

CADERNO de FORMAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS

VOLUME 1

UNIVESP

unesp 



GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO
CADA VEZ MELHOR
SECRETARIA DE
ENSINO SUPERIOR

São Paulo

**CULTURA
ACADÊMICA** 

Editora
2010

© 2010, BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo - SP
Tel.(11) 5627-0245
www.unesp.br

UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo
Rua Boa Vista, 170 - 12º Andar
CEP: 01014-000 - São Paulo SP
Tel. (11) 3188-3355

PROJETO GRÁFICO, ARTE E DIAGRAMAÇÃO
Lili Lungarezi
NEaD - Núcleo de Educação a Distância

Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação
US8c Códex de formação: formação de professores educação infantil:
princípios e fundamentos / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de
Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. - São Paulo:
Cultura Acadêmica, 2010.
v. 1 ; 168 p. ; 28 cm. -- (Curso de Pedagogia)

ISBN 978-85-7983-069-3



9 788579 830693

1. Formação de professores. 2. Educação infantil princípios e
fundamentos. 3. Psicologia do desenvolvimento. 4. Fundamentos e
princípios da educação infantil. I. Autor. II. Universidade Virtual do Estado
de São Paulo. III. Título.

CDD 370.19



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
Alberto Goldman

SECRETARIA ESTADUAL DE ENSINO SUPERIOR

Secretário
Carlos Alberto Vogt

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Vice-Reitor
Julio Cezar Durigan

Chefe de Gabinete
Carlos Antonio Gamero

Pró-Reitora de Graduação
Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação
Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa
Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária
Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração
Ricardo Samih Georges Abi Rached

Secretária Geral
Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP - Diretor Presidente
Luiz Antonio Vane

**CULTURA
ACADÊMICA**

Editora

Cultura Acadêmica Editora
Praça da Sé, 108 - Centro
CEP: 01001-900 - São Paulo-SP
Telefone: (11) 3242-7171

PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP

Sheila Zambello de Pinho
Coordenadora Geral e Pró-Reitora de Graduação

Ana Maria da Costa Santos Menin
Coordenadora Pedagógica

Klaus Schlünzen Junior
Coordenador de Mídias

Lourdes Marcelino Machado
Coordenadora de Capacitação

CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ana Maria da Costa Santos Menin
Presidente

Celestino Alves da Silva Júnior

Célia Maria Guimarães

Edson do Carmo Inforsato

João Cardoso Palma Filho

Tereza Maria Malatian

SECRETARIA

Cecília Specian

Fúlvia Maria Pavan Anderlini

Ivonette de Matos

PROGRAD/Reitoria

NEAD - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA / UNESP

TECNOLOGIA E INFRAESTRUTURA

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador

André Luís Rodrigues Ferreira

Dácio Miranda Ferreira

Pedro Cássio Bisetti

PRODUÇÃO, VEICULAÇÃO E GESTÃO DE MATERIAL

Deisy Fernanda Feitosa

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Elisandra André Maranhe

Liliam Lungarezi de Oliveira

Márcia Debieux de Oliveira Lima

Sueli Maiellaro Fernandes

Valter Rodrigues da Silva

UNIVESP



APRESENTAÇÃO

A palavra que define o significado para o oferecimento de um curso de Pedagogia na modalidade a distância é “desafio”. Para a Universidade Estadual Paulista – Unesp encarar desafios já faz parte de sua história, diante de seu compromisso com uma Educação Superior de qualidade, com especial vocação para a formação de professores.

Os tempos modernos, entretanto, conduzem-nos a novos contextos e a sociedade brasileira, de maneira justa, cobra-nos ações que venham ao encontro de um cenário que requer um repensar sobre as possibilidades de oferta de educação superior de qualidade, diante de tantas dificuldades a serem superadas por um Brasil que pretende alcançar níveis de vida compatíveis com nosso potencial de desenvolvimento.

Diante do que se coloca como compromissos para a construção de um Brasil melhor, a Unesp de maneira responsável e organizada trabalha no sentido de continuar a oferecer seus serviços com fiel propósito de contribuir para a Educação brasileira. Para isso, investe de maneira intensa na tríade Ensino-Pesquisa-Extensão, sendo uma das principais Universidades brasileiras na produção do conhecimento, na formação de recursos humanos qualificados e competentes, além da ampla inserção social, por meio dos projetos de extensão, nas diversas regiões do Estado de São Paulo.

A recente história da Unesp mostra a maneira como ela se organizou para chegar até o presente momento. Desde 2005 a comunidade Unespiana vem discutindo em todas as suas instâncias e fóruns o uso das tecnologias no processo educacional. Em 2006 aprovou sua regulamentação interna para iniciativas de educação a distância, tornando-se uma das primeiras universidades brasileiras a adotar uma orientação amplamente avaliada pela comunidade universitária sobre o assunto. Atualmente, esta regulamentação serve como norteadora de todas as iniciativas da Unesp na modalidade a distância.

No mesmo ano, a Pró-Reitoria de Graduação iniciou um trabalho pioneiro com um programa de capacitação de seus professores por meio das “Oficinas Pedagógicas”, que visavam oferecer formação contínua aos professores da Universidade que voluntariamente se apresentavam para participar. Este programa foi de tamanha relevância para a Unesp que culminou com a criação do Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas – NEPP, um reconhecimento da Universidade para a importância de formação permanente de seus professores. A iniciativa fez com que o nosso corpo docente passasse a refletir sobre sua prática pedagógica e buscar novas metodologias e recursos. Os reflexos do trabalho já são visíveis com os relatos de professores e alunos sobre os avanços acadêmicos, muitos deles refletidos nos próprios instrumentos oficiais de avaliação, como nossa constante melhoria de desempenho no ENADE e em outros instrumentos de avaliação da sociedade civil.

Outro aspecto a ser considerado é que desde 2005, graças aos constantes investimentos da Reitoria, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, com especial destaque ao “Programa de Melhoria da Graduação”, são disponibilizados recursos financeiros para melhoria e ampliação de materiais e tecnologias para nossos docentes e alunos. Um importante indicador dessas inovações implantadas na Unesp é que atualmente mais de um terço de nossos alunos e professores utilizam ambientes virtuais

de aprendizagem como apoio às aulas presenciais. Estamos investindo na construção de um acervo digital acadêmico para enriquecer as atividades didáticas, bem como, oferecer acesso público à informação e ao conhecimento produzido pela Unesp. A produção de material didático também é apoiada pela Pró-Reitoria de Graduação, entre tantos outros exemplos que são conduzidos e oferecidos em nossas Unidades Universitárias.

Os Núcleos de Ensino, outro significativo projeto da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp, também colaboram de maneira direta na formação dos nossos futuros professores, além de manter uma estreita parceria com a capacitação dos professores em exercício na rede pública. São 14 Núcleos distribuídos em nossos *Campi* em todo o Estado de São Paulo com o objetivo de desenvolver pesquisas e ações de interesse do ensino básico e da formação de seus professores.

Este sucinto relato de nosso recente caminhar fez-se para contextualizar um pouco o desafio que apresentamos no início, ou seja, a oportunidade de oferecermos nosso primeiro curso de graduação a distância, criado por meio da Resolução Unesp no. 77/2009. A maturidade da Unesp para a concepção do curso de Pedagogia no âmbito da Univesp já se fez presente desde o início do projeto. Passamos muito tempo avaliando e discutindo-o, até chegarmos a uma proposta final que foi aprovada em todas as instâncias universitárias, possibilitando hoje implantarmos o curso de Pedagogia da Unesp cuja característica principal é a de oferecer todo o conhecimento acadêmico para a formação de professores, articulado ao uso das tecnologias digitais, como a Internet e a TV-Digital.

Sabemos que o pioneirismo sempre traz consigo as dificuldades na escolha dos caminhos a trilhar, entretanto, temos a plena convicção que estamos reunindo toda a experiência, competência e tradição da Unesp, juntamente com o apoio da Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo, para oferecermos um curso de qualidade, contribuindo para a capacitação do professor em serviço no Estado, sem a formação superior para o exercício da profissão docente.

O desafio é novo e de grande responsabilidade, porém necessário e importante para avançarmos como uma Universidade voltada para atender aos anseios da sociedade, para oportunizarmos a construção de novos ambientes de aprendizagem que utilizem as tecnologias contemporâneas para oferecer Educação a um país que precisa encontrar alternativas consolidadas para superar seus problemas sociais. A educação é, indubitavelmente, o caminho para o país que almejamos. A formação de bons professores é, sem dúvida, o primeiro passo para realizarmos esse sonho.

Bom trabalho a todos!!



Sheila Zambello de Pinho

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS - VOLUME 1

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Psicologia do Desenvolvimento - Introdução.....	09
O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida	13
<i>Durlei de Carvalho Cavicchia</i>	
Comportamento de Bebês em Situações de Separação e Reencontro com os Pais, na Rotina Diária da Creche.....	28
<i>Lígia Ebner Melchiori</i> <i>Zélia Maria Mendes Biasoli Alves</i>	
Construção da Consciência Moral	40
<i>Yves de La Taille</i>	
Atitudes de Adolescentes Frente à Delinquência como Representações Sociais....	58
<i>Maria Suzana de Stefano Menin</i>	
Agendas e Atividades.....	75

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fundamentos e Princípios da Educação Infantil - Introdução.....	99
Breve Histórico da Educação Infantil no Brasil	108
<i>Maévi Anabel Nono</i>	
Da Brasília Verde ao Curso de Pedagogia.....	122
<i>Maévi Anabel Nono</i>	
Concepções de Criança, Creche e Pré-Escola.....	125
<i>Maévi Anabel Nono</i>	
Educar e Cuidar nas Creches e Pré-Escolas	131
<i>Maévi Anabel Nono</i>	
O Brincar na Educação Infantil.....	137
<i>Maévi Anabel Nono</i>	
Identidade do Professor de Educação Infantil.....	146
<i>Maévi Anabel Nono</i>	
Famílias e Escolas de Educação Infantil.....	152
<i>Maévi Anabel Nono</i>	

conquistas

desafios

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

ANTONIO CARLOS DOMENE

Professor assistente-doutor da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, onde atua nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Química. Tem experiência na área de Psicologia, nos temas: programação de ensino e controle aversivo.

*"Lutar com palavras
e a luta mais vã.
Entanto lutamos
mal rompe a manha."*
Drummond, em O Lutador.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

A Psicologia estuda interações do sujeito com o seu meio ambiente. Quando analisamos qualquer estudo da área da psicologia podemos fazer o exercício de destacar onde o pesquisador joga mais luz, no meio ou no sujeito. A ênfase da Psicologia do Desenvolvimento recai no sujeito. A psicologia do desenvolvimento também está interessada em descrever elementos do meio que participam ou determinam a interação, mas o seu foco é o sujeito. Desta forma, a psicologia do desenvolvimento está preocupada com as estruturas mentais responsáveis pela nossa capacidade de estabelecer relações. As estruturas mentais, acredita-se, estão programadas como uma capacidade inerente do ser, que permitem ao sujeito, em função da ação e do meio, construir o conhecimento contingente aos objetos concretos, construir o conhecimento necessário e universal, como o da matemática, além da possibilidade inerente ao ser humano de construir o saber ético e moral.

Insistimos que a psicologia estuda interações, isto é o principal. Enfatizamos esta questão porque na psicologia muitas controvérsias são produzidas sobre a dicotomia organismo-ambiente, dicotomia falsa, uma vez que o organismo já pressupõe o meio.

Uma vez que o nosso interesse fundamental é a educação, a disciplina Psicologia do desenvolvimento aprofundará a nossa compreensão dos estágios do desenvolvimento cognitivo (vistos de forma geral na disciplina Psicologia da Educação) e abordará com mais atenção a construção da consciência moral da criança e do adolescente, tema tão importante no âmbito escolar atual.

ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA

- A organização da disciplina privilegia nos períodos presenciais as atividades em grupo, de forma a estimular a interação e a cooperação entre os seus componentes. Nos períodos virtuais, o estudo dos textos da disciplina. Nos períodos virtuais também solicitamos que você faça algumas reflexões baseadas nas leituras. As avaliações do mérito das atividades se darão fundamentalmente nas atividades realizadas em grupo.
- A ênfase nas atividades em grupo tem um valor intrínseco, pois favorece ao aluno construir a sua autonomia, levando em consideração os pontos de vistas dos colegas. Levamos também em consideração, ao valorizar as atividades em grupo, a formação diversificada observada entre os nossos alunos, o que certamente enriquece as discussões.

OBJETIVOS GERAIS

Identificar características gerais do processo de desenvolvimento nas suas diversas dimensões: cognitiva, afetiva e social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as principais características dos períodos do desenvolvimento humano;
- Refletir sobre comportamentos de bebês indicadores do desenvolvimento do apego
- Identificar os componentes intelectuais e afetivos da ação moral.
- Problematizar condutas morais de professores e alunos no ambiente escolar.
- Problematizar as contribuições da psicologia sobre o fazer moral levando em consideração a sociedade na qual estamos inseridos.

EMENTA

O conhecimento como construção. Características do desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento da moralidade na infância e adolescência. A moral falada e praticada.

BIBLIOGRAFIA E INDICAÇÕES DE LEITURAS COMPLEMENTARES

- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo, Summus, 1994.
- PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 1984.
- CHIAROTTINO- RAMOZZI, ZÉLIA.. *Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget*.
- LA TAILLE, Y DE. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- LA TAILLE, Y DE. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Durlei de Carvalho Cavicchia

Professora Titular do Departamento de Psicologia da Educação da UNESP-Araraquara.

Resumo: O texto conceitua os estágios de desenvolvimento na teoria de Jean Piaget e dá destaque para a construção do conhecimento considerando as suas principais categorias, a saber: objeto, espaço causalidade e tempo.

Palavras chave: Desenvolvimento, Jean Piaget, Categorias do conhecimento.

Apresentar a teoria de Piaget num texto introdutório é tarefa especialmente difícil. A complexidade desta abordagem teórica, diretamente relacionada à riqueza da produção piagetiana e à natureza do temário abordado pelas pesquisas e reflexões desse autor, apontam a necessidade de explicar ao leitor alguns aspectos mais gerais de suas ideias, remetendo-o posteriormente aos textos originais. Ao lado de Freud, o trabalho de Piaget representa hoje o que de mais importante se produziu no século XX no campo da Psicologia do desenvolvimento infantil, embora, a rigor, Piaget não possa ser qualificado como psicólogo do desenvolvimento.

Neste texto dar-se-á ênfase especial à descrição e caracterização dos estágios no desenvolvimento intelectual, uma vez que a sua identificação no comportamento da criança pode orientar o educador no planejamento e oferecimento de estímulos ambientais a esse desenvolvimento.

Um primeiro aspecto geral que merece ser explicitado refere-se à concepção de conhecimento proposta por Piaget. Um dos pontos fundamentais desta concepção diz respeito ao sentido atribuído por Piaget à palavra “conhecer”: organizar, estruturar e explicar o mundo em que vivemos — incluindo o meio físico, as ideias, os valores, as relações humanas, a cultura de um modo mais amplo — a partir do vivido ou experienciado. Se, para Piaget, o conhecimento se produz a partir da ação do sujeito sobre o meio em que vive, só se constitui com a estruturação da experiência que lhe permite atribuir significação. A significação é o resultado da possibilidade de assimilação. Conhecer significa, pois, inserir o objeto num sistema de relações, a partir de ações executadas sobre esse objeto.

A pergunta fundamental, que Piaget formulou pela primeira vez aos 15 anos de idade (em 1911), orientou suas pesquisas ao longo de toda a sua vida: como o ser vivo consegue adaptar-se ao meio ambiente? A partir dessa pergunta liga, rapidamente, o problema da adaptação biológica ao problema do conhecimento, chegando a duas de suas ideias centrais. A primeira é que a adaptação biológica de todo organismo vivo, assim como toda conquista intelectual, se faz através da assimilação de um dado exterior, no sentido de transformação. O conhecimento não é uma cópia, mas uma integração em uma estrutura mental pré-existente que, ao mesmo tempo, vai ser mais ou menos modificada por esta integração. A segunda ideia central é que os fatores normativos do pensamento correspondem às relações, às necessidades de equilíbrio que se observam no plano biológico.

Para Piaget o conhecimento é fruto das trocas entre o organismo e o meio. Essas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer. Produzem estruturas mentais que, sendo orgânicas não estão, entretanto, programadas no genoma, mas aparecem como resultado das solicitações do meio ao organismo.

A alteração organismo-meio ocorre através do que Piaget chama processo de *adaptação*, com seus dois aspectos complementares: a *assimilação* e a *acomodação*. O conceito de adaptação surge, inicialmente, na obra de Piaget com o sentido que lhe é dado na Biologia clássica, lembrando um fluxo irreversível; vai se explicitando em momentos posteriores de sua obra, quando adquire o sentido de equilíbrio progressivo (equilíbrio majorante); finalmente, adquire o sentido de um processo dialético através do qual o indivíduo desenvolve as suas funções mentais, ao qual denomina “abstração reflexiva”. Esta adaptação do ser humano ao meio ambiente se realiza através da ação, elemento central da teoria piagetiana, indicando o centro do processo que transforma a relação com o objeto em conhecimento.

Ao tentar se adaptar ao meio ambiente o indivíduo utiliza dois processos fundamentais que compõem o sistema cognitivo a nível de seu funcionamento: a assimilação ou a incorporação de um elemento exterior (objeto, acontecimento etc), num esquema sensorio-motor ou conceitual do sujeito e a acomodação, quer dizer, a necessidade em que a assimilação se encontra de considerar as particularidades próprias dos elementos a assimilar. No sistema cognitivo do sujeito esses processos estão normalmente em equilíbrio. A perturbação desse equilíbrio gera um conflito ou uma lacuna diante do objeto ou evento, o que dispara mecanismos de equilíbrio. A partir de tais perturbações produzem-se construções compensatórias que buscam novo equilíbrio, melhor do que o anterior. Nas sucessivas desequilibrações e reequilibrações o conhecimento exógeno é complementado pelas construções endógenas, que são incorporadas ao sistema cognitivo do sujeito. Nesse processo, que Piaget denomina processo de equilíbrio, se constroem as estruturas cognitivas que o sujeito emprega na compreensão dos objetos, fatos e acontecimentos, levando ao progresso na construção do conhecimento.

OS ESTÁDIOS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A capacidade de organizar e estruturar a experiência vivida vem da própria atividade das estruturas mentais que funcionam seriando, ordenando, classificando, estabelecendo relações. Há um isomorfismo entre a forma pela qual a criança organiza a sua experiência e a lógica de classes e relações. Os diferentes níveis de expressão dessa lógica são o resultado do funcionamento das estruturas mentais em diferentes momentos de sua construção. Tal funcionamento, explicitado na atividade das estruturas dinâmicas, produz, no nível estrutural, o que Piaget denomina os “estádios” de desenvolvimento cognitivo. Os estádios expressam as etapas pelas quais se dá a construção do mundo pela criança.

Para que se possa falar em estágio nos termos propostos por Piaget, é necessário, em primeiro lugar, que a ordem das aquisições seja constante. Trata-se de uma ordem sucessiva e não apenas cronológica, que depende da experiência do sujeito e não apenas de sua maturação ou do meio social. Além desse critério, Piaget propõe outras exigências básicas para caracterizar estádios no desenvolvimento cognitivo:

- 1º) todo estágio tem de ser integrador, ou seja, as estruturas elaboradas em determinada etapa devem tornar-se parte integrante das estruturas das etapas seguintes;
- 2º) um estágio corresponde a uma estrutura de conjunto que se caracteriza por suas leis de totalidade e não pela justaposição de propriedades estranhas umas às outras;
- 3º) um estágio compreende, ao mesmo tempo, um nível de preparação e um nível de acabamento;
- 4º) é preciso distinguir, em uma sequência de estádios, o processo de formação ou gênese e as formas de equilíbrio final.

Com estes critérios Piaget distinguiu quatro grandes períodos no desenvolvimento das estruturas cognitivas, intimamente relacionados ao desenvolvimento da afetividade e da socialização da criança: estágio da inteligência sensorio-motora (até, aproximadamente, os 2 anos); estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória (2 a 7-8 anos); estágio da inteligência operatória concreta (7-8 a 11-12 anos); e estágio da inteligência formal (a partir, aproximadamente, dos 12 anos).

O desenvolvimento por estádios sucessivos realiza em cada um desses estádios um “patamar de equilíbrio” constituindo-se em “degraus” em direção ao equilíbrio final: assim que o equilíbrio é atingido num ponto a estrutura é integrada em novo equilíbrio em formação. Os diversos estádios ou etapas surgem, portanto, como consequência das sucessivas equilibrações de um processo que se desenvolve no decorrer do desenvolvimento. Seguem o itinerário equivalente a um “credo” (sequência necessária de desenvolvimento) e supõem

uma duração adequada para a construção das competências cognitivas que os caracterizam, sendo que cada estágio resulta necessariamente do anterior e prepara a integração do seguinte. O “credo” é, então, o caminho a ser percorrido na construção da inteligência humana, que vai do período sensório-motor (0-2 anos) aos Períodos simbólico ou pré-operatório (2-7 anos), lógico-concreto (7-12 anos) e formal (12 anos em diante). É preciso esclarecer que os estágios indicam as possibilidades do ser humano (sujeito epistêmico), não dizendo respeito aos indivíduos (sujeitos psicológicos) em si mesmos. A concretização ou realização dessas possibilidades dependerá do meio no qual a criança se desenvolve, uma vez que a capacidade de conhecer é resultado das trocas do organismo com o meio. Da mesma forma, essa capacidade de conhecer depende, também, da organização afetiva, uma vez que a afetividade e a cognição estão sempre presentes em toda a adaptação humana.

O ESTÁGIO DA INTELIGÊNCIA SENSÓRIO-MOTORA (0 a 2 anos)

O período sensório-motor é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo. Suas realizações formam a base de todos os processos cognitivos do indivíduo. Os esquemas sensório-motores são as primeiras formas de pensamento e expressão; são padrões de comportamento que podem ser aplicados a diferentes objetos em diferentes contextos. A evolução cognitiva da criança nesse período pode ser descrita em seis subestágios nos quais estabelecem-se as bases para a construção das principais categorias do conhecimento que possibilitam ao ser humano organizar a sua experiência na construção do mundo: objeto, espaço, causalidade e tempo.

SUBESTÁGIO I: O EXERCÍCIO DOS REFLEXOS (até 1 mês)

Os primeiros esquemas do recém-nascido *são esquemas* reflexos: ações espontâneas que surgem automaticamente em presença de certos estímulos. Nas primeiras vezes que se manifestam os esquemas reflexos apresentam uma organização quase idêntica. A estimulação de qualquer ponto de zona bucal do bebê, por exemplo, desencadeia imediatamente o esquema reflexo de sucção; uma estimulação da palma da mão provoca, automaticamente, a reação reflexa de preensão. Os esquemas reflexos caracterizam a atividade cognitiva da criança no seu primeiro mês de vida.

.....

SUBESTÁDIO II: AS PRIMEIRAS ADAPTAÇÕES ADQUIRIDAS E A REAÇÃO CIRCULAR PRIMÁRIA (1 mês a 4 meses e meio)

No transcorrer dos intercâmbios da criança com o meio ambiente logo os esquemas reflexos vão mostrar certos desajustes, exigindo transformações. O que provoca tais desajustes são as resistências encontradas na assimilação dos objetos ao conjunto de ações. Estes desajustes vão ser compensados por uma acomodação do esquema. Correspondem a uma perda momentânea de equilíbrio dos esquemas-reflexos. Os reajustes que possibilitam o êxito consistem na obtenção momentânea de um novo equilíbrio.

É através desse jogo de assimilação e acomodação, de desequilíbrios e reequilíbrios, que os esquemas reflexos passam por um processo de diferenciação possibilitando a construção de novos esquemas adaptados a novas classes de situações e objetos que vão caracterizar o início do segundo subestádio. Estes novos esquemas já não são apenas esquemas reflexos, uma vez que resultam de uma construção. São os *esquemas de ação*: novas organizações de ações que se conservam através das situações e objetos aos quais se aplicam. Simultaneamente a esse processo de diferenciação dos esquemas reflexos iniciais há, também, um processo de *coordenação* dos esquemas disponíveis que dá origem, igualmente, a novos esquemas. A coordenação entre os esquemas de olhar e pegar é um exemplo de um novo esquema desse tipo que será seguido por muitos outros de complexidade crescente nas etapas seguintes: apanhar o que vê e levar à boca, apanhar o que vê para esfregar na grade do berço e explorar o ruído que isso provoca etc.

No decurso do segundo mês surgem duas novas condutas típicas do início desse período: a protusão da língua e a sucção do polegar, que caracterizam a reação circular primária na qual o resultado interessante descoberto por acaso é conservado por repetição. A reação circular primária refere-se a procedimentos aplicados ao próprio corpo da criança.

Esta é a fase em que as ações ou operações de deslocamento da criança são realizadas mediante “grupos práticos”, através da coordenação motora, sem dar origem ainda à representação mental. A ação é que cria o espaço, a criança não tem consciência dele. Os espaços criados pela ação — oral, visual, tátil, postural, auditivo etc. — ainda não são coordenados entre si, portanto, são heterogêneos. A criança parece considerar o mundo como um conjunto de quadros que aparecem e desaparecem. O tempo é simples duração sentida no decorrer da ação própria.

Neste subestádio das primeiras adaptações adquiridas as condutas observadas ainda não são inteligentes no seu verdadeiro sentido. Elas fazem a transição entre o orgânico e o intelectual, preparando a inteligência.

SUBESTÁDIO III: AS ADAPTAÇÕES SENSORIO-MOTORAS INTENCIONAIS E AS REAÇÕES CIRCULARES SECUNDÁRIAS *(4 meses e meio a 8-9 meses)*

A terceira etapa desse período caracteriza-se pelo surgimento das reações circulares secundárias voltadas para os objetos. Pode-se defini-las como movimentos centralizados sobre um resultado produzido no ambiente exterior, com o único propósito de manter esse resultado. Após ter aplicado as reações circulares sobre o corpo próprio, a criança vai, pouco a pouco, utilizando esse procedimento sobre os objetos exteriores. Vai, então, elaborando o que Piaget chama de reações circulares secundárias, que marcam a passagem entre a atividade reflexa e a atividade propriamente inteligente. Pela primeira vez aparece um elemento de previsão de acontecimentos. A reação circular só começa quando um efeito casual, provocado pela ação da criança, é percebido como resultado desta ação. Por isso, se até então tudo era para ser visto, escutado, tateado, agora tudo é para ser sacudido, balançado, esfregado etc, conforme as diversas diferenciações dos esquemas manuais e visuais.

Os esquemas secundários são o primeiro esboço do que serão as classes ou os conceitos da inteligência refletida do jovem adulto. Apreender um objeto como sendo para sacudir, esfregar etc, é o equivalente funcional da operação de classificação do pensamento conceptual. Paralelamente a esta construção, constitui-se a conservação do objeto permanente. Nesse período as crianças têm as primeiras antecipações de movimentos relacionados à trajetória de um objeto e já conseguem distingui-lo quando semi-oculto. Mas o objeto existe apenas em ligação com a ação própria. O mundo é, portanto, um mundo de quadros cuja permanência é mais longa, mundo que a criança procura fazer durar mais longamente, mas que se desvanece como antes.

No terreno espacial a criança mostra-se capaz de perceber, de modo prático, um conjunto de relações centralizadas em si própria (grupos subjetivos). A visão e a apreensão já estão coordenadas. Começa a formar-se a noção de sucessão e há o início de consciência de “antes” e o “depois” embora, para a criança dessa fase, o tempo das coisas seja apenas a aplicação a estas do tempo próprio: o “antes” e o “depois” são relativos à sua própria ação. Há, também, alguma apreciação da causalidade, em ligação com as ações imediatas da criança, na procura das causas de acontecimentos e percepções inesperados. A causalidade é experimentada como resultado da própria ação.

SUBESTÁDIO IV: A COORDENAÇÃO DOS ESQUEMAS SECUNDÁRIOS E SUA APLICAÇÃO ÀS SITUAÇÕES NOVAS *(8-9 Meses A 11-12 Meses)*

A principal novidade do quarto subestádio é a busca, pela criança, de um fim não imediatamente atingível através da coordenação de esquemas secundários. A coordenação de esquemas observa-se no fato da criança se propor a atingir um objetivo não diretamente acessível pondo em ação, nessa intenção, esquemas até então relativos a outras situações. Há uma dissociação entre os meios e os fins e uma coordenação intencional dos esquemas. Já é possível, também, a imitação de respostas que a criança não vê em si mesma.

A subordinação dos meios aos fins já é observada na atividade lúdica da criança. Quanto à construção do objeto, há a busca de objetos ocultos atrás de anteparos, apesar da procura sempre recair sobre o primeiro anteparo usado para esconder o objeto. A criança é capaz, por exemplo, de esconder um objeto sob um anteparo e depois retirá-lo novamente; mas, se o objeto escondido for deslocado para outra posição, ela ainda o procurará na primeira posição. Há portanto, a busca do objeto desaparecido, porém, sem considerar a sucessão dos deslocamentos visíveis. A permanência do objeto ainda é subjetiva, isto é, ligada à própria ação da criança.

Ao lidar com as relações espaciais a criança se encontra numa situação intermediária aos grupos subjetivos e objetivos examinando a constância dos objetos. O mesmo ocorre em relação à causalidade: a criança aplica os meios conhecidos às situações novas e começa a atribuir aos objetos e às pessoas uma atividade própria, o que indica a transição entre a causalidade mágico-fenomenista (que caracteriza o subperíodo anterior) e a causalidade objetiva. Ela deixa de considerar suas ações como única fonte de causalidade e considera o corpo de outra pessoa como um centro autónomo de atividade causal apreciando o arranjo espacial necessário para a ação bem-sucedida. O tempo também começa a se aplicar aos acontecimentos independentes do sujeito e a constituir séries objetivas. Este é, portanto, um subestádio de transição, no qual a eficiência da ação da criança ainda está marcada pelas características da ação própria.

SUBESTÁDIO V: A REAÇÃO CIRCULAR TERCIÁRIA E A DESCOBERTA DOS MEIOS NOVOS POR EXPERIMENTAÇÃO ATIVA (11-12 Meses A 18 Meses)

Na quinta etapa a atividade imitativa apresenta a imitação deliberada e a atividade lúdica apresenta a reação circular terciária, na qual a criança explora objetos desconhecidos por todos os meios que conhece: pegar, levantar, soltar, sacudir e repetições destes esquemas.

Este é o subestádio da elaboração do objeto e se caracteriza pela experimentação e pela busca da novidade. O efeito novo não é apenas reprodução, mas é modificado a fim de observar a sua natureza: são as chamadas “experiências para ver”. A reação circular aparece como um esforço para captar as novidades em si mesmas. A descoberta dos meios novos por experimentação ativa explicita-se em condutas que indicam as formas mais elevadas de atividade intelectual da criança, antes do aparecimento da inteligência sistemática. São exemplos característicos desta atividade: a conduta dos *suportes* (a criança descobre a possibilidade de atrair para si um objeto afastado puxando a seu encontro o suporte sobre o qual está colocado); a conduta do *barbante* (a criança puxa para si um barbante ao qual está amarrado um objeto, para atraí-lo em sua direção); e a conduta do *bastão* (utilização de um bastão como instrumento intermediário para alcançar um objeto distante, fora do campo de apreensão da criança).

Quanto à construção do objeto, há busca de objetos ocultos atrás de um anteparo, apesar da procura sempre recair no primeiro anteparo usado para esconder o objeto. Mas a criança considera os deslocamentos sucessivos do objeto, passando a buscá-lo na posição resultante do último deslocamento. Há, portanto, a descoberta da atuação sobre os objetos por meio de intermediários e se inicia o reconhecimento de que os objetos podem causar fenômenos independentemente de sua ação, bem como o domínio sobre objetos que foram ocultos sob anteparos.

A criança leva em conta relações espaciais, conseguindo fazer grupos espaciais objetivos; ela agora está interessada não mais apenas em sua ação, mas, sobretudo, no objeto. Adquire a noção de deslocamento dos objetos em relação uns aos outros por contato direto. Mas, apesar de perceber as relações espaciais entre as coisas, ainda não consegue representá-las na ausência do contato direto: ela só considera os deslocamentos realizados dentro do seu campo perceptivo. Começa a ter percepção de certa sucessão no tempo e memória mais prolongada de uma sequência de deslocamentos. O tempo agora engloba sujeito e objeto, constituindo-se o elo contínuo e sistemático que une os acontecimentos do mundo exterior uns aos outros. A causalidade é objetiva sobre os objetos e as pessoas e situada no quadro espaço-temporal.

.....

SUBESTÁDIO VI: A INVENÇÃO DOS MEIOS NOVOS POR COMBINAÇÃO MENTAL E A REPRESENTAÇÃO *(1 Ano E Meio A 2 Anos)*

Neste subestádio ocorre a transição entre a inteligência sensório-motora e a inteligência representativa, que começa em torno dos dois anos, com o aparecimento da função simbólica. A novidade, em relação ao sub-período anterior é que as invenções já não se efetuam de modo prático, mas passam ao nível mental. A criança começa a ser capaz de representar o mundo exterior mentalmente em imagens, memórias e símbolos, que é capaz de combinar sem o auxílio de outras ações físicas. Na atividade lúdica ela é capaz de “fingir”, “fazer de conta”, fazer “como se”: é o “símbolo motivado”. Invenção e representação seguem juntas, anunciando a passagem a um nível superior. A invenção aparece como uma acomodação mental brusca do conjunto de esquemas à situação nova, diferenciando os esquemas de acordo com a situação.

O objeto agora já está definitivamente constituído: há a representação dos deslocamentos invisíveis de objetos ocultos, que procura a partir da ideia de sua permanência. Igualmente, procura causas que não percebeu: sendo capaz de representar os objetos ausentes, pode reconstituir causas em presença de seus efeitos, sem percepção dessas causas. Assim, ela pode prever os efeitos futuros do objeto percebido, que é capaz de representar. As relações do antes e do depois se constituem a partir da evocação dos objetos ou das situações ausentes: a criança é capaz de situá-las num tempo representativo que engloba a si mesma e ao mundo. A representação mental estende o tempo a acontecimentos lembrados.

Em resumo, nestes dois primeiros anos de vida a criança se desenvolve no sentido de uma descentração progressiva. No início está num estado de confusão total, possuindo apenas seus reflexos hereditários. É a partir de sua tomada de contato com o mundo exterior que ela vai desenvolver condutas de adaptação: seus reflexos transformam-se em hábitos, depois, pouco a pouco, os processos de acomodação e assimilação levam-na a estabelecer com o mundo relações de objetividade e, ao mesmo tempo, a construir sua própria subjetividade. Os três primeiros subestádios são de elaboração: a criança assimila o real a si própria. No terceiro já se percebe uma transição, na qual ocorre a dissociação para, no quarto subestádio, vermos a criança oscilar entre a descentralização objetiva que termina com o sexto subestádio, pela representação. No estágio sensório-motor o instrumento principal de apoio e de constituição de si mesma e do mundo é a percepção, pela qual a criança estabelece relações diretamente com o mundo exterior. A partir deste estágio essas relações com o mundo serão mediadas pela função simbólica, no plano das representações.

Até o final do segundo ano de vida, uma observação cuidadosa do comportamento da criança revela a existência de um grande número de esquemas de ação diferenciados. Esses esquemas vão se combinando entre si e se coordenando, traduzindo o aparecimento das primeiras estruturas intelectuais equilibradas, que permitem à criança a estruturação espaço-temporal e causal da ação prática. A criança construiu um universo estável onde os movimentos do próprio corpo e dos objetos exteriores estão organizados em um todo presidido por leis (leis dos “grupos de deslocamento”). O aparecimento da função simbólica, por volta do final do segundo ano tem, entre outras consequências, a de possibilitar que os *esquemas de ação*, característicos da inteligência sensorio-motora, possam transformar-se em *esquemas representativos*, ou seja, esquemas de ação interiorizados. Esses esquemas interiorizados desempenham a mesma função que os esquemas de ação do período sensório-motor: atribuir significação à realidade.

O ESTÁDIO PRÉ-OPERATÓRIO OU SIMBÓLICO (2 a 6-7 anos)

O período pré-operatório realiza a transição entre a inteligência propriamente sensório-motora e a inteligência representativa. Essa passagem não ocorre através de mutação brusca, mas de transformações lentas e sucessivas. Ao atingir o pensamento representativo a criança precisa reconstruir o objeto, o tempo, o espaço, as categorias lógicas de classes e relações nesse novo plano da representação. Tal reconstrução estende-se dos dois aos doze anos, abrangendo os estádios pré-operatório e operatório concreto.

A primeira etapa dessa reconstrução, que Piaget denomina período pré-operatório, é dominada pela representação simbólica. A criança não pensa, no sentido estrito desse termo, mas ela vê mentalmente o que evoca. O mundo para ela não se organiza em categorias lógicas gerais, mas distribui-se em elementos particulares, individuais, em relação com sua experiência pessoal. O *egocentrismo intelectual* é a principal forma assumida pelo pensamento da criança neste estágio. Seu raciocínio procede por analogias, por *transdução*, uma vez que lhe falta a generalidade de um verdadeiro raciocínio lógico.

O advento da capacidade de representação vai possibilitar o desenvolvimento da função simbólica, principal aquisição deste período, que assume as suas diferentes formas — a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho, o jogo simbólico — compreendidas como diferentes meios de expressão daquela função.

Para Piaget a passagem da inteligência sensório-motora para a inteligência representativa se realiza pela *imitação*. Imitar, no sentido estrito, significa reproduzir um modelo. Já presente no estágio sensório-motor, a imitação só vai se interiorizar no sexto subestádio, quando a criança pode praticar o “faz-de-conta”, agir “como se”, por imitação diferida ou imitação interiorizada. Interiorizando-se a imitação, as imagens elaboram-se e tornam-se

substitutos dos objetos dados à percepção. O significante é, então, dissociado do significado, tornando possível a elaboração do pensamento representativo.

A inteligência tem acesso, então, ao nível da representação, pela interiorização da imitação (que, por sua vez, é favorecida pela instalação da função simbólica). A criança tem acesso, dessa forma, à linguagem e ao pensamento. Ela pode elaborar, igualmente, imagens que lhe permitem, de certa forma, transportar o mundo para a sua cabeça.

Entre 2 e 5 anos, aproximadamente, a criança adquire a linguagem e forma, de alguma maneira, um sistema de imagens. Entretanto, a palavra não tem ainda, para ela, o valor de um conceito; ela evoca uma realidade particular ou seu correspondente imagístico. Tendo que reconstruir o mundo no plano representativo, ela o reconstrói a partir de si mesma. O egocentrismo intelectual está no auge *no* decurso dessa etapa. A dominação do pensamento por imagens encerra a criança em si mesma.

O pensamento imagístico egocêntrico, característico desta fase, pode ser observado no jogo simbólico, no qual a criança transforma o real ao sabor das necessidades e dos desejos do momento. O real é transformado pelo pensamento simbólico, na medida em que o jogo se desenvolve, ao sabor das exigências do desejo expresso no e pelo jogo. É por isso que Piaget considera o jogo simbólico como o egocentrismo no estado puro.

Um pensamento assim dominado pelo simbolismo essencialmente particular, pessoal e, por isso, incomunicável, não é um pensamento socializado. Ele não repousa em conceitos, mas no que Piaget chama pré-conceitos, que são particulares, no sentido em que evocam realidades particulares, tendo seu correlato imagístico ou simbólico próprio à experiência, de cada criança.

Entre os 5 e 7 anos, período geralmente chamado de “intuitivo”, ocorre uma evolução que leva a criança, pouco a pouco, à maior generalidade. Seu pensamento agora repousa sobre configurações representativas de conjunto mais amplas, mas ainda está dominado por elas. A intuição é uma espécie de ação realizada em pensamento e vista mentalmente: transvasar, encaixar, seriar, deslocar etc. ainda são esquemas de ação aos quais a representação assimila o real. Mas a, intuição é, também, por outro lado, um pensamento imagístico, versando sobre configurações de conjunto e não mais sobre simples coleções sincréticas, como no período anterior.

O pensamento da criança entre dois e sete anos é dominado pela representação imagística de caráter simbólico. A criança trata as imagens como verdadeiros substitutos do objeto e pensa efetuando relações entre imagens. A criança é capaz de, em vez de agir em atos sobre os objetos, agir mentalmente sobre seu substituto ou imagem, que ela nomeia. Proveniente da interiorização da imitação, a representação simbólica possui o caráter estático da imitação, motivo pelo qual versa, essencialmente, sobre as configurações, por oposição às transformações. Com a instalação das estruturas operatórias do período seguinte, a imagem vai

ser subordinada às operações. Na passagem da ação sensório-motora para a representação, pela imitação, é possível apreender melhor as ligações entre as operações e a ação, tornando mais compreensível a origem de certos distúrbios dos processos figurativos: espaço, tempo, esquema corporal etc.

O ESTÁDIO OPERATÓRIO CONCRETO

(7 a 11-12 anos)

Por volta dos sete anos a atividade cognitiva da criança torna-se operatória, com a aquisição da reversibilidade lógica. A reversibilidade aparece como uma propriedade das ações da criança, suscetíveis de se exercerem em pensamento ou interiormente. O domínio da reversibilidade no plano da representação — a capacidade de se representar uma ação e a ação inversa ou recíproca que a anula — ajuda na construção de novos invariantes cognitivos, desta vez de natureza representativa: conservação de comprimento, de distâncias, de quantidades discretas e contínuas, de quantidades físicas (peso, substância, volume etc). O equilíbrio das trocas cognitivas entre a criança e a realidade, característico das estruturas operatórias, é muito mais rico e variado, mais estável, mais sólido e mais aberto quanto ao seu alcance do que o equilíbrio próprio às estruturas da inteligência sensório-motora.

O ESTÁDIO DAS OPERAÇÕES FORMAIS

(11 a 15-16 anos)

Tanto as operações como as estruturas que se constroem até aproximadamente os onze anos, são de natureza concreta; permanecem ligadas indissolavelmente à ação da criança sobre os objetos. Entre os 11 e os 15-16 anos, aproximadamente, as operações se desligam progressivamente do plano da manipulação concreta. Como resultado da experiência lógico-matemática, o adolescente consegue agrupar representações de representações em estruturas equilibradas (ocorrendo, portanto, uma nova mudança na natureza dos esquemas) e tem acesso a um raciocínio hipotético-dedutivo. Agora, poderá chegar a conclusões a partir de hipóteses, sem ter necessidade de observação e manipulação reais. Esta possibilidade de operar com operações caracteriza o período das operações formais, com o aparecimento de novas estruturas intelectuais e, conseqüentemente, de novos invariantes cognitivos. A mudança de estrutura, a possibilidade de encontrar formas novas e originais de organizar os esquemas não termina nesse período, mas continua se processando em nível superior. As estruturas operatórias formais são o ponto de partida das estruturas lógico-matemáticas da lógica e da matemática, que prolongam, em nível superior, a lógica natural do lógico e do matemático.

OS FATORES DO DESENVOLVIMENTO E O PROCESSO DE EQUILIBRAÇÃO

Para compreender melhor a resposta de Piaget ao problema do desenvolvimento do pensamento racional é preciso explicitar os fatores considerados por ele como responsáveis por tal desenvolvimento. Podem-se identificar quatro fatores gerais do desenvolvimento das funções cognitivas, cuja responsabilidade nesse processo é, entretanto, variável.

O primeiro fator a considerar é a maturação *nervosa*. A maturação abre possibilidades, aparecendo como condição necessária para o desenvolvimento de certas condutas. Entretanto, não é sua condição suficiente. Não se sabe, sequer, das condições específicas de maturação que tornam possível a constituição das estruturas operatórias da inteligência. Além disso, se é certo que o cérebro contém conexões hereditárias, ele contém sempre um número crescente de conexões, a maioria das quais adquirida pelo exercício e reforçada pelo funcionamento. Portanto, a maturação é um fator necessário na gênese, mas não se sabe exatamente qual o seu papel além da abertura de possibilidades.

Um segundo fator é o do *exercício* e da *experiência* adquirida na ação sobre os objetos e acontecimentos. A experiência comporta dois pólos diferentes: a experiência *física* (que consiste em agir sobre os objetos para abstrair suas propriedades) e a experiência *lógico-matemática* (agir sobre os objetos para conhecer o resultado da coordenação das ações). O *exercício* implica a presença de objetos sobre os quais a ação é exercida, mas não implica necessariamente que todo conhecimento seja extraído destes objetos. O exercício tem um efeito positivo na consolidação, quer dos reflexos quer das operações intelectuais, que podem ser aplicadas a objetos; ele relaciona-se mais com as estruturas dependentes da atividade do sujeito do que com um aumento do conhecimento do ambiente externo.

Quanto à experiência propriamente dita, no sentido de aquisição de conhecimento novo através da manipulação dos objetos, é preciso considerar os dois aspectos indicados desta experiência — a experiência física e a experiência lógico--matemática — que expressam a complexidade desse fator. Ela envolve, pois, sempre dois pólos: aquisições derivadas dos objetos e atividades construtivas do sujeito. Mesmo a experiência física nunca é pura; ela implica sempre um quadro lógico-matemático que a organiza. A experiência física é uma estruturação ativa e assimiladora a quadros lógico-matemáticos. Portanto, nesse sentido, a elaboração das estruturas lógico-matemáticas precede o conhecimento físico.

O terceiro fator é o das *interações* e das *transmissões sociais*. A *linguagem* é, inegavelmente, um fator de desenvolvimento, embora não seja sua fonte. Para poder assimilar a linguagem e, especificamente, as estruturas lógicas que ela veicula, são necessários instrumentos de assimilação adequados, que lhe são anteriores na gênese. A *socialização* começa pelas condutas, mas a socialização do pensamento só se torna possível quando as estruturas

de reversibilidade estão adquiridas. Assim, a reciprocidade nas trocas só aparece em torno dos oito anos. Um terceiro aspecto das *interações e transmissões sociais* é constituído pela educação, cuja ação versa sobre inúmeros fatores e assume variadas formas. No que se refere às transmissões escolares (aprendizagem), elas só são possíveis e eficazes se se apoiarem sobre estruturas já presentes e se contribuirão, tanto para reforçá-las pelo exercício, quanto para favorecer o seu desenvolvimento. De todo modo, para assimilar é preciso ter desenvolvido estruturas de assimilação.

Aos três fatores indicados, que explicitam três condições do desenvolvimento representados pela herança, o meio e o funcionamento, é preciso, entretanto, acrescentar uma terceira característica essencial dos sistemas vivos, que é a auto-regulação, chamada por Piaget de fator de equilibração. É a auto-regulação que explica a evolução e define o estado mesmo do vital.

Embora não se possam identificar os órgãos mentais com os órgãos físicos, é possível estabelecer uma correspondência entre os fatores responsáveis pelo desenvolvimento morfo-genético e aqueles que entram no desenvolvimento psicológico. Assim, à noção de herança ou estrutura pré-construída corresponde a de maturação orgânica que embora não dependa apenas de programação hereditária desempenha, em relação ao comportamento, o mesmo papel de fator preliminar que os gens em relação à epigênese. Ao fator funcionamento corresponde o de atividade e ao meio físico se acrescentam as transmissões sociais e culturais. Estes três fatores, entretanto, só podem operar de forma coordenada, e é essa a função do quarto fator — a auto-regulação ou equilibração — que também é fundamental no caso do *desenvolvimento psicológico*.

A equilibração é, pois, o processo pelo qual se formam as estruturas cognitivas e constitui, em última análise, a expressão da lei funcional que afirma a atuação das estruturas. É esse fator interno do desenvolvimento, espécie de dinâmica, de processo que conduz, por desequilíbrios e reconstruções, a estados de estruturas superiores o fator determinante do progresso no desenvolvimento cognitivo.

Se a perspectiva de Piaget sobre o desenvolvimento mental é a do conhecimento, e como só pode haver conhecimento por parte do indivíduo que conhece, é preciso partir da perspectiva do sujeito e tentar identificar que estruturas ele põe em ação para constituir o saber. Inicialmente vemos um ser estruturado por seus componentes hereditários, que se adapta assimilando-se e acomodando-se e, fazendo isso, vai modificando suas estruturas de assimilação para melhor assimilar, num círculo sem-fim, cujo movimento vai alargando o processo numa espécie de espiral. Este processo expressa o que Piaget indicou, ao afirmar que não há gênese sem estrutura nem estrutura sem gênese. Se a inteligência, como instrumento de adaptação, é pensada em termos de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o resultado disso é o conhecimento, meio que possui a mente humana para se adaptar. Assim, se o sujeito constitui o objeto, ele se constitui ao se reconstituir de volta.

O PAPEL DA INTERAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para Piaget, a interação apresenta-se como o principal elemento estimulador do desenvolvimento intelectual. A concepção construtivista do conhecimento, postulada por Piaget, tem como ponto central o fato de que o ato de conhecimento consiste em apropriação progressiva do objeto pelo sujeito; de tal maneira que a assimilação do objeto às estruturas do sujeito é indissociável da acomodação destas últimas às características próprias do objeto. O caráter construtivo do conhecimento se refere tanto ao sujeito que conhece quanto ao objeto conhecido; ambos aparecem como resultado de um processo permanente de construção. O construtivismo subjacente à teoria piagetiana supõe a adoção de uma perspectiva ao mesmo tempo *relativista* — o conhecimento é sempre relativo a um *momento* determinado do processo de construção — e *interacionista* — o conhecimento surge da interação contínua entre o sujeito e o objeto ou, mais precisamente, da interação entre os esquemas de assimilação do sujeito e as propriedades do objeto.

Essa concepção tem como principal consequência a afirmação de que o ser humano — criança, adulto ou adolescente — constrói seu próprio conhecimento através da ação. A natureza da atividade necessária a essa construção vai depender, evidentemente, da natureza do conhecimento que se pretende seja construído. A interação com objetos vai facilitar o desenvolvimento do conhecimento — tanto físico como lógico-matemático — que diz respeito aos objetos, suas propriedades e as relações que se estabelecem entre eles. Entretanto, o conhecimento de natureza social e afetiva só pode se desenvolver a partir da interação com pessoas. Este aspecto do desenvolvimento da criança é tratado por Piaget especialmente num texto de 1932, O Julgamento Moral na Criança, que serviu de ponto de partida para muitas pesquisas e trabalhos teóricos sobre o assunto. Nesse texto, Piaget mostra como a interação que se estabelece entre as crianças vai tornar possível o desenvolvimento de relações cooperativas no plano social, correspondendo às relações de coordenação de perspectivas do pensamento operatório no plano do desenvolvimento intelectual. Isso significa que, além de possibilitar o desenvolvimento afetivo e social, as interações entre as crianças constituem um fator fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo.

REFERÊNCIAS

- PIAGET, J. A Construção do real na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1970
- _____, A representação do mundo na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- _____, Biologia e Conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1973.
- _____, O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- _____, A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1976(a).
- _____, A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1976 (b)
- _____, O julgamento moral na criança. São Paulo, Mestre Jou, 1977.



COMPORTAMENTO DE BEBÊS EM SITUAÇÕES DE SEPARAÇÃO E REENCONTRO COM OS PAIS, NA ROTINA DIÁRIA DA CRECHE

Lígia Ebner Melchiori

Departamento de Psicologia, UNESP - Bauru

Zélia Maria Mendes Biasoli Alves

Resumo: Esse trabalho teve por objetivo verificar como é o comportamento dos bebês e adultos no momento de separação e reencontro em uma creche do interior paulista. Os dados foram obtidos através de entrevista semi-estruturada com 21 educadoras de creche, individualmente entrevistadas, sobre cada bebê de 4 a 24 meses sob seus cuidados (n=71) e através da observação gravada em vídeo da situação de separação e reencontro entre pais-bebês. Os dados obtidos foram analisados de forma quantitativa, quantitativa-interpretativa e qualitativa. Os resultados desse estudo parecem indicar que essa amostra de bebês tem uma forte ligação com a figura materna, evidenciada principalmente depois dos oito meses em diante, com possibilidades de ser um apego seguro em função da manifestação de alegria quando as mães retornam e da afetividade demonstrada por elas; isto leva a afirmação de que o fato de o bebê permanecer no ambiente coletivo durante o dia não estaria afetando o seu vínculo afetivo com a mãe.

Palavras chaves: comportamento de bebês; vínculo afetivo mãe-bebê; creche

Os estudos do vínculo mãe-bebê, quando estes frequentam a creche, têm obtido resultados controversos. Na revisão de Belsky e Steinberg (1978), eles não encontraram evidências conclusivas de que o ambiente coletivo prejudica a ligação mãe-criança. Já no estudo de 1988, Belsky mostrou que a frequência dos bebês na creche por mais de 20 horas semanais durante o primeiro ano de vida poderia interromper o processo de apego, aumentando o risco do desenvolvimento de problemas psicológicos. Em outro trabalho, Belsky e Rovine (1988) relataram que 43% dos bebês que passam 20 ou mais horas por semana na creche estabelecem um vínculo de apego inseguro com a mãe, contra 26% dos que permanecem por menos de 20 horas semanais. Clark-Stewart (1989) encontrou um nível similar de significância dessa associação: 36% de apego inseguro para bebês com períodos mais extensivos na creche e 29% dos que passam períodos menores.

Os dados da pesquisa de Barglow, Vaughn & Molitor (1987) vão nesta mesma direção, e eles discutem a ligação da creche com alta taxa de apego inseguro, principalmente do tipo evitador, vivenciadas por experiências diárias de bebês que sofrem algum grau de rejeição materna.

Entretanto, resultados de outros estudos apontam para outra direção. Rubenstein e Howes (1979) mostraram que a separação diária não produz efeitos negativos na ligação de apego mãe-bebê. E, mais recentemente, Roggman, Langlois, Hubbs-Tait e Rieser-Danner (1994) denunciaram que nas pesquisas publicadas a respeito de apego e creche, ocorre o “file drawer problem”, inicialmente proposto por Rosenthal (1979). Eles revelam que, nessa área, há inúmeros estudos não publicados porque apresentavam correlação nula entre apego e a permanência da criança na creche. Para esses autores o problema estaria em que os pesquisadores relutam em submeter para publicação dados que não apresentam diferença significativa, e que os editores tendem a aceitar somente estudos que rejeitam hipóteses nulas, pondo de lado os fracassos nas replicações. Esse procedimento aumenta a probabilidade de que se encontrem revisões afirmando existir uma relação entre o tipo de apego e a permanência na creche, uma vez que o material publicado disponível fortalece a hipótese pretendida. A partir daí pode-se, de uma forma artificial, propagar falsas generalizações, que têm implicações em diversos níveis: teórico, comportamental e político.

Esses autores replicaram quatro estudos apresentados por Belsky (1988) utilizando amostras similares, a mesma medida de avaliação do apego, definição de cuidado extenso na creche ou não e análise técnica dos dados. Nenhum resultado foi forte o suficiente para mostrar a relação significativa entre o apego inseguro e a permanência por um longo período semanal na creche.

Para dirimir inúmeras dúvidas a respeito de vários aspectos controversos, NICHD (1997) fez um extenso estudo longitudinal, com uma amostra de mais de 1000 pares mães-bebês, de diversas raças e estruturas familiares, vivendo em nove estados diferentes dos EUA. Os bebês foram identificados no nascimento e acompanhados até os três anos de idade. Além disso, eles também examinaram o contexto das creches.

O importante é salientar que NICHD (1997) não encontrou nenhuma evidência de que o apego inseguro estava ligado a maior quantidade de horas que a criança passa na creche. Eles obtiveram dados comprovando que crianças que desenvolvem o apego seguro têm mães mais sensíveis e responsivas e um ajustamento psicológico positivo. Os resultados desse estudo indicam claramente que a creche por ela mesma não constitui nem risco nem benefício para o desenvolvimento do apego mãe-bebê, tal como avaliado pela Situação Estranha.

Em um outro recente estudo longitudinal (NICHD, 1998), os pesquisadores concluíram que, quando os preditores familiares são positivos, o desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo das crianças não é afetado pelo cuidado externo em tenra idade, mesmo se expe-

rienciado por grande parte do dia e começando nos primeiros meses de vida. Esses dados são consistentes com os de Clarke-Stewart, Gruber e Fitzgerald (conforme citado por NICHD, 1998). Isso não implica minimizar a importância das condições do ambiente coletivo, que, de fato, também exercem influência no desenvolvimento das crianças sob seus cuidados, como colocam Phillips, McCartney e Scarr (1987), salientando que sua qualidade global afeta muitos aspectos da competência social e ajustamento da criança.

A situação de separação e reencontro pais/criança quando estas freqüentam a creche, pode ser um forte indicativo de como são as relações entre essa díade ou tríade. Em função de todas essas considerações, o objetivo desse estudo foi o de descrever como é o comportamento dos bebês e dos adultos na separação e reencontro em uma creche localizada em cidade do interior de São Paulo.

MÉTODO

Sujeitos

Os sujeitos foram 71 bebês de quatro a 24 meses, 35 do sexo feminino (49%) e 36 do sexo masculino (51%) que freqüentavam o Centro de Convivência Infantil (C.C.I.), filhos de funcionárias do Hospital das Clínicas cujo nível de escolaridade das mães variou do primeiro grau ao superior e as profissões incluíam de faxineira do hospital a médicas e administradoras e 21 educadoras, com idades de 21 a 57 anos, e de três a 18 anos de experiência no cuidado de bebês no C.C.I. O nível de escolaridade mínimo exigido nessa função é o primeiro grau completo e 24% das educadoras se enquadravam nele. Mais da metade tinha o segundo grau completo (57%) e o restante (19%) incompleto.

Procedimento de Coleta de Dados

Para atingir os objetivos propostos, buscou-se uma abordagem metodológica capaz de permitir uma coleta ampla de informações, optando-se por duas estratégias: Entrevista e Observação registrada em Vídeo.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas pela pesquisadora, durante o período de trabalho das educadoras, em local separado. Elas tiveram uma duração média de 15 minutos, totalizando 21 horas de gravação.

A observação foi utilizada como estratégia de coleta de dados complementar aos obtidos através das entrevistas, com o objetivo de registrar o que acontece nessas duas atividades rotineiras na creche. A duração média das gravações foi de aproximadamente dez minutos por situação em cada um dos cinco berçários, perfazendo um total de uma hora e quarenta minutos de gravação.

Procedimento de Análise de Dados

Alguns dados foram obtidos diretamente da entrevista, pois a leitura fornecia a unidade de análise, e ela foi passada para quadros que permitiram a construção de tabelas que deram origem às figuras de porcentagem de ocorrência, em função das variáveis sexo e idade do bebê (análise quantitativa).

Para aprofundar a análise de alguns aspectos, foi necessário fazer uma análise quantitativa/interpretativa (Biasoli Alves, 1998), construindo-se sistemas de categorias para o relato das educadoras, obedecendo aos seguintes critérios: o de Exaustividade, o de Exclusividade, o Nível de Amplitude das Categorias e o Nível de Inferência das Categorias (Sigolo & Biasoli Alves, 1998).

Foi incluída também uma análise qualitativa (Biasoli Alves, 1998) buscando, nos relatos dos educadores, informações que pudessem reforçar alguns pontos, esclarecer ou ilustrar outros, adotando-se o procedimento de colocar frases retiradas diretamente das entrevistas.

RESULTADOS

Chegada à Creche

Segundo o relato das educadoras, os bebês geralmente chegam à creche trazidos pela mãe: isso ocorre com 100% dos femininos e 96% dos masculinos; há uma porcentagem pequena que conta com o acompanhamento do pai. As educadoras relatam que o comportamento mais comum dos pais, nessa hora, é expressar afetividade para com os bebês (em torno de 92% para ambos os sexos).

Nos dados da filmagem, 100% das mães demonstraram afeto com o bebê nesse momento: beijaram, conversaram e agradaram a sua cabecinha. As educadoras receberam os bebês falando com eles e rindo, conversando com a mãe para saber se estava tudo bem.

A descrição das educadoras permitiu identificar oito maneiras diferentes de os bebês se comportarem quando chegam ou são colocados dentro do berçário: (a) riem ou sorriem para a educadora; (b) abrem os braços para ela; (c) andam ou correm para dentro do berçário; (d) abraçam e beijam-na; (e) mantêm-se quietos; (f) choram; (g) seguram-se na mãe ou no pai; (h) resmungam. Esses comportamentos foram agrupados em quatro categorias: “Aceitação da Educadora” quando eles riem ou sorriem, abrem os braços e abraçam e beijam a educadora; “Aceitação do Ambiente/Independência do Bebê” quando eles andam ou correm para dentro do berçário; “Condição Neutra” quando mantêm-se quietos na hora de entrar no berçário; “Protesto” se choram, se seguram na mãe ou no pai, resmungam. Como houve relatos de bebês que eram citados ora emitindo comportamentos pertencentes a uma das categorias ora a outras, eles foram postos em um grupo à parte, denominado “Não Definido”. Os resultados aparecem na Figura 01.

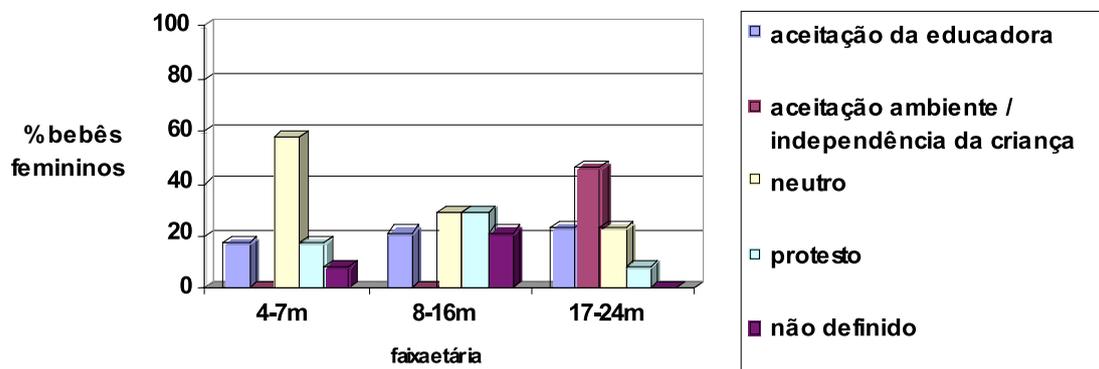


Figura 01: Proporção de ocorrência das categorias de reações à chegada à creche, de bebês, em função do sexo e da faixa-etária.

A figura evidencia, em um primeiro momento, a semelhança entre os comportamentos dos bebês de 4 a 7 meses, de ambos os sexos, ao chegarem na creche: cerca de 60% está na categoria Neutro. Na faixa etária seguinte, há diferenças e semelhanças no comportamento dos bebês de cada sexo: sobressai para os meninos a aceitação da educadora (sorriem para ela, abrem os braços ou a abraçam e beijam) e para as meninas há variedade (mantêm-se quietas e protestam ao adentrar na creche, através de choro e resmungos). Observa-se também que, nessa faixa etária, ocorre o maior percentual da categoria de Comportamentos de Protestos para ambos os sexos. De 17 a 24 meses o mais evidente é a independência dos bebês: “andam/correm para dentro do berçário”. Bebês masculinos dessa faixa etária também protestam mais que os femininos.

Analisando as categorias ao longo das diferentes faixas etárias pode-se observar que a neutralidade diminui com a idade, o protesto é inconstante e a aceitação do ambiente tende a ser maior para os mais velhos.

Os dados da filmagem mostram bebês calmos e tranquilos nesse momento, aceitando a troca do colo.

Saída da Creche

O relato das educadoras, são as mães que buscam os bebês na creche na maioria das vezes (87% meninas e 84% meninos), raramente acompanhadas pelos maridos. Os pais assumem esta tarefa em menos de 20% das vezes e é importante assinalar que isto ocorre apenas quando eles são um pouco mais velhos.

De acordo com as educadoras, 100% das mães/pais de bebês do sexo masculino e 95% dos femininos expressam afetividade quando buscam seus filhos na creche. A observação comprova esses dados.

Os bebês costumam agir na hora do reencontro de diversas formas: (a) se aconchegam no colo da mãe ou pai; (b) riem ou sorriem para a mãe/pai ou ambos; (c) se atiram no colo ou estendem os braços para os pais; (d) engatinham, andam, correm em direção aos pais; (e) emitem sons, falam, conversam com os pais; (f) ficam agitados; (g) mantêm-se quietos; (h) choram. Esses comportamentos foram agrupados em duas categorias: Aceitação do Retorno dos Pais e Demonstração de Neutralidade na situação.

Exprimem “Aceitação do Retorno da Mãe/Pai” comportamentos de se aconchegarem no colo deles, rirem, jogarem ou darem beijos e abraça-los, engatinharem, andarem/correrem na direção deles, conversarem com eles, se atirarem em seus braços ou estenderem os braços em sua direção:

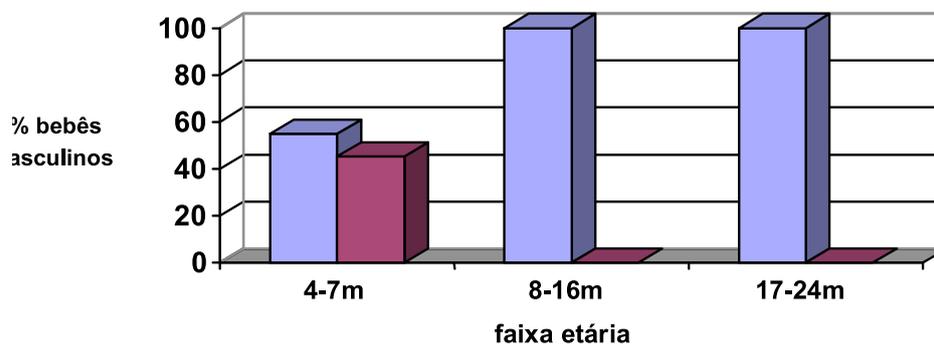
“Nossa, a hora que ele vê a mãe é aquela festa né de mãe e filho, ela já chega fazendo folia lá na porta e ele fica todo, todo, se a gente tiver com ele no colo tem que tomar cuidado, ele se agita tanto que a gente corre o risco de ir os dois pro chão”.

Quando o bebê fica agitado ao ver a mãe/pai ou chora, também foi colocado na categoria de Aceitação do Retorno deles, pois, segundo as educadoras, esses comportamentos exprimem apego aos pais:

“Se ela vê a mãe na janela ela já chora, começa a chorar e ela vai chorando pra mãe, tem medo que a gente não vai entregar”.

O comportamento foi categorizado como Neutro quando a criança mantêm-se quieta, tranqüila.

A Figura 02 apresenta o percentual de bebês que se comportam demonstrando Aceitação dos Pais quando estes vão buscá-los ou mantendo-se Neutros, em função da faixa etária e do sexo.



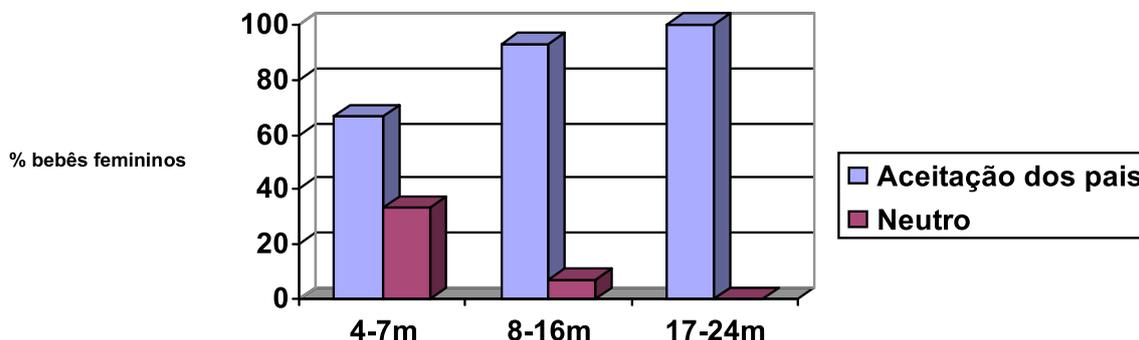


Figura 02: Proporção de ocorrência de reações dos bebês ao contato com os pais, na saída da creche.

A figura mostra que há semelhanças no comportamento dos bebês de ambos os sexos, quanto à proporção de ocorrência de cada uma das categorias em diferentes faixas etárias. Bebês de 4 a 7 meses, na visão das educadoras, já demonstram aceitação dos pais, apesar de que 45% dos meninos e 33% das meninas mantêm-se Neutros nessa hora. Nas duas faixas etárias seguintes, a grande maioria demonstra aceitação dos pais.

Os dados da filmagem mostram que as mães com bebês no Berçário 1 são as que agem de forma menos efusiva e também seus filhos tendem a ficar calmos/tranqüilos na passagem do colo da educadora para o delas. Do Berçário 2 em diante, todos os bebês¹ demonstram reconhecer a figura materna/paterna: riem, sacodem os braços e as pernas, estendem os braços para serem pegos, emitem sons e, quando já caminham, andam na direção deles.

1. A exceção ocorreu com um bebê que foi retirado do berço onde estava dormindo e passado para o colo do pai, que não conseguiu esconder o orgulho ao pegar o filho, abrindo um largo sorriso em direção à câmera de filmagem.

O Humor na Chegada e na Saída

Outro aspecto avaliado quando da chegada e saída da creche foi o humor dos bebês. Esses dados estão colocados lado a lado visando facilitar uma comparação desses dois momentos. O humor foi categorizado como: irritado/intranqüilo, calmo/tranqüilo ou alegre/feliz. A irritação/intranqüilidade ocorre quando o bebê chega chorando, resmungando:

“A mãe vem trazendo, a hora que ela vê que tá chegando no berçário ela já começa a querer chorar né, aí a mãe já traz ela no colo, entrega, a gente recebe ela no colo e ela tá chorando”.

O estado é de calma e tranqüilidade quando o bebê aceita a troca de colo:

“Ele chega bem cedo, mas ele entra tranqüilo, numa boa, vem para o colo da gente sem reclamar, quietinho, ele entra tranqüilo”.

O bebê é considerado alegre/feliz pela educadora quando:

“Ela muda de cor numa boa, ela é super dada, ela aceita muito bem a gente, até se joga no colo da gente, ela é ótima, já chega alegre”.

Na Figura 03 encontram-se os dados sobre humor dos bebês do sexo masculino quando chegam e saem da creche.

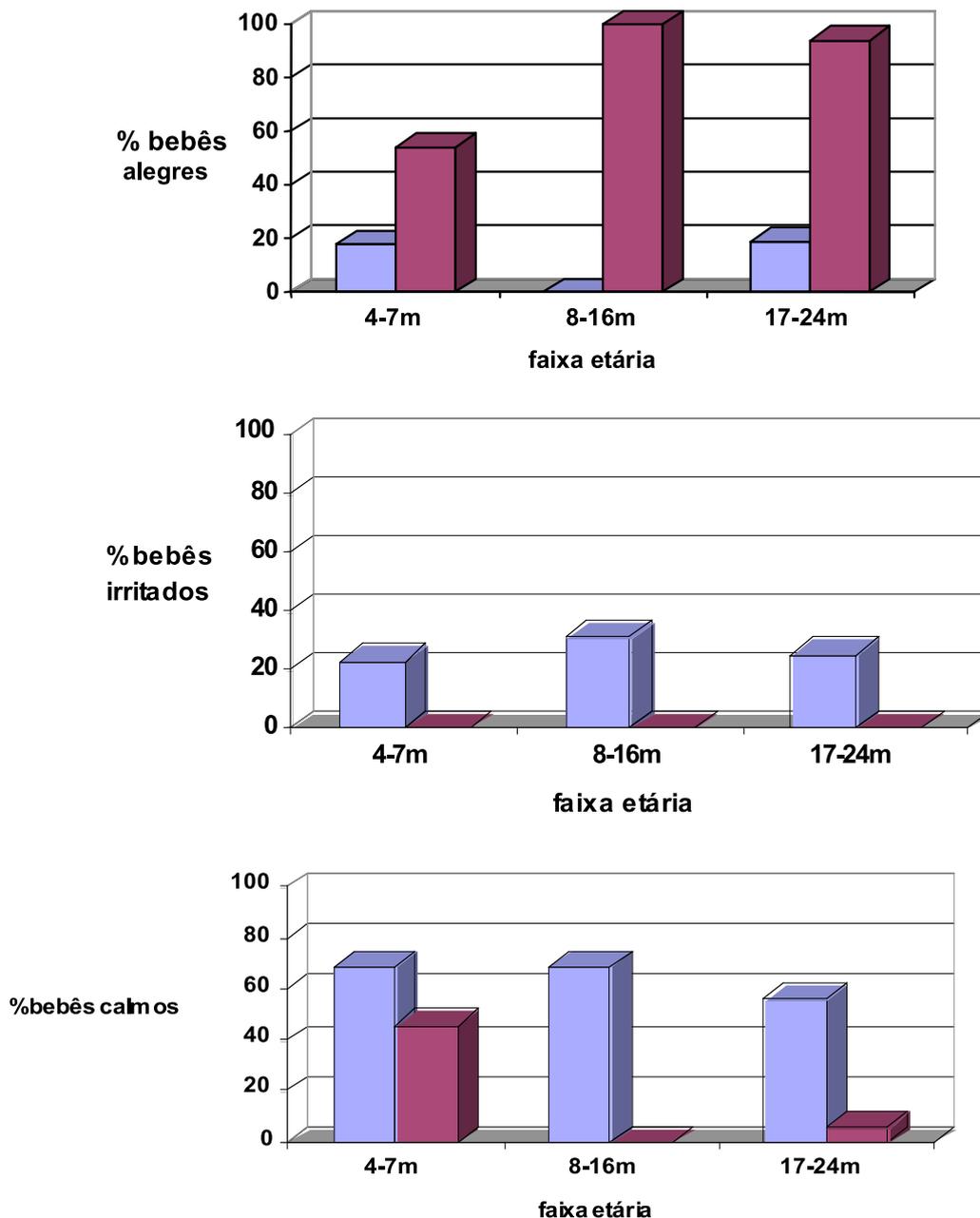


Figura 03: Proporção de bebês do sexo masculino que se apresentam irritados/intranquilos, calmos/tranquilos ou alegres/felizes quando da chegada e da saída da creche, em função da faixa etária.

Fica evidente uma forte tendência de manifestar alegria ao sair da creche em todas as faixas etárias, apesar de o percentual ser menor para os mais novos. No geral, a maioria dos bebês entra calmo/tranquilo na creche e sai manifestando alegria e felicidade.

A Figura 04 traz os dados referentes aos bebês do sexo feminino.

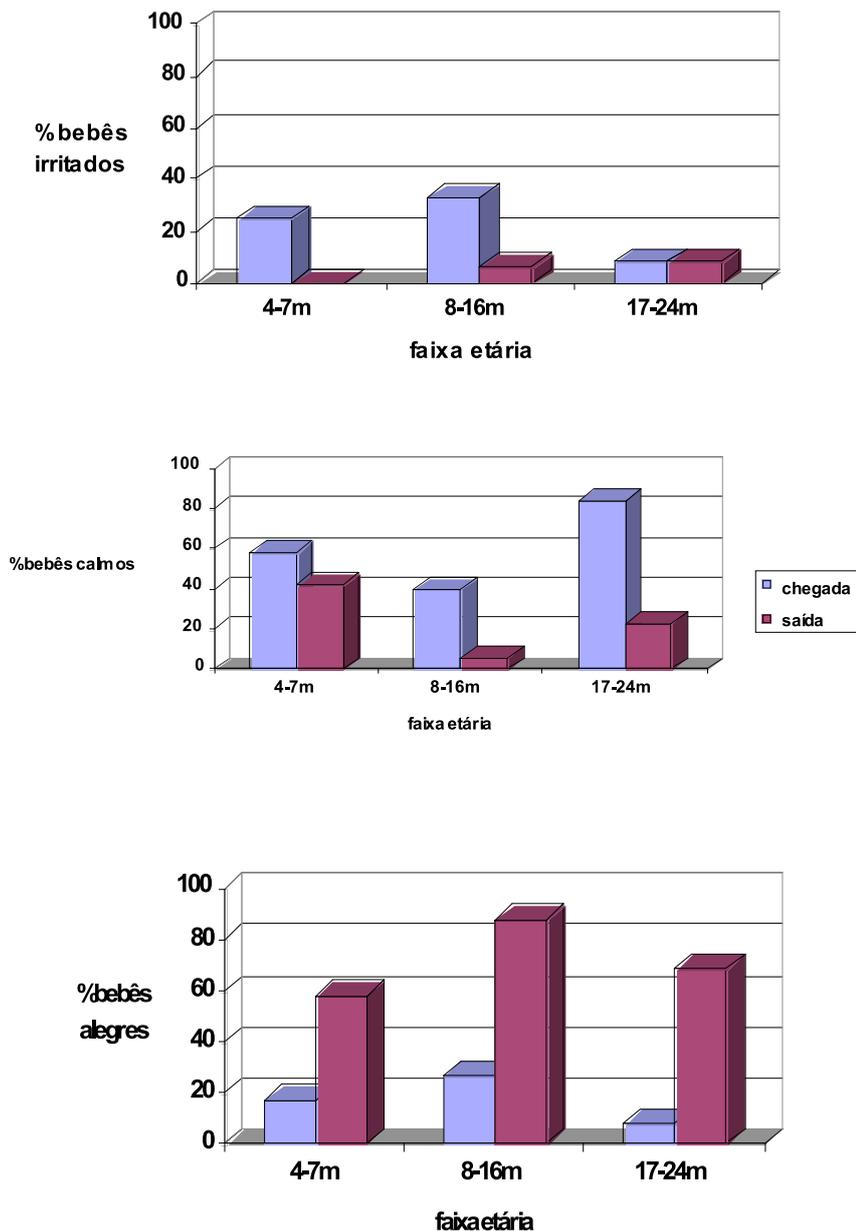


Figura 04: Proporção de bebês do sexo feminino que se apresentam irritados/intranquilos, calmos/tranquilos ou alegres/felizes quando da chegada e da saída da creche, em função da faixa etária

Pode-se verificar que entre bebês do sexo feminino também ocorre uma evidente manifestação de alegria/felicidade no reencontro com os pais. No geral, mais da metade chega à creche calma/tranquila e sai alegre/feliz. A irritação/intranquilidade ocorre para menos da metade dos bebês nas duas faixas etárias iniciais e a manifestação desse estado na saída aparece com percentuais baixos (a frequência é de um entre todos os bebês).

Os dados de observação referentes à chegada e saída dos bebês da creche, indicam que essas situações ocorrem de forma muito tranquila.

Discussão

Muito se tem escrito na literatura a respeito da influência da separação mãe-bebê quando este frequenta um ambiente coletivo durante um ou dois períodos do dia. Pode-se partir de situações naturais e obter algum subsídio para a análise desse tema, verificando o que acontece nos momentos da separação e do reencontro.

Olhando os dados da chegada e da saída encontra-se que bebês de 4 a 7 meses, de ambos os sexos, comportam-se de forma semelhante. Na chegada, o que mais se destaca é a neutralidade, predominando a calma/tranquilidade. E, na saída o sorrir/rir para a mãe/pai e o ficar quieto, mantendo-se neutro. Esses dados mostram grandes aproximações com o que Bowlby (1984) descreve. O autor afirma que em torno dos três aos seis, sete meses, o bebê continua a se comportar de forma amistosa com as pessoas, como vinha fazendo de modo crescente desde o nascimento, mas o faz de maneira um pouco mais acentuada para com a figura materna, a relação de apego não está totalmente desenvolvida, não existe uma pessoa que tenha se tornado sua “base segura”²; e, de outro, os bebês ainda não manifestam nenhuma ansiedade especial ao serem separados dos pais, nem medo de desconhecidos.

2. Figura em quem a criança se apóia para explorar o ambiente ou para verificar a possibilidade ou não de perigo.

Já na situação de reencontro no C.C.I., quando metade dos bebês demonstra alegria ao ver a mãe/pai, tem-se os primeiros sinais de que a formação da relação está em andamento, uma vez que esses adultos são identificados e tratados de modo especial.

A faixa etária de 8 a 16 meses parece ser a de maiores mudanças. Bebês masculinos aceitam mais a educadora - sorriem, abrem os braços para elas, abraçam ou beijam – do que os femininos. No entanto, bebês de ambos os sexos também emitem sinais de protestos nessa hora. Na saída do C.C.I., a maioria mostra aceitação dos pais no seu retorno e, de forma expressiva – riem/sorriem, engatinham ou andam em sua direção, emitem sons ou conversam com os pais. A situação de Saída da Creche, gravada em vídeo, evidencia a manifestação de alegria dos bebês ao verem a mãe (riem, batem os braços, as pernas, vão rápido em sua direção). O humor predominante na chegada ao C.C.I. é a calma/tranquilidade para os meninos e, para as meninas, ainda que com padrão menos definido, sobressai o humor positivo: calma e alegria. Na saída, a categoria mais frequente é a alegria/felicidade para os dois sexos.

Segundo Bowlby (1984), nessa etapa geralmente o apego já está desenvolvido e o bebê age de forma diferente: Como é capaz de se locomover, vai atrás da mãe, recebe-a efusivamente quando regressa e utiliza-a como a base segura para suas explorações.

É importante enfatizar que nesse estudo não se pretendeu avaliar o apego diretamente, nem com a mãe nem com a educadora, até porque para fazê-lo existem métodos específicos, tais como a análise da Situação Desconhecida (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978), o Q-Set, questionário que foi desenvolvido para ser utilizado com pais (Waters, 1997), o Care Index, que propõe formas de análise de situações de interação de brincadeiras entre mãe-criança gravadas em vídeo (elaborado por Crittenden, 1988). No entanto, os dados indicam possibilidade de maior estabelecimento de apego entre mãe-bebê do que entre educadora-bebê, o que se infere pela diferença no comportamento e no humor dos bebês ao chegarem e saírem da creche. A análise do vídeo indica que mesmo quando o bebê manifesta alegria ao ver a educadora, a reação no momento em que a mãe chega geralmente é mais intensa. Contudo, não se pode deixar de levantar a possibilidade de alguns desenvolverem apego também com as educadoras, mas essa interação parece ficar prejudicada nesse ambiente coletivo porque elas não acompanham os bebês na mudança de berçário³.

3. Atualmente isso foi modificado, as mesmas educadoras acompanham os bebês desde o momento de entrada no C.C.I., até saírem do berçário.

Quase metade dos bebês de 17 a 24 meses manifestou aceitação do ambiente da creche e da educadora, ainda que se tenha observado certa frequência de protesto na chegada (mais por parte dos meninos). Por outro lado, bebês femininos apresentam maior percentual de comportamentos neutros e a ocorrência de comportamentos que denotam irritação/intranquilidade é praticamente nula. Isto sugere uma adaptação mais tranqüila à situação. Contudo, outros estudos se fazem necessários para abordar essa possível diferença de gênero quanto às reações de bebês à chegada à creche.

Os resultados das análises levadas a efeito nesse estudo, assim como os de NICHD (1998), parecem indicar que essa amostra de bebês tem uma forte ligação com a figura materna, principalmente dos 8 meses em diante, sugerindo um padrão de apego seguro, a partir da manifestação de alegria quando as mães retornam e da afetividade demonstrada por elas. Pode-se dizer que o fato de o bebê permanecer no ambiente coletivo durante o dia não está afetando o seu vínculo com a mãe.

Apesar de esse estudo não ter sido planejado para analisar o apego, os dados trazem fortes indicações da existência desse vínculo com a figura materna; outrossim, o estado de calma/tranquilidade demonstrado pelos bebês ao chegarem à creche e a alegria/felicidade manifestadas na saída parecem indicar que eles aprenderam a conviver nesses dois ambientes de forma harmoniosa, tendo noção desse ir e vir, dessa troca diária de ambiente e das pessoas que deles cuidam.

REFERÊNCIAS.....



- Ainsworth, M.D.S.; Blehar, M.; Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barglow, P.; Vaughn, B. & Molitor, N. (1987). Effects of maternal absence due to employment on the quality of infant-mother attachment in a low-risk sample. *Child Development*, 58, 945-954.
- Belsky, J. (1988). The “effects” on infant day-care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 235-272.
- Belsky, J. & Rovine, M. (1988). Nonmaternal care in the first year of life and security on infant parent attachment. *Child Development*, 59, 157-167.
- Belsky, J. & Steinberg, L. (1978). The effects of day-care: a critical review. *Child Development*, 49, 929-949.
- Biasoli-Alves, Z.M.M. (1998). A Pesquisa em Psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. Em G. Romanelli & Z.M.M. Biasoli-Alves (Orgs.), *Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa* (pp. 135-157). Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Bowlby, J. (1984). *Apego*. (A. Cabral, Trad) São Paulo: Martins Fontes (Trabalho original publicado em 1969).
- Clarke-Stewart, K.A. (1989). Infant day care: maligned or malignant? *American Psychologist*, 44, 266-273.
- Crittenden, P. (1988). Relationships at risk. Em J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *The Clinical Implications of Attachment* (pp. 136-174). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- NICHHD Early Child Care Research Network (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: results of the NICHD study of early child care. *Child Development*, 68, 860-879.
- NICHHD Early Child Care Research Network (1998). Relations between family predictors and child outcomes: are they weaker for children in child care? *Developmental Psychology*, 34, 1119-1128.
- Phillips, D., McCartney, K. & Scarr, S. (1987). Child care quality and children’s social development. *Developmental Psychology*, 23, 537-543.
- Roggman, L.A.; Langlois, J.H.; Hubbs-Tait, L. & Rieser-Danner, L.A. (1994). Infant day care attachment, and the “file drawer problem”. *Child Development*, 65, 1429-1443.
- Rosenthal, R. (1979). The “file drawer problem” and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, 86, 638-641.
- Rubenstein, J.L. & Howes, C. (1979). Caregiving and infant behavior in day care and in home. *Developmental Psychology*, 15, 1-24.
- Sigolo, S.R.R.L. & Biasoli-Alves, Z.M.M. (1998). Análise de dados de interação mãe-criança – construção de sistemas de categorias. Em G. Romanelli & Z.M.M. Biasoli-Alves (Orgs.), *Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa* (pp. 87-118). Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Waters, E. (1997). *Attachment Behavior Q-Set* (Version 3) [on line]. Dept. Psychology, SUNY Stony Brook, MN.Y. 11794 (email: everett.waters@sunysb.edu).

Nossos agradecimentos as autoras Lígia Ebner Melchioril, Zélia Maria Mendes Biasoli Alves e o editor da revista Manoel Antônio dos Santos que gentilmente permitiu a publicação deste artigo. Originalmente publicado em: *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 10, n. 18, p. 51-59, jul. 2000.
doi: 10.1590/S0103-863X2000000100005

CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA MORAL

Yves de La Taille

Professor Titular do Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo.

Resumo: No presente texto, analisamos, do ponto de vista das dimensões intelectuais e afetivas, a construção da consciência moral. Começamos pela dimensão intelectual, lembrando que não há moral possível sem a liberdade do seu agente, e que tal liberdade depende do usufruto de suas faculdades intelectuais. Em seguida, descrevemos o objeto da moral com composta de regras, princípios e valores, e tecemos considerações sobre o equacionamento sensibilidade morais e também sobre o desenvolvimento da moralidade na infância e adolescência. Na análise da dimensão afetiva, apresentamos os sentimentos que presidem o despertar do senso moral (apego, medo, simpatia, indignação, culpa e confiança) e nos detemos sobre o sentimento de vergonha, presente em fases mais elaboradas do desenvolvimento. Fechamos o texto apresentado uma diferenciação de sentido entre moral e ética, mostrando a íntima relação psicológica entre as duas.

Palavras-chave: moral, ética, razão, afetividade, construção, desenvolvimento.

Se há um campo da atividade humana no qual as dimensões cognitiva e afetiva comparecem com igual importância, este campo é o da ação moral. Sendo que toda ação remete a um ‘fazer’, a dimensão cognitiva ou ‘intelectual’ corresponde ao ‘saber fazer’, e a dimensão afetiva corresponde ao ‘querer fazer’. Alguém poderá dizer que como em toda ação há necessariamente um saber fazer (competência intelectual) e um querer fazer (motivação), o campo da moralidade não merece destaque especial no que tange às dimensões cognitiva e afetiva. Mas aceitar este argumento implicaria esquecer um fato crucial: para que uma ação seja definida como moral, é preciso que a motivação que a inspirou seja, ela mesma, moral. Por exemplo, se uma pessoa deixa de mentir ou matar motivado pelo medo da prisão, sua ação não é moral (é mera prudência); em compensação, se foi o sentimento do dever que a levou a abster-se da infração, dir-se-á que sua ação foi moral. Verifica-se assim que não é somente o querer, mas, sobretudo, a qualidade deste querer que importa para a moral, pois há motivações que são morais, e outras que não o são. Em outros campos da atividade humana, a qualidade da motivação não reveste a mesma importância. Por exemplo, o saber fazer matemático pode ser motivado pela curiosidade por essa disciplina, pela vontade de entrar na faculdade, pela necessidade de empregar este conhecimento no trabalho, etc. Vários tipos de motivação podem desencadear o pensar matemático, no sentido em que não há uma motivação matemática específica. No caso da moral, não é assim: há motivações morais, e somente estas interessam. É por esta razão que escrevemos que o estudo deste campo da atividade humana exige que nos debruçemos com igual seriedade sobre os aspectos intelectuais e afetivos.

O texto que se vai ler tem dois momentos. Começaremos por analisar a dimensão cognitiva ou intelectual da ação moral. Em seguida, abordaremos a dimensão afetiva desta categoria de ação. Mas antes de encetarmos nossas análises, devemos nos entender sobre o que estamos chamando de ‘moral’.

Do ponto de vista do ‘saber fazer’, vamos aceitar como válida e preciosa a máxima de Kant (1795/1980) que diz *devemos agir de tal forma que façamos da humanidade, tanto na nossa pessoa quanto na pessoa de cada um dos outros, sempre ao mesmo tempo um fim e nunca simplesmente um meio*. Eis um imperativo categórico que nos informa sobre como devemos agir para sermos morais. Ele nos traz a idéia de *dignidade*: a moral exige que respeitemos a dignidade de outrem e, também, mantenhamos a nossa própria.

Do ponto de vista do ‘querer fazer’, a moral exige certo tipo de ‘querer’: o *dever*. É dever moral aquilo que aparece para a pessoa como *algo que não pode não ser feito*, por que é um bem em si mesmo. A moral remete, portanto, à dimensão da lei, da obrigatoriedade, ou, na terminologia kantiana, do imperativo categórico.

Tal será, portanto, a definição de moral empregada aqui. É claro que nem todos concordam integralmente com ela; é claro também que podemos pensar que a moral vai além da dimensão do dever, para incluir, como pensava Aristóteles, a ‘vida boa’ ou a ‘felicidade’ (trataremos da questão da felicidade nas Conclusões, quando faremos uma diferenciação entre moral e ética). Todavia, a despeito das complexas discussões que podem ser travadas sobre o que é moral e quais seus fundamentos, pensamos que a definição por nós adotada é, por um lado, o bastante precisa para destacar um campo psicológico singular (a questão do dever), e, por outro, o bastante ampla para receber diferentes conteúdos que digam respeito à preservação ou promoção do bem-estar alheio e ao sentimento da própria dignidade.

A) DIMENSÃO INTELECTUAL

Toda atividade humana pressupõe o que chamamos acima de um ‘saber fazer’. No caso da moralidade, este ‘fazer’ traduz-se por um ‘decidir’ como agir, e o próprio agir. O ‘saber’ incide justamente sobre o ‘decidir’: trata-se de uma capacidade intelectual necessária para guiar a ação moral. Tal saber compõe-se de conhecimentos, reflexões, juízos. Em uma palavra, o ‘saber’ diz respeito à participação da *razão* no fazer moral.

A análise deste ‘saber fazer’ vai nos levar a abordar cinco temas. O primeiro é a relação entre razão e moral. O segundo é a questão dos conhecimentos necessários à ação moral. O terceiro e o quarto, respectivamente, equacionamento moral e sensibilidade moral, remetem não ao conhecimento, mas ao emprego prático deste. O último tema será dedicado ao desenvolvimento, durante a vida, deste ‘saber fazer’ moral.

Moral e razão. É fácil perceber que é impossível pensar a moral ignorando a dimensão racional, e isto porque apenas os seres dotados de racionalidade e capazes de empregá-la são considerados *sujeitos morais*. Com efeito, por que não consideramos os animais como seres morais, e, logo, como responsáveis pelos seus atos? Porque os consideramos como seres irracionais. Mesma coisa acontece em relação às pessoas que, por motivos variados, perderam, definitiva ou momentaneamente, o uso de suas faculdades intelectuais (no caso de um surto psicótico, por exemplo). E mesma coisa também acontece com as crianças: costuma ser considerado cruel e injusto responsabilizar moralmente uma criança pequena pelos seus atos, não que ela não seja racional, mas por que suas faculdades mentais ainda não atingiram o grau de maturidade necessário¹. Estes exemplos mostram bem que a ação moral, para merecer este nome, deve ser guiada pela razão, pois somente é responsabilizado moralmente quem tem a liberdade de agir, logo quem tem a oportunidade de efetuar uma escolha. Ora, toda escolha pressupõe o emprego de critérios, e este emprego é, por definição, racional.

1. Todo o debate em torno da idade mínima da responsabilidade penal gira em torno desta questão.

Moral e conhecimento. Uma das funções da razão é conhecer. Ora, a moral é um objeto do conhecimento. Ela não se reduz a uma intuição que viria de não se sabe onde. A moral tem conteúdo construído pela cultura e, como qualquer outro conteúdo, as pessoas devem entrar em contato com ele, re-significá-lo, reconstruí-lo, e isto desde a infância. Qual o conteúdo da moral? Ele pode ser dividido em três categorias complementares: regras, princípios e valores.

As *regras* correspondem às formulações verbais reguladoras do agir. Portanto, as regras morais são, por um lado, prescritivas, e por outro, precisas em relação ao que devemos, ou não, fazer. Exemplos clássicos de regras morais encontram-se no Decálogo. Por exemplo, a regra ‘não matar’, ou a regra ‘não mentir’ informam-nos claramente sobre o que somos obrigados a não fazer. Quando as regras aparecem sob a forma de uma proibição, são chamadas de deveres negativos. Mas há também deveres positivos, como, por exemplo, ‘ajudar as pessoas em perigo’. As regras referentes aos deveres positivos nos informam sobre o que devemos fazer.

É claro, as regras morais não podem ter a precisão das regras matemáticas, e, por isto mesmo, são limitadas. Para realmente compreendê-las, é preciso ir além de sua formulação ‘ao pé da letra’ e penetrar seu ‘espírito’. O espírito moral das regras remete às inspirações a partir das quais foram formuladas. Tais inspirações podem ser chamadas de *princípios*. Metaforicamente, podemos dizer que as regras correspondem a ‘mapas’, e os princípios à ‘bússola’, com a ajuda da qual os mapas foram desenhados. Diferentemente da regra, o princípio moral não fala da concretização da ação, no sentido de que não nos diz *como* agir, mas sim *em nome do que* agir. Por exemplo, lembremos do imperativo categórico kantiano transcrito acima. Nele está dito que nunca devemos usar as pessoas apenas como meio, mas sempre como fins em si mesmas. Eis um princípio moral, uma ‘bússola’ que nos permite orientar

nossas ações. Em suma, os princípios representam as matrizes morais das quais são derivadas as regras. Ora, é claro que o ‘saber fazer’ moral implica o conhecimento (ou criação) de princípios: não somente são eles que revelam a razão de ser das regras, como são eles que nos permitem criar regras em situações para as quais ainda não foram formuladas.

Além do conhecimento de regras e princípios, o ‘saber fazer’ moral também exige o conhecimento dos *valores* morais. Pode-se afirmar que os valores morais correspondem às premissas das quais são derivados os princípios e as regras. Por exemplo, se Kant diz que devemos sempre tratar as pessoas como fim (princípio) e, logo, não podemos humilhá-las, mentir-lhes, feri-las, etc. (regras), é porque está pressuposto em seu sistema moral que a pessoa humana é um valor em si mesma, que ela tem uma dignidade que deve ser respeitada. Alguém que não atribuí tal valor à pessoa humana (ou que limita tal atribuição às pessoas pertencentes à sua comunidade) não segue o princípio kantiano e, conseqüentemente, não aplica as regras dele derivadas. Logo, conhecer os valores morais é condição *sine qua non* para avaliar a qualidade e a pertinência dos princípios, assim como conhecer estes é condição necessária para compreender e interpretar as regras. E o conhecimento destas últimas é também condição necessária para possuir pautas para a ação moral. É claro que conhecer regras, princípios e valores não implica aceitar passivamente tais conteúdos colocados pela cultura: a reflexão e a crítica são necessárias para redefinir valores, apurar princípios, abandonar certas regras e criar outras. Porém, sem o conhecimento do qual estamos falando, a reflexão e o agir morais são impossíveis.

Mas não basta ter conhecimento para agir moralmente: é ainda preciso que a pessoa saiba empregá-los. Empregar conhecimentos vai além de possuí-los. É por esta razão que o saber fazer moral pressupõe pelo menos mais duas habilidades intelectuais: o equacionamento e a sensibilidade.

Equacionamento moral. Para decidirmos de como agir, algumas situações exigem que identifiquemos as variáveis morais em jogo, e que estabeleçamos uma hierarquia entre elas. Tais situações costumam ser chamadas de *dilemas* morais, e o equacionamento moral é a forma de resolvê-los².

Às vezes, basta identificar as dimensões morais em jogo para resolver como agir ou julgar as ações de outrem. À guisa de exemplo, lembremos de um pequeno dilema empregado por Piaget (1932/1996) nas suas pesquisas sobre a moralidade infantil: entre uma criança que derrubou dez copos sem querer (e sem desleixo) e outra que quebrou um só num ato de clara desobediência, a qual devemos atribuir maior responsabilidade moral? Os elementos morais em jogo são, por um lado, a intencionalidade (o sem querer *versus* o ato de desobe-

2. Note-se que para que um dilema seja moral, é preciso que as duas opções de conduta tenham, elas mesmas, peso moral. Imaginemos, por exemplo, que alguém fique em dúvida se vai procurar o dono de uma carteira com dinheiro que acabou de achar ou se vai ficar com ela: trata-se de um dilema (devolver ou ficar com o dinheiro), mas não de um dilema moral, pois apenas a opção de devolver a carteira é moralmente legítima. Imaginemos agora que uma pessoa precise decidir se parte para a guerra defender seu país, ou se fica cuidando da mãe doente: trata-se de um dilema moral, pois as duas opções têm peso moral.

diência), e, por outro, o dano material (dez copos *versus* um copo). Trata-se de dois elementos relevantes para a moral: intenção e gravidade das conseqüências do ato. Para colocá-los em hierarquia, basta confrontá-los. Neste caso, o equacionamento moral não exige grande reflexão. Todavia, há casos nos quais não somente há mais de dois elementos morais em jogo, como o juízo sobre eles pede que nos debrucemos sobre suas implicações.

É o caso do clássico dilema de Heinz, elaborado por Kohlberg (1981) para suas pesquisas sobre o desenvolvimento moral. Contemos, em poucas palavras, este dilema. Trata-se de um homem, Heinz, cuja mulher está gravemente doente, e que resolve roubar o único remédio capaz de salvá-la. Ele decide roubar o remédio porque seu inventor e proprietário, um farmacêutico da região, exige dele um preço acima das possibilidades financeiras do infeliz marido, e não aceita facilitar as condições de pagamento. O dilema pode ser colocado da seguinte forma: ao roubar o remédio, Heinz agiu moralmente certo, ou moralmente errado? Ora responder a esta pergunta (ou, no caso do próprio Heinz, para decidir, ou não, pelo roubo), é preciso equacionar a situação.

Dois dimensões morais aparecem com clareza: o tema da propriedade privada e o tema da vida. Mas, hierarquizá-los sem maiores análises equivaleria a empobrecer a questão. É preciso avaliar as implicações morais em jogo. Vamos dar alguns exemplos.

O dilema de Heinz traz a questão da relação entre a moral e a lei (jurídica). Há, por um lado, uma lei que proíbe o roubo³, e, por outro, uma vida em perigo. A moral costuma mandar que se protejam as vidas humanas, mas pode esse princípio justificar uma desobediência à lei jurídica? Para se resolver o dilema, deve-se, portanto, levar em conta esse aspecto da questão. O dilema de Heinz também traz o tema da viabilidade da sociedade. Algumas pessoas condenam Heinz, não, é claro, por preocupar-se com sua mulher, mas em nome de uma avaliação do tipo: o que seria da sociedade se cada um agisse como ele, apenas segundo sua consciência? Para alguns, ela seria inviável. A este argumento, outras pessoas retrucam: mas que sociedade é esta que, para sobreviver, exige que certas pessoas devam morrer? Logo, o dilema em tela opõe duas dimensões moralmente relevantes: deve-se dar a prioridade à sociedade ou à vida de seus membros? O dilema de Heinz também traz o tema das dimensões pública e privada. Alguém poderá julgar que Heinz agiu certo por se tratar de sua mulher (relação privada), mas o condenaria se tivesse roubado o remédio para salvar uma pessoa que ele nem conhecesse. Outro alguém poderá julgar que o fato de a pessoa doente ser sua esposa em nada modifica a questão, pois a intenção de salvar uma vida é sempre legítima. A oposição público/privado também pode ser pensada em relação ao farmacêutico. Alguém poderá afirmar que, sendo a propriedade privada um direito pleno, e sendo o remédio propriedade sua, é moralmente legítima sua recusa de cedê-lo por um preço menor. A este juízo, pode-se opor a seguinte ponderação: o direito à propriedade, legítimo em vários casos, deixa de sê-lo quando o objeto possuído é de evidente interesse público.

3. Note-se que mesmo esta lei jurídica admite exceções: o roubo é tolerado em situações de extrema necessidade. A situação da mulher de Heinz é passível de ser considerada como uma destas situações.

As rápidas análises que acabamos de apresentar mostram o quanto certas situações dilemáticas contêm vários elementos e implicações morais. Parece-nos claro que o ‘saber fazer’ moral pressupõe a capacidade de identificar tais elementos, de compará-los e hierarquizá-los, para decidir qual a melhor conduta moral. Sem este trabalho de equacionamento moral, corre-se o grande risco de tomar decisões pouco refletidas, mais inspiradas por este-reótipos de pensamento do que por uma genuína atividade intelectual.

Finalizemos sublinhando um ponto importante: o equacionamento moral não é um exercício intelectual em vista de se chegar à ‘resposta certa’! Pensar que sempre há tal resposta seria dar prova de dogmatismo. O equacionamento moral é antes um método para pensar, um método para eleger critérios para a ação. O equacionamento moral também é uma forma por intermédio da qual as pessoas podem dialogar entre si sobre a moral, sobre o melhor a ser feito, sobre o que é tolerável, e o que não é.

Sensibilidade moral. Até agora, falamos dos conhecimentos morais e da capacidade de, em situações dilemáticas, identificar os elementos morais em jogo, analisar suas implicações, e hierarquizá-los. Mas tudo não está dito assim, pois há situações nas quais os elementos morais não são explícitos. Nesses casos, portanto, é necessário, antes do trabalho de equacionamento, perceber a presença de elementos moralmente relevantes. A esta capacidade damos o nome de *sensibilidade moral*.

Para melhor compreendermos o que estamos chamando de sensibilidade moral, comparemos duas situações. A primeira é a do dilema de Heinz, analisado acima. A segunda é: vemos uma pessoa pobre na rua (pensamos que é pobre pelas roupas que veste) e, sem que ela nos peça nada, lhe damos uma esmola. Na primeira situação, os elementos morais são explícitos: a questão do roubo, da lei, da vida a ser salva, da relação íntima entre Heinz e a pessoa que se quer salvar, etc. A segunda situação é, aparentemente, também muito clara: há uma pessoa pobre e dar-lhe uma moeda é dar prova de caridade. Porém, podemos nos perguntar se tal doação é sempre boa. Ora, muitas pessoas sentem-se humilhadas por receberem esmolas. Logo, o ato ‘caridoso’ pode ter um efeito contrário ao pretendido: ao invés de ajudar ou reconfortar, ele humilha. Todavia, este possível efeito humilhante não está claramente colocado na situação, pois o que mais aparece é o aspecto material da pobreza. É por esta razão que, em casos como este, é necessária uma sensibilidade moral, ou seja, a capacidade de detectar dimensões morais encobertas, não óbvias. No caso da situação da esmola, a melhor solução moral certamente seria a de conversar com a pessoa pobre, perguntar-lhe se quer alguma coisa e, em caso de resposta positiva, perguntar-lhe o que quer. Uma das características cruciais da sensibilidade moral é, justamente, procurar inferir ou conhecer as singularidades de cada pessoa.

Examinemos mais dois exemplos. O primeiro deles aparentemente nada tem de moral: entregar uma nota baixa de matemática para um aluno. Mas pode haver uma dimensão moral neste simples ato de avaliação. Para compreendê-lo, é preciso lembrar que, em nossa sociedade ocidental, existe uma associação forte entre ser ‘bom em matemática’ e ser ‘inteligente’. Logo, quem vai mal nesta matéria pode ser visto, e ver a si próprio, como ‘pouco inteligente’. Sabe-se que tal associação é errada, pois variadas são as formas de expressão da inteligência. Mas o fato real é que essa associação existe e, portanto, o aluno com dificuldades nesta matéria pode perder a confiança em si, duvidar de suas qualidades intelectuais em geral. Ora, a sensibilidade moral consiste em perceber tal dimensão moral da avaliação e, consciente dela, entregar a nota baixa com certos cuidados para não ferir injustamente a autoconfiança do aluno, ou pelos menos de certos alunos mais angustiados pela sua performance (ou mais cobrados pela família).

O último exemplo que podemos dar diz respeito à questão da intimidade. Sabe-se que a invasão da intimidade é condenada moralmente. Assim, não há maiores dúvidas quanto à condenação de, por exemplo, abrir-se a correspondência alheia, os ‘diários’ dos adolescentes, ou surpreender pessoas que estão trocando de roupa. É claro que há pessoas que fazem este tipo de invasão, mas isto não se deve à ausência de sensibilidade moral, mas pura e simplesmente à *falta se senso moral*, à falta de legitimação de regras e princípios morais. Todavia, pode acontecer de pessoas que legitimam tais regras e princípios, na prática, invadirem a intimidade alheia por não perceber que, em certas situações, ela está em jogo. Acontece, por exemplo, de pais atenciosos pedirem a seus filhos que mostrem algumas de suas obras (desenhos, poemas, construções, etc.) a visitas com as quais esses filhos não têm nenhuma familiaridade. Para algumas crianças ou adolescentes, tal exposição de si não é problema algum; em compensação, para outros, ela causa sofrimento porque é vista como invasão. Ora, somente a sensibilidade moral permite a alguém perceber a violência psíquica potencialmente presente numa situação corriqueira como esta.

Em resumo, a sensibilidade moral consiste em perceber dimensões morais encobertas em situações aparentemente neutras do ponto de vista moral, ou aparentemente positivas. Ora, há pessoas capazes que equacionamentos morais sofisticados, mas relativamente ‘cegas’, em situações em que regras, princípios e valores morais não se destacam claramente. Tal ‘cegueira’ pode advir tanto de uma falta de flexibilidade cognitiva quanto da falta de disponibilidade afetiva para querer perceber o outro em sua complexidade, como veremos a seguir.

Desenvolvimento do juízo moral. Há, em psicologia, uma área dedicada ao desenvolvimento do juízo moral. Praticamente um século de pesquisas forneceram-nos grande número de dados sobre esta questão. Porém, é preciso saber que o grosso destes dados e análises teóricas decorrentes incide essencialmente sobre o equacionamento moral, pois na grande maioria das pesquisas, são empregados dilemas para conhecer as diversas formas emprega-

das pelos sujeitos para resolvê-los. As duas abordagens mais conhecidas e reconhecidas são as de Piaget e Kohlberg. Para o primeiro, o desenvolvimento do juízo moral passa por duas grandes etapas, a heteronomia e a autonomia. Na heteronomia, a criança interpreta as regras ‘ao pé da letra’, coloca a gravidade da ação como moralmente mais relevante que a intenção que a presidiu e dirige seus juízos a respeito do valor moral de uma atitude, tomando como referência a obediência aos mandamentos das ‘autoridades’ (notadamente os pais). Trata-se de uma moral do respeito unilateral, para o qual critérios de igualdade e reciprocidade ainda são praticamente inexistentes. A autonomia será, justamente, a fase de desenvolvimento moral durante a qual as regras serão interpretadas a partir de princípios (o ‘espírito’ da regra), a intenção da ação será elemento moral mais importante do que a gravidade de suas consequências, e a igualdade de direitos e as relações de reciprocidade substituirão a obediência como critérios para julgar o que é certo ou errado fazer.

Kohlberg julgou, com razão, que duas etapas apenas não poderiam dar conta da complexidade do juízo moral. Sua teoria prevê, então, três estágios – pré-convencional, convencional e pós-convencional – cada um deles dividido em dois sub-estágios, num total, portanto, de seis níveis. Como falar de cada um destes seis níveis - cada um deles definido de forma detalhada – tomaria demasiado espaço no contexto do presente texto, limitemo-nos a dizer que, no estágio pré-convencional a moral é predominantemente interpretada como obediência a autoridade e orientada para o evitar a punição, no estágio convencional, o moralmente certo corresponde a adequar-se às expectativas do grupo e a preservar a estabilidade social, e no estágio pós-convencional, a moral é pensada através de princípios universais que garantam a justiça para todos. Pode-se, portanto, verificar que a seqüência de estágios vai da ausência de reciprocidade (respeito unilateral da moral da obediência) para uma reciprocidade ‘infinita’ ou universal, na qual todos os seres humanos têm lugar, independentemente do lugar social que ocupam.

Para finalizar, é útil saber que, nas pesquisas realizadas em várias partes do globo, os dados mostram que a maioria dos adultos ‘param’ seu desenvolvimento do juízo moral no estágio convencional, não atingindo, portanto, um pensamento moral que transcenda limites comunitários ou sociais. É claro que ninguém é obrigado a concordar com Kohlberg quando ele afirma, com Piaget, que certo tipo de juízo moral é superior a outros. Mas isto não deve deixar de nos fazer refletir sobre o fato de que a maioria de nós não consegue atingir níveis mais elaborados e refinados no ‘saber fazer’ moral. Neste ponto, ele certamente tem razão.

B) DIMENSÃO AFETIVA

Não basta ‘saber fazer’ para agir, é ainda preciso *querer* agir, ‘querer fazer’. Isto nos leva ao campo da motivação, dos interesses, da energia afetiva que desencadeia e move a ação. Como o colocamos nas primeiras páginas deste texto, a dimensão afetiva é constitutiva do agir moral, pois é preciso que a motivação seja, ela mesma, moral. A moral define-se pela obrigatoriedade, pelo *dever*. Ora, vamos repeti-lo, o dever é um tipo especial de querer.

Dizer que a dimensão afetiva participa do agir moral é ainda vago. Com efeito, será que podemos falar de uma afetividade em geral, ou será que devemos descrevê-la com mais precisão? Assim como falamos em algumas categorias do ‘saber fazer’, faremos o mesmo para o ‘querer fazer’. E como categorias, nós elegeremos variados *sentimentos* essenciais ao ‘querer fazer’ moral.

Num primeiro momento, falaremos dos sentimentos que comparecem no *despertar do senso moral*. Depois, falaremos dos sentimentos cuja presença atesta a presença de valores morais na construção da *personalidade*. Para finalizar, abordaremos rapidamente o tema das *virtudes*, que remetem a uma leitura ética da personalidade.

Despertar do senso moral. Desde que a criança nasce ela é submetida a pequenas regras de conduta, certos hábitos ou rotinas (por exemplo, comer a determinadas horas, escovar dentes, etc.). Entre elas, há algumas que são inspiradas pela moral, como não bater, não quebrar objetos, etc. Todavia, o fato de elas serem inspiradas pela moral não implica que sejam assim entendidas pela criança pequena. Ela aprende que há coisas que se fazem, e outras que não se fazem, mas ainda não concebe que há coisas que *devem* ser feitas e outras que não o *devem*. Será justamente quando ela penetrar o universo do *dever* que ela estará, de fato, penetrando no universo moral. Como vimos, a compreensão de que existem deveres depende do desenvolvimento da inteligência. Todavia, entender que há um universo moral não implica ainda *querer dele participar*. É a este novo querer, acompanhado da compreensão intelectual do que são deveres, que chamamos de *senso moral*. Já descrevemos as primeiras ferramentas cognitivas de que dispõe a criança para adentrar o universo moral, vamos agora falar dos sentimentos que fazem parte do *despertar do senso moral*, que ocorre por volta dos quatro anos de idade.

Medo e apego. Para alguns autores, como Freud (1923/sem data), antes dos seis, sete anos de idade, a criança obedece às regras morais apenas movida pelo medo: por um lado, medo das punições, e, por outro, medo de perder o amor dos pais e a decorrente proteção, para ela, vital. Não há dúvidas, e as pesquisas o atestam, que o medo da punição e do abandono exerce motivação poderosa para a obediência aos mandamentos adultos. Porém, fosse apenas o medo, ainda não poderíamos falar, do ponto de vista afetivo, em *senso moral*, pois não haveria, por parte da criança, uma vontade especial de participar de um universo moral. Para que se possa falar em despertar do senso moral, é preciso identificar, na criança pequena, uma *obediência voluntária*, ou seja, não causada (apenas) pelo medo da punição e do abandono. Ora, outros autores, entre eles Piaget, verificaram que tal obediência voluntária existe na criança pequena. Sem deixar de reconhecer que, em várias ocasiões, o sentimento do medo explica, por si só, sua obediência às ordens parentais, Piaget observou que a criança também legitima tais ordens, lhe confere valor, e, por conseguinte, a elas obedece, mesmo na certeza de que nenhuma punição seguirá a transgressão. Em poucas palavras, a criança de quatro anos de idade demonstra *respeitar* as regras morais.

Mas o que é este respeito? Será ele decorrência de uma concordância intelectual com as regras colocadas? Embora seja certo que, uma vez que ela é um ser pensante, a criança pequena já começa a avaliar as regras morais, é também certo que sua pequena maturidade intelectual ainda não lhe permite uma real ponderação do valor das regras (vimos que elas as interpreta ao pé da letra, privilegia o aspecto material da ação, valoriza a obediência em si). Logo, o respeito que ela desenvolve para com as regras deve ter sua origem em algo que não se confunde com elas. Tudo parece se passar como segue: a criança obedece às regras porque *respeita as pessoas que as colocam e impõem*. Ora, o que é, do ponto de vista afetivo, este respeito pelas pessoas? Segundo Piaget, é uma fusão entre dois sentimentos. Um deles, já comentado é o *medo*. O outro é o *apego*.

O sentimento do medo não deve ser interpretado apenas como decorrência do poder punitivo dos pais: trata-se de um sentimento experimentado pelo ‘menor’ em relação ao ‘maior’. A criança, mesmo educada com a maior doçura, vê seus pais como dotados de poderes de que ela se vê privada, e tal reconhecimento de superioridade desencadeia o medo. Porém, os pais não são somente vistos como poderosos, também são vistos como seres amáveis, admiráveis. Esta ligação afetiva positiva, que estamos chamando aqui de apego, aliado ao medo, causa o sentimento de respeito, próprios dos primeiros passos do desenvolvimento moral.

Em resumo, apego e medo correspondem a dois sentimentos presentes no despertar do senso moral e são responsáveis pela obediência voluntária heterônoma da criança pequena. Ora, a obediência voluntária é a primeira expressão do dever. Ela é uma expressão ainda incompleta, uma vez que a referência externa é necessária (as autoridades). Mas não deixa de ser um primeiro passo no caminho em direção ao dever moral propriamente dito, que se traduzirá por uma obediência aos ditames da própria consciência.

Mas tudo ainda não está dito no que tange aos sentimentos importantes no despertar do senso moral. Outros comparecem. Seu papel não será tanto o alimentar o sentimento do dever, mas sim o de dirigi-lo para determinados conteúdos. Estamos falando da *simpatia*, através da qual a criança é levada a sensibilizar-se com outrem, da *culpa*, sentimento penoso decorrente da tomada de consciência de ter ferido um ser amado ou transgredido uma regra, da *indignação*, decorrente e um auto-interesse que a leva a prestar atenção ao que lhe é devido, e da *confiança*, que nutre o desejo de participar de uma comunidade moral.

Simpatia. Tomamos o conceito de simpatia da obra, do filósofo Adam Smith (1759/1999), intitulada *Teoria dos Sentimentos Morais*. Para ele, a simpatia, definida como *afinidade com toda paixão*, é base afetiva para as ações morais. Note-se que o conceito de simpatia não é empregado por ele no sentido atual de ‘ser simpático’, ou apenas no sentido racional presente na expressão ‘ser simpático às idéias de uma pessoa’. Este aspecto racional também existe, mas o foco da simpatia, enquanto estado afetivo, está na capacidade de *compenetrar-se dos*

sentimentos de outrem (definição do Dicionário Houaiss). Um caso importante de simpatia, para a moral, é a *compaixão*, entendida como capacidade de compartilhar a dor alheia.

Isto posto, verifica-se facilmente que a simpatia, assim como a definimos, desempenha papel importante para a ação moral. Em alguns casos, ela não é necessária: por exemplo, quando agimos respeitando direitos alheios, não precisamos nos comover com os estados afetivos da pessoa contemplada. Em compensação, quando não se trata de direitos, tal comoção pode ser necessária, para nos mobilizarmos em vista de suprir as necessidades singulares de uma pessoa. Por exemplo, podemos perceber a tristeza de alguém, termos *simpatia* por ela e, em conseqüência, agirmos para consolar este alguém. É claro que uma pessoa incapaz de comover-se com os sentimentos alheios, incapaz, portanto, de simpatia, freqüentemente agirá como se as outras pessoas não existissem na sua singularidade (mas uma pessoa assim poderá ser justa, pois a justiça remete ao reconhecimento de direitos).

Se aceitarmos que a simpatia corresponde a uma dimensão afetiva moralmente relevante (sua falta acarretando uma vida moral ‘fria’, e pobre), devemos nos perguntar se as crianças pequenas, em fase do despertar do senso moral, a possuem. A resposta é claramente dada pelas observações cotidianas: sim, acontece de as crianças comoverem-se com os estados afetivos das outras pessoas, sensibilizarem-se com a dor alheia e participarem da alegria das pessoas em sua volta. É claro que a simpatia que experimentam tem característica infantil, que mudarão ao longo do desenvolvimento (ver Conclusões), mas o fato é que esta dimensão afetiva da ação moral já está presente, e pouco tem relação com a obediência à autoridade. Logo, ao lado do apego e do medo, parece-nos lícito destacar a simpatia. Aliás, não somente lícito como absolutamente necessário, pois é graças a esta capacidade de comover-se com os estados afetivos alheios que a criança começa a *prestar atenção* às necessidades das outras pessoas e mobilizar-se para supri-las (La Taille, 2006).

Dito de outra forma, no universo moral da criança pequena não são os direitos alheios que são concebidos e respeitados, mas sim as *necessidades* singulares das outras pessoas.

Culpa. O que acabamos de escrever nos leva ao sentimento de culpa, que será importante durante toda a vida moral. A culpa é um sentimento penoso decorrente da realização de uma ação, ou de uma intenção de ação, considerada errada, condenável. Ou seja, a culpa é a dor psíquica decorrente seja do não cumprimento de um dever moral, seja da consciência de se ter feito algo de errado a alguém (magoado uma pessoa, por exemplo)⁴. Logo, culpa é o que a pessoa sente quando percebe que agiu ou pensou em agir de uma forma *inaceitável*. Note-se que, para sentir culpa, não é necessária a recriminação social, pois este sentimento nasce justamente de uma auto-recriminação. E note-se também que a ausência do sentimento de culpa atesta uma ‘frieza’ afetiva em relação aos deveres morais. Pode muito bem acontecer de alguém ter habilidade intelectual para saber

4. Às vezes, fala-se em sentimento de culpa como resultado de fracassos em geral (por exemplo, sentir-se culpado por não ter tido sucesso num exame). Mas aqui interessamos apenas a culpa claramente relacionada aos deveres morais.

como agir em determinada situação, mas não sentir culpa pelo fato de não ter agido de tal forma. Essa ausência do sentimento de culpa traduz uma dissociação entre a dimensão afetiva e a moral.

Isto posto, uma vez que a criança em fase de despertar do senso moral legitima regras morais, ainda que de forma heterônoma, é claro que poderá sentir culpa ao transgredi-las. E, também, uma vez que é capaz de experimentar a simpatia, poderá sentir culpa se julgar que causou alguma mágoa ou dano a alguém.

Indignação. Quem já não viu uma criança pequena reclamar veementemente do fato de seu irmão ter recebido mais refrigerante, mais chocolate ou mais passeios do que ela própria? As crianças também zelam pela sua sobrevivência, sentem e defendem-se de agressões alheias, físicas e verbais. Trata-se de reivindicação de direitos? Se entendermos por direito aquilo que se generaliza a todos, ainda não podemos dizer que a criança entenda tal noção, pois ela costuma reclamar apenas quando *ela* se sente lesada. Mas certamente, trata-se dos primeiros passos. E isto por uma razão bem simples: os direitos dizem respeito a todos, logo são objeto de legítima reivindicação. Aliás, não se diz que as pessoas devem aprender a fazer valer seus direitos? Ora, é isto que a criança pequena faz. É claro que ainda se trata de uma reivindicação primitiva, bem concreta e nem sempre inspirada por um senso apurado de justiça. Mas o fato de a criança precocemente reclamar o que lhe é, segundo ela, devido, não deve passar despercebido para a gênese da noção de justiça.

O sentimento que está em jogo nestas primeiras reivindicações infantis pode ser chamado de indignação decorrente da preocupação com o bem estar próprio, com a posse de bens, com o reconhecimento do mérito próprio, com a sobrevivência. A indignação é, obviamente autocentrada, pois, nele, é a pessoa interessada que está em foco, e não as outras. Mas nem por isto é contraditório com a moral, pois esta não implica sistematicamente abrir mão dos próprios interesses, não implica negar-se.

Podemos finalizar o presente item dizendo que, através da simpatia a criança volta-se espontaneamente para as outras pessoas (sem que esta atitude seja decorrência de uma obediência), e que a indignação traduz uma preocupação com o que lhe é devido, por parte das outras pessoas. Simpatia e indignação complementam-se.

Confiança. Para um adulto, querer pertencer a uma comunidade moral pressupõe avaliar como bons os valores, princípios e regras desta comunidade. Mas pressupõe também, em certa medida, avaliar que as pessoas que participam desta comunidade, pelo menos na sua maioria, são *pessoas moralmente boas*, no sentido em que pautam, de fato, suas condutas pelos referidos valores, princípios e regras. Se tal não fosse o caso, ou seja, se as pessoas não se comportassem em sintonia com a moral, se nelas não existisse o querer agir moral, a moral seria letra morta, devendo ser substituída por formas de poder externas que coagem as pessoas, como a polícia e as sanções jurídicas. Mas até mesmo tais formas de poder seriam

suspeitas, pois não haveria garantia de que as pessoas responsáveis por elas realmente agiriam inspiradas pela moral. Em uma palavra, para querer participar de uma comunidade moral, é desejável haver o sentimento de *confiança* nas demais pessoas que dela participam⁵. Não estamos querendo dizer com isto que a ausência do sentimento de confiança justifique condutas contrárias à moral. Não é porque ninguém é justo que temos autorização de sermos injustos. Há pessoas que, mesmo vivendo em comunidades ou sociedades nas quais um grande número de pessoas desrespeita seus deveres, permanecem agindo inspirados neles. Mas é fato que a experiência contínua de falta de confiança pode acabar tendo efeitos deletérios sobre o ‘querer agir’ moral.

Ora, para as crianças pequenas, o mesmo fenômeno se observa. Verifica-se facilmente que as crianças estão atentas às condutas alheias, notadamente dos adultos, e se elas percebem que estes dizem uma coisa e fazem outra, ou prometem e não cumprem, ou seja, se observam que, apesar de existirem boas regras, parece não existirem boas pessoas, o sentimento de confiança não se instala, ou define, e, por conseguinte, o ‘querer agir’ moral pode ficar prejudicado.

Acabamos a apresentação dos sentimentos presentes (ou de presença desejável) no despertar do senso moral. Entre eles, simpatia, auto-interesse e confiança serão sempre necessários ao ‘querer agir’ moral. Eles vão, na seqüência do desenvolvimento, modificar-se, aplicar-se a novos objetos e conteúdos, mas estarão sempre presentes.

O mesmo não pode ser dito da fusão entre apego e medo. Trata-se de dois sentimentos básicos para uma moral da obediência, do respeito exclusivamente devido a autoridades. Com o advento da autonomia, portanto, de uma moral baseada na igualdade e na reciprocidade, a fusão entre medo e apego deve deixar o lugar para sentimentos coerentes com o respeito mútuo. Não, é claro, que medo e apego deixarão de existir. Mas deixarão de ser importantes para a moral: no caso do medo, por razões óbvias, e no caso do apego, pelo simples fato de que a moral não reza que tratemos bem apenas as pessoas que amamos. Como escreve Comte-Sponville (1996), a moral é mais um *simulacro de amor*, pois ela exige agirmos com outrem *como se o amássemos*. Dois sentimentos vão desabrochar e, junto com simpatia, auto-interesse e confiança, vão dar base afetiva às condutas morais.

Culpa e vergonha. Na fase do despertar do senso moral, a criança começa a penetrar no universo das regras, princípios e valores e, reciprocamente, este universo começa a penetrar na psique infantil. Todavia, nesta fase, tal penetração ainda é superficial. Ela já existe, uma vez que se verifica uma obediência voluntária da criança em relação a deveres morais;

5. Não estamos longe de pensar que, hoje, no mundo ocidental, há uma profunda crise de confiança moral. A tendência é ver o outro como possível hipócrita, como alguém exclusivamente centrado nos seus próprios interesses, uma tendência a enxergar a maioria dos políticos como desonestos, a polícia como corrupta, a educação como mero comércio, e também a tendência de ver a si mesmo com em constante risco, sob a necessidade de não confiar em ninguém para não ser prejudicado, e no ‘direito’ de se proteger, mesmo se em detrimento do outro. Ora, na ausência de confiança mútua, a moral não tem lugar real para existir, alimentar-se e desenvolver-se, pois ela pressupõe, além de suas formulações verbais, a presença de seres morais.

porém, como esta obediência ainda depende de um referencial exterior, a autoridade, pode-se dizer que a moralidade ainda ocupa um lugar superficial. O porvir da moralidade exigirá que, ao mesmo tempo em que a criança e o adolescente caminham, através de sua inteligência, para zonas cada vez mais centrais do universo moral, este universo seja interiorizado em camadas cada vez mais profundas da dimensão afetiva. É preciso, portanto, que o ‘querer agir’ moral se torne decorrência de um controle totalmente interno. Ora, dois sentimentos atestam a presença deste controle: a culpa e a vergonha. Como já falamos da culpa, analisemos a vergonha.

Até os últimos anos, este sentimento foi pouco lembrado pela psicologia, e menos ainda pela psicologia moral, esta dando toda a ênfase ao sentimento de culpa. Mas tal esquecimento é infeliz, pois, como vamos ver, o sentimento de vergonha associa-se diretamente à moral.

Comecemos por definir o sentimento de vergonha. Trata-se do sentimento de perda de valor pessoal⁶. Diferentemente da culpa, que incide sobre a ação (o que eu fiz), a vergonha incide sobre o Eu (o que eu fiz). Logo, o que está em jogo na vergonha é, como dissemos, o valor através do qual a pessoa vê a si própria.

Um aspecto essencial da vergonha deve ser sublinhado: este sentimento somente é experimentado pela pessoa que *julga a si própria negativamente*. Este ponto deve ser enfatizado, pois às vezes pensa-se que somente sentimos vergonha em decorrência do juízo dos outros. É fato que o juízo alheio pode desencadear o sentimento de vergonha, mas somente se o envergonhado fizer seu tal juízo. Porém, o juízo negativo dos outros não é condição necessária para que alguém experimente a vergonha. Inúmeros são os exemplos de casos nos quais nós podemos sentir vergonha sozinhos.

Nos termos de Harkot-de-La-Taille, deve-se falar, no eixo temporal, em duas vergonhas, a vergonha retrospectiva e a vergonha prospectiva. A vergonha retrospectiva é aquela que é experimentada no momento (ou na lembrança do momento) em que ocorre uma disjunção entre a ‘boa imagem’ que a pessoa tem de si e a consciência de que ela não corresponde a esta boa imagem. Exemplo: um professor pensar ser perito em determinada área (esta é a sua ‘boa imagem’, ou seja, um valor com que avalia seu Eu) e, comete um erro grave. Neste caso, a vergonha surge porque a pessoa julga-se negativamente em relação ao que pensava ser e o que valoriza ser. A vergonha prospectiva é aquela que a pessoa se vê na perspectiva de perder, aos próprios olhos, a ‘boa imagem’ que tem de si, ou que gostaria de ter. Exemplo: uma pessoa não cede à tentação do roubo porque antecipa a perda de valor pessoal que tal ato inevitavelmente acarretaria. Dito de outra forma, a pessoa não rouba por vergonha de fazê-lo. Este último exemplo é moral; vamos então analisar a relação entre vergonha e moral.

6. Há um sentimento de vergonha *sui generis*, que podemos chamar de *vergonha-exposição*. É este sentimento penoso que às vezes experimentamos pelo fato de estarmos expostos aos olhos alheios. Neste caso, não se trata de atribuição de valor negativo (podemos, por exemplo, sentir vergonha pelo fato de sermos homenageados em público). Este caso de vergonha, aliás, bem frequente, não nos interessa aqui. Para maiores análises de sua relação com a vergonha relacionada a juízos negativos, ver 1) HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. (1999) e 2) LA TAILLE, Y. DE. (2002).

A vergonha pode incidir sobre variados conteúdos. Por exemplo, uma pessoa pode sentir vergonha de não se ver como pessoa bonita. Outra pode sentir vergonha por não ver-se como pessoa bem sucedida profissional ou financeiramente. Outra ainda pode sentir vergonha de ter perdido uma partida de tênis. Estes três exemplos trazem conteúdos não morais. Pensemos agora numa pessoa que sinta vergonha de ter traído um amigo, numa outra que sinta vergonha de ter faltado à generosidade, e numa outra que sempre procure agir com justiça, pois sentiria vergonha de usufruir de ou distribuir privilégios. Estes exemplos trazem conteúdos morais para a vergonha. Certamente, há pessoas que nunca sentem vergonha em relação à moralidade. Isto é prova, como no caso da culpa, de que os valores morais não penetraram sua personalidade. A linguagem popular justamente os designa pela expressão ‘sem vergonha’. Um ‘sem vergonha’ é uma pessoa que não sente vergonha de agir imoralmente, nem sente vergonha na perspectiva fazê-lo (o que não implica que não sinta vergonha para conteúdos estranhos a moral). Em compensação, uma pessoa que ‘tem vergonha na cara’ experimenta tal sentimento de forma retrospectiva (sente vergonha do que fez) e prospectiva (não age de modo a ferir a ‘boa imagem’ que tem de si). Importante é notar que os dicionários trazem, no verbete ‘vergonha’, o conceito de *honra* e de *dignidade*. Trazem assim um fenômeno psicológico da maior relevância: uma dimensão essencial do ‘querer agir’ moral, logo do *dever*, é o sentimento da própria honra, da própria dignidade, de respeito de si. Ser motivado pelo dever moral consiste em pensar este dever como condição necessária à preservação da própria dignidade. Logo, quem sente vergonha moral tem consciência de que respeitar os outros e respeitar-se são os dois lados da mesma moeda.

Isto posto, com que idade a criança começa a sentir vergonha moral? Nossos dados (la Taille, 2002) apontam a idade de oito, nove anos. Como para a culpa, a vergonha moral certamente é experimentada antes desta fase de desenvolvimento, mas ainda de forma tênue e, sobretudo, de forma menos intensa que outros sentimentos. Por exemplo, crianças de seis anos pensam ser mais doloroso ficar sem recreio do que confessar publicamente um delito. Quando terão nove anos, ocorrerá uma inversão: ver-se julgado negativamente e julgar a si próprio negativamente será considerado muito mais penoso do que agüentar um castigo que priva de prazer momentâneo. Quanto aos fatores que explicam a gênese da vergonha, pode-se dizer o que segue.

Embora Freud, e a psicanálise em geral, fale pouco de vergonha, este sentimento não deixa de ser previsto na constituição do superego. Devemos lembrar aqui que Freud deu dois nomes para esta instância psíquica responsável pelo controle interno da moralidade: superego e *ideal do ego*. Enquanto a função do superego é a de produzir culpa quando das infrações às regras, a do ideal de ego é a de desencadear o sentimento de vergonha quando ‘boas imagens’ de personalidade não são mantidas ou atingidas (Tisseron, 1992). Nesta perspectiva teórica, as ‘boas imagens’ teriam origem nas identificações realizadas em relação aos pais. O superego diria: *faça o que teu pai (ou mãe) mandou*; e o ideal de ego diria: *seja como seu pai (ou sua mãe)*. Aceita esta abordagem, tanto a culpa quanto a vergonha teriam

fontes inconscientes. Mas podemos também pensar numa perspectiva complementar: a vergonha seria decorrência da paulatina interiorização dos olhares judicativos alheios. Assim, numa sociedade que cultiva valores como o dinheiro e a glória, a probabilidade de sentir vergonha de ser pobre e anônimo será maior do que a probabilidade de sentir vergonha por não agir moralmente. Freud afirmava que a capacidade de experimentar a culpa era apenas uma possibilidade do desenvolvimento; o mesmo pode-se dizer da vergonha. O desenvolvimento intelectual e afetivo da moral é uma virtualidade, não um desenrolar mecânico de um programa inato.

Virtudes. Vimos que, durante a fase do despertar do senso moral, os sentimentos de ‘simpatia’, indignação, confiança, e a fusão do amor e do medo constituem a base afetiva da moralidade, as motivações do querer agir moral. Os três primeiros sentimentos permanecem exercendo sua influência durante toda a vida moral, mas os dois últimos vão dar lugar à força da culpa e da vergonha, ambos fonte de controle interno das condutas, responsáveis por este ‘querer fazer’ singular que é o *dever*. A culpa incide sobre as ações e a vergonha sobre o valor moral atribuído ao Eu. Ora, o sentimento do valor moral atribuído ao Eu remete ao tema das *virtudes*.

Com efeito, virtudes são traços de caráter, elas são uma leitura ética da personalidade. Tema moral por excelência na ética da Antiguidade Grega, e também da ética cristã, as virtudes (com exceção da justiça) têm sido esquecidas. Isto se deve a diversos fatores que não temos espaço para analisar aqui. O que nos importa agora é verificar que as virtudes, por representarem uma leitura ética da personalidade, aparecem como uma coroação da gênese afetiva da moralidade. Por um lado, por dizerem respeito à personalidade, as virtudes podem compor as imagens de si através das quais, cada um julga sua dignidade. E, por outro, por serem quase sempre referidas a sentimentos (coragem/medo, generosidade/auto-interesse, humildade/vaidade, etc.), as virtudes aparecem como fruto de um esforço para superar afetos que, deixados em seu estado primitivo, motivariam condutas imorais: por exemplo, o medo pode causar o não cumprimento dos deveres, a indignação, sem ser compensada pela justiça e pela generosidade, reforça o egoísmo, o valor atribuído a si próprio, se não compensado pela humildade, ou seja, se não referido em ideais, traz a vaidade, etc. As virtudes também remetem à dimensão intelectual do agir moral, pois, para serem cultivadas, a razão é guia necessário. Em suma, as virtudes correspondem ao fortalecimento do que podemos chamar de personalidade moral (La Taille, 2000, 2006).

CONCLUSÕES

Tratamos das dimensões intelectuais e afetivas da ação moral. Analisamos cada dimensão separadamente por que esta é a única maneira de torná-las inteligíveis. Mas o fato é que as duas dimensões interagem. Para se compreender tal interação, deve-se evitar colocar cognição e afetividade num mesmo saco, evitar fazer um amálgama entre razão e sentimento.

Deve-se compreender que a razão permite redimensionar ou redirecionar os sentimentos. Tomemos o exemplo da compaixão (uma das formas da ‘simpatia’): costumamos sentir compaixão por uma criança que chora, porque acabaram de lhe roubar um sorvete, mas não por um adulto que chora pelas mesmas razões. A variação afetiva é clara: sentimos compaixão num caso, não no outro. Mas por quê? Ora, porque *julgamos* legítimo uma criança desesperar-se pela perda do sorvete, mas negamos tal legitimidade ao adulto⁷. Eis um bom exemplo de como a razão (que julga) interfere na nossa capacidade de experimentar um sentimento. Um outro exemplo, já comentado por nós, pode ser lembrado: o auto-interesse infantil, que leva a criança a se indignar e brigar por aquilo que lhe é, segundo ela, devido, tornar-se-á sentimento de justiça, vontade de fazer respeitar os seus direitos e respeitar os das outras pessoas. Ora, o que explica a passagem do auto-interesse para a justiça é uma operação racional, a reciprocidade. Mesmo raciocínio deve ser feito em relação ao sentimento de confiança. Com a reciprocidade, esta exigência de conservação de valores feita a outrem (fazer o que diz, cumprir promessas) vai incidir sobre o próprio sujeito que vai *exigir de si próprio* a qualidade de ser digno de confiança, coerente e fiel a seus valores morais. Logo, do confiar vai nascer, pela reciprocidade, a vontade de ser uma pessoa confiável (e a vergonha de não ser). Em suma, a razão incessantemente modifica a afetividade.

7. É possível também que ver um homem chorando a perda de um sorvete desperte nossa compaixão, não, é claro, por causa da perda material, mas porque há provavelmente causas psicológicas graves que levam um adulto a um desespero tão inusitado.

Deve-se compreender também que, se é verdade que não se pode dizer que a afetividade modifica a razão do ponto de vista estrutural, não é menos verdade que ela a modifica do ponto de vista dos conteúdos. Vimos que a falta de simpatia acarreta certa cegueira da razão em relação aos estados afetivos alheios, e compromete a sensibilidade moral. A falta de confiança pode ‘travar’ a aplicação da reciprocidade e a conseqüente atribuição de direitos. A ausência de vergonha moral e ausência de culpa levam a razão preocupar-se apenas com conteúdos estranhos à moral. Mais ainda: a moral somente será objeto de assimilação e reflexão se os deveres que dela emanam forem considerados dentro de um projeto de ‘vida boa’, um projeto *desejado*.

Esta última reflexão nos leva a apreciar uma possível diferença entre moral e ética sobre a qual dedicamos dois livros (La Taille, 2006, 2009). Chamamos (como vários autores na Filosofia, ver Ricoeur, 1990) de moral um conjunto de deveres, logo de obrigações ou imperativos que o sujeito coloca para si. A moral corresponde à pergunta: *como devo agir?* Chamemos de ética as buscas e preocupações acerca da *felicidade*, da ‘vida boa’ da realização de uma *vida plena*. A ética corresponde à pergunta: *que vida viver?, ou que vida vale a pena ser vivida?* Naturalmente, assim definida, a ética não remete a deveres, mas sim a aspirações. Isto posto, podemos nos perguntar se moral e ética representam duas esferas independentes da vida humana. Do ponto de vista psicológico, a resposta certamente é negativa. A ética engloba a moral porque os valores morais (e decorrentes princípios e regras) são parte um sistema maior de valores. Logo, embora seja verdade que as dimensões intelec-

tuais e afetivas da moral tenham sua singularidade, é também é verdade que tais dimensões articulam-se com outras. A reflexão sobre o bem moral está relacionada a uma reflexão sobre o que é uma ‘vida boa’. E a afetividade investida na moral está também relacionada à busca da realização de uma ‘vida boa’. Vale notar que a pergunta ‘que vida viver?’ implica outra: ‘quem quero ser?’. Logo, é a personalidade que está em jogo na ética. Ora, quando falamos dos sentimentos de vergonha, vimos que ela também está em jogo no desenvolvimento moral. A busca e manutenção da dignidade pessoal, condição afetiva necessária para as ações inspiradas nos deveres morais, depende de uma concepção do que seja uma ‘vida que vale a pena ser vivida’ e de ‘que pessoa vale a pena ser’. Neste sentido, a dignidade é um conceito tanto moral, quanto ético.

Em resumo, assim como é necessário distinguir, mas não separar, as dimensões intelectual e afetiva do agir moral, é necessário não confundir moral (deveres) e ética (‘vida boa’), sem por isto esquecer que, na psique humana, elas interagem incessantemente: tanto os deveres quanto a ‘vida boa’ traduzem aspectos diferentes e complementares do querer.

REFERÊNCIAS.....



- COMTE-SPONVILLE, A. (1996) **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes
- FREUD, S. (1923/sem data) **O Id e o Ego**. Rio de Janeiro: Edição Delta (obras completas – vol. IX).
- HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. (1999) **Ensaio semiótico sobre a vergonha**. São Paulo: Humanitas.
- KANT, E. (1795/1980) **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural (coleção Os Pensadores).
- KOHLBERG, L. (1981) **Essays on moral development**. S. Francisco: Harper & Row.
- LA TAILLE, Y. DE (2006) A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: reflexão e crítica**, volume 19, número 1, pp9-17.
- LA TAILLE, Y. DE. (2002) **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes.
- LA TAILLE, Y. DE (2000) Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, Faculdade de Educação – USP, 02, volume 26: 109-122.
- LA TAILLE, Y. DE. (2006) **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed.
- LA TAILLE, Y, DE (2009) **Formação ética: de tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed.
- PIAGET, J. (1932/1996) **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus.
- RICOEUR, P. (1990) **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil.
- SMITH, A. (1759/1999) **Teoria dos sentimentos morais**. São Paulo: Martins Fontes.
- TISSERON, S. (1992) **La honte**. Paris: Dunod.

Nosso agradecimento a revista *Prima Facie Revista de Ética na pessoa de Ilídio Anastácio*, editor e Yves de La Taille, autor da presente obra.

ATITUDES DE ADOLESCENTES FRENTE À DELINQUÊNCIA COMO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Maria Suzana de Stefano Menin

Professora Livre-docente em Psicologia da Educação do Departamento de
Educação da UNESP de Presidente Prudente.

Resumo: Esta pesquisa apresenta a avaliação de 18 infrações que 480 adolescentes realizaram numa escala de 6 pontos. Análises de correspondência entre as formas de avaliar as infrações e várias características da amostra evidenciaram que os meninos, os adolescentes de escolas particulares e os de melhor renda tenderam a avaliar as infrações com mais notas médias que altas e atribuíram às infrações que ameaçam a vida humana as notas mais altas. As meninas, os adolescentes de classes sociais mais baixas tenderam a atribuir notas mais altas a todas as infrações, avaliando-as mais severamente. Os dados foram discutidos com base na teoria de Representação Social.

Palavras-chave: Representações sociais; atitudes de adolescentes; avaliação de infrações.

O que adolescentes consideram como muito errado? Qual seria, para eles, uma infração muito grave? Avaliações morais do que é certo ou errado podem ser vistas na Psicologia como fruto de julgamentos baseados em formas específicas de raciocínio que evoluem em estágios de desenvolvimento moral (Kohlberg, 1992; Piaget, 1932/1977); mas podem, também, ser vistas como representações sociais comuns a indivíduos de um mesmo agrupamento, fruto de determinadas práticas e ancoradas em características sociais e culturais específicas a certos contextos (Doise, 1994; Jodelet, 1994; Moscovici, 1978).

Dentro de uma perspectiva de Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento, são bastantes conhecidos os estudos que Piaget (1932/1977) realizou sobre como crianças avaliam roubos, descuidos ou mentiras em pequenas histórias. O que se constatou é que quanto menor a criança, desde que capaz de representar e emitir julgamentos, mais seus julgamentos ocorrem em função das conseqüências aparentes dos atos e menos em função das intenções. Inversamente, quanto mais velha a criança e desde que possa ter vencido seu egocentrismo em relações sociais cooperativas, mais flexível será seu julgamento das infrações passando a pesar todos os atenuantes de um ato em função das intenções.

As formas como crianças consideram errôneas e puníveis certas ações também variam, segundo Piaget (1932/1977) conforme o desenvolvimento infantil. Quanto menores as crianças pré-operatórias, mais rígidas em seus julgamentos, considerando toda a infração como punível com castigos arbitrários e severos - sanção de expiação. Por outro lado, quanto maior a criança, mais poderá usar outro tipo de sanção, a por reciprocidade, baseada na idéia de reconstrução das relações sociais e de reconstituição dos estragos ou reposição dos danos causados.

As diferenças da forma de julgamento das crianças mais novas em comparação às mais velhas, se explicam, para Piaget, em função, do desenvolvimento cognitivo e, sobretudo, das formas de relações sociais vividas: quanto maior a participação das crianças em relações sociais de cooperação que envolvem a necessidade de considerar as necessidades dos outros, de discutir e combinar decisões nos grupos que envolvam indivíduos com diferentes pontos de vista, mais haverá descentrações intelectuais, sociais e morais e mais as crianças poderão melhor julgar os atos de outros, suas “infrações”. Por outro lado, quanto mais a criança se mantiver em relações sociais de coerção onde a troca entre iguais for impedida e intermediada pelo mais forte, mais ela ficará trancafiada em seu egocentrismo e, simultaneamente, presa aos padrões de julgamento do mais velho (mais forte) numa repetição acrítica de seus valores.

Bastante conhecidos, também, são os trabalhos de Kohlberg (1992) sobre julgamentos de dilemas morais e que deram continuidade à pesquisa piagetiana sobre desenvolvimento do juízo moral. A severidade ou rigidez dos julgamentos será diferente, conforme os níveis de raciocínio moral pré-convencional, convencional e pós-convencional. De acordo com as características destes níveis pode-se esperar que no pré-convencional serão julgados como mais errados aqueles atos sabidamente proibidos, facilmente descobertos e, portanto, puníveis. No nível convencional, serão mais errados os atos que assim forem concebidos pelas autoridades e pelas convenções mais conhecidas; provavelmente, nesse nível, também serão considerados como mais errados os atos que perturbarem a ordem social. No nível pós-convencional, em função primeiramente da preocupação com o que foi contratado socialmente, serão errados os atos que prejudicarem os interesses acordados da maioria das pessoas e que quebrarem o que foi estabelecido como justo e certo pela maior parte dos envolvidos. Além disso, no estágio seis, seria de se esperar que fossem considerados como mais errados os atos que ameaçassem os princípios mais básicos orientadores da vida humana, entre eles, a vida e a dignidade de qualquer ser humano; os quais deveriam ser respeitados não por temor, convenção ou interesses particulares, mas, porque só eles garantem que nenhum ser humano seja usado como meio para os interesses de qualquer outro.

Embora possam existir variações individuais e grupais na severidade e formas de julgamento condenatórios, para os autores anteriores, as avaliações morais aparecem em estágios de desenvolvimento, hierarquizados, de seqüência invariável, de presença universal e que se constroem em correspondência ao desenvolvimento cognitivo e social.

Na perspectiva das representações sociais atitudes positivas ou negativas a infrações consideradas atos delinquentes, assim como o próprio conceito sobre o que é delinquência, podem variar entre grupos, não por representarem formas mais “adiantadas” ou “atrasadas” de desenvolvimento cognitivo e moral, mas por terem uma construção coletiva, marcada por práticas sociais, pela história e cultura comuns a determinados grupos de pessoas e servindo, assim, de referenciais de mundo.

Prenunciando esse referencial estão os estudos de Malewska, Peyre e Bonerandi (1979) e Maleswka e Walgrave (1983) sobre delitos de jovens e julgamento social e que consideram valores como fruto de representações sociais que os adolescentes de diferentes grupos fazem sobre a delinquência.

Maleswska e colaboradores (1979) compararam na França a avaliação de 25 infrações que diferentes grupos de leigos ou profissionais que lidam com a delinquência fizeram. Os grupos foram: juizes, educadores e assistentes sociais, policiais, menores infratores, pais, estudantes de escolas técnicas e de liceus¹ Mais tarde, Maleswska e Walgrave (1983) compararam essas populações com outras semelhantemente obtidas em dois outros países, a Bélgica e a Polônia. Os autores afirmaram que a delinquência é, em parte, algo definido pela cultura; além disso, supuseram que as atitudes sobre a delinquência dependem do lugar social do sujeito que as considera. Considerando as atitudes como disposições relativamente duráveis em relação a um objeto determinadas por um conjunto de elementos cognitivos e emocionais a ele ligados, os autores acreditam que elas mudam conforme o conhecimento e o envolvimento emocional dos sujeitos; assim, é de se esperar que jovens infratores, pais, educadores de menores, juizes ou policiais façam avaliações diferentes sobre o que é considerado infração.

1. A lista envolveu infrações como: destruir uma cabine telefônica, fugir de um acidente que provocou, roubar discos, bebidas, bicicleta, pedir esmolas, falsificar carta de identidade, maltratar um animal, bater na mãe, assaltar, prostituir-se, abortar, usar maconha, fazer chantagem, maltratar uma criança, incendiar uma granja, fazer amor em lugar público, roubar com uso da força, receber coisas roubadas.

Para comparar diferentes amostras de pessoas dos três países, França, Bélgica e Polônia e de diferentes profissões (foram mais de 2000 pessoas, nos dois estudos), foi utilizada uma lista de 25 infrações. Cada infração da lista deveria ser avaliada numa escala de sete pontos quanto à gravidade. Malewska e Walgrave (1983) entenderam que a avaliação de infrações através de uma escala provoca um pré-julgamento moral-afetivo no qual cada pessoa faz uma síntese subjetiva de todo um sistema formal e informal de valores existentes; além disso, as atitudes aí explicitadas marcam certas tendências de ação e mesmo que essa relação não seja direta, ela é importante para prever e explicar certas posições dos profissionais que trabalham com a delinquência.

Como resultados mais gerais, tanto na primeira pesquisa (Maleswska & cols., 1979) como na segunda (Malewska & Walgrave, 1983) os autores obtiveram que todas as populações pesquisadas avaliaram com mais gravidade atos que envolviam violência física às víti-

mas. Delitos como roubos sem agressão e infrações sem vítimas individuais foram julgados mais indulgentemente. No entanto, a dispersão na forma de atribuir notas altas ou baixas e a severidade ou indulgência dos julgamentos variou conforme os grupos de respondentes. Por exemplo, em todas as populações, considerando os três países, foi entre os menores da justiça que se obteve mais indulgência nos julgamentos de infrações mais graves e maior dispersão nas respostas, isto é, onde se usavam notas ou muito altas ou muito baixas e foi entre os juizes que se obteve mais consenso, portanto, menor dispersão. Ao compararem os adolescentes oriundos de classes sociais baixas – escolas técnicas e mais altas – liceus, verificou-se que, mesmo entre países diferentes, quanto maior o nível sócio-econômico mais os jovens usavam a escala em todas as suas possibilidades, eram menos severos para infrações ligadas a roubos e atos marginais e mais severos para infrações ligadas à violência física e ameaça à vida. Quanto ao rigor no uso de notas altas dos estudantes de escolas técnicas os autores concordaram com a posição de Podgorecki (1971, citado em Malewska & cols., 1979) de que quanto mais difíceis a adaptação dos jovens ao meio social e sua situação social, maior é sua tendência a avaliações rigorosas. Quanto aos menores infratores, os autores supuseram que suas atitudes refletem uma revolta contra os julgamentos formais e informais a que foram submetidos e as instituições em que foram colocados. Para manter uma imagem positiva de si, esses adolescentes seriam mais indulgentes com as infrações que eles possam ter cometido. Quanto aos jovens das escolas técnicas os autores se perguntaram se suas posições rígidas seriam devidas a uma maior interiorização da moral tradicional e de uma forte vontade de se distinguir dos infratores. Essa questão não foi respondida embora tenha-se sugerido que nas respostas desses adolescentes apareceu um imagem de delinqüência fortemente calcada naquelas divulgadas em filmes policiais e nos meios de comunicação de massa, principalmente a imprensa sensacionalista. Os autores concluem afirmando que não se pode falar da existência de uma única representação de delinqüência ou de atitudes comuns a ela; ao contrário há diversidades nesses elementos que se explicariam principalmente por dois fatores: por um lado, as práticas profissionais que influem e modelam atitudes e representações e, por outro lado, as ideologias predominantes e os valores morais presentes na cultura de diferentes países e grupos sociais.

De forma semelhante e mais atualmente, destacam-se os trabalhos de Doise sobre Direitos Humanos e que tratam valores como representações sociais (Doise, 1991; Doise, Clémence, de Rosa & Gonzales, 1995). Considerar direitos humanos como representações sociais, implica em entendê-los como um corpo de conhecimentos comuns a grupos de pessoas e que podem ter relações mais ou menos diretas com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, a forma mais sistematizada historicamente em que esses direitos foram apresentados. Implica, também, em buscar identificar os princípios organizadores das representações desses direitos, isto é, as idéias ou direções das mesmas que as organizam como conhecimentos e que podem ser próprias de um conjunto de pessoas mais ou menos amplo; e, ainda, em identificar as ancoragens desses princípios em variáveis diversas como as origens sociais dos

grupos que as possuem, suas características culturais e/ou históricas, suas posições sobre outras idéias que se relacionam aos direitos humanos. Considerando a ancoragem como a incorporação do novo ou desconhecido num conjunto de categorias familiares a um grupo social (Doise, 1994) assume-se como hipótese, nessa abordagem, que o que as pessoas de diferentes profissões, status sociais, sociedades ou países, consideram como direitos humanos pode variar em função de suas pertinências sociais e de como esses direitos tem sido divulgados e vivenciados nos seus espaços sociais.

Um exemplo dessa investigação é a pesquisa que Doise e colaboradores (1995) realizaram em quatro países - França, Suíça, Costa Rica e Itália, tendo como participantes quase mil jovens entre 13 a 20 anos. Dentre outras questões pediram aos jovens que, numa lista de 21 proposições indicassem, numa escala de gravidade, quais seriam atentados aos direitos humanos. Como principais resultados os autores encontraram, em primeiro lugar, um forte consenso no que foi considerado como um atentado aos direitos humanos: as infrações ao direito de defesa, as ameaças à integridade física das pessoas (o maltrato infantil pelos pais foi a segunda ação mais considerada um atentado aos direitos humanos por todos os países), a desigualdade racial, as ameaças às liberdades de expressão. Em outras esferas esse consenso foi menor, como por exemplo a que se referiu à extensão do domínio da família sobre os indivíduos. Ao verificarem as ancoragens das representações sociais dos direitos humanos, Doise e colaboradores (1995) mostraram que essas representações variaram em função dos contextos nacionais, de características sociais e das posições dos jovens em outros domínios, como a extensão que atribuíram controles individuais ou governamentais aos direitos. Os contextos nacionais tiveram um impacto sobre as representações bem mais importante que as demais variáveis. Houve, por exemplo, uma oposição entre a Itália e os outros países; os italianos deram uma definição bem mais ampla dos direitos humanos, incluindo os problemas de relações familiares que não foram tão considerados pelos outros países e aderiram menos a outros direitos relacionados à liberdade de religião ou de expressão.

Em síntese, podemos concluir que os trabalhos de Doise e sua equipe demonstram que algo que se poderia pensar como universal, como os direitos fundamentais aos seres humanos ou o que se considera um atentado a esses direitos organiza-se diferentemente, conforme certas pertinências sociais. Essas, por sua vez, trazem para a construção das representações diferentes culturas, histórias e formas de viver o que se considerou como direitos humanos.

Recentemente, foi utilizada uma escala inspirada nos trabalhos anteriormente citados (Doise & cols., 1995; Malewska & cols., 1979; Malewska & Walgrave, 1983) com adolescentes chamados à promotoria pública por terem se envolvido em atos considerados infracionais (Menin, 2000a). Embora tenham sido entrevistados apenas 20 jovens de diferentes idades, os dados obtidos confirmaram algumas das tendências já encontradas. As infrações tidas como mais graves foram as relacionadas à violência física, embora sigam, muito de perto, outras ligadas ao consumo de drogas e roubos diversos. As infrações consideradas mais leves foram

ligadas a vandalismo, à violência contra um animal (que na França, na Bélgica e na Polônia foi considerada como uma infração grave), ao uso de falsa identidade e direção sem carta. É curioso que duas infrações envolvendo a violência física tenham sido consideradas pouco graves: matar um menino que vivia assaltando e um policial ferir alguém que ele tentava prender. Dessa forma, a violência contra as pessoas e mesmo contra as crianças não apareceu como um claro e forte “contra-valor” em nossos entrevistados; ou seja, a integridade física não parece ser um valor tão “sagrado” para os jovens entrevistados no Brasil (Menin, 2000a) como os jovens europeus nos estudos de Malewska e Walgrave (1983) ou de Doise e colaboradores (1995).

Considerando essa perspectiva mais social em que se podem analisar as avaliações sobre infrações, passamos a apresentar a pesquisa que realizamos com adolescentes com o objetivo de identificar como tais jovens avaliam infrações e se estas diferem significativamente em função das pertinências sociais dos mesmos.

MÉTODOS

Adolescentes de 11 escolas públicas e três escolas particulares de Presidente Prudente, cidade do interior de Estado de São Paulo, responderam a um questionário (no total de 478) que, entre outras questões abertas e fechadas sobre leis e justiça (apresentadas em Menin, 2000b), continha uma escala de 18 infrações. Os adolescentes deveriam marcar, entre seis notas (0, 2, 4, 6, 8, 10) e para cada infração, aquelas que considerassem nada graves (nota 0) a aquelas que considerassem muito graves (nota 10).

Os alunos pertenciam, em sua maioria, à oitava série do Ensino Fundamental e à primeira do Ensino Médio e concentraram-se na faixa etária de 15 anos. A amostra foi equilibrada em termos de sexo masculino e feminino. Entre os estudantes das escolas particulares, 92% dos alunos não trabalhavam fora, 76% tinham pais em profissões de nível superior e/ou chefias, 86% de suas famílias tinham renda superior a 10 salários mínimos, 87% moravam em bairros de alta e média inclusão social. Dentre os alunos das escolas públicas, 33% trabalhavam fora, 86% tinham pais em profissões de nível médio ou inferior em termos salariais e de formação (Ex.: ajudantes, auxiliares), 80% das famílias tinham renda salarial inferior a 10 salários mínimos e 62% habitavam em bairros de média e alta exclusão social.

As infrações utilizadas foram as seguintes, apresentadas nesta ordem:

- “1- um policial fere alguém que ele tentava prender;
- 2- matar alguém numa briga;
- 3- dirigir sem carta;
- 4- destruir uma carteira escolar;

- 5- usar maconha;
- 6- usar a carteira de identidade de outra pessoas para entrar numa danceteria que exige 16 anos;
- 7- xingar a professora;
- 8- usar craque ou cocaína;
- 9- agredir fisicamente um colega;
- 10- maltratar uma criança;
- 11- uma adolescente se prostituir;
- 12- fazer um aborto;
- 13- matar uma pessoa para roubar o seu dinheiro;
- 14- cortar com estilete o banco de um ônibus; 1
- 5- roubar um blusão de uma grande loja;
- 16- matar um menino de quinze anos que vivia na rua assaltando os outros;
- 17- furtar o toca-fitas de um carro estacionado na rua;
- 18- riscar a pintura de um carro com prego.”

As ações, nas infrações, foram propositadamente descritas sucintamente e esperávamos com elas obter um primeiro posicionamento dos jovens; dar notas é uma maneira de obter uma quantificação das atitudes positivas ou negativas com relação a algo. Para Moscovici (1978) as representações surgem depois ou em torno das atitudes sobre um objeto e servem para justificá-las; para Doise (1994) “estudar a ancoragem das atitudes nas relações sociais que as geram é estudá-las como representações sociais”(p. 224)

RESULTADOS

A pontuação dada às infrações pelos alunos das escolas públicas e particulares

Para podermos comparar as pontuações que os alunos fizeram das infrações obtivemos, em primeiro lugar, uma média das notas dadas à cada infração em relação a subpopulações extraídas da população geral dos 478 alunos respondentes ao questionário (os respectivos *desvios-padrão* estão no Anexo A). Como se pode observar na Tabela 1 as médias das notas foram bastante altas, para a maioria das infrações, sendo o valor mais baixo de 5,17 para a infração sobre um policial ferir alguém. A média mais alta, aproximou-se de 10 (9,71) e foi dada pelas meninas à infração sobre usar craque e cocaína.



A partir da Tabela 1, pudemos realizar, tal como Maleska, Bonerandi e Peyre (1979) o fizeram, a Tabela 2 que mostra um *rank* das infrações nas diferentes subpopulações dos alunos, isto é, como elas aparecem ordenadas, da mais grave, com número 1, à menos grave, com número 18, em cada subpopulação. Essa tabela permite uma comparação qualitativa com relação à posição em que as infrações ocupam nas diferentes subpopulações.



A Tabela 2 mostra, do lado esquerdo a seqüência das infrações quando as ordenamos em função das notas que os alunos das escolas públicas deram a cada infração, das mais altas às mais baixas. As colunas representam os alunos subdivididos em subpopulações quanto a tipo de escola, sexo, bairro de residência (1 e 2 de alta e média exclusão social e 3 e 4 de alta e média inclusão social), nível ocupacional dos pais (A e B de chefias, direção e nível superior e C e D de nível médio e atividades de produção, ajudantes e auxiliares) e rigidez ou tolerância com relação à possibilidade de modificação das leis e de sua desobediência² (os indivíduos Não/não, que responderam anteriormente que as leis não podem ser mudadas e nunca se pode desobedecê-las; os indivíduos Sim/sim que responderam que as leis podem ser mudadas e que existem situações em que é certo desobedecê-las). Na primeira seqüência do *rank*, as sete infrações mais graves, com médias superiores a nove, relacionaram-se ao uso de drogas pesadas (usar craque ou cocaína), às que envolveram violência física (matar para roubar e maltratar uma criança), mescladas com furtos simples (furto de um toca-fitas, furto de um blusão); seguiu-se a prostituição e o matar alguém numa briga. Como as menos graves, com notas médias menores que sete, apareceram as infrações relacionadas à falsificação de documento e ao policial ferir alguém que ele tentava prender.

2. Essa classificação foi obtida na primeira parte da pesquisa (Menin, 2000b). Os indivíduos Não/não foram 15% da amostra estudada (480), sendo que 91% pertenciam à escola pública e eram de famílias de baixa renda. Os indivíduos Sim/sim foram 29% de alunos podendo ser de escolas públicas ou particulares.

É interessante notar como o uso de drogas pesadas foi pontuado da forma a mais severa entre os alunos. Das dez subpopulações que traçamos, só em três essa infração não apareceu em primeiro lugar, sendo suplantada por matar para roubar pelos alunos das escolas particulares, ou entre aqueles com pais em profissões de alto status e salário e entre os indivíduos tolerantes.³ Pensamos que pode ter se dado, nesta pesquisa, o mesmo que numa anterior (Menin, 2000a): os alunos acreditam que as drogas pesadas são um veículo para a morte, tanto de si próprios como de outros.

3. Essa classificação foi obtida na primeira parte da pesquisa (Menin, 2000b). Os indivíduos Não/não foram 15% da amostra estudada (480), sendo que 91% pertenciam à escola pública e eram de famílias de baixa renda. Os indivíduos Sim/sim foram 29% de alunos podendo ser de escolas públicas ou particulares.

A segunda infração colocada como mais grave em quase todas as populações foi a ação de matar para roubar, o que mostra que a valorização da vida humana é, de certa forma, um consenso, o que seria de se esperar, também, dentro da teoria de Kohlberg. No entanto, veremos que esse valor se torna relativo quando a vida é de um elemento considerado mal-

feitor, como o menino que assalta os outros na rua. Nesse caso, matar parece se justificar para grande parte de nossos alunos que colocaram essa infração como a terceira ou quarta menos grave!

Quando se observam as colunas da Tabela 2 comparando-se os pares de subpopulações quanto a tipo de escola, sexo, bairro de residência, ocupações dos pais e indivíduos “rígidos”(Não/não) e “tolerantes”(Sim/sim) notam-se diferenças qualitativas interessantes nas posições que as infrações ocupam no *rank*. Nas escolas particulares, por exemplo, houve uma inversão quanto ao lugar das infrações relacionadas à violência física: matar para roubar está em primeiro lugar, maltratar uma criança está na frente de roubar um blusão de uma loja, matar alguém numa briga foi considerado mais grave que a prostituição, e matar um menino assaltante passou do décimo sexto lugar na escola pública ao décimo primeiro na escola particular, sendo, portanto, neste tipo de escola, considerado mais grave que xingar a professora, agredir um colega, destruir uma carteira escolar e fazer um aborto. Tais variações nos fazem supor que a integridade física, como um valor, aparece diferentemente para os alunos das escolas particulares e públicas; nas primeiras, seria um valor mais forte que nas segundas onde furtar um toca-fitas é mais grave que maltratar uma criança ou matar um menino assaltante é menos grave que dirigir sem carta. Quanto ao aborto, vemos que ocupa um lugar muito diferente nas escolas públicas, nono lugar entre as mais graves e, nas particulares, o décimo quinto, sendo, portanto, considerada uma infração das menos graves.

Quando comparamos meninos e meninas também notamos certas diferenças na ordenação das infrações. Curiosamente, maltratar uma criança passou do terceiro lugar segundo as notas dadas pelos meninos ao sétimo lugar quando se olha o *rank* das meninas. Não sabemos dizer se isso se deu pelas meninas pensarem como certos jovens entrevistados em outra pesquisa (Menin, 2000a), que diziam que “*se as crianças apanharam é porque alguma coisa fizeram*”... Inversamente, a prostituição foi julgada de forma bem mais severa pelas meninas ficando em terceiro lugar entre as infrações mais graves. Quando comparamos as agressões mais leves às pessoas com os atos de vandalismo sobre coisas públicas vemos, também, uma inversão entre meninos e meninas; os primeiros consideraram a agressão a um colega e o xingar a professora como menos graves que destruir uma carteira escolar e cortar o banco de um ônibus, as meninas avaliaram o contrário: consideraram as agressões às pessoas como mais graves que às coisas.

Comparando-se os bairros de residência dos alunos também constatamos diferenças nas posições das infrações no *rank* da Tabela 2 entre os alunos de bairros 1 e 2 de alta e média exclusão social e 3 e 4, de média e alta inclusão social. Furtar o toca-fitas de um carro e roubar um blusão de uma grande loja ocuparam lugares opostos entre as duas subpopulações de alunos; entre os de bairros mais pobres roubar um blusão foi bem mais grave que furtar um toca-fitas de carro, entre os alunos de bairros mais ricos foi o inverso. Talvez esses alunos



Tabela 2
pg. 73

tenham levado em conta que roubar um blusão poderia ocorrer por uma necessidade maior que a que motivaria o roubo de um toca-fitas, e, talvez, como nos exemplos de Malewska e Walgrave (1983) os alunos de bairros pobres tenham sido mais severos que os de bairros mais ricos na busca em diferenciar-se de malfeitores. Outra diferença acentuada ocorreu com relação à infração sobre matar alguém numa briga; entre os alunos de bairros mais pobres essa infração ficou em oitavo lugar enquanto que entre os alunos de bairros mais ricos ficou em quinto lugar; ou seja, de novo, foi entre os alunos de nível social mais alto que a vida das pessoas apareceu como um valor maior. A prostituição e o aborto também foram julgados de modo bem mais severo entre os alunos de bairros mais pobres (pegando o quinto e nono lugares) que entre os de bairros de inclusão social (onde ficaram no sétimo e no décimo terceiro lugar).

As diferenças entre os alunos quando subdivididos em relação às profissões paternas reproduzem, qualitativamente, o sentido das diferenças já observadas entre os mesmos alunos quando subdivididos por tipo de escola e bairros.

Finalmente, as comparações entre os indivíduos rígidos e tolerantes mostram oposições intrigantes. Excetuando-se o uso das drogas pesadas, que ficou em segundo lugar (e que pode confirmar a direção que vemos ao invés de negá-la) os indivíduos tolerantes pontuaram como as três infrações mais graves as que tiram a vida ou a colocam em risco: matar para roubar, maltratar uma criança e matar alguém numa briga. Foi só nessa subpopulação de alunos, entre os indivíduos tolerantes, ou Sim/sim, que a ação de matar alguém numa briga, mesmo que podendo ser não intencional foi colocada como tão grave. Esse dado nos faz recorrer a Kohlberg (1992) quando descreveu que, no estágio seis, princípios universais guiam os julgamentos e o valor e a dignidade da vida humana são um deles. Se, de fato, as duas últimas questões sobre as leis mensuraram a presença do nível três de raciocínio legal e moral quando se respondeu a elas afirmando a mutabilidade das leis e a relatividade de sua desobediência em função do bem comum e da moralidade da própria lei, então, a posição dos indivíduos Sim/sim foi coerente com esse tipo de raciocínio. Parece que em todas essas situações de julgamento um mesmo princípio organizador estaria presente, como diz Doise (1995) e seria, nesse caso, o do valor da vida humana. Por outro lado, são incompreensíveis os critérios que levaram os indivíduos rígidos, Não/não, a colocar mais notas dez em infrações como roubar um blusão, roubar um toca-fitas e prostituição que maltratar uma criança e que matar para roubar. É como se infrações mais conhecidas e freqüentemente punidas como o uso de drogas, o roubo e a prostituição fossem mais graves que algo mais improvável e distante que o matar para roubar. Se o raciocínio foi esse, então, revela-se um pensamento pré-conceitual de primeiro estágio, tal como descrito por Kohlberg (1992) onde errado é o que leva, mais certamente, à punição. Ainda com relação aos indivíduos Não/não pode se ver o aborto sendo julgado severamente (10º lugar); já entre os indivíduos tolerantes, foi colocado como um das infrações menos graves (15º lugar). Finalmente, chama a atenção que entre os alunos tolerantes a infração matar um menino assaltante tenha sido colocada em décimo

terceiro lugar em gravidade enquanto que entre os alunos rígidos apareceu como a terceira infração menos grave.

Nossas análises parecem confirmar aquelas que Malewska e colaboradores (1979) e Malewska e Walgrave (1983) fizeram entre os alunos de liceu e os de escola-técnica (comércio); também entre eles, os alunos de nível econômico mais baixo foram mais severos em seus julgamentos em geral; e, para certos comportamentos que os alunos de liceu, mais instruídos, consideraram de menor gravidade (principalmente os ligados à propriedade quando comparados à dignidade e vida humana) e foram menos indulgentes.

Uma segunda forma de analisar as notas dadas às infrações é considerar a severidade e julgamento das avaliações em função das porcentagens do uso de notas baixas, médias ou altas nas subpopulações de alunos. Alunos muito severos usariam mais notas altas que médias ou baixas, alunos mais indulgentes usariam mais notas baixas e médias que altas. A [Tabela 3](#) mostra a contagem do número de vezes em que as subpopulações usaram notas baixas (valores 0 e 2 na escala) médias (valores 4 e 6) e altas (valores 8 e 10) na escala de infrações e essas porcentagens.



Na [Tabela 3](#) notamos, em primeiro lugar, que foi muito frequente o uso de notas altas (8 e 10) em todas as subpopulações de alunos. Mesmo que as comparações sejam relativas pois as escalas não são idênticas, nossos alunos parecem bem mais severos em seus julgamentos que os franceses, belgas ou poloneses examinados por Malewska e colaboradores (1979) e Malewska e Walgrave (1983). No entanto, as comparações dentro de cada par de subpopulações revelam diferenças significativas e interessantes.⁷

7. Teste para igualdade de proporções entre duas amostras com correção de continuidade baseado na estatística de teste Qui-Quadrado. As diferenças foram consideradas significativas para p-valor abaixo de 0,05.

Os alunos da escola pública usaram, tanto como os de escola particular, a grande maioria de notas altas; no entanto, também usaram mais notas baixas que os de escola particular (para notas baixas, $c^2=8,14$; $gl=1$; $p=0,0043$), mostrando, embora de forma muito moderada, a tendência à bipolaridade que Malewska e Walgrave (1983) encontraram nos adolescentes em geral, quando comparados com os adultos e, os menores infratores quando comparados com outros adolescentes. Os alunos de escola particular, por sua vez, usam mais notas médias que os de escola pública, mostrando-se, portanto, mais tolerantes que aqueles ($c^2=20,05$; $gl=1$; $p=0$). As meninas usaram significativamente mais notas altas que os meninos, mostrando-se, portanto, mais severas ($c^2=76,59$; $gl=1$; $p=0$). Os meninos usaram mais notas baixas e médias que as meninas, mostrando-se mais indulgentes ($c^2=64,98$; $gl=1$; $p=0$ para notas baixas e $c^2=16,78$; $gl=1$; $p=0$ para notas médias). Os alunos residentes em bairros de alta e média exclusão social usaram mais notas altas que os de bairros de média e alta inclusão social ($c^2=42,79$; $gl=1$; $p=0$); estes, por sua vez, mostraram-se mais indulgentes que aqueles, usando mais notas médias ($c^2=74,62$; $gl=1$; $p=0$). Quanto à ocupação dos pais, constatamos que os alunos cujos pais são de profissões

A e B mostraram-se significativamente mais indulgentes, usando mais notas baixas e médias que os filhos de pais com profissões C e D, que usaram mais notas altas que os anteriores (para notas baixas, $c^2=9,17$; $gl=1$; $p=0,0025$; para notas médias, $c^2=53,44$; $gl=1$; $p=0$; para notas altas, $c^2=8,54$; $gl=1$; $p=0,0035$). Finalmente, os indivíduos sim/sim (mais tolerantes com relação à possibilidade de leis serem modificadas e de existir uma situação em que leis podem ser desobedecidas, tal como visto em Menin, 2000b) usaram, significativamente, mais notas médias e menos notas altas que os indivíduos não/não ($c^2=21,77$; $gl=1$; $p=0$ para notas médias; e $c^2=19,08$; $gl=1$; $p=0$, para notas altas).

A Figura 1 mostra as mesmas subpopulações dos adolescentes e sua localização espacial em função de como se distribuem em relação ao uso diferencial das notas agrupadas em três categorias: baixas (0 e 2), médias (4 e 6) e altas (8 e 10). Para construí-la foi utilizada uma análise de correspondência que permite estudar como diferentes variáveis, no caso, as subpopulações dos alunos e as médias de notas dadas às infrações, se relacionam entre si.

Na Figura 1 os dados foram tratados de modo *Canonical* (SPSS, 1990) onde as distâncias dos pontos das linhas e das colunas são igualmente considerados e nela se pode interpretar que quanto mais próximas estão as variáveis no espaço, mais associam-se entre si, o que pode indicar similaridade, afinidade ou interação entre as variáveis estudadas (Greenacre, 1993). Pode-se notar que, embora o uso das notas entre os alunos tenha sido muito semelhante, os indivíduos Sim/sim, os alunos de bairros de alta e média inclusão estão do lado das notas medianas, 4 e 6; os meninos, mais acima à direita são os mais social, os alunos das escolas particulares e os filhos de pais com profissões de maior status próximos das notas mais baixas, 0 e 2 e as meninas, os indivíduos Não/não, os alunos de bairros de alta e média exclusão social, os de escolas públicas e de ocupações C e D aproximam-se, mais que outras subpopulações, das notas altas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam diferenças significativas com relação à severidade ou tolerância nos julgamentos dos jovens e diferenças qualitativas com relação às infrações que os adolescentes consideram como mais graves. Três agrupamentos mais se opõem: os meninos das meninas, os adolescentes de classe socio-econômica alta dos de classe baixa, os indivíduos tolerantes com relação a mudança nas leis e sua desobediência ocasional dos intolerantes. Considerando como Doise (1994) que as representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas que podem organizar-se de diversas formas segundo se imbricam em relações sociais diferentes e que os julgamentos que as pessoas exibem sobre condutas, enunciados ou crenças sociais são sempre atos sociais que se inscrevem na dinâmica total de um campo social, podemos considerar as diferentes tomadas de posição das subpopulações de adolescentes sobre as infrações como representações comuns a certos subgrupos: os meninos, os mais ricos, os mais tolerantes. E, além disso, podemos considerar tais represen-

tações como “re-apresentações” do real que servem a interesses, necessidades, desejos de cada grupo. Nesse caso, como afirma Jodelet (1994) um mesmo objeto pode sofrer, nas suas representações, distorções, suplementações ou supressões em relação às suas características. As variações entre grupos, principalmente quando subdivididos em classes sócio-econômica alta ou baixa, sugerem que, mais do que estágios de desenvolvimento moral ou cognitivo, vivências de classe podem determinar a forma como as infrações são consideradas. Tal como certos autores vem apontando (Souza, 1999), nossa história cultural e política pode bem explicar por que nas classes mais favorecidas a desobediência à lei e suas infrações, pode ser analisada de forma mais tolerante e maleável e porque nas classes menos favorecidas de forma rígida. Assim, diferenças de representações entre grupos podem indicar mais do que atrasos ou evoluções no desenvolvimento do julgamento social; podem evidenciar fortes marcações sociais fruto da continuidade, por gerações, de distintas práticas e concepções sobre esse objeto social que é a lei e seus derivados.

REFERÊNCIAS



- Doise, W. (1991). *La perception des droits de l'homme dans la société contemporaine* (Rapport final, Vol. 1). Paris: Centre de Education de la vie politique française de l'Institut de droit compare de L'Université de Paris.
- Doise, W. (1994). Attitudes et représentations sociales. Em D. Jodelet (Org.), *Les représentations sociales* (pp.220-238). Paris : Presses Universitaires de France.
- Doise,W., Clémence, A., Rosa, A. S. & Gonzales, L. (1995). La représentation sociale des droits de l'homme: Une recherche internationale sur l'entendue et les limites de l'universalité. *Journal International de Psychologie*, 30(2), 181-212.
- Greenacre, M. J. (1993). *Correspondence analysis in practice*. New York: Academic Press.
- Jodelet, D. (1994). Représentations sociales: Un domaine en expansion. Em D. Jodelet (Org.), *Les représentations sociales* (pp.31-62). Paris: Presses Universitaires de France.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer.
- Malewska, H. & Walgrave, L. (1983). Approche theorique et methodologique. Em J. P. Bonerandi & cols. (Org.), *Délits des jeunes et jugement social* (pp. 5-34). Paris. Fondation de la Maison des Sciences de L'Homme.
- Malewska, H., Peyre, V. & Bonerandi, J. P. (1979). *Attitudes envers les delits des jeunes eux-memes* (Collections Enquêtes et recherches, Vol. 12). Vancresson, France.
- Menin, M. S. S. (2000a). Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: Discutindo novas

possibilidades de Pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 59-72.

Menin, M. S. S. (2000b). *Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes*. Tese de Livre-docência, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, São Paulo.

Moscovici, S. (1978). *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Original publicado em 1961)

Piaget, J. (1977). *O julgamento moral da criança*. São Paulo: Mestre Jou. (Original publicado em 1932)

Souza, M. (1999). *A experiência da lei e a lei da experiência: Ensaio sobre práticas sociais e subjetividades no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP.

A presente pesquisa é parte da tese de Livre-docência *Representações Sociais de Lei, crime e injustiça em adolescentes*; Menin, M. S. S. Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP; Presidente Prudente.

Agradecemos à FUNDUNESP o auxílio para a apresentação deste trabalho no Congresso Internacional de Valores Universais e o Futuro da Sociedade - SP e na II Jornada Internacional sobre Representações Sociais - SC/2001.

Tabela 1.1

Valores de Desvio-padrão das Médias de Notas dadas às Infrações Dentro de Cada Subpopulação de Alunos

Infrações	Subpopulações									
	Publica	Particular	Meninos	Meninas	Bairro 1 e 2	Bairro 3 e 4	Ocupapai A e B	Ocupapai C e D	Indivíduos não/sim	Indivíduos sim/sim
Usar craque ou cocaína	1,76	1,72	2,13	1,26	1,71	1,82	1,44	1,91	1,35	1,55
Matar para roubar	2,01	1,67	2,43	1,28	1,89	2,04	1,42	2,12	2,15	1,85
Furtar toca-fitas	1,92	1,66	2,10	1,59	2,02	1,74	1,55	1,95	1,82	1,97
Maltratar criança	2,09	1,69	2,33	1,62	1,90	2,11	1,65	2,15	1,51	1,89
Roubar blusão de loja	2,03	1,61	2,31	1,45	1,75	2,01	1,55	1,96	1,45	1,95
Uma adolescente se prostituir	2,14	1,94	2,53	1,48	2,02	2,16	2,02	2,15	1,75	2,14
Matar alguém numa briga	2,09	1,99	2,47	1,53	2,00	2,06	1,73	2,13	1,91	1,80
Usar maconha	2,53	2,50	2,80	2,20	2,42	2,62	2,53	2,42	2,24	2,62
Fazer aborto	2,46	3,10	3,08	2,22	2,49	2,88	3,06	2,50	2,53	3,06
Riscar a pintura de um carro	2,48	2,02	2,52	2,24	2,52	2,22	1,96	2,47	2,05	2,47
Destruir carteira escolar	2,76	2,78	2,94	2,58	2,80	2,69	2,62	2,88	2,70	2,74
Cortar banco de ônibus	2,83	2,31	2,99	2,42	2,88	2,57	2,28	2,88	2,66	2,50
Agredir colega	2,52	2,26	2,60	2,24	2,58	2,34	2,26	2,50	2,08	2,56
Xingar professora	2,79	2,35	2,97	2,36	2,71	2,69	2,34	2,82	2,41	2,67
Dirigir s/ carta	2,86	2,91	3,12	2,62	2,75	2,95	2,77	3,01	2,92	2,82
Matar menino assaltante	3,07	2,69	3,27	2,67	2,93	2,98	2,96	2,99	3,07	3,06
Falsificar documento	3,18	3,22	3,32	3,08	3,14	3,18	3,09	3,18	3,17	3,22
Policial ferir alguém	3,37	2,91	3,44	3,07	3,37	3,04	2,86	3,38	3,53	3,11

Tabela 1

Médias de Notas dadas às Infrações pelas Subpopulações de Alunos

Infrações	Subpopulações									
	Publica	Particular	Meninos	Meninas	Bairro 1 e 2	Bairro 3 e 4	Ocupapai A e B	Ocupapai C e D	Indivíduos não/sim	Indivíduos sim/sim
Usar craque ou cocaína	9,50	9,50	9,27	9,71	9,56	9,43	9,61	9,45	9,69	9,48
Matar para roubar	9,43	9,60	9,22	9,70	9,50	9,40	9,71	9,38	9,31	9,55
Furtar toca-fitas	9,18	9,34	9,01	9,41	9,22	9,21	9,37	9,20	9,37	9,11
Maltratar criança	9,14	9,37	9,05	9,34	9,25	9,14	9,38	9,09	9,34	9,29
Roubar blusão de loja	9,11	9,17	8,85	9,38	9,29	9,00	9,20	9,17	9,43	9,02
Uma adolescente se prostituir	9,05	9,13	8,62	9,47	9,24	8,89	9,04	9,07	9,37	8,96
Matar alguém numa briga	9,02	9,13	8,68	9,37	9,13	9,03	9,21	9,03	9,14	9,17
Usar maconha	8,99	8,71	8,57	9,24	9,14	8,72	8,67	9,10	9,26	8,62
Fazer aborto	8,70	7,36	7,90	8,78	8,72	7,96	7,23	8,66	8,57	7,65
Riscar a pintura de um carro	8,56	8,98	8,53	8,78	8,62	8,73	8,97	8,61	9,01	8,53
Destruir carteira escolar	8,02	8,10	7,87	8,19	8,00	8,09	8,19	7,91	8,06	8,22
Cortar banco de ônibus	7,94	8,47	7,87	8,26	8,02	8,13	8,43	7,95	8,20	8,31
Agredir colega	7,89	8,13	7,51	8,35	7,89	7,99	8,05	7,91	8,46	7,75
Xingar professora	7,84	8,20	7,54	8,28	7,97	7,87	8,03	7,90	8,20	7,88
Dirigir s/ carta	7,61	6,81	7,00	7,77	7,89	7,00	6,79	7,50	7,59	7,01
Matar menino assaltante	7,45	8,23	7,21	8,04	7,77	7,59	7,85	7,59	7,54	7,76
Falsificar documento	6,98	6,10	6,39	7,09	7,26	6,32	5,57	7,14	7,09	6,42
Policial ferir alguém	5,50	5,39	5,21	5,71	5,80	5,17	5,36	5,51	6,00	5,45

Tabela 2
Rank das Notas às Infrações nas Subpopulações dos Alunos

Infrações	Pública	Particular	Meninos	Meninas	Bairro 1 e 2	Bairro 3 e 4	Ocupapai A e B	Ocupapai C e D	Indivíduos não/não	Indivíduos sim/sim
Usar craque ou cocaína	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0
Matar para roubar	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	6,0	1,0
Furtar toca-fitas	3,0	4,0	4,0	4,0	6,0	3,0	4,0	3,0	3,5	5,0
Maltratar criança	4,0	3,0	3,0	7,0	4,0	4,0	3,0	6,0	5,0	3,0
Roubar blusão de loja	5,0	5,0	5,0	5,0	3,0	6,0	6,0	4,0	2,0	6,0
Uma adolescente se prostituir	6,0	7,0	7,0	3,0	5,0	7,0	7,0	7,0	3,5	7,0
Matar alguém numa briga	7,0	6,0	6,0	6,0	8,0	5,0	5,0	8,0	8,0	4,0
Usar maconha	8,0	9,0	8,0	8,0	7,0	9,0	9,0	5,0	7,0	8,0
Fazer aborto	9,0	15,0	10,0	10,0	9,0	13,0	15,0	9,0	10,0	15,0
Riscar a pintura de um carro	10,0	8,0	9,0	9,0	10,0	8,0	8,0	10,0	9,0	9,0
Destruir carteira escolar	11,0	14,0	11,0	14,0	12,0	11,0	11,0	13,0	14,0	11,0
Cortar banco de ônibus	12,0	10,0	12,0	13,0	11,0	10,0	10,0	11,0	12,5	10,0
Agredir colega	13,0	13,0	14,0	11,0	14,0	12,0	12,0	12,0	11,0	14,0
Xingar professora	14,0	12,0	13,0	12,0	13,0	14,0	13,0	14,0	12,5	12,0
Dirigir s/ carta	15,0	16,0	16,0	16,0	15,0	16,0	16,0	16,0	15,0	16,0
Matar menino assaltante	16,0	11,0	15,0	15,0	16,0	15,0	14,0	15,0	16,0	13,0
Falsificar documento	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0
Policial ferir alguém	18,0	18,0	18,0	18,0	18,0	18,0	18,0	18,0	18,0	18,0

Tabela 2

Tabela 3
Número e Porcentagem de Notas Baixas, Médias e Altas dadas às Infrações pelas Subpopulações os Alunos

Sub populações	Notas					
	Notas 0 e 2 - Baixas		Notas 4 e 6 - Média		Nota 8 e 10 - Altas	
Particular	140	6,48%	351	16,24%	1670	77,28%
Pública	537	8,43%	791	12,42%	5043	79,16%
Meninos	423	10,42%	608	14,98%	3027	74,59%
Meninas	254	5,68%	534	11,94%	3686	82,39%
Bairro 1 e 2	328	8,13%	407	10,09%	3297	81,77%
Bairro 3 e 4	315	7,54%	694	16,62%	3167	75,84%
Ocupapai A e B	134	6,41%	361	17,27%	1595	76,32%
Ocupapai C e D	471	8,55%	662	12,02%	4375	79,43%
Indivíduos não/não	89	7,09%	126	10,04%	1040	82,87%
Indivíduos sim/sim	192	7,71%	390	15,67%	1907	76,62%

Tabela 3

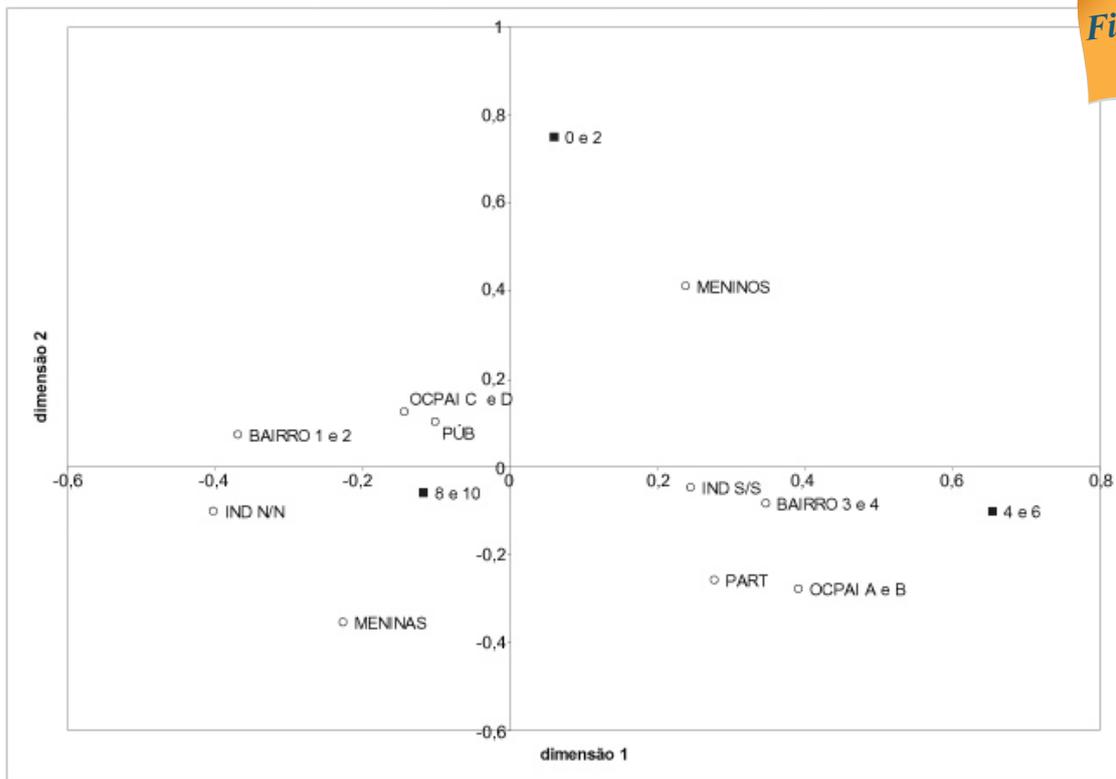


Figura 1

Figura 1. Uso das notas baixas, médias e altas nas subpopulações de alunos.

AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

24/01/2011 a 30/01/2011



Caros alunos!

Iniciaremos hoje, a disciplina D11 – Psicologia do Desenvolvimento do Curso de Pedagogia Semipresencial, da UNESP/UNIVESP. Nesta disciplina vamos trabalhar basicamente quatro textos que tratam do desenvolvimento da criança e do adolescente.

No primeiro texto, *O Desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*, Durlei de Carvalho Cavicchia, discorre sobre as características do desenvolvimento cognitivo da criança. O texto se diferencia dos convencionais que abordam esse assunto porque apresenta os subestágios do desenvolvimento do período senso-motor e apresenta, ainda dentro desse período, a construção das categorias do conhecimento: objeto, espaço, tempo e causalidade.

No segundo texto, *Comportamentos de bebês em situações de separação e reencontro com os pais, na rotina da creche*, Lígia Melchiori e Zélia Alvez apresentam dados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar comportamentos de bebês de diferentes idades que poderiam indicar uma relação entre o vínculo afetivo da criança com a sua mãe, quando ficam separados durante todo o dia.

O terceiro texto, *Construção da Consciência Moral*, de Yves de La Taille, aborda o desenvolvimento da consciência moral, destacando as suas duas dimensões intelectuais e afetivas. Na dimensão intelectual, o autor aborda a razão, os conhecimentos necessários à ação moral, o equacionamento moral, a sensibilidade moral e o desenvolvimento do juízo moral. Na dimensão afetiva, o autor destaca os sentimentos que fazem parte do senso moral, a saber: o respeito, a simpatia, a culpa, a indignação, a confiança e a vergonha.

Finalmente, no último texto, *Atitudes de Adolescentes Frente à Delinquência como representações Sociais*, Maria Suzana Menin apresenta uma pesquisa realizada com adolescentes de escolas públicas e privadas. Nessa pesquisa, a autora descreve como os adolescentes se posicionam frente a comportamentos infracionais frequentes nos dias atuais. No texto, discute-se os valores manifestados pelos alunos, questionando se estes são decorrências do desenvolvimento moral do indivíduo ou se a construção deles é determinada pelo grupo social a que o sujeito pertence.

Nesta primeira semana, nos períodos virtuais, vamos ler os dois primeiros textos. Como você poderá notar, nas aulas presenciais enfatizaremos atividades solidárias em grupo, geralmente uma extensão das atividades que você realizou de forma individual no período virtual. As atividades desenvolvidas, no período, poderão ser entregues, sem descontos em nota, até domingo, dia **30 de janeiro de 2011, às 23h55**. As atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia **16 de fevereiro de 2011, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Por isso, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

agenda

Os quadros abaixo mostram como ficou o esquema das aulas, para essa semana:

1ª Aula Presencial - 24/01/2011 – 2ª feira



Atividade 01 – Interdisciplinaridade entre a Psicologia do Desenvolvimento e as outras disciplinas do currículo.

Atividade 02 – Apresentação da disciplina – Videoconferência com o Prof. Antonio Carlos Domene, veiculada pela UNIVESP TV.

Atividade 03 – Assistir ao Vídeo 01 - Introdução à Psicologia do Desenvolvimento.



1º Período Virtual - 25 e 26/01/2011 – 3ª e 4ª feira

- **Atividade 04** – Estudo do texto 01 - “O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida” – Quadro 01.



2ª Aula Presencial – 27/01/2011 – 5ª feira

Atividade 05 – Retomada do Quadro 01 - Categorias do conhecimento.

Atividade 06 – Assistir ao Vídeo 02 – Desenvolvimento Cognitivo.

- **Atividade 07** – Aprimoramento do Quadro 01 - em grupo.



2º Período Virtual – 28, 29 e 30/01/2011 – 6ª feira, sábado e domingo

- **Atividade 08** – Estudo do texto 02 - “Comportamento de bebês em situações de separação e reencontro com pais, na rotina diária da creche” – Questionário 01.

Qualquer dúvida, por favor, entre em contato com seu Orientador de Disciplina, presencialmente ou pela Ferramenta Correio.

Bom trabalho!

Atividades Avaliativas



ATIVIDADES DA PRIMEIRA SEMANA

1ª Aula Presencial – 24/01/2011



Atividade 01 – Interdisciplinaridade entre a Psicologia do Desenvolvimento e as outras disciplinas do currículo.

Nesta atividade, os Orientadores de Disciplina farão uma breve exposição relacionando a disciplina Psicologia do Desenvolvimento com as disciplinas estudadas anteriormente.

Uma disciplina é o estudo de um recorte que fazemos acerca da natureza, mas muitos autores, conteúdos, problemas e reflexões ou são comuns ou mantêm uma interface com mais de uma disciplina. Por exemplo, nesta disciplina, voltamos a falar sobre Kant e Piaget, autores estudados nas disciplinas Ética e Cidadania, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação. Tratamos novamente do fazer moral, tema já abordado na Filosofia da Educação e em Ética e Cidadania. Sobre o fazer moral, o Prof. Pedro Goergen, no texto: *Cenários, Perspectivas e Perplexidades*, enfatiza que o neoliberalismo é incompatível com o princípio kantiano. O que então, a Psicologia do Desenvolvimento tem a nos dizer sobre o desenvolvimento moral na nossa sociedade?

Nesta disciplina, há dois artigos de pesquisa em educação que devem ser lidos, pois nos permitem refletir sobre o método utilizado na coleta de dados, assunto estudado na disciplina Introdução a Pesquisa Científica em Educação. Relacionar uma disciplina com outra é um exercício que nos permite ter a consciência do todo. No nosso caso, – em um curso de Pedagogia, também a complexidade do seu currículo.

Participem colaborando com a discussão em sala de aula à medida que os Orientadores de Disciplina apresentarem os tópicos de relacionamentos de conteúdos, problemas e autores já estudados.

Atividade 02 – Apresentação da disciplina – Videoconferência com o Professor Antonio Carlos Domene, veiculada pela UNIVESP TV.

Iniciaremos a Disciplina D11 – Psicologia do Desenvolvimento, com a apresentação de uma Videoconferência, proferida pelo Professor Antônio Carlos Domene.

Nessa Videoconferência, o Professor Domene, organizador dessa disciplina, discorre sobre o conteúdo da mesma e, fundamentalmente, sobre a proposição das atividades que vamos realizar. Muito além de um mero exercício acadêmico, o professor procura demonstrar a pertinência das reflexões que realizaremos nas atividades e a nossa prática cotidiana na escola.

Assistam então, às 20h, em sua TV digital, à programação da UNIVESP TV.

atividades

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Tirem suas dúvidas com seus Orientadores de Disciplina e se quiserem enviar uma questão ao Professor Domene, peçam ao seu Orientador de Disciplina que a redirecione.

Posteriormente essa Videoconferência será disponibilizada no Acervo Digital. O *link* será disponibilizado por seu Orientador de Disciplina.

Atividade 03 – Assistir ao Vídeo 01 – Introdução à Psicologia do Desenvolvimento.

Assistam agora ao vídeo “Introdução à Psicologia do Desenvolvimento”. Neste vídeo, produzido pela UNIVESP TV, os professores Zélia Ramozzi Chiarottino, Yves de La Taille e Maria Thereza Costa Coelho explicam o que estuda a Psicologia do Desenvolvimento, dando ênfase ao trabalho de Jean Piaget. Outros autores, como Vygotsky e Wallon, são citados no programa.

Vídeo disponibilizado na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Vídeos](#), ou pelo Portal Acadêmico, *link* Vídeos.

1º Período Virtual – 25 e 26/01/2011



Atividade 04 - Estudo do texto 01 - “O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida” – Quadro 01.

Na disciplina Psicologia da Educação, vocês tomaram contato com a descrição geral dos períodos de desenvolvimento. Agora, nesta disciplina, vamos ler o texto “O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida”, da Professora Durlei de Carvalho Cavicchia, que também trata desse tema, mas de forma mais aprofundada. Nas palavras da autora, a identificação dos estágios de desenvolvimento no comportamento da criança pode orientar o educador no planejamento e oferecimento de estímulos ambientais a esse desenvolvimento. Mas como identificar o desenvolvimento no comportamento da criança? Dito de outra forma, ou mais apropriadamente: como observar a construção do conhecimento no comportamento da criança?

Conceitos como o de assimilação, acomodação, equilíbrio etc., já foram estudados e eles se repetem neste texto, como em todos os outros similares. O que distingue o texto da professora Durlei Cavicchia é que ele nos aponta com bastante profundidade um tema pouco abordado: as categorias do conhecimento. Assim sendo, como atividade, estamos propondo um exame detalhado desse texto, destacando no mesmo, como as principais categorias do conhecimento (Objeto, Espaço, Causalidade e Tempo) vão sendo construídas pelo sujeito.

O texto poder acessado por meio da Ferramenta [Leituras](#), ou diretamente em seu caderno de formação.

À medida que forem lendo, grifem todas as passagens do texto referindo-se às quatro categorias: Objeto, Espaço, Causalidade e Tempo. Em seguida (com as frases que vocês destacaram do texto), editem o Quadro 01, disponibilizado na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Material Complementar](#), de forma a ilustrar o processo de construção.

Esse quadro deverá ser postado no Portfólio Individual com o título D11_Atividade 04. Levem uma cópia para o próximo encontro presencial.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 1,00

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Facilitar ao observador a visualização da construção das categorias do conhecimento de cada período de desenvolvimento.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.

2ª Aula Presencial – 27/01/2011



Atividade 05 - Retomada do Quadro 01 – Categorias do conhecimento.

Assim que chegarem à aula, recuperem o quadro contendo as categorias do conhecimento dos períodos de desenvolvimento que vocês elaboraram na Atividade 04. Reúnam-se com os seus grupos de estudo e verifiquem se os quadros dos seus colegas são equivalentes ao seu. Discutam sobre as eventuais diferenças.

Atividade 06 – Assistir ao Vídeo 02 – Desenvolvimento Cognitivo.

Agora que já compararam a produção de seus quadros, assistam ao vídeo “Desenvolvimento Cognitivo” preparado pela UNIVESP TV. Nesse vídeo, Zélia Ramozzi Chiarottino, Maria Thereza Costa Coelho e Yves de La Taille discorrem sobre o desenvolvimento cognitivo, a partir da teoria de Piaget e nos trazem informações importantes para o desenvolvimento da nossa próxima atividade. Confiram!

Vídeo disponibilizado na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Vídeos](#), ou pelo Portal Acadêmico, [link Vídeos](#).

Atividade 07 – Aprimoramento do Quadro 01 – em grupo.

Retomem os quadros elaborados na Atividade 04, e trabalhando em grupo, construam um novo quadro com as informações de todos os componentes do grupo, levando em conta, também, o vídeo assistido anteriormente.

Quando terminarem, postem o quadro finalizado com o título D11_atividade07 no Portfólio de Grupo.

Observação: Esta atividade pode ser postada até domingo, dia 30 de janeiro de 2011. Queremos enfatizar que a discussão com a classe deve prevalecer sobre a inserção das respostas nos Portfólios de Grupo. Mas fiquem atentos ao prazo de entrega.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar grupos na plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3,00

Tipo da atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Obter uma visão panorâmica do desenvolvimento das categorias do conhecimento: Objeto, Espaço, Causalidade e Tempo.

Critérios de avaliação:

- Desenvolvimento do quadro com as características do desenvolvimento cognitivo.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.

2º Período Virtual – 28, 29 e 30/01/2011



Atividade 08 – Estudo do texto 02 – “Comportamento de bebês em situações de separação e reencontro com pais, na rotina diária da creche” – Questionário 01.

Qual é a melhor idade para a criança ir à escola? Será que meu filho está preparado para ir à escola tão cedo? Muitas mães e pais ficam angustiados quando, em função dos seus afazeres profissionais, logo após o desmame, matriculam seus filhos nas creches. Matricular as crianças nas creches é uma decorrência da sociedade industrial, recente, portanto. Muito ainda precisamos saber sobre os vínculos que são afetados quando matriculamos nossos bebês nas creches. Por enquanto temos mais dúvidas do que respostas.

O texto de Lígia Mechiori, “Comportamento de bebês em situações de separação e reencontro com pais, na rotina diária da creche”, procura contribuir com essas respostas, pela observação do comportamento da criança na situação da creche.

Leiam o texto disponibilizado na Ferramenta [Leituras](#), ou diretamente em seu caderno de formação.

Para sua melhor compreensão, preparamos algumas questões que devem ser respondidas e postadas em seus Portfólios Individuais, com o título D11_Atividade08.

Questões:

1) Liste os comportamentos das crianças que foram observados na entrada e na saída da creche.

2) Quais foram os procedimentos de coletas de dados?

3) Por que a literatura aponta a relação entre apego inseguro e a quantidade de horas que a criança fica na creche? Dada a sua experiência, há evidências sobre esta relação?

4) A pesquisadora analisou diversos comportamentos de crianças na entrada e na saída da creche, porque a sua preocupação era a questão do apego com os pais. Os comportamentos observados são suficientes para responder à questão do apego?

5) Que outros comportamentos da criança poderiam ser observados para indicar a sua adaptação ou não à situação de creche? Liste-os.

6) Quais perguntas, – eventualmente, seriam importantes pesquisar a respeito do desenvolvimento afetivo? Justifique.

Essas questões estão disponibilizadas na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Material Complementar – Questionário 01](#), que poderá ser editado por vocês, se preferirem.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor da nota: 1,00 **Peso:** 1,00

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Refletir sobre o desenvolvimento do apego e questionar sobre a matrícula de bebês nas creches.

Crterios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (ver Manual do Aluno).
- Cumprimento da proposta dentro do prazo previsto.

Bloco1

Módulo 3

Disciplina 11

Formação Geral

Educação Infantil: Princípios e Fundamentos

Psicologia do Desenvolvimento

AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

31/01/2011 a 06/02/2011



Iniciaremos esta semana, retomando alguns conceitos estudados na semana passada. Vamos trabalhar o desenvolvimento afetivo em nosso primeiro encontro presencial. Em seguida, abordaremos o tema “Construção da Consciência Moral”, título homônimo ao do texto que também estudaremos esta semana. Para tanto preparamos textos, vídeos e atividades que serão distribuídas pelos próximos períodos presenciais e virtuais.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas durante esta semana, poderão ser entregues, sem descontos em nota, até o próximo domingo, dia **06 de fevereiro de 2011**, com exceção daquelas que forem avisadas de prazos diferentes. Atividades entregues fora do prazo estabelecido - até o dia **16 de fevereiro de 2011** - entrarão no período de recuperação de prazos e terão suas notas avaliadas com descontos. As atividades entregues após esse prazo, não serão avaliadas. Por isso, não deixem para postar suas atividades de última hora.

Os quadros abaixo mostram como ficou o esquema das aulas. Acessem a Ferramenta Atividades para obter mais informações.

3ª Aula Presencial - 31/01/2011 – 2ª feira



Atividade 09 – Discussão em grupo sobre as questões da Atividade 08 – Questionário 01.

Atividade 10 – Assistir ao Vídeo 03 - Desenvolvimento Afetivo.

Atividade 11 – Discussão em classe, sobre o desenvolvimento afetivo.

3º Período Virtual - 01 e 02/02/2011 – 3ª e 4ª feira 

- **Atividade 12** – Estudo do texto 03 - “Construção da Consciência Moral” – Quadro 02.

4ª Aula Presencial – 03/02/2011 – 5ª feira 

Atividade 13 – Retomada do “Quadro 02 - Apresentação das dimensões intelectuais e afetivas do fazer moral”.

Atividade 14 - Assistir ao Vídeo 04 - Desenvolvimento Moral.

- **Atividade 15** – Questionário 02 – Aspectos do fazer moral.

4º Período Virtual – 04, 05 e 06/02/2011 – 6ª feira, sábado e domingo 

- **Atividade 16*** – Fórum de Discussão 01 - O que nos incomoda na escola?

Atividade 17 - Coleta de dados para a pesquisa “Atitudes virtuosas de adolescentes” - Quadro 03 e Tabela 01.

Atividade 18** – Fórum de Grupo para discussão da pesquisa.

Importante*: O prazo para as postagens do Fórum 01 (Atividade 16) é de 04 a 09 de fevereiro de 2011. Essa atividade não terá período de recuperação de prazo.

Importante**: Os Fóruns de Grupo (Atividade 18) ficarão abertos até o dia 16 de fevereiro de 2011 e não serão avaliados.

Lembrem-se de que os materiais podem ser acessados também, por meio do DVD-ROM.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato pela Ferramenta Correio ou, presencialmente, com seu Orientador de Disciplina.

Bom trabalho!

Atividades Avaliativas



ATIVIDADES DA SEGUNDA SEMANA

3ª Aula Presencial – 31/01/2011



Atividade 09 – Discussão em grupo sobre as questões da Atividade 08 – Questionário 01.

Reúnam-se em seus grupos de estudo, compartilhem e discutam as respostas das questões da Atividade 08.

O objetivo desta atividade é socializar o trabalho que fizeram e colher a opinião dos colegas sobre essa produção.

Atividade 10 – Assistir o Vídeo 03 - Desenvolvimento Afetivo.

Assistam agora ao vídeo “Desenvolvimento Afetivo” que a UNIVESP TV produziu com as professoras Fernanda Taxa-Amaro e Maria Thereza Costa Coelho. O objetivo desse vídeo é enriquecer a nossa compreensão sobre o desenvolvimento afetivo, já que a afetividade, assim como a cognição, desenvolve-se, ou se constrói, de acordo com uma seqüência. A afetividade e a cognição são propriedades contíguas da conduta. Mais do que isso, a afetividade, segundo Piaget, é o motor da inteligência. O programa discute essas questões que retomaremos na próxima discussão.

Vídeo disponibilizado na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Vídeos](#), ou pelo Portal Acadêmico, [link Vídeos](#).

Atividade 11 – Discussão em classe, sobre o desenvolvimento afetivo.

O desenvolvimento é um fenômeno observado nos seres vivos. Para fins didáticos, dividi-mo-lo em categorias. No caso do desenvolvimento humano, são importantes as dimensões cognitivas, afetivas, da linguagem, e social. É importante destacar que todas as dimensões são observadas quando o indivíduo age sobre um objeto. Dito isto, após ler o texto de Lígia Melchiori e Zélia Alves – “Comportamentos de bebês em situações de separação e reencontro com os pais, na rotina diária da creche” – e de assistir ao vídeo “Desenvolvimento Afetivo”, participem da discussão que os seus Orientadores de Disciplina vão coordenar com a classe. Propomos que vocês reflitam entre outras questões:

1- Quais fatos observamos no dia a dia da escola que poderiam se constituir em perguntas de pesquisa sobre o desenvolvimento afetivo?

2- Segundo Piaget, a afetividade é o motor da inteligência. De acordo com a videoconferencista, Professora Maria Thereza Costa Coelho, a afetividade e a inteligência são faces da mesma moeda, sendo a conduta esta moeda. Justifica-se então por isso, a predisposição para entendermos mais facilmente e tolerarmos os afetos, mesmo os negativos, de um aluno brilhante academicamente? Ou essa pergunta carece de sentido?

3- Preponderantemente, a escola está interessada na inteligência. Mas se a afetividade é a outra face da moeda, deveríamos estar preocupados com as interações acadêmicas que favorecem o desenvolvimento afetivo. Justifiquem essa afirmação.

4- Vocês já observaram que na educação infantil as crianças adoram desenvolver atividades? Muitas delas, alegres, indagam a professora se não tem tarefa para fazer em casa. Mas, logo após o ingresso na primeira série, a maioria das crianças realiza as tarefas somente quando são obrigadas a isso. Se perguntarmos a uma criança da primeira série se ela faz suas tarefas em uma sexta-feira à noite, a resposta provavelmente será negativa. Uma explicação para isso é que na educação infantil as atividades são propostas como *uma brincadeira*, e brincando, as crianças imitam os adultos, participam do mundo dos adultos. Explique se, de alguma forma, esse comportamento tem relação com o desenvolvimento da afetividade.

3º Período Virtual – 01 e 02/02/2011



Atividade 12 – Estudo do texto 03 – “Construção da Consciência Moral” – Quadro 02.

Vamos iniciar neste período virtual, o estudo do texto do Prof. Yves de La Taille denominado “Construção da Consciência Moral”. Como vocês poderão notar, trata-se de um texto longo e detalhista que aborda o desenvolvimento da consciência moral destacando suas duas dimensões: intelectual e afetiva. Na dimensão intelectual, o autor trata da razão, dos conhecimentos necessários à ação moral, do equacionamento moral, da sensibilidade moral e do desenvolvimento do juízo moral. Na dimensão afetiva, o autor destaca os sentimentos que fazem parte do senso moral, a saber: o respeito, a simpatia, a culpa, a indignação, a confiança e a vergonha.

Texto disponibilizado na Ferramenta [Leituras](#), e no caderno de formação.

Após a finalização da leitura, elaborem um quadro escrevendo uma frase que sintetize cada um dos elementos das categorias cognitivas e afetivas do fazer moral.

Esse quadro deverá ser postado no Portfólio Individual, com o título D11_Atividade 12. Levem uma cópia para o próximo encontro presencial.

Obs.: Disponibilizamos na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Material Complementar](#) – um quadro modelo que pode ser editado por vocês, se preferirem – Quadro 02 – Apresentação das dimensões intelectuais e afetivas do fazer moral.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores.

Valor da nota: 1,00 **Peso:** 1,00

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos: Ler, interpretar e apresentar pontos de discussão sobre os elementos do fazer moral, citados por Yves de La Taille.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.



Atividade 13 – Retomada do “Quadro 02 – Apresentação das dimensões intelectuais e afetivas do fazer moral”.

Na aula de hoje, seus Orientadores de Disciplina irão projetar um quadro resumindo as dimensões intelectuais e afetivas do fazer moral. Participem! Apresentem a elaboração da sua produção e discutam as considerações que vocês elaboraram sobre os elementos morais.

Atividade 14 - Assistir ao Vídeo 04 - Desenvolvimento Moral.

Assistam agora ao Vídeo produzido pela UNIVESP TV com os professores Suzana Meinin e Yves de La Taille, no qual ambos abordam o desenvolvimento moral. Nesse vídeo, os Professores discorrem sobre a moral, levando em consideração as fases de heteronomia e autonomia do sujeito. Tratam, também, de como a coação e a coopeeração são elementos importantes para o desenvolvimento da moralidade. No vídeo, é apresentada, ainda, uma dinâmica de grupo com adolescentes que se revela proveitosa para a discussão da moralidade. Observem como uma condição pode ser acolhedora para um indivíduo se expressar e, ao mesmo tempo, tomar contato com o ponto de vista do outro.

Vídeo disponibilizado na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Vídeos](#), ou pelo Portal Acadêmico, [link Vídeos](#).

Atividade 15 – Questionário 2 - Aspectos do fazer moral.

Baseados na leitura do texto *Construção da Consciência Moral*, de Yves de La Taille, reúnam-se em seus grupos de estudo e respondam ao questionário 02. Suas respostas, embora não avaliadas, serão importantes para alimentar o debate que promoveremos no Fórum de Discussão 01. Esse Fórum será desenvolvido no período virtual seguinte.

Insiram suas respostas no Portfólio de Grupo, como o título D11_Atividade 15.

Questões:

- 1) Segundo o autor, a ação moral transita entre a heteronomia e a autonomia. Sendo assim, qual é a decorrência das políticas de se instalar câmeras nas escolas, catracas nas bibliotecas, sensores de metais nas portarias? E quais são as dificuldades para se abolir qualquer uma dessas medidas nas nossas escolas?
- 2) A escola é cheia de regras e parece que não é pelo desconhecimento delas que observamos tantos problemas de conduta. O que falta então?
- 3) Quando achamos uma carteira na rua e ficamos em dúvida se a devolvemos ou não para o seu proprietário, isto se configuraria em um dilema moral? Ainda nessa direção, é frequente encontrarmos a carteira que perdemos somente com os nossos documentos, mas sem o dinheiro. O que isto poderia nos indicar sobre o nosso semelhante que nos poupou da burocracia de tirar a segunda via dos nossos documentos? E o que mais, em termos morais?

4) Segundo Yves de La Taille, “[...] a moral tem conteúdo construído pela cultura e, como qualquer outro conteúdo, as pessoas devem entrar em contato com ele, re-significá-lo, re-construí-lo”. Em relação ao sentimento da vergonha o autor afirma: “Uma sociedade que cultiva valores como o dinheiro e a glória, a probabilidade de sentir vergonha de ser pobre e anônimo será maior do que a probabilidade de sentir vergonha por agir imoralmente”. Queremos que vocês discutam se a escola pode ser considerada uma cultura ou não e se, nesse universo, os alunos manifestam condutas, como por exemplo, a de valorizar mais o *ser* do que o *ter*, mesmo vivendo em uma sociedade neoliberal como a nossa. Ainda, reflitam sobre são os motivos que levam uma população a jogar uma quantidade enorme de lixo no ponto de ônibus e, aparentemente, não fazer isso nas estações do metrô?

Essas questões também estão disponibilizadas no arquivo - Questionário 02 – Aspectos do fazer moral, na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Material Complementar](#), que poderá ser editado por vocês, se preferirem.

Observação: Esta atividade pode ser postada até domingo, dia 06 de fevereiro de 2011. Queremos enfatizar que a discussão com a classe deve prevalecer sobre a inserção das respostas nos Portfólios de Grupo. Mas fiquem atentos ao prazo de entrega

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Organizar grupos na plataforma.

Valor: 1,00 **Peso:** 1,00

Tipo da Atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Discutir o fazer moral, levando em consideração o cotidiano da escola.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.
- Cumprimento da proposta.

4º Período Virtual – 04, 05 e 06/02/2011



Atividade 16 – Fórum de Discussão 01 - O que nos incomoda na escola?

Convidamos vocês a participarem do Fórum de Discussão 01. Nesse Fórum, vamos refletir e interagir com os colegas, discutindo a relação professor-aluno, a partir de um princípio fundamental da ação moral: o respeito.

Em relação à conduta do professor, parece-nos que este demonstra respeito somente ao aluno que chega à sala de aula no horário estabelecido. Por outro lado, parece que o aluno desrespeita o professor quando se levanta e sai no meio da aula, sem qualquer justificativa relevante. Gritar e ridicularizar são gestos desrespeitosos do professor em relação ao aluno.

O exercício é esse: faça uma lista de comportamentos típicos de professores e de alunos, pertinentes e dissonantes à categoria respeito, e os comente.

Para participarem, basta acessar a Ferramenta Fórum de Discussão – Fórum 01 - O que nos incomoda na escola?

Obs.: Esse fórum será avaliado, com prazo para postagem de 04 a 09 de fevereiro de 2011. Essa atividade não terá período de recuperação de prazo. *Atividade avaliativa.*

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3,00

Tipo de Atividade: Individual.

Objetivos:

- Problematizar regras do fazer moral consoante ao respeito na relação professor-aluno.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de Fórum (Manual do Aluno).
- Participação dentro do prazo determinado.
- Cumprimento da proposta.

Atividade 17 – Coleta de dados para a pesquisa “Atitudes virtuosas de adolescentes” – Quadro 03 e Tabela 01

“O homem mais tenebroso tem seus momentos iluminados: tal assassino toca corretamente a flauta; tal feitor, que dilacera a chicotadas o dorso dos escravos, é talvez um bom filho; tal idiota partilharia comigo seu último pedaço de pão. Existem poucos a quem não se possa ensinar convenientemente alguma coisa. Nosso grande erro é tentar encontrar em cada um, em particular, as virtudes que ele não tem, negligenciando o cultivo daquelas que ele possui.”

(YOURCENAR, Marguerite. *Memórias de Adriano*, 1974 p.40).

Citamos a passagem do belo romance de Marguerite Yourcenar para ilustrar a pesquisa que estamos propondo como uma atividade desta disciplina. Na pesquisa de Suzana Menin (que você vai estudar na próxima semana), os alunos de escolas públicas e de escolas particulares foram solicitados a pontuar entre zero e dez um conjunto de infrações. Na pesquisa que realizaremos, vamos solicitar que alunos pontuem, entre um e dez, dez comportamentos morais que podem ser presenciados nos ambientes escolares. São eles:

- Manter o banheiro limpo.
- Deletar um e-mail recebido, cujo conteúdo macula a honra de uma pessoa.
- Apartar uma briga na porta da escola.
- Ouvir atentamente as perguntas e respostas dos colegas de classe.
- Comer toda a comida da qual se serviu no prato.
- Descartar o chiclete no cesto de lixo.
- Avisar uma autoridade quando nosso colega insiste em planejar um crime.
- Falar em voz baixa dentro da biblioteca.
- Apagar a luz de uma sala vazia.
- Procurar saber o nome dos funcionários da escola.

A análise dos dados coletados será feita em grupos de cinco integrantes, durante a aula presencial do dia 10 de fevereiro de 2011. Assim, cada grupo deverá entrevistar, no mínimo, 20 alunos, que tenham entre 10 e 18 anos, de preferência, nas escolas onde atuam. Vocês podem dividir o trabalho de coleta de dados, conforme a facilidade dos membros do seu grupo. Se um dos componentes do seu grupo não puder coletar esses dados, um dos integrantes pode entrevistar mais do que quatro alunos e, assim, auxiliar o colega e o grupo.

Procedimentos para coleta de dados:

Você deverá apresentar para o aluno o Quadro 03 – Comportamentos Morais (em formato de pizza), disponibilizado na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Material Complementar](#), e pedir para ele ler em voz alta todos os itens do mesmo. Em seguida, pergunte: *qual desses itens você julga mais importante a gente fazer?* Após o aluno responder, peça para ele escrever, a lápis, o número dez em cima do item. Em seguida, prossiga: *E agora, o que é mais importante a gente fazer?* Após a resposta, solicite que o aluno escreva o número nove em cima do item. E assim por diante, até o aluno pontuar com a nota 1,0 o último item. Quando o aluno terminar, pergunte: *você quer alterar a nota de algum item?* Repita essa instrução até o aluno afirmar que não quer alterar a nota de item algum.

Acessem a Tabela 01 – Tabulação dos dados, disponibilizada na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Material Complementar](#), e insiram os dados de cada entrevista.

É importante que os dados sejam coletados de forma individual, e que vocês tenham a anuência do diretor da escola.

Nesta pesquisa, não abordaremos os critérios estatísticos por absoluta falta de tempo. Será uma “quase pesquisa”.

Observação: Formalmente, retomaremos essa atividade de pesquisa na Atividade 21, no dia 10 de fevereiro de 2011. Contudo, claro, se tiverem condições, em grupo, avancem no tratamento dos dados e na discussão dos resultados. Vejam o artigo de Suzana Menin – “Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais”. Texto disponibilizado na Ferramenta [Leituras](#), ou, diretamente, em seu caderno de formação.

Atividade 18 – Fórum de Grupo para discussão da pesquisa.

Reorganizem os grupos na plataforma, da forma como estão distribuídos os grupos para o trabalho de pesquisa da Atividade 17, para que seu Orientador de Disciplina possa abrir Fóruns específicos para cada grupo. Esse Fórum não é obrigatório. Cumpre apenas a função de proporcionar um espaço a mais, para sistematizar as discussões do grupo, sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Participem então, do Fórum de seu grupo, mas se acharem pertinente, participem também, dos Fóruns dos outros grupos. Quanto mais reflexões houver, melhor.

Observação: Este fórum ficará aberto até o dia 16 de fevereiro de 2011.

AGENDA DA TERCEIRA SEMANA

07/02/2011 a 13/02/2011



As atividades desenvolvidas durante esta semana, poderão ser entregues, sem descontos em nota, até o próximo domingo, dia **13 de fevereiro de 2011**, com exceção daquelas que forem avisadas de prazos diferentes. Atividades entregues fora do prazo estabelecido – até o dia **16 de fevereiro de 2011** – entrarão no período de recuperação de prazos e terão suas notas avaliadas com descontos. As atividades entregues após esse prazo, não serão avaliadas. Por isso, não deixem para postar suas atividades de última hora.

Vejam abaixo como ficou o esquema das aulas. Acessem a Ferramenta Atividades para obter mais informações:

5ª Aula Presencial – 07/02/2011 – 2ª feira



- **Atividade 19** – Refletindo sobre os impactos da cultura na construção da consciência moral.

5º Período Virtual - 08 e 09/02/2011 – 3ª e 4ª feira



- **Atividade 20*** – Estudo do texto 04 – “Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais” – Questionário 03.

6ª Aula Presencial – 10/02/2011 – 5ª feira



Atividade 21 – Relacionar as pesquisas: “*Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais*” e “*Atitudes virtuosas de adolescentes*”.

Atividade 22 – Assistir ao Vídeo 05 – Desenvolvimento social.

Atividade 23 - Continuação da Atividade 21.

6º Período Virtual – 11, 12 e 13/02/2011 – 6ª feira, sábado e domingo



- **Atividade 24**** – Fórum de Discussão 02 - Compartilhando os resultados da pesquisa.

Atenção*: O Questionário 03, da Atividade 20, deverá ser postado para avaliação até 18h do dia 10 de fevereiro de 2011. Essa atividade não terá período de recuperação de prazo.

Importante:** As postagens do Fórum 02 - Compartilhando os resultados da pesquisa (Atividade 24) deverão ser feitas no período de 11 a 16 de fevereiro de 2011. Não está previsto prazo de recuperação para essa atividade.

Lembrem-se de que os materiais podem ser acessados também, por meio do DVD-ROM.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato pela Ferramenta Correio ou, presencialmente, com seu Orientador de Disciplina.



ATIVIDADES DA TERCEIRA SEMANA

5ª Aula Presencial – 07/02/2011



Atividade 19 - Refletindo sobre os impactos da cultura na construção da consciência moral.

Na introdução desta disciplina, chamamos a atenção para a interdisciplinaridade. Hoje, vamos fazer uma reflexão sobre as relações que se estabelecem entre o texto dos professores Ives de La Taille e Pedro Goergen: *Cenários, Perspectivas e Perplexidades: a moralidade*

O texto de Yves de La Taille, intitulado “Construção da Consciência Moral”, discute a construção dessa consciência sob o ponto de vista psicológico. Para tanto, discorre sobre a influência dos valores cultuados pela nossa sociedade capitalista. De forma sucinta, afirma que *a moral tem conteúdo construído pela cultura*. No Vídeo 03, “Desenvolvimento Moral”, defende que *um determinado indivíduo adulto [talvez] não atinja um nível de desenvolvimento, [porque] nunca precisou construir essa estrutura*. No mesmo vídeo, a professora Zélia discorre sobre *a razão, a inteligência, a cognição, [como] [...] algo que é construído na troca do organismo com o meio*. Em todos os textos do professor Newton Duarte, que foram lidos durante a disciplina D08 - Psicologia da Educação, pôde-se observar a menção do meio cultural como fator mais do que preponderante, determinista, para o desenvolvimento das categorias psicológicas superiores do ser humano.

Já o texto do professor Pedro Goergen, *Educação Moral hoje*, visto na disciplina D07 - Ética e Cidadania, acusa de forma contundente o sistema capitalista como elemento perturbador, inibidor dos princípios morais.

Sugerimos que, em grupo de três ou quatro alunos, escolham uma das dimensões, (ou mais) cognitiva e/ou afetiva do fazer moral, apresentadas no texto do professor Lá Taille e discutam como o seu desenvolvimento pode ser facilitado ou perturbado pelo **meio** (social, político, econômico...), no qual vivemos hoje. Construam um texto dissertativo.

Seus Orientadores de Disciplina organizarão a exposição do texto de cada grupo e esta apresentação será avaliada.

Ao final da aula, postem os textos nos Portfólios de Grupo, com o título D11_ atividade 19.

Para facilitar o que pretendemos, estamos pinçando alguns trechos do texto do professor Pedro que sugerimos como leitura para vocês.

P. 75 – “Ora, se o sentido da vida se esgota na felicidade terrena e se esta não puder ser alcançada senão por alguns, a vida (pelo menos para muitos) perde o sentido e não merece ser respeitada como valor.”

P. 76 – “A sociedade capitalista neoliberal assume diretrizes morais que invertem o imperativo da ética kantiana, não apenas permitindo, mas condicionando o bom funcionamento do sistema ao uso do homem como meio.”

P.80 – “Se pelas influências do sistema e de suas instituições o homem se torna egoísta através da multiplicação e exaltação dos interesses privados, como transformar esse indivíduo privado, cujo ideal de felicidade é a satisfação de seus interesses egoísticos, num cidadão preocupado com o bem comum?”

P.81 – “Formar professores com sensibilidade moral significa familiarizá-los criticamente com as imagens de mundo, de ser humano, de meio ambiente, com conceitos como liberdade, responsabilidade, respeito, tolerância; significa despertar neles a sensibilidade para as formas mais dignas, justas, belas e felizes de se viver, de modo que eles, por sua vez, possam despertar em seus alunos sensibilidades semelhantes.”

P.83 – “A liberdade é condição seminal de qualquer moralidade, uma vez que sem liberdade não há decisão nem ação moral, e justiça é condição antropológica do ser humano como ser social, que precisa encontrar formas de convivência em que direitos e deveres se equilibrem. (...) Ninguém pode obrigar alguém a ser um sujeito moral contra a sua vontade, nem mesmo mediante as mais severas ameaças ou sanções, pela simples razão de que a liberdade é condição *sine qua non* da moralidade”.

P.88 – “A reforma moral do indivíduo depende essencialmente de uma simultânea reforma moral da sociedade como um todo. Como esta reforma não é possível sem os indivíduos, é tarefa primeira da formação moral estimular a formação de sujeitos políticos que tenham a justiça como seu bem maior.”

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar grupos na plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3,00

Tipo de Atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Refletir sobre como a cultura facilita ou perturba o desenvolvimento moral.

.Critérios de avaliação:

- Clareza e envolvimento na apresentação.
- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.
- Cumprimento da proposta.

5º Período Virtual – 08 e 09/02/2011



Atividade 20 - Estudo do texto 04 – “Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais” – Questionário 03.

Nas aulas anteriores, lemos e discutimos sobre a moral, tema importante que suscita reflexão. Por definição, devemos lembrar que o conteúdo da moral é dado pela cultura. Alguém poderia afirmar, a despeito de muitos, que a nossa sociedade avança na questão moral. Uma organização como a Abrinq, por exemplo, seria impensável quando eu tinha 10 anos. O

que parece ser verdadeiro é que, à medida que envelhecemos, ficamos mais preocupados com essa questão, independente da nossa condição. Na condição de pesquisadores, como podemos produzir dados sobre o comportamento moral das pessoas em geral e dos nossos alunos em particular? A pesquisa que vamos ler tem esse propósito: verificar como alunos de escolas públicas e particulares se manifestam em relação a infrações.

Texto disponibilizado na Ferramenta [Leituras](#), e no caderno de formação.

Finalizada a leitura, respondam às seguintes questões do Questionário 03 – Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais:

1) Segundo a autora, “Na perspectiva das representações sociais, atitudes positivas ou negativas as infrações consideradas atos delinquentes, assim como o próprio conceito sobre o que é delinquência, podem variar entre grupos, não por representarem formas mais “adiantadas” ou “atrasadas” de desenvolvimento cognitivo e moral, mas por terem uma construção coletiva, marcada por práticas sociais, pela história e cultura comuns a determinados grupos de pessoas e servindo, assim, de referências de mundo.” Como coadunar esse postulado, essa proposição, com o texto de La Taille?

2) Maleswska Walgrave (1983) justifica o procedimento adotado na pesquisa afirmando que “[...] a avaliação de infrações através de uma escala provoca um pré-julgamento moral-afetivo no qual cada pessoa faz uma síntese formal e informal de valores existentes”. Além disso, sustenta que “as atitudes aí explicitadas marcam certas tendências de ação”. Em que medida essa segunda afirmação é de fato, verdadeira? Em outras palavras, ela indica que afirmar, falar, sobre um juízo moral tem uma relação com a ação, o fazer?

3) Nas duas pesquisas desenvolvidas por Maleswska (1979, 1983), os autores observaram que todas as populações pesquisadas avaliaram com mais gravidade atos que envolviam violência física às vítimas. Delitos como furtos e infrações sem vítimas individuais foram julgados mais “indulgentemente”. Essa é uma questão interessante, porque indica que só o sangue nos comove. Precisamos do concreto. Empinar pipas com linhas contendo cerol, ultrapassar outro veículo em faixa contínua e dirigir embriagado são exemplos de comportamentos que aumentam a probabilidade de acidentes fatais. Comportar-se em função da probabilidade de ocorrência de um evento exige pensamento formal. Os dados da pesquisa de Maleswska parecem sugerir, então, que a moral da maioria das pessoas pesquisadas encontra-se no estágio do operatório concreto. Em termos educacionais, isto é um desafio: ensinar o aluno a ver o que é invisível. Exponha a sua reflexão sobre esta questão.

4) Segundo Yves de La Taille, “Além do conhecimento de regras e princípios, o saber fazer moral também exige o conhecimento dos valores morais. Pode-se afirmar que os valores morais correspondem às premissas das quais são derivadas os princípios e as regras. Por exemplo, se Kant afirma que devemos sempre tratar as pessoas como fim (princípio) e, logo, não podemos humilhá-las, mentir-lhes, feri-las etc. (regras), é porque está pressuposto em seu sistema moral que a pessoa humana possui um valor em si mesma, que ela tem uma

dignidade que deve ser respeitada. Alguém que não atribui tal valor à pessoa humana (ou que limita tal atribuição às pessoas pertencentes à sua comunidade) não segue o princípio kantiano e, conseqüentemente, não aplica as regras dele derivadas.” Considerando estas afirmações, analise a Tabela 2 e reflita, como pode a categoria MATAR aparecer na segunda posição e ao mesmo tempo na antepenúltima, considerando que nesta uma criança está sendo morta.

5) Analise o procedimento adotado pela pesquisadora para colher os dados. Em síntese, a autora apresentava os dezoito itens de infração e solicitava que as crianças atribuissem uma nota de zero a dez. Você acha que a atribuição da nota seria a mesma, caso os itens infracionais fossem apresentados em pares. Por exemplo, atribuir notas para as infrações: riscar a pintura de um carro e destruir a carteira da escola. Faça esse exercício de reflexão, levando em consideração os resultados de itens que soam dissonantes para você.

6) Alguns comportamentos são impossíveis de serem observados. Por exemplo, não podemos observar um eleitor X votando, dado que o voto é secreto. Neste caso, perguntamos para o eleitor em quem ele vai votar. Contudo, outros comportamentos são visíveis e podem ser observados diretamente. A questão que colocamos aqui é sobre a metodologia, tema que você estudou na disciplina: *Introdução à Pesquisa Científica em Educação*. Qual é o grau de fidedignidade entre falar e fazer? Dito de outra forma, existe correspondência entre aquilo que promulgamos como um valor, como um princípio, e o comportamento que manifestamos? Discorra sobre essa questão.

7) Tal como fizemos na questão anterior, levante e discuta aspectos dos resultados que você julga importante.

Postem suas respostas no Portfólio Individual com o título D11_Atividade 20, e levem uma cópia para o próximo encontro presencial.

Obs.: Disponibilizamos na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Material Complementar](#) – um questionário modelo que pode ser editado por vocês, caso preferiram – Questionário 03 – Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais.

Atenção: A postagem dessa atividade deverá ser realizada até 18h do dia 10 de fevereiro de 2011. Não haverá período de recuperação de prazo.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 1,00

Tipo de Atividade: Individual.

Objetivos:

- Refletir sobre a simulação de atribuição de gravidade para atos infracionais.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.
- Cumprimento da proposta



Atividade 21 – Relacionar as pesquisas: “Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais” e “Atitudes virtuosas de adolescentes”.

Reservamos esta aula para dar prosseguimento na nossa pesquisa. Assim sendo, juntem-se ao seu grupo de pesquisa e façam, em primeiro lugar, o tratamento dos dados. Realizem a somatória dos dados da tabela 1 de todos os componentes do grupo, construindo uma só tabela. Em seguida, descrevam e comentem os resultados. Para esta atividade, retomem o texto: *A pesquisa científica em andamento*, da professora Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis, disponibilizado na Ferramenta Leituras, e no caderno de formação da disciplina D10 – Introdução à Pesquisa Científica na Educação. Releiam, particularmente, o subtítulo: *Análise dos dados*. De forma geral, procurem relacionar os seus dados com a discussão que Suzana Menin faz na introdução do texto: *Atitudes de Adolescentes frente à delinquência como representações sociais*, também disponibilizado na Ferramenta Leituras e em seu caderno de formação.

Retomem as discussões após a apresentação do Vídeo 05.

Atividade 22- Assistir ao Vídeo 05 – Desenvolvimento Social.

Vamos assistir ao Vídeo 05 – Desenvolvimento social, preparado pela UNIVESP TV com os nossos convidados: Suzana Menim e Yves de La Taille. O objetivo desse vídeo é aprofundar nossa reflexão sobre os juízos morais e a socialização.

Vídeo disponibilizado na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Vídeos](#), ou pelo Portal Acadêmico, [link Vídeos](#).

Atividade 23 – Continuação da Atividade 21.

Retomem o trabalho de pesquisa do grupo. Levem em consideração, para discussão dos dados da sua pesquisa, as informações contidas no Vídeo 05 – Desenvolvimento social.

Finalizada a análise dos dados, postem seus trabalhos no Portfólio de Grupo, com o título D11_Atividade 23.

Observação: Esta atividade pode ser postada até domingo, dia 13 de fevereiro de 2011. Queremos enfatizar que a discussão com a classe deve prevalecer sobre a inserção das respostas nos Portfólios de Grupo. Mas fiquem atentos ao prazo de entrega.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – criar grupos na plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3,00

Tipo de Atividade: Grupo.

Objetivos:

- Produzir dados sobre comportamentos virtuosos de alunos adolescentes.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.
- Cumprimento da proposta.

6º Período Virtual – 11,12 e 13/02/2011



Atividade 24 – Fórum de Discussão 02 - Compartilhando os resultados da pesquisa.

Vamos aproveitar esse período virtual para compartilhar com os colegas as análises feitas em suas pesquisas. Acessem a Ferramenta Fórum de Discussão e participem do **Fórum 02 – Compartilhando os resultados da pesquisa, trocando informações**. Discutam sobre os pontos que mais chamaram sua atenção e sobre o desenvolvimento da pesquisa. Como vocês fizeram a coleta de dados? Vocês se surpreenderam com os resultados? Por quê? De que mais gostaram? De que menos gostaram? O que aprenderam com essa atividade? Que sugestões vocês apresentam em relação aos itens pesquisados? Há algum item que seria importante pesquisar? Reflitam: o fato de participar da pesquisa pode se constituir em uma condição de ensino? Esta condição pode levar o aluno a manifestar comportamentos virtuosos à semelhança dos que lhe foram apresentados? **Atividade avaliativa**

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3,00

Tipo de Atividade: Individual

Objetivos:

- Discutir os resultados da pesquisa.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de Fórum (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.
- Cumprimento da proposta.

Bloco1

Módulo 3

Disciplina 11

Formação Geral

Educação Infantil: Princípios e Fundamentos

Psicologia do Desenvolvimento

AGENDA DA QUARTA SEMANA

14/02/2011 a 20/02/2011



Caríssimos!

Hoje, dia 14 de fevereiro de 2011, segunda-feira, inicia-se o período de revisão e recuperação de prazos que se estende até o dia 16 de fevereiro de 2011. Fiquem atentos, pois as atividades entregues após esse período não serão avaliadas!

Aproveitem esse período para tirar suas dúvidas e para entregar as eventuais atividades atrasadas. Preparamos também algumas atividades, não avaliativas, para ajudá-los nos estudos sobre os temas tratados ao longo da disciplina.

Vejam abaixo como ficou o esquema de atividades para essa semana:

agenda

7ª Aula Presencial - 14/02/2011 – 2ª feira (Revisão e Recuperação)



Atividade 25 – Estudo em grupo sobre os temas abordados na disciplina.



7º Período Virtual - 15 e 16/02/2011 – 3ª e 4ª feira (Revisão e Recuperação)

Atividade 26 – Revisão geral da disciplina.



8ª Aula Presencial – 17/02/2011 – 5ª feira

Atividade 27 – Prova Presencial.



8º Período Virtual – 18, 19 e 20/02/2011 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 28* – Fórum de Discussão 03 - Estreitando os laços.

Importante: O Fórum de Discussão 03 - Estreitando os laços, ficará aberto para postagens até o dia 27 de fevereiro de 2011.

Lembrem-se de que os materiais podem ser acessados também, por meio do DVD-ROM.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato pela Ferramenta Correio ou, presencialmente, com seu Orientador de Disciplina.

Bom trabalho!

Atividades Avaliativas



ATIVIDADES DA QUARTA SEMANA

7ª Aula Presencial – 14/02/2011 (Período de Revisão e Recuperação)



Atividade 25 – Estudo em grupo sobre os temas abordados na disciplina.

Prezados alunos, chegamos ao período de Revisão e Recuperação. A nosso ver, os textos que lemos são longos e complexos, e o número de atividades pode ser considerado elevado por alguns. Então, esse é o período planejado para colocar as coisas em dia. Não se esqueçam, então, de buscar explicações com os seus Orientadores sobre pontos que ficaram obscuros e/ou sobre os quais vocês gostariam de discutir mais detalhadamente com os colegas.

Há alguns pontos que precisam ser aprofundados sob a forma de estudo em grupo:

- 1) Como um esquema reflexo que se transforma em um esquema de ação?
- 2) Segundo Piaget, como ocorrem os estágios de desenvolvimento?

3) A relação de apego entre a criança e os seus genitores se efetiva de que modo? Para refletirem sobre essa questão, pensem em nossa sociedade industrial. Nela, é muito comum ouvirmos reivindicações para que as creches funcionem em tempo integral, nos finais de semana, às vezes até para que funcionem 24 horas por dia. As justificativas são referentes ao período prolongado de trabalho das mães. Ora, não temos dados suficientes sobre a adequação de um afastamento prolongado da criança pequena da sua família e as implicações disso para o seu desenvolvimento. Sendo assim, qual é a experiência do grupo sobre essa questão?

4) Os princípios morais devem ser discutidos nas escolas? Para solucionarem este tópico, reflitam acerca da constatação de que nove em cada dez educadores reclamam que as salas de aula estão cada vez mais incivilizadas e que é preciso dar um basta. Para resolver o problema, nove entre dez escolas recorrem a regras de controle e punição. La Taille defende que a escola, desde que pautada pelo respeito a princípios discutidos pela comunidade, ajuda formar pessoas capazes de resolver conflitos coletivamente.

Observação: Nesta disciplina, também começamos um exercício de pesquisa. Caso haja necessidade, proponham uma discussão sobre algum ponto que vocês ainda queiram discutir, sobre o tratamento de dados, ou sobre a discussão dos resultados.

7º Período Virtual – 15 e 16/02/2011 (Período de Revisão e Recuperação)

Atividade 26 – Revisão geral da disciplina.

Aproveitem este período virtual para rever todos os textos e atividades estudadas, durante a D11 – Psicologia do Desenvolvimento, e se ainda houver alguma dúvida, entrem em contato com seus Orientadores de Disciplina, ou com os colegas.

Lembrem-se também, que o período de recuperação de prazos termina na quarta-feira, dia 16 de fevereiro de 2011, então aproveitem para postar eventuais atividades atrasadas, e para estudar para a prova.

8ª Aula Presencial – 17/02/2011 (Avaliação)

Atividade 27 – Prova Presencial.

Chegou o momento de sistematizarem os conteúdos aprendidos durante da D11- Psicologia do Desenvolvimento.

Boa prova!

Atividade avaliativa

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 4,00

Tipo de Atividade: Individual

Objetivos:

- Avaliação da aprendizagem dos conteúdos da disciplina Psicologia do Desenvolvimento

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Respostas corretas.



Atividade 28 - Fórum de Discussão 03 - Estreitando os laços.

É comum nos cursos de graduação observar que muitos alunos, apesar de frequentarem o mesmo durante anos, nunca tiveram a iniciativa de interagir com determinados colegas. Isto pode ocorrer por diversos motivos, muitos deles insignificantes e alguns deles por acidentes variados, que todos podemos imaginar. De uma forma ou de outra isto é lamentável porque são os melhores anos das nossas vidas. No nosso curso sabemos que muitos de vocês já fizeram uma graduação e muito provavelmente concordam conosco. Mas o mesmo se poderia dizer sobre os cursos de pós-graduação, embora nesses o contato muitas vezes seja dificultado por motivos mais concretos, ou pela correria mesmo. Fizemos esse preâmbulo para dizer, tal como estudamos na nossa disciplina, que a amizade é importante. Assim, neste fórum, sugerimos que vocês procurem alguns colegas para trocarem impressões da nossa disciplina, um aspecto que não nos ficou muito claro, um ponto de vista que você gostaria de discutir, uma dúvida que você tem. Sugerimos que você procure alguém além daqueles do seu grupo rotineiro de estudo. Acessem então, a Ferramenta Fórum de Discussão e participem do Fórum 03 - Estreitando os laços. O mais importante desta atividade é você tomar a iniciativa da interação. Aposte.

Observação: Este fórum ficará aberto para postagens até o dia 27 de fevereiro de 2011.

beleza

alegria

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MAÉVI ANABEL NONO
Universidade Estadual Paulista (UNESP) -
Departamento de Educação Instituto de
Biociências, Letras e Ciências Exatas

*Uma coisa adorável nas crianças é o fato de que elas sejam capazes
de extrair tantas coisas de tudo que veem - e, às vezes, de nada!*

John Holt

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caros alunos!

Apresentamos a vocês a disciplina D12 – “Fundamentos e princípios da Educação Infantil”. Nosso objetivo é que, por meio dos estudos realizados nesta disciplina, vocês possam compreender a importância da Educação Infantil no contexto da Educação Básica brasileira.

Hoje, falar de creches e pré-escolas, no Brasil, significa tratar de espaços e rotinas que permitam que as crianças até seis anos de idade possam se desenvolver integralmente, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Pelo exposto, cabem as seguintes reflexões:

- Como estes espaços estão se constituindo ao longo dos anos no Brasil?
- Quais concepções de criança, creche e pré-escola têm fundamentado as práticas desenvolvidas em diferentes escolas de Educação Infantil?
- Falar de criança pequena é falar somente de educar e cuidar? E os espaços para brincadeiras, são importantes para as crianças?
- Quem é o profissional que atua na educação da criança de zero a seis anos? Quais conhecimentos ele precisa construir para conseguir atuar de modo a garantir o desenvolvimento integral de seus alunos?
- E, finalmente, como fica a relação entre escola e família quando a criança é o que de fato importa?

Para discutir estas questões, organizamos a disciplina em seis unidades, assim divididas:

- UNIDADE 1 – História e políticas para a Educação Infantil (12 horas)
- UNIDADE 2 – Concepções de criança, creche e pré-escola (8 horas)
- UNIDADE 3 – O cuidar e o educar na Educação Infantil (12 horas)
- UNIDADE 4 – O brincar na Educação Infantil (8 horas)
- UNIDADE 5 – Identidade do professor de Educação Infantil (12 horas)
- UNIDADE 6 – A relação escola-família na Educação Infantil (8 horas)

Para que os objetivos da disciplina fiquem bem claros para vocês, todos eles estão elencados a seguir:

1) Discutir o percurso histórico das instituições de Educação Infantil e políticas relacionadas à educação da criança de zero a seis anos, analisando concepções de criança, de creche e pré-escola, e de professor de Educação Infantil.

2) Compreender a necessária integração entre o cuidado e a educação nas creches e pré-escolas e a importância do brincar no desenvolvimento da criança pequena.

3) Refletir sobre a relação entre as famílias e a escola de Educação Infantil.

Por meio da disciplina “Fundamentos e princípios da Educação Infantil”, espera-se proporcionar aos alunos o conhecimento do percurso histórico das instituições de Educação Infantil no mundo e, especialmente, no Brasil, e das principais políticas para esta etapa da Educação Básica a partir da Constituição Brasileira de 1988.

Nessa disciplina, também serão analisadas e discutidas as concepções de: criança, função das creches e da pré-escola, professor da criança de zero a seis anos. Justamente, concepções que fundamentam a Educação Infantil e as práticas organizadas em creches e pré-escolas.

Pretende-se, ainda, discutir: a integração entre o cuidado, a educação e o brincar na Educação Infantil; e as possibilidades de garantir uma parceria entre famílias e escola de Educação Infantil.

BIBLIOGRAFIA

- ARRIBAS, T. L. et al. **Educação Infantil**. Desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: **Em Aberto**: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Brasília: INEP/MEC, v. 18, n. 73, jul. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DAVID, C. M.; GUIMARÃES, J. G. M. (Org.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: caderno de educação infantil**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2006, 165 p.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).
- OLIVEIRA, Z. M. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

LEITURAS COMPLEMENTARES

CRUZ, S. H. V. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd)**, n. 27, Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/27/gt07/t078.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre: Artmed, n. 1, p. 6-9, abr./jul. 2003.

EMERIQUE, P. S. **Brincaprende**: dicas lúdicas para pais e professores. Campinas: Papyrus, 2003.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**. O atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HADDAD, L. Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre: Artmed, n. 1, p. 16-19, abr./jul., 2003.

KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (Org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papyrus, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre: Artmed, n. 1, p. 10-12, abr./jul., 2003.

O projeto gráfico da Disciplina
Fundamentos e Princípios da Educação Infantil
difere-se das anteriores.

Bloco1

Módulo 3

Disciplina 12

Formação Geral

Educação Infantil: Princípios e Fundamentos

Fundamentos e Princípios da Educação Infantil

AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

21/02/2011 a 27/02/2011



Caros alunos!

Iniciamos hoje, mais uma disciplina em nosso Curso de Pedagogia Semipresencial, da UNESP/UNIVESP, a disciplina D12 – “Fundamentos e princípios da Educação Infantil”.

Para que vocês possam se organizar adequadamente para o cumprimento das atividades que compõem esta disciplina, apresentaremos uma agenda com as atividades previstas para cada semana. Procurem realizar as atividades na sequência apresentada, sempre tentando respeitar os prazos para envio das atividades para correção. Dessa forma, suas aprendizagens poderão ser avaliadas ao longo da disciplina.

Esta semana, iniciaremos os estudos trabalhando os conteúdos da Unidade 1 – História e políticas para a Educação Infantil.

Pretendemos também, que vocês possam conhecer as concepções de criança, creche e pré-escola presentes na legislação e documentos produzidos pelo Ministério da Educação para esta etapa da Educação Básica, trabalhando os conteúdos da Unidade 2 – Concepções de criança, creche e pré-escola.

Objetivamos, também, que vocês possam pensar sobre suas próprias concepções sobre criança, creche e pré-escola, construídas a partir de suas experiências, e que possam analisá-las a partir das considerações de algumas pesquisadoras que investigam estes temas.

Para tanto, as atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais. Durante esta primeira semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, **dia 27 de fevereiro de 2011, às 23h55**. As atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no período de recuperação de prazos que termina no **dia 13 de março de 2011, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues após esse prazo não serão avaliadas. Por isso, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Vejam abaixo as atividades programadas para essa semana:

1ª Aula Presencial - 21/02/2011 – 2ª feira:

Atividade 01 – Ativar o conhecimento prévio sobre Educação Infantil.

Atividade 02 – Videoconferência com a Profª Maévi Anabel Nono

Atividade 03 – Leitura do texto 01 – “Breve histórico da Educação Infantil no Brasil”.

agenda

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1º Período Virtual - 22 e 23/02/2011 – 3ª e 4ª feira:



Atividade 04 – Assistir ao Vídeo 01 - A trajetória da Educação Infantil no Brasil desde a Constituição de 1988 até 2010.

Atividade 05 – Pesquisa na Web sobre a história da Educação Infantil no Brasil.

Atividade 06* – Participar do “Fórum 01 - Primeiras ideias sobre Educação Infantil”.

Atividade 07 – Assistir ao Vídeo Complementar - Programa Geral – Educação Infantil.

2ª Aula Presencial – 24/02/2011 – 5ª feira:



Atividade 08 – Leitura do texto 02 – “Da Brasília verde ao Curso de Pedagogia”.

Atividade 09 – Assistir ao Vídeo 02 – Concepções de criança, creche e pré-escola presentes nos documentos recentes sobre Educação Infantil.

Atividade 10 – Leitura do texto 03 – “Concepções de criança, creche e pré-escola”.

Atividade 11 – Discussão geral das Atividades 08, 09 e 10.



2º Período Virtual – 25, 26 e 27/02/2011 – 6ª feira, s

Atividade 12 – Leitura da Política Nacional de Educação Infantil.

(*) Importante! As postagens da Atividade 06 poderão ser feitas até o dia 02 de março de 2011. Participem!

Lembrem-se de que os materiais podem ser acessados também, por meio do DVD-ROM. Bom trabalho!

Atividades Avaliativas



ATIVIDADES DA 1ª SEMANA

UNIDADE 1
História e
Políticas para
a Educação
Infantil

1ª Aula Presencial – 21/02/2011



Atividade 01 – Ativar o conhecimento prévio sobre Educação Infantil.

Seu professor Orientador de Disciplina irá realizar um levantamento de quantos alunos da classe atuam na Educação Infantil. Além disso, antes de iniciarmos os estudos propostos durante a disciplina, é importante sabermos o que cada um de vocês sabe sobre como está organizada a Educação Infantil em nosso país nos dias de hoje.

Por isso, com o acompanhamento de seu professor Orientador de Disciplina, em grupos formados por três ou quatro alunos, discutam e respondam às questões a seguir. Lembrem-se de discutir cada questão no grupo, para que vocês possam compartilhar ideias e experiências, e de responder a cada questão individualmente, depois da discussão. Discutam suas respostas também, com todos os colegas, no “Fórum 01 - Primeiras idéias sobre Educação Infantil” (Atividade 06).

Questões:

- 1) Você visitou recentemente alguma escola de Educação Infantil? Qual escola? Pública ou particular? Quantas crianças você viu pela escola? Como era o ambiente? O que as crianças estavam fazendo? E os adultos?
- 2) Caso você não tenha visitado recentemente escola alguma de Educação Infantil, quando foi a última vez que esteve em uma creche ou pré-escola? Lembra como estava organizado o ambiente e qual era o número de crianças? O que viu naquela época?
- 3) Tendo visitado ou não uma escola recentemente, como você acredita que as instituições de Educação Infantil, de modo geral, estão organizadas? (Nessa questão, trataremos da organização do espaço físico, número de crianças por adulto, formação dos professores, idade das crianças, tipos de atividades desenvolvidas, enfim, da organização de modo amplo).

Atividade 02 – Videoconferência com a Professora Maévi Anabel Nono

Faremos agora, a apresentação da disciplina D12 – Fundamentos e princípios da Educação Infantil, por meio de uma videoconferência, proferida pela Professora Maévi Anabel Nono, idealizadora dessa disciplina.

Nessa videoconferência ela apresentará para vocês uma visão geral da disciplina, explicando a importância de cada tema que será abordado no decorrer das aulas presenciais e dos períodos virtuais. A professora tratará da Educação Infantil no contexto atual, falando das principais mudanças que estão ocorrendo nas escolas que recebem crianças pequenas, de zero a seis anos de idade, no Brasil.

Assistam então, às 20h00min, em sua TV digital, à programação da UNIVESP TV.

Tirem suas dúvidas com seus Orientadores de Disciplina e se quiserem enviar mais alguma questão à Professora Maévi, peçam ao seu Orientador de Disciplina que a redirecione.

Se alguma questão enviada anteriormente não tiver sido respondida durante a apresentação, será posteriormente disponibilizada no Acervo Digital, bem como a gravação deste programa. O *link* será disponibilizado por seu Orientador de Disciplina.

Atividade 03 – Leitura do texto 01 – “Breve histórico da Educação Infantil no Brasil”.

Leiam atentamente, em grupo, o texto 01 – “Breve histórico da Educação Infantil no Brasil” –, disponibilizado na Ferramenta **Leituras** e no caderno de formação e façam anotações para serem discutidas posteriormente no “Fórum de Discussões 01: Primeiras ideias sobre Educação Infantil” (Atividade 06).

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Maévi Anabel Nono

Unesp - Departamento de Educação –
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

Nas últimas décadas, vem sendo observada no Brasil a expansão da Educação Infantil (CRAIDY; KAERCHER, 2001). Em termos da legislação brasileira, a Constituição Federal de 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.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ainda no que se refere à legislação, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999), 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 (BRASIL, 2009a), que institui novas diretrizes para esta etapa da Educação Básica. Esta Resolução foi publicada no Diário Oficial de 18 de dezembro de 2009, na Seção 1, página 18, e pode ser lida a seguir.

Ministério da Educação
Conselho Nacional de Educação
Câmara de Educação Básica
Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009 (*)

*Fixa as Diretrizes Curriculares
Nacionais para a Educação Infantil*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2009, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das classes e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidados coletivos da comunidade;

IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Art. 12. Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.

Art. 13. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.

Quanto às pesquisas relacionadas à Educação Infantil, diversos estudos foram realizados nas últimas décadas, abrangendo as mais variadas temáticas relativas às práticas de educação e aos cuidados da criança pequena (ALMEIDA, 2005; OLIVEIRA, 2000; OLIVEIRA, 2007; ROSSETTI-FERREIRA, 2007).

Entre tais temáticas, estão o planejamento do trabalho educativo com crianças de 0 a 6 anos, a necessária associação entre educar e cuidar nas creches e pré-escolas, o brincar na Educação Infantil, o espaço e o tempo na Educação Infantil, o processo de aquisição da leitura e da escrita na infância, a interação de crianças de idades diferentes, a adaptação da criança pequena às creches e pré-escolas etc.

Mais recentemente, algumas pesquisas têm buscado revelar o que pensam educadores, crianças e comunidade a respeito das creches e pré-escolas brasileiras – Consulta sobre a Qualidade do Ensino Infantil, com assessoria da Fundação Carlos Chagas, 2007 – (CAMPOS; CRUZ, 2007) e outras têm apontado, inclusive, dados quantitativos referentes ao atendimento da criança de 0 a 3 anos em creches no Brasil (apenas 13% dos quase 11,5 milhões de crianças brasileiras com idades entre 0 e 3 anos frequentam creches, apesar de esse ser um direito garantido por lei, de acordo com a pesquisa Aspectos Complementares da Educação 2004, realizada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD, divulgada neste ano de 2007).

Pesquisas também vêm sendo realizadas com o objetivo de investigar e subsidiar a formação do professor de Educação Infantil, diante das novas exigências para essa etapa da Educação Básica (KRAMER, 2005; MICARELLO, 2006). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006) (BRASIL, 2006a) apontam a necessidade da formação do aluno deste curso para atuar na gestão e no ensino na Educação Infantil.

Maria Fernanda Nunes, Patrícia Corsino e Sonia Kramer (2009) analisam o contexto atual envolvendo políticas e pesquisas a respeito da Educação Infantil da seguinte forma:

[...] as pesquisas sobre educação infantil têm caminhado em paralelo com os avanços das políticas públicas em relação (1) à democratização do acesso (expresso de modo concreto no aumento do número de matrículas) e (2) à melhoria da qualidade empreendida pelos sistemas municipais e estaduais de ensino (alguns mais do que outros), mobilizados graças ao impacto dos movimentos sociais e das mudanças legais e institucionais, engendradas também pelo governo federal. A elaboração de diretrizes e a definição de critérios de qualidade, a recente aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a ampliação do ensino fundamental para nove anos abrem perspectivas de mudanças. (KRAMER, 2009, p. 12-13).

As pesquisadoras continuam sua análise no excerto a seguir, destacando as mudanças ocorridas nos últimos 30 anos no Brasil, no que se refere à Educação Infantil, e apontando desafios e conquistas na área:

A situação da cobertura se alterou muito nos últimos 30 anos no Brasil, com avanços mais visíveis em relação às crianças de 4 a 6 anos, mas com um panorama ainda preocupante em relação às crianças de 0 a 3, nas creches. No que diz respeito à qualidade do trabalho realizado, os debates teóricos, os embates dos movimentos sociais e os esforços das políticas públicas (secretarias municipais, secretarias estaduais e Ministério da Educação) têm-se dirigido especialmente à busca de consenso sobre os critérios de qualidade para a educação infantil, o delineamento de alternativas curriculares e a formação de professores. Persistem inúmeros desafios: da concepção de políticas à implementação de propostas pedagógicas e às práticas, muitas são as conquistas a obter, tanto em termos teóricos quanto curriculares. (KRAMER, 2009, p. 13).

Vale destacar ainda a divulgação, pelo Ministério da Educação, no final da década de 1990, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento orientador do trabalho a ser desenvolvido nas creches e pré-escolas, com apresentação de objetivos e conteúdos a serem trabalhados nessa etapa educacional e com orientações didáticas, e relativas à avaliação do desenvolvimento da criança.

Na disciplina D13 – “Educação Infantil: abordagens curriculares”, estudaremos esse Referencial proposto pelo Ministério da Educação aos profissionais da Educação Infantil.

Sobre ele, a professora Neide Barbosa Saisi escreve:

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado e difundido pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em 1998, em consonância com a LDB, acompanha o processo de regulamentação da Educação Infantil, mas não se constitui em instrumento legal obrigatório a ser seguido pelos educadores dessa faixa etária. Consiste em um “guia de reflexão” cujo objetivo é contribuir para a elaboração dos projetos educacionais propostos pelas instituições de Educação Infantil. O Referencial, composto de três volumes, consiste em uma resposta que o MEC procura dar às necessidades de orientação apontadas por estudos realizados [...]. Assim, o Referencial parte da perspectiva de ser incorporado ao projeto educacional da instituição caso ele traduza a vontade dos educadores envolvidos e atenda às necessidades específicas de cada equipamento. (SAISI, 2003, p. 101).

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, 2006b), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009b), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006c), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Brasil, 2006d), 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 (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), 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).

REFERÊNCIAS



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

BRASIL. Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 set. 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01, de 13 de abril de 1999: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, p. 18, seção 1. 13 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 mai 2006a, p. 11, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição 1988**: Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 3 ago. 2010.

BUJES, M. I. E. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

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.

CAMPOS, M. M. Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche. In: 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. 11-27.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade na educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

MICARELLO, H. A. L. S. **Professores da pré-escola**: trabalho, saberes e processos de construção. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio**. Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009, p. 12-23.

OLIVEIRA, S. M. L. Creches numa perspectiva educacional. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil** (34). Brasília: MEC/SEF, p. 21-27, dez. 2000.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAISI, N. B. Subsídios para uma reflexão sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Material didático do PEC-Municípios**, 2003, p. 101-106.



Atividade 04 – Assistir ao Vídeo 01 – A trajetória da Educação Infantil no Brasil desde a Constituição de 1988 até 2010.

Assistam, agora, ao Vídeo 01 – A trajetória da Educação Infantil no Brasil desde a Constituição de 1988 até 2010 –, no qual procuramos apresentar, de modo sintetizado, como a Educação Infantil está se organizando em nosso país, especialmente a partir da Constituição de 1988. Este documento, no artigo 208, inciso IV, determina que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas.

Vídeo disponibilizado na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou ainda, pelo Portal Acadêmico, *link* Vídeos.

Aproveitem o “Fórum 01 - Primeiras idéias sobre Educação Infantil” e discutam brevemente com os colegas a trajetória da Educação Infantil no Brasil apresentada neste vídeo.

Atividade 05 – Pesquisa na Web sobre a história da Educação Infantil no Brasil.

Para conhecerem um pouco mais a trajetória da Educação Infantil em nosso país nas últimas décadas, façam uma busca, individualmente, por meio das ferramentas de busca disponíveis na internet, de pesquisas que focalizem a história dessa etapa da Educação Básica no Brasil. Compartilhem com seus colegas os artigos que encontraram, apresentando uma pequena síntese de pelo menos um deles, na Ferramenta **Mural**, com o título: **Atividade05_título do texto_seu nome**. (Atenção: Lembrem-se de escrever o título do texto, bem como o nome de vocês, sem acentuações e sinais gráficos). Não se esqueçam de indicar os artigos com as referências de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Seu orientador de disciplina poderá ajudá-los a utilizar as normas de forma adequada.

Vejam os tópicos que se pede:

Título do texto: / Autor(es) do texto: / Síntese: / Referências (normas da ABNT): / Site: / Data e hora do acesso:

Atividade avaliativa

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 1,00

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Selecionar pesquisas que focalizem a história da Educação Infantil no Brasil.
- Elaborar síntese de pelo menos um artigo selecionado por meio de pesquisa.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.

Atividade 06 – Participar do “Fórum 01 - Primeiras ideias sobre Educação Infantil”.

Participem do “Fórum 01 - Primeiras ideias sobre Educação Infantil”.

Nesse Fórum, vocês irão contar para seus colegas se trabalham com Educação Infantil e o que sabem sobre esta Etapa da Educação Básica. Se trabalham com Educação Infantil, narrem desde quando atuam como professor ou professora dessa etapa da Educação Básica, especificando: a idade das crianças com as quais interagem, as maiores dificuldades enfrentadas na profissão, os dilemas vividos no cotidiano, a sua relação com as crianças e demais profissionais que atuam na escola. Se já trabalharam ao longo de sua trajetória profissional, relatem quando isso ocorreu e como foram suas experiências. Se não trabalham com Educação Infantil, contem o que sabem sobre as creches e pré-escolas.

Aproveitem também esse Fórum para discutir os aspectos da Educação Infantil abordados nas atividades 01, 03 e 04 e para comentar com seus colegas aquilo que já aprendeu sobre a trajetória da Educação Infantil nessas primeiras atividades da disciplina.

Acessem então, a Ferramenta **Fórum de Discussão**, e façam suas contribuições no “**Fórum 01 - Primeiras ideias sobre Educação Infantil**”. Esta não é uma atividade avaliativa, mas a interação é importante, então, participem!

Atividade 07 – Assistir ao vídeo complementar - “Programa Geral Educação Infantil”.

Assistam, se desejarem, ao vídeo “Programa Geral – Educação Infantil”, disponível no *site* www.dominiopublico.gov.br. Para acessá-lo, entrem no site, em seguida, selecionem no campo obrigatório: Tipo de mídia: “Vídeo” Categoria “TV Escola – Escola/Educação”.

Depois, é só procurar o vídeo na lista. Aproveitem para ver os títulos dos demais vídeos disponíveis neste *site*. Vocês poderão acessá-los quando quiserem.

Embora essa atividade não seja avaliativa, ela os ajudará na compreensão da Educação Infantil no Brasil.

2ª Aula Presencial - 24/02/2011

Iniciaremos agora, os estudos sobre os temas da Unidade 2 – Concepções de criança, creche e pré-escola. Nesta Unidade, pretendemos que vocês possam conhecer as concepções de criança, creche e pré-escola presentes na legislação e documentos produzidos pelo Ministério da Educação para esta etapa da Educação Básica. Objetivamos, também, que vocês possam pensar sobre suas próprias concepções sobre criança, creche e pré-escola, construídas a partir de suas experiências, e que possam analisá-las a partir das considerações de algumas pesquisadoras que investigam estes temas.

Atividade 08 – Leitura do texto 02 – “Da Brasília verde ao Curso de Pedagogia”.

No texto 02 – “Da Brasília verde ao Curso de Pedagogia” –, a autora, ex-aluna de uma Escola de Educação Infantil e, hoje, professora do curso de Pedagogia, descreve lembranças dos tempos em que frequentou uma pré-escola. Em seu relato, podemos nos reportar aos anos de 1980.

Reúnam-se em grupos, de três ou quatro integrantes e façam a leitura. Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras**, ou diretamente em seu caderno de formação.

UNIDADE 2
Concepções
de Criança,
Creche e
Pré-Escola

DA BRASÍLIA VERDE AO CURSO DE PEDAGOGIA

Maévi Anabel Nono

Unesp - Departamento de Educação –
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

No início da década de 1980, vivi uma grande mudança em minha vida. Todos os dias, pela manhã, passei a embarcar em uma Brasília verde em direção à pré-escola. No veículo, dirigido pela mãe de uma colega (em uma época em que poucas mulheres se aventuravam no volante), embarcávamos eu e minhas duas melhores amigas: a Simone e a Simoninha.

Vestidas a caráter, de shortinho vermelho e camiseta branca, equipadas com lancheiras recheadas de pão com molho de tomate ou leite condensado, ambos deliciosos, seguíamos para nossa aula com a Tia Eleninha. Na sala, decorada com móveis azuis e perfumada com cheiro de massinha de modelar, tínhamos como primeira tarefa vestir nossas cadeiras com nossas lindas capinhas, onde ficavam guardados nossos cadernos de desenho e de linhas verdes, além das caixas de lápis de cor (poucos alunos tinham o lápis verde-água...) e de giz de cera e do estojo (o meu era lindo, com o desenho de um elefante sendo desequilibrado de uma corda bamba por um pequeno rato, com divisões para lápis preto, borracha, apontador e lápis colorido).

Nas mesas, com quatro lugares, passávamos algumas horas desenhando (no meu caso, casas com chaminés, ladeadas por cercas e macieiras, com uma princesa, entre a casa e a macieira, na companhia de um cão, algumas gaivotas e um sol sorridente), fazendo exercícios no caderno de linhas verdes (exercícios dolorosos para quem não sabia segurar o lápis, como o da onda-vai-onda-vem, o número dois com laçada, os tracejados, as vogais, a letra *j* e tantas outras letras doloridas) e observando a Tia Eleninha trabalhar sossegada em sua mesa grande colocada em uma parte mais alta da sala.

Às vezes, saíamos da sala para ficar algum tempo raspando no chão de concreto uma latinha de refrigerante que, depois de bem raspada, ficava sem a tampa de um dos lados e virava porta-lápis. Era a reciclagem já nos anos de 1980. Também saíamos para o recreio, quando eu não entendia por quais motivos precisava ficar correndo na quadra, quando o que eu queria era sentar um pouco embaixo das árvores. A merendeira proibia o uso das sombras para descanso. Aprendi com ela que toda criança precisava correr na quadra por alguns minutos, todos os dias. Também aprendi a importância de ficar em silêncio para conquistar

o primeiro lugar na fila (só não aprendi como atingir esse silêncio absoluto...). E aprendi os múltiplos usos dos potinhos de Yakult (mas essa já é outra história!).

Hoje, anos 2010, já adulta, percebo que as ações realizadas em minha vida, nos anos de 1980, foram extremamente decisivas para tudo o que viria depois. Atuando como docente em um curso de formação de professores, descobri que aprendi com a Tia Eleninha muito mais do que ela realmente desejou me ensinar. Essas aprendizagens me levaram a buscar outras formas de organização das escolas que recebem crianças pequenas. Trouxeram-me até o curso de Pedagogia, no qual tento descobrir se as Tias Eleninhas dos anos 2010 valorizam as brincadeiras de faz-de-conta que eu fazia com meus lápis coloridos quando a tia – que não era tia – não estava olhando. Se elas valorizam o desejo que eu tinha de conversar com colegas que não estavam sentados em minha mesa com quatro lugares, se estimulam a criação de desenhos diferentes daqueles únicos que eu achava que sabia fazer, enfim, se observam o esforço para aprender inclusive aquilo que não se pensa em ensinar.

Um dia desses, conversando com minha mãe, fiquei surpresa quando ela disse que a Tia Eleninha perguntou por mim. De imediato, para espanto meu, perguntei sem pensar, com certa ironia: “- Mas ela se lembra de mim?”

Depois, refletindo, arrependi-me da pergunta feita com certa maldade. Tantas crianças já passaram pela trajetória da Dona Eleninha que seria injusto esperar que ela se lembrasse de todas. Percebi que, no fundo, a dúvida surgiu porque hoje sei, pelas tantas lembranças da pré-escola, que minha trajetória naquele ano de 1980 foi marcada por sentimentos de fracasso e angústia gerados por uma relação entre professora e aluna caracterizada pelo distanciamento.

Distanciamento que, hoje, faz com que eu tente me aproximar cada vez mais das professoras de Educação Infantil que, nas creches e pré-escolas, ajudam as crianças pequenas a crescer, educando-as e cuidando delas, da forma que sabem e que consideram a melhor.

Após a leitura, discutam, em grupo, as seguintes questões:

- 1) Quais são as principais lembranças que a autora do texto “Da Brasília verde ao Curso de Pedagogia” possui da pré-escola que frequentou? O que a autora se lembra de ter aprendido na pré-escola?
- 2) Como era a relação dela com os adultos da pré-escola?
- 3) E a relação com as outras crianças?
- 4) O que esse texto ensina para vocês sobre a pré-escola?

Suas respostas deverão ser postadas no Portfólio do Grupo com o título D12_Atividade 08. As respostas também serão discutidas com a classe, por meio da mediação de seu Orientador de Disciplina.

Importante: Esta atividade pode ser postada até domingo, dia 27 de fevereiro de 2011. Queremos enfatizar que a discussão com a classe deve prevalecer sobre a inserção das respostas nos Portfólios de Grupo. Mas fiquem atentos aos prazos

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar grupos na plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3,00

Tipo da atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Identificar as lembranças que a autora possui sobre a pré-escola.
- Identificar as aprendizagens da autora na pré-escola.
- Identificar interações entre crianças e adultos na pré-escola.
- Compreender a pré-escola como tempo e espaço de aprendizagens e interações.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.

Atividade 09 – Assistir ao vídeo 02 – Concepções de criança, creche e pré-escola presentes nos documentos recentes sobre Educação Infantil.

Agora, vocês assistirão a um vídeo produzido pela UNIVESP TV, no qual são apresentadas as concepções de criança, de creche e de pré-escola que estão sendo veiculadas por meio dos documentos mais recentes sobre Educação Infantil, publicados pelo Ministério da Educação. No vídeo, alguns pesquisadores discutem tais concepções. Vocês também poderão observar exemplos cotidianos de algumas escolas que atendem crianças de zero até seis anos de idade.

Vídeo disponibilizado na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou ainda pelo Portal Acadêmico, *link* vídeos.

Atividade 10 – Leitura do texto 03 – “Concepções de criança, creche e pré-escola”.

Leiam, em grupos de três ou quatro alunos, o texto 03 – “Concepções de criança, creche e pré-escola”. Grifem os trechos que mostram as concepções de educação da criança pequena ao longo dos anos e as concepções de criança discutidas pelas pesquisadoras, e apresentadas nos documentos do Ministério da Educação. Façam a leitura de forma coletiva para que possam, durante o processo, comentar o texto e grifar os trechos solicitados.

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou diretamente em seu caderno de formação.

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, CRECHE E PRÉ-ESCOLA

Maévi Anabel Nono

Unesp - Departamento de Educação –
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

A pesquisadora Maria Isabel Edelweiss Bujes (CRAIDY; KAERCHER, 2001), no capítulo “Escola Infantil: Pra que te Quero?”, faz uma análise da educação da criança ao longo dos tempos e esclarece que, durante muitos anos, essa educação foi considerada como sendo de responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Não houve, por longo tempo, uma instituição encarregada de compartilhar com as famílias a educação e o cuidado das crianças pequenas.

Para Maria Isabel, a escola infantil surge ao lado de mudanças na sociedade a respeito das maneiras de se pensar o que é ser criança e de se compreender a importância da infância em nossas vidas.

No excerto a seguir, extraído do capítulo escrito por Maria Isabel, a pesquisadora nos ajuda a compreender as relações entre as modificações nas formas de se enxergar a criança e a função que as creches e pré-escolas assumem, hoje, em nossa sociedade:

Ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a idéia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, neste processo, acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico. Portanto, penso que é de extrema importância nos darmos conta de que as mudanças que ocorrem com as crianças, ao longo da infância, são muito importantes e que algumas delas jamais se repetirão. [...] Continuo pensando que a criança nos desafia porque ela tem uma lógica que é toda sua, porque ela encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque ela é capaz através do brincar, do sonho e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu. Outro desafio que as crianças nos fazem enfrentar é o de perceber o quanto são diferentes e que esta diferença não deve ser desprezada nem levar-nos a tratá-las como desiguais. Tudo isso leva-me a pensar que a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o

desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação. Por tais razões, as instituições de Educação Infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto solução para um problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 21).

No documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (Brasil, 2006), também encontramos, como é possível observar no excerto a seguir, relações entre as mudanças nas formas de ver as crianças e as funções assumidas pelas escolas de Educação Infantil:

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas. Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (BRASIL, 2006, p. 8).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 21), encontramos uma análise da criança que pode nos ajudar a refletir acerca de nossas concepções sobre ela:

A Criança

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e

época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, 1998, p. 21)

Dessa forma, vemos que as concepções de criança, creche e pré-escola vão sendo modificadas ao longo do tempo. Se hoje as escolas de educação infantil devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009), é porque estamos diante de uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos.

REFERÊNCIAS



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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

Atividade 11 – Discussão geral das Atividades 08, 09 e 10.

Discutam com a classe toda, as concepções de crianças, creche e pré-escola, trabalhadas nas atividades 08, 09 e 10.

2º Período Virtual – 25, 26 e 27/02/2011



Atividade 12 – Leitura da Política Nacional de Educação Infantil.

Façam o *download* do documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”, por meio de um dos *links* a seguir:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>

http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf

Leiam o documento e observem atentamente o histórico da Educação Infantil no Brasil, em seus aspectos legais. Leiam, também, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, listadas no documento, atentando para seus objetivos, metas, estratégias e recomendações para o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil.

Uma das Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil apresentadas no documento é a seguinte: “O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar”. Notem, durante a leitura, nas demais Diretrizes, a forma como as crianças são vistas no documento. A leitura do documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” é fundamental para que vocês compreendam o tratamento dado a esta etapa da Educação Básica em nosso país.

AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

28/02/2011 a 06/03/2011



Prezados!

Esta semana, iniciaremos os estudos trabalhando os conteúdos das Unidades 3 – O cuidar e o educar na Educação Infantil –, e 4 – O brincar na Educação Infantil. Nessas Unidades, vamos tratar de situações que devem estar presentes nas creches e pré-escolas brasileiras, levando em conta as pesquisas recentes sobre Educação Infantil e também a legislação em vigor a respeito desta etapa da Educação Básica: situações de cuidados, de educação e de brincadeiras.

Também nesta semana, serão trabalhados os conteúdos da Unidade 5, na qual vamos discutir a identidade do professor de Educação Infantil. Quem é este profissional? Quais saberes ele deve possuir para desenvolver um trabalho que garanta às crianças o acesso a práticas de cuidado e educação? Como deve ser a formação dele? O que se espera dele?

Iniciaremos, também, os estudos da Unidade 6 – A relação escola-família na Educação Infantil. Nessa Unidade, vamos tratar do último tema da disciplina: a relação escola-família nas creches e pré-escolas. Como deve ser esta relação? Como tem sido? O que os pais esperam das escolas de Educação Infantil? O que as escolas de Educação Infantil esperam dos pais das crianças?

Para tanto, as atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais. Durante esta segunda semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, **dia 06 de março de 2011, às 23h55**. As atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no período de recuperação de prazos que termina no **dia 13 de março de 2011, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Vejam abaixo as atividades programadas para essa semana:

3ª Aula Presencial - 28/02/2011 – 2ª feira:



● **Atividade 13** – Estudo do texto 04 – “Educar e cuidar nas creches e pré-escolas”.

Atividade 14 – Assistir ao Vídeo 03 – O cuidar, o educar e o brincar na Educação Infantil.

Atividade 15 – Discussão geral das Atividades 12, 13 e 14.



3º Período Virtual - 01 e 02/03/2011 – 3ª e 4ª feira:

● **Atividade 16*** – Participar do “Fórum 02 - Concepções de educar e cuidar no documento Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças”.

● **Atividade 17** – Pesquisa de imagens na Web.

agenda

Atividade 18 – Leitura complementar do artigo “As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar”.

● **Atividade 19** – Estudo do texto 05 – “O brincar na Educação Infantil”.

Atividade 20 – Pesquisa na Web sobre o brincar na Educação Infantil.



4ª Aula Presencial – 03/03/2011 – 5ª feira:

Atividade 21 – Retomada das atividades 17, 19 e 20.

Atividade 22 - Trabalho com o texto 06 – “Identidade do professor de Educação Infantil”.

Atividade 23 – Assistir ao Vídeo 04 – Identidade do professor de Educação Infantil.

● **Atividade 24** – Discutir sobre o profissional de Educação Infantil.



4º Período Virtual – 04, 05 e 06/03/2011 – 6ª feira, sábado e domingo:

Atividade 25** – Participar do “Fórum 03 - A importância da formação do professor de Educação Infantil”.

● **Atividade 26** – Estudo do texto 07 – “Famílias e escolas de Educação Infantil”.

(*) Importante: As postagens da atividade 16 (Fórum 02) poderão ser feitas até o dia 09 de março de 2011. Participem!

() Importante:** As postagens da atividade 25 (Fórum 03) poderão ser feitas até o dia 12 de março de 2011. Participem!

Qualquer problema, por favor, entre em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividades Avaliativas



ATIVIDADES DA SEGUNDA SEMANA

3ª Aula Presencial 28/02/2011:



● **Atividade 13** – Estudo do texto 04 – “Educar e cuidar nas creches e pré-escolas”.

Nesta aula, vamos assistir a um vídeo sobre os temas das Unidades 3 e 4, que são interligados. Entretanto, antes de assistir ao vídeo, assim que chegarem à aula, organizem-se em grupos, compostos por três ou quatro alunos, para o estudo do texto 04 – “Educar e cuidar nas creches e pré-escolas”.

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras**, ou diretamente em seu caderno de formação.

UNIDADE 3
O Cuidar e
o Educar na
Educação
Infantil

UNIDADE 4
O Brincar
na Educação
Infantil

EDUCAR E CUIDAR NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

Maévi Anabel Nono

Unesp - Departamento de Educação –
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

Para tratarmos da importância do papel com dupla função que as creches e pré-escolas precisam assumir – cuidar das crianças que atendem e educá-las –, vamos, inicialmente, valer-nos do relato feito por Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (2003) de uma situação que revela como cuidado e educação podem – e devem! – caminhar juntos na Educação Infantil.

No excerto logo a seguir, a pesquisadora – que tem se dedicado aos estudos sobre Educação Infantil e publicado muitos livros importantes na área – apresenta a descrição de uma situação de banho que proporciona às crianças determinado tipo de cuidado e de educação. Vejamos:

Duas educadoras compunham a situação, com um grupo de 15 crianças de 2 a 3 anos. O ritmo de umas e de outras era bem diferenciado. Enquanto as educadoras, automática e rapidamente, desempenhavam as tarefas de despir, lavar, secar e vestir uma criança após a outra, as crianças eram submetidas a um contínuo e longo tempo de espera. De início, permaneciam em penicos encostadas à parede. Quando chegava sua vez, eram pegas, esfregadas, enxaguadas e deixadas, ainda pingando, no estrado, para esperar a vez de serem vestidas e penteadas pela outra educadora. Terminada essa rotina, as crianças ficavam à espera da rotina seguinte, sendo repreendidas se não ficassem quietas e silenciosas. Pouca ou nenhuma oportunidade era propiciada a elas de ter alguma autonomia na situação, desfrutar o prazer da água no corpo, interagindo e brincando umas com as outras. A organização dessa situação de cuidado estava claramente educando as crianças a serem submissas e passivas, sem iniciativa e autonomia. (ROSSETTI-FERREIRA 2003, p. 10-11)

No trecho seguinte, a pesquisadora esclarece como a rotina do banho, presente nas creches e pré-escolas, pode possibilitar outro tipo de cuidado, no caso, mais humano, e de educação. Percebam, durante a leitura do trecho, a necessidade de formação do professor de Educação Infantil para lidar com um momento fundamental para o desenvolvimento das

crianças: o banho. Imaginem quantos conhecimentos são necessários ao professor para proporcionar aos meninos e meninas práticas de cuidado que favoreçam a educação, pois voltadas para o seu desenvolvimento integral:

Essa mesma rotina do banho pode ser trabalhada de forma completamente diversa. O ambiente e a rotina podem ser organizados de maneira a oportunizar às crianças o desenvolvimento autônomo de uma série de habilidades, como despir, lavar, enxugar, vestir e calçar a si próprias e às outras. Podem ter ocasião de experimentar a textura e outras qualidades da água, do sabão e das esponjas. Podem ajudar os outros ou cuidar deles, ou serem cuidadas por eles... Com isso, estaremos exercendo um cuidado/uma educação que as coloca em uma posição mais ativa, de alguém competente para interagir, aprender e exercer uma série de funções. (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 11)

Percebem como uma mesma situação pode ser conduzida de diferentes formas?

Falar de cuidado e educação na Educação Infantil significa tratar de todas as situações presentes neste espaço como possibilidades de desenvolvimento para as crianças. Momentos como banho, sono, alimentação, troca de fraldas representam tempos e espaços privilegiados de contato das crianças com os adultos presentes nas creches e pré-escolas e também com as outras crianças. Não se trata de atender de forma mecânica às necessidades básicas dos meninos e meninas, cuidando para que fiquem sempre limpos e saciados. Trata-se, sim, de aproveitar cada situação para proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Trata-se de aproveitar cada situação para observar as particularidades de cada criança, oferecendo-lhe, inclusive, momentos de atenção individual, mesmo nas situações coletivas.

É fundamental que as práticas de cuidado estejam interligadas às práticas em que se educa, em que se proporciona a conquista da linguagem, a exploração do próprio corpo e dos movimentos, o desenvolvimento da autonomia, a percepção do mundo e a atuação sobre ele.

Vejam no trecho a seguir que Bujes, no capítulo intitulado “Escola Infantil: pra que te quero?”, publicado no livro “Educação Infantil: pra que te quero?” (CRAIDY; KAERCHER, 2001) trata da necessidade de que educar e cuidar sejam compreendidos como processos complementares e indissociáveis no trabalho com as crianças pequenas:

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nes-

ta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 16)

Os educadores Ana Isabel Lima Ramos e Alberto da Motta Porto Alegre, em um artigo publicado na *Revista Pátio Educação Infantil*, em 2003, revelam como lidam com a indissociabilidade do cuidado e educação no trabalho que realizam com bebês que têm em torno de 14 meses de idade.

Observem como eles percebem as dimensões do cuidar e educar nas práticas que desenvolvem com os pequenos:

Quando começamos a trabalhar com bebês, já acreditávamos que tudo o que fazíamos com eles era importante; o cuidar e o educar estavam unidos pelas ações das crianças e dos educadores. Quando trocavam as fraldas, tocavam-se, choravam, brincavam com os pés. Quando se alimentavam, tocavam nos alimentos, juntavam pequenos grãos de arroz com os dedinhos em forma de pinça e observavam o movimento dos líquidos na mamadeira. Ao dormir, emitiam sons ou se aninhavam nos seus “cheirinhos”. Saber que essas ações contêm em si mesmas aspectos do cuidado e da educação é tarefa fundamental dos formadores em educação, dos coordenadores pedagógicos, dos diretores. As escolas de formação de educadores infantis precisam começar a trabalhar com as questões pontuais dessa idéia: o cuidar e o educar são elementos de uma mesma vertente – com a qual compactuamos – de que o trabalho com bebês precisa ser encarado como ação efetiva de intervenção pedagógica impregnada de conhecimentos básicos que permitam ao educador estabelecer junto às crianças práticas educativas que colaborem com seu pleno desenvolvimento. (RAMOS; ALEGRE, 2003, p. 29-30)

Como professores e gestores de creches e pré-escolas, devemos estar atentos para oferecer para as crianças pequenas situações que envolvam ações educativas e de cuidados. As instituições infantis devem ser espaços nos quais as crianças possam aprender, crescer, desenvolver-se, sempre sob o olhar atento dos adultos. A associação entre educar e cuidar irá permitir que as crianças possam, de fato, desenvolver-se em seus múltiplos aspectos.

REFERÊNCIAS



BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

RAMOS, A. I. L.; ALEGRE, A. M. P. Cuidar e educar no berçário. A superação de um paradoxo na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 1, p. 29-31, abr. - jul. 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 1, p. 10-12, abr. - jul. 2003.

Questões

Depois de terem lido juntos ao texto sobre situações de cuidados e educação na Educação Infantil, respondam, em grupo, às seguintes questões:

- 1) Como o cuidado e a educação devem ser encarados pelos professores de Educação Infantil?
- 2) Quais situações vividas em creches e pré-escolas envolvem situações em que cuidado e educação estão articulados?
- 3) Analisem as duas situações de banho apresentadas no texto e escrevam o que as crianças sentiram em cada uma delas. Escrevam, também, sobre o que elas aprenderam em cada situação.

As respostas a estas questões devem ser postadas no Portfólio do Grupo, com o título D12_Atividade 13, até domingo, dia 06 de março de 2011, sem desconto em nota. Assim, se as discussões estiverem produtivas, deixem as postagens para um momento posterior, mas fiquem atentos aos prazos de entrega.

Atividade Avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Organizar grupos na plataforma

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3,00

Tipo da atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Sintetizar, a partir da leitura realizada, o que significa a articulação entre cuidado e educação na Educação Infantil.
- Descrever situações vividas em creches e pré-escolas nas quais, cuidado e educação se articulam.
- Identificar aprendizagens proporcionadas às crianças pequenas nas duas situações de banho descritas no texto.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega no prazo determinado.

Atividade 14 – Assistir ao vídeo 03 – O cuidar, o educar e o brincar na Educação Infantil.

No vídeo, a que vocês irão assistir agora, alguns especialistas em Educação Infantil analisam situações de cuidado e educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas, e também tratam da importância do brincar nestes ambientes. Observem atentamente as situações de educação, cuidados e brincadeiras apresentadas no vídeo e fiquem atentos às análises realizadas pelas especialistas. Lembrem-se de fazer algumas anotações para discutir com os colegas e com o professor orientador de disciplina. Vídeo disponibilizado na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo Portal Acadêmico, *link* Vídeos.

Atividade 15 – Discussão geral das atividades 12, 13 e 14.

Discutam, com o auxílio de seus Orientadores de Disciplina, as atividades 13 e 14, respectivamente: texto 04 – “Educar e cuidar nas creches e pré-escolas”, e vídeo 03 – O cuidar, o educar e o brincar na Educação Infantil.

Aproveitem a oportunidade e tirem eventuais dúvidas sobre o documento proposto na atividade 12: “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”.

3º Período Virtual – 01 e 02/03/2011



Atividade 16 – Participar do “Fórum 02 - *Concepções de educar e cuidar no documento Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*”.

Todos os profissionais que trabalham com Educação Infantil, seja como gestores ou professores, devem sempre acompanhar os documentos sobre esta Etapa da Educação Básica que são produzidos e publicados pelo Ministério da Educação. Nesses documentos, estão expressas concepções de cuidar e educar que devem orientar as práticas presentes nas creches e pré-escolas. Para conhecerem melhor o que os documentos trazem sobre essas concepções, façam a seguinte atividade:

- 1) Acessem o *site* do Ministério da Educação (www.mec.gov.br).
- 2) No *site* do MEC, acessem o *link* para a Secretaria de Educação Básica e procurem pelas Publicações relacionadas à Educação Infantil.
- 3) Leiam atentamente os títulos das publicações e os resumos de cada uma delas que estão no próprio *site*.
- 4) Façam o *download* do documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças”, e observem o que as autoras deste pensam sobre o cuidado e a educação na Educação Infantil.

O *download* do documento também poderá ser feito por meio do *link*: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>

Acessem, então, a Ferramenta **Fórum de Discussão**, “Fórum 02 – *Concepções de educar e cuidar no documento ‘Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças’*”, e respondam à mensagem disparadora, escrevendo e interagindo com seus colegas sobre as observações que fizeram.

Esta não é uma atividade avaliativa, mas que muito contribuirá para seus estudos. Façam suas contribuições até o dia 09 de março de 2011. Participem!

Atividade 17 – Pesquisa de imagens na Web.

Depois das leituras e discussões sobre o cuidar e o educar na Educação Infantil, façam agora uma busca na *internet* de imagens que retratem escolas de Educação Infantil que adotam práticas adequadas de cuidados e educação das crianças pequenas. Escolham pelo menos duas imagens para anexar aos seus respectivos Portfólios Individuais, com comentários. Façam a postagem dessas imagens comentadas com o título D12_Atividade 17. Se possível, levem a cópia de pelo menos uma das imagens, na próxima aula do dia 03 de março de 2011.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3,00

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Selecionar imagens que retratem práticas de educação e cuidados em escolas de Educação Infantil.
- Comentar as práticas selecionadas, indicando, nas imagens, a articulação entre cuidado e educação na Educação Infantil.

Critérios de avaliação:

- Seleção de imagens adequadas aos objetivos da atividade.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.

Atividade 18 – Leitura complementar do artigo “As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar”.

Sigam o *link* www.anped.org.br/reunioes/25/mariajoseavilat07.rtf e façam, se desejarem, a leitura complementar do artigo “As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar” (Ávila, 2002) publicado nos anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). No artigo, Maria José Figueiredo Ávila apresenta os resultados obtidos em uma pesquisa realizada no município de Campinas, na qual procurou investigar as atividades profissionais de cuidado e educação de professoras de crianças de zero a três anos de idade. Durante a leitura, procurem ficar atentos aos principais resultados obtidos pela pesquisadora.

Em vez de acessar o *link* anteriormente mencionado, vocês podem entrar diretamente no *site* da ANPEd e buscar o artigo de Maria José. Para tanto, digitem www.anped.org.br e cliquem em Reuniões Anuais, depois em 25ª Reunião Anual, Textos completos dos trabalhos e pôsteres apresentados, escolham o GT07 – Educação da criança de zero a seis anos e, finalmente, cliquem sobre o título do trabalho de autoria de Maria José Figueiredo Ávila.

Aproveitem para ler os títulos dos outros trabalhos. Se desejarem, façam mais alguma leitura complementar.

REFERÊNCIAS

AVILA, M. J. F. As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd)**, n. 25, Caxambu, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/mariajoseavilat07.rtf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

Atividade 19 – Estudo do texto 05 – “O brincar na Educação Infantil”.

Tratamos da importância de creches e pré-escolas proporcionarem às crianças de zero a seis anos de idade situações de cuidados e educação. Agora, vamos tratar de outra necessidade dos meninos e meninas que deve ser atendida nas escolas de Educação Infantil: brincar.

Para tanto, façam a leitura do texto 05 – “O brincar na Educação Infantil”, disponibilizado na Ferramenta **Leituras**, ou diretamente em seu caderno de formação.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maévi Anabel Nono

Unesp - Departamento de Educação –
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

Como escrevem Imma Marín e Silvia Penón (2003/2004, p. 30), especialistas em brincar e educação,

Brincar é a principal atividade da infância. Responde à necessidade de meninos e meninas de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar, sonhar... Brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele desde pequenos a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida.

Leni Vieira Dornelles (2001) analisa a importância do brincar na vida da criança – e, por que não, do adulto – e nos ajuda a refletir sobre as diversas possibilidades desta atividade tanto para os bebês, quanto para as crianças um pouco maiores.

Como ela bem nos lembra, desde cedo, os bebês começam a conhecer o mundo à sua volta, estabelecendo relações com as pessoas que interagem com eles. Pelo brincar, vão se expressando, comunicando-se, experimentando e interagindo com seu próprio corpo, com os outros e também com os diversos objetos presentes no mundo. Já um pouco maiores, as crianças se valem das brincadeiras para aprender a lidar com o outro, a partilhar brinquedos

e espaços para brincar, a negociar regras e formas de participação nas atividades lúdicas.

Tão importantes no desenvolvimento das crianças, as brincadeiras devem ter tempo e espaço garantidos nas creches e pré-escolas.

Janet Moyles, em entrevista concedida à *Revista Pátio Educação Infantil*, argumenta a favor da presença do brincar nas escolas de Educação Infantil. Leiam o depoimento dela e vejam o que ela pensa sobre as contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças:

Brincar é uma parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento nos primeiros anos de vida. As crianças brincam instintivamente e, portanto, os adultos deveriam aproveitar essa inclinação “natural”. Crianças que brincam confiantes tornam-se aprendizes vitalícios, capazes de pensar de forma abstrata e independente, assim como de correr riscos a fim de resolver problemas e aperfeiçoar sua compreensão. Significa que os programas de educação infantil inicial devem estar baseados em atividades lúdicas como princípio central das experiências de aprendizagem. Isso é bastante difícil de conseguir na vigência de práticas excessivamente prescritivas em termos de conteúdo curricular. Crianças pequenas alcançam a compreensão através de experiências que fazem sentido para elas e nas quais podem usar seus conhecimentos prévios. O brincar proporciona essa base essencial. É muito importante que as crianças aprendam a valorizar suas brincadeiras, o que só pode acontecer se elas forem igualmente valorizadas por aqueles que as cercam. Brincar mantém as crianças física e mentalmente ativas. (MOYLES, 2009, p. 19)

Angela Meyer Borba argumenta que:

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças. (BORBA, 2007, p. 12)

Borba, no artigo publicado na *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, em novembro de 2007, intitulado “A brincadeira como experiência de cultura na educação

infantil”, aponta diversas ações que devem ser realizadas pelas escolas de Educação Infantil no que diz respeito às brincadeiras: 1) organização dos espaços de forma a disponibilizar brinquedos e materiais para as crianças, oferecendo diferentes possibilidades de interação e de significado; 2) acompanhamento, observação e apoio às crianças nas suas brincadeiras; 3) incorporação da dimensão lúdica no trabalho com os conhecimentos das várias áreas, de modo a contribuir para que as crianças estabeleçam associações e significações que ampliam suas possibilidades de aprendizagem.

Ainda a respeito das brincadeiras nas creches e pré-escolas, algumas educadoras infantis (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2007) também nos lembram que, observando o brincar das crianças, podemos compreender seu processo de socialização. Por meio da brincadeira de faz-de-conta, afirmam estas educadoras, a criança aprende a dominar regras, a trabalhar suas emoções e seus medos, a dominar o mundo e a compreender como ele é.

Vejam como as educadoras escrevem sobre o faz-de-conta e tentem se lembrar de momentos de sua infância nos quais você experimentou “outros papéis”.

Brincando, a criança entra no mundo imaginário onde ela é autora do seu script. Quando diz: “Faz de conta que eu sou o motorista”, ela passa a ser o motorista naquele momento. Ela pode entrar na fantasia, experimentar outros papéis, criar outros temas e cenários. Mas ela sabe que ela é uma criança e não um motorista. Na hora em que ela acabar a brincadeira, ela volta à realidade. (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2007, p. 101)

Também educadora de Educação Infantil, Alma Helena A. Silva (2007) observa seus alunos brincando de faz-de-conta e percebe que, por meio desta brincadeira, eles puderam experimentar diferentes relações, imitar o adulto, criar situações novas, exercitar a construção da autonomia e o fortalecimento de suas identidades. Fizeram um importante exercício de percepção do outro e de constatação de que existem diferentes modos de pensar e agir. E conseguiram, ainda, vivenciar diferentes afetos, chateações, realizações, frustrações e outros sentimentos presentes em nossas vidas.

A pesquisadora Edda Bomtempo, no capítulo “Brincar, fantasiar, criar e aprender”, da obra de Oliveira (2001, p. 127), afirma que “No comportamento diário das crianças, o brincar é algo que se destaca como essencial para seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Dessa forma, se quisermos conhecer bem as crianças, devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras”.

Como professores e professoras de Educação Infantil, também é importante sabermos que, além de ser importante para os pesquisadores da infância, o brincar é extremamente valorizado pelas próprias crianças ao aquilatarem a qualidade das creches e pré-escolas. No artigo livro “Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os

sujeitos deste direito” (CAMPOS; CRUZ, 2006), as crianças entrevistadas enfatizam a importância de que as escolas infantis possuam “mais e melhores brinquedos” (p. 111).

Segundo as pesquisadoras, as crianças descrevem com detalhes os brinquedos que gostariam de ver nas creches e pré-escolas, explicitando o imenso valor que elas lhes dão. Para as crianças do Rio Grande do Sul, entrevistadas na Consulta coordenada por Maria Malta Campos e Silvia Helena Vieira da Cruz (2006), o brinquedo é o elemento mais importante para que uma creche/pré-escola seja considerada “legal”.

No excerto a seguir, podemos observar as conclusões das pesquisadoras a respeito da importância dos brinquedos e brincadeiras nas vozes infantis:

Na concepção das crianças acerca de uma boa creche/pré-escola, dois elementos se sobressaem: brinquedos/brincadeiras e alimentação. Além de estar bastante presentes nos grupos de todos os Estados em várias classes formadas com falas relativas a esses temas, alusões a brinquedos e brincadeiras constituem classes quase exclusivas nos grupos de Pernambuco e Rio Grande do Sul. As crianças mencionam grande variedade de brinquedos que gostariam que a creche/pré-escola tivesse, fornecendo detalhes sobre eles (“mesa de brinquedinho que tenha um monte de prato de fruta pra botar na mesa, bicicleta de brinquedo que tem uma Barbie”). Como a escolha das instituições incluídas na Consulta procurou abranger de maneira representativa os tipos presentes nos quatro Estados, podemos considerar que a maioria das instituições não possui brinquedos de uso individual ou coletivo em bom estado, adequados para as diversas idades e em quantidade suficiente para o número de crianças. De outro lado, sabemos que muitas dessas crianças não possuem em suas casas os brinquedos listados (tais como carro de controle remoto e videogame) e que a presença deles na creche ou na pré-escola seria quase a única chance de isso se concretizar: a intensidade com que as crianças expressam esse desejo sugere que elas sabem disso. (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 94)

No artigo “Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis”, Tizuko Morchida Kishimoto (2001) relata uma interessante pesquisa coordenada por ela em Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo, durante o período de 1996-1998. Na pesquisa, investiga-se a presença e o uso de brinquedos – entendidos como objetos, suportes das brincadeiras – e materiais pedagógicos nas escolas investigadas.

Os resultados obtidos na pesquisa sugerem que os brinquedos e materiais pedagógicos mais utilizados são os chamados educativos. Brinquedos que estimulam o simbolismo e a socialização são pouco utilizados, apontando, segundo Tizuko, o pouco valor atribuído ao brincar pelos professores e professoras das escolas.

No excerto a seguir, extraído desse artigo, a pesquisadora discorre a respeito da importância de que o brincar tenha espaço já nos cursos de formação dos professores para que ele venha a ser, de fato, valorizado no cotidiano das escolas infantis:

Se o cotidiano das escolas infantis carece de brinquedos e materiais pedagógicos, cabe questionar não só as concepções de criança e de educação infantil, mas se os cursos de formação inicial e continuada têm incluído em seus currículos a temática do brincar como parte da formação profissional. A presença, nos currículos, de referenciais teóricos que analisam o brincar não é suficiente para alterar a prática pedagógica (SCHÖN, 1990; ZEICHNER, 1993), que requer o questionamento das ações do cotidiano infantil à luz dos quadros teóricos para reordenar o cotidiano. É necessário analisar o cotidiano dentro de uma pedagogia crítica e ultrapassá-la, buscando uma pedagogia transformadora. As formações inicial e continuada devem incluir brincadeiras como estratégias para iniciar as reflexões. É brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância. (KISHIMOTO, 2001, p. 244)

O artigo da professora Tizuko Morchida Kishimoto revela dados muito interessantes sobre o uso dos brinquedos nas escolas de Educação Infantil. Para vocês lerem todo o artigo, acessem-no a partir do *link* correspondente abaixo. Mas, façam esta leitura apenas se desejarem, como complementar.

Leiam agora o excerto a seguir, extraído do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, no qual são apresentados aspectos relativos à importância do brincar para a criança pequena.

Brincar

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação.

Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências.

A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro.

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo.

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar “faz-de-conta” que é outro. Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça. (BRASIL, 1998, p. 22-23).

Pelo exposto, podemos notar que o brincar vem sendo apontado nas pesquisas sobre a infância como fundamental na vida das crianças. As brincadeiras devem, portanto, estar presentes nas creches e pré-escolas. Observar as crianças brincando deve fazer parte da rotina dos adultos que acompanham e orientam os processos de desenvolvimento dos meninos e meninas que frequentam as escolas de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS



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

BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, V. B. de (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 127-149.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade na educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, E. A. A. et al. Faz-de-conta, por quê? In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 100-102.

DORNELLES, L.V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a03v27n2.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

MARÍN, I.; PENÓN, S. Que brinquedo escolher? **Revista Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 3, p. 29-31, dez. 2003/mar. 2004.

MOYLES, J. A pedagogia do brincar. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano VII, n. 21, nov. – dez. 2009, p. 18-21.

SILVA, A. H. A. O poder de um avental. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 102-105.

Questões:

Após a leitura, respondam, individualmente, às seguintes questões:

1) Quais brinquedos você possuía quando era criança? De que brincava? Com quem brincava? Quando brincava? Onde brincava? Procure listar o que você acredita ter aprendido em suas brincadeiras de infância.

2) Faça um quadro em que conste o nome das pesquisadoras citadas no texto “O brincar na Educação Infantil”. Na frente desses nomes, escreva um resumo sobre o que elas pensam a respeito de brincar. Depois de ter assistido ao vídeo desta Unidade e lido o texto sobre o brincar, coloque também no mesmo quadro o seu nome e escreva, na frente dele, o que você pensa sobre esta atividade e as contribuições que dela podem vir para as crianças de zero a seis anos de idade.

Postem suas respostas em seus Portfólios Individuais, com o título D12_Atividade 19.

Obs.: Na Ferramenta **Material de Apoio** – Pasta Material Complementar – vocês podem acessar o arquivo Quadro 01 – Estudo do texto 05 e editá-lo se preferirem.

Atividade avaliativa - Associar à avaliação - Compartilhar com formadores.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3,00

Tipo de atividade: Individual.

Objetivos:

- Identificar brincadeiras e aprendizagens possibilitadas por elas.
- Sintetizar a importância do brincar para crianças da Educação Infantil.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega no prazo determinado.

Atividade 20 – Pesquisa na Web sobre o brincar na Educação Infantil.

Nos últimos anos, muitos pesquisadores estão investigando a importância do brincar na Educação Infantil. Esses pesquisadores têm divulgado seus estudos em congressos que acontecem pelo Brasil. Façam uma busca, por meio das ferramentas disponíveis na *internet*, de pesquisas sobre o brincar na Educação Infantil. Na Ferramenta **Mural**, compartilhem com seus colegas os artigos que encontraram, apresentando uma pequena síntese de pelo menos um deles, com o título: Atividade20_título do texto_seu nome. (Atenção: Lembrem-se de escrever o título do texto, bem como o nome de vocês, sem acentuações e sinais gráficos). Não se esqueçam de indicar os artigos de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Vejam os tópicos que se pede:

Título do texto: **Autor(es) do texto:** **Síntese:**

Referências (normas da ABNT): **Site:** **Data e hora do acesso:**

4ª Aula Presencial 03/03/2011



Nas aulas anteriores, tratamos de diversos aspectos relacionados às mudanças que vêm ocorrendo nas escolas de Educação Infantil. Mas, sabemos que todas essas mudanças só podem ocorrer de fato se, somadas às leis e documentos publicados e às pesquisas realizadas, forem desenvolvidas ações de formação dos professores que irão e já estão atuando diretamente com as crianças de zero a seis anos de idade. Além disso, é fundamental que, para otimizar essas mudanças, as famílias das crianças pequenas sejam envolvidas nas discussões sobre o trabalho a ser realizado nas creches e pré-escolas.

Para estudar essas questões, na próxima aula, façam a leitura do texto 06 – “Identidade do professor de Educação Infantil”. Interrompam essa leitura para assistir ao vídeo “Identidade do professor de Educação Infantil” e, em seguida, retomem o estudo do texto.

UNIDADE 5

Identidade do Professor de Educação Infantil

UNIDADE 6

A Relação Escola-Família na Educação Infantil

Atividade 21 – Retomada das atividades 17, 19 e 20.

Iniciaremos esta aula retomando alguns temas trabalhados no período virtual anterior.

Em grupos de três ou quatro alunos, retomem as imagens impressas na atividade 17, compartilhem-nas com os colegas do grupo e discutam sobre os principais pontos observados em cada uma delas. Caso não tenham conseguido fazer a impressão das imagens, façam uma descrição delas para os colegas, deixando claro, para eles, as situações retratadas.

Em seguida, seu Orientador de Disciplina mediará uma discussão coletiva sobre “O Brincar na Educação Infantil”.

Atividade 22 – Trabalho com o texto 06 – “Identidade do professor de Educação Infantil”.

Reúnam-se em grupos de três ou quatro alunos e iniciem a leitura do texto 06 – “Identidade do professor de Educação Infantil”.

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras**, ou diretamente pelo caderno de formação.

IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Maévi Anabel Nono

Unesp - Departamento de Educação –
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

Diversas pesquisas vêm sendo realizadas com o objetivo de investigar e subsidiar políticas de formação do profissional de Educação Infantil diante das novas exigências para esta etapa da Educação Básica (KRAMER, 2005; MICARELLO, 2006).

Conforme afirma Lanter, no capítulo *A política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão*, da obra de Kramer (1999, p. 137), “A questão da formação dos professores representa para a educação infantil, dentre outros aspectos, questão fundamental para o reconhecimento desse segmento como instância educativa e também para sua qualidade”, o que sugere a necessidade do investimento em pesquisas na área.

Em sua tese de doutorado *Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção*, defendida em 2006, a pesquisadora, Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, procura compreender o amálgama de saberes que os profissionais da Educação Infantil mobilizam em suas atividades de docência, considerando os sentidos que esses profissionais produzem para essa docência e as condições em que ela se dá.

Na investigação que realiza, Micarello (2006) destaca a precariedade da formação do professor e da professora de Educação Infantil e a própria indefinição do papel do profissional que trabalha com as crianças pequenas. Ela considera que, até mesmo nos documentos oficiais relativos à Educação Infantil, existe pouca clareza com relação ao perfil profissional dos professores da educação infantil.

Apesar disso tudo, Micarello afirma que:

[...] a despeito das lacunas, seja na formação inicial, seja na formação continuada ou em serviço e a despeito, ainda, do grande número de profissionais que não dispõem sequer da formação mínima exigida por lei e que atuam nas instituições que atendem à criança pequena, a educação infantil tem uma história e um perfil que seus profissionais têm contribuído para construir. Os professores da educação infantil, assim como outros profes-

sionais, constroem, no dia-a-dia das instituições onde atuam, uma prática que se fundamenta em alguns saberes. Meu convívio com profissionais da educação infantil em seu campo de atuação profissional e em um dos *locus* de sua formação inicial (o curso de Pedagogia), assim como a participação na pesquisa acadêmica, tem mostrado que a prática desses profissionais junto à criança pequena é orientada por um amálgama de saberes em que se misturam as experiências anteriores, advindas da vida privada, familiar, os saberes adquiridos nos cursos de formação e aqueles advindos da prática, da interação com outros profissionais mais experientes, com os alunos e suas famílias. (MICARELLO, 2006, p. 12-13).

A indefinição do papel do professor e da professora de Educação Infantil também é observada pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Silvia Helena Vieira Cruz (2006), responsáveis pela *Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil*: o que pensam e querem os sujeitos deste direito.

Consultando professoras(es), funcionárias(os), diretoras(es) e/ou coordenadoras(es), mães e pais de alunos, mães e pais de crianças entre zero e seis anos de idade da comunidade que não estavam matriculadas na instituição, líderes comunitários e grupos de crianças de 53 instituições do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pernambuco e Ceará, sendo creches e pré-escolas públicas municipais e estaduais, privadas, comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares, Maria Malta e Silvia Helena chegaram à seguinte conclusão:

Seria lógico esperar que as respostas mostrassem uma valorização do papel do professor (melhor dizendo, da professora) e da importância de sua formação para que a educação infantil pudesse cobrir tantos e tão importantes objetivos. No entanto, esse aspecto não foi suficientemente valorizado por muitos dos segmentos entrevistados, inclusive pelas próprias crianças. Parece que a identidade da professora de educação infantil ainda não se consolidou como profissional, o que supõe uma competência específica como mediadora das aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Na ambigüidade de alguém que atua em um “segundo lar” (que deve “cuidar bem” da criança) e ao mesmo tempo como educadora (que precisa prepará-la para o futuro escolar e para uma melhor situação de trabalho no futuro), perde-se sua principal função de incentivadora, facilitadora e propiciadora da aprendizagem e do desenvolvimento da criança dessa faixa etária no presente, desenvolvimento que supõe a integração entre os aspectos de cuidado e educação nas práticas cotidianas. Nesse ponto, a marca de uma transição ainda incompleta da instituição de educação infantil na direção de sua integração à educação básica encontra-se bem visível em muitas das respostas registradas nesta Consulta. Na fala das crianças, as profes-

soras aparecem mais como disciplinadoras, em seu papel de controle junto ao grupo de crianças, seja quando extrapolam alguns limites no exercício dessa função, seja indiretamente, quando não evitam agressões entre as próprias crianças. (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 111).

Devendo participar inclusive da elaboração da proposta pedagógica da escola de Educação Infantil em que atua, o professor dessa etapa da Educação Básica deve possuir uma formação que inclua o exame dos conhecimentos e valores que possui acerca da criança e da função da creche e da pré-escola e que garanta a apropriação de um conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para interagir com crianças pequenas, auxiliando-as a interagir com outras crianças (OLIVEIRA, 2007).

As pesquisadoras, Heloisa Helena Azevedo e Roseli Pacheco Schnetzler, no trabalho “Necessidades Formativas de Profissionais de Educação Infantil”, apresentado na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), em 2001, relatam uma investigação por elas realizada na tentativa de identificar as necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. Elas entendem o termo “necessidades formativas” como lacunas de conhecimentos dos professores relativas à área de atuação no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

As pesquisadoras relatam:

Após proceder a análise das práticas pedagógicas das quatro profissionais investigadas foi possível identificar problemas que constatamos como marcadamente decorrentes da formação inicial à que foram submetidas. Tais problemas referem-se a:

- leitura equivocada de teorias psicológicas com tentativa constante de aplicá-las como único construto teórico para explicar e/ou encaminhar as situações que se apresentam no dia-a-dia das crianças;
- concepção ingênua do aspecto lúdico da educação infantil;
- desconsideração do contexto sócio-cultural das crianças na sua educação. (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001, p. 11)

Para Azevedo e Schnetzler (2001), é fundamental que as lacunas na formação dos professores e professoras de Educação Infantil sejam identificadas para que se possam organizar atividades de formação para esses profissionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006) apontam a necessidade da formação do aluno deste curso para atuar na gestão e no ensino na Educação Infantil e indicam a obrigatoriedade da realização de 300 horas de Estágio Curricular Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (artigo 7º, parágrafo II).

De acordo com Oliveira (2007), as reuniões de supervisão de estágio são um ponto fundamental na formação adequada do profissional de Educação Infantil. Segundo a pesquisadora, “Nelas devem ser trabalhadas, de forma integrada e crítica, tanto a percepção do papel de professor quanto o desempenho dele, cuidando ainda para garantir o exame das dimensões éticas da atuação docente” (p. 32).

O estágio curricular tem como finalidade “[...] integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 24). Deve constituir-se como “[...] oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 99-100). Estudos têm investigado o potencial do estágio como espaço e momento de formação docente (BARBOSA, 2006; GUERRA, 2000; OSTETTO, 2006).

REFERÊNCIAS



AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO** (ANPEd), n. 24, Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil**: o que pensam e quem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

GHEDIN, E. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**. Artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 225-245.

GUERRA, M. D. S. Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: dos limites às possibilidades. **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO** (ANPEd), n. 23, Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0839T.PDF>> Acesso em: 15 jan. 2008.

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LANTER, A. P. S. L. A política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 131-156.

MICARELLO, H. A. L. S. **Professores da pré-escola**: trabalho, saberes e processos de construção. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Partilhando experiências de estágio. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

No Curso de Pedagogia Semipresencial da UNESP/UNIVESP, vocês terão oportunidade de realizar estágios em escolas de Educação Infantil. Mas, antes de irem para os estágios e poderem conversar com professores que estão atuando nas creches e pré-escolas, conversem com seus colegas de classe que atuam na Educação Infantil, em uma discussão mediada pelo professor Orientador. Se vocês já atuam na Educação Infantil, contem para seus colegas das outras etapas da Educação Básica, de sua classe, como tem sido sua trajetória profissional.

Falem sobre aqueles saberes que vocês acreditam que orientam sua atuação no dia a dia com as crianças. Contem para seus colegas quais saberes são, de fato, necessários para cuidar e educar crianças de zero a seis anos de idade. Falem também dos saberes que são necessários para lidar com as famílias dos seus alunos.

Terminada a conversa entre professores que atuam ou não na Educação Infantil, escrevam, em conjunto, com o auxílio do Orientador de Disciplina, um perfil do professor que trabalha nas creches e pré-escolas. Não deixem de fazer suas anotações a respeito do perfil desse profissional.

Atividade 23 – Assistir ao Vídeo 04 - Identidade do professor de Educação Infantil.

No vídeo a que vocês irão assistir agora, prestem muita atenção aos depoimentos dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas. Tentem observar como eles têm construído sua identidade. Notem o que eles pensam sobre: sua profissão, os cursos de formação que frequentaram, e os cursos e atividades de formação continuada que frequentam. Fiquem atentos também ao que eles dizem sobre as condições de trabalho que encontram nas creches e pré-escolas onde atuam.

O que eles pensam sobre o dia a dia com as crianças? Como eles lidam com a equipe gestora das escolas de Educação Infantil? Como lidam com os pais das crianças? Enfim, a partir do vídeo, conheçam melhor os professores e professoras de Educação Infantil.

Vídeo disponibilizado na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo Portal Acadêmico, *link* Vídeos.

Atividade 24 – Discutir sobre o profissional de Educação Infantil.

Agora que a classe já elaborou o perfil do professor de Educação Infantil, analisem e discutam, com a mediação do Orientador de Disciplina, a reflexão feita por Sonia Kramer, no artigo “De que professor precisamos para a Educação Infantil? Uma pergunta, várias respostas”, publicado na *Revista Pátio Educação Infantil*, ano 1, n. 2, ago/nov 2003.

Refletir sobre os professores de que precisamos para atuar com crianças de 0 a 6 anos na educação infantil é tratar de homens e mulheres no plural, muitos ainda adolescentes, que têm histórias singulares, experiências acumuladas de vida e de formação, diferenças. Nessas trajetórias percorridas, construíram maneiras de ver o mundo, as crianças e a si próprios que precisam ser levadas em consideração nos processos de formação e trabalho cotidiano. Precisam também se constituir como profissionais: professores e professoras não são tios, como frequentemente são tratados no conhecido e já denunciado mecanismo de desvalorização, desqualificação e desprestígio. Muitas pessoas que atuam na educação infantil e no ensino fundamental acostumaram-se a ser chamadas de tia e tio, esvaziando o caráter profissional da sua atuação, abrindo mão até do seu nome. Nesse título de pouco poder, defendido por professoras como único bem que parece restar-lhes, encontramos marcas de classe

social, histórias de desigualdade e exclusão, discriminação de gênero, etnia, preconceitos sofridos, dificuldades enfrentadas. Nesse contexto, precisamos de professores dispostos a repensar a sua identidade e a história coletiva que vai sendo constituída. Refiro-me àqueles que, atuando na educação infantil, percebem-se como profissionais, entendendo ao mesmo tempo que, se somos professores, as pessoas de pouca idade com as quais atuamos, muito mais que alunos, são crianças. (KRAMER, 2003, p. 11)

Em seguida à discussão da classe, individualmente, respondam à pergunta:

De que professor precisamos para a Educação Infantil?

Suas respostas devem ser postadas no Portfólio Individual, com o título D12_Atividade 24. Aproveitem o período da aula presencial para as discussões e deixem para fazer a postagem da atividade posteriormente.

Atividade avaliativa - Associar à avaliação - Compartilhar com formadores.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3,00

Tipo de atividade: Individual.

Objetivos:

- A partir do texto lido e do vídeo assistido na Unidade, descrever e analisar qual professor é necessário para atuar na Educação Infantil.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega no prazo determinado.

4º Período Virtual – 04, 05 e 06/03/2011



Atividade 25 – Participar do “Fórum 03 - A importância da formação do professor de Educação Infantil”.

Acessem o site www.tvbrasil.org.br, cliquem em programas, Salto para o Futuro, entrevistas e, em seguida, busquem a entrevista de Sonia Kramer, sobre o tema “Educação Infantil e formação de professores”, realizada em 06 de novembro de 2006. Façam uma lista dos principais pontos discutidos por ela na entrevista. Essa lista deverá ser apresentada por vocês no “Fórum 03 - A importância da formação do professor de Educação Infantil”.

Para participar do Fórum, acessem a Ferramenta **Fórum de Discussão – “Fórum 03 – A importância da formação do professor de Educação Infantil”**.

Tanto a leitura desta entrevista, quanto sua participação neste Fórum são opcionais. A leitura e a participação no Fórum 03 são atividades complementares que podem auxiliá-los a melhor compreender aspectos relacionados à profissão do professor de Educação Infantil. Entretanto, você pode optar por realizá-las ou não.

Obs.: Vocês podem também, acessar a entrevista por meio do *link*: http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=61

Atividade 26 – Estudo do texto 07 – “Famílias e escolas de Educação Infantil”.

Façam a leitura do texto 07 – “Famílias e escolas de Educação Infantil. Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras**, ou diretamente em seu caderno de formação.

FAMÍLIAS E ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Maévi Anabel Nono

Unesp - Departamento de Educação –
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

As escolas de Educação Infantil precisam envolver os familiares nas práticas de educação e cuidado das crianças, pois só é possível acolher a criança pequena, se considerarmos sua família. Nesse sentido, gestores e professores de creches e pré-escolas precisam pensar em estratégias para exercer sua função educativa junto aos familiares das crianças que recebem, informando-os, esclarecendo suas dúvidas, auxiliando-os no acompanhamento do desenvolvimento delas.

No documento “*Política Nacional para a Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação*”, destaca-se que “A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas” (BRASIL, 2006, p.17). O mesmo documento aponta o objetivo para esta etapa da Educação Básica: “Fortalecer as relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças de 0 a 6 anos matriculadas nestas instituições” (BRASIL, 2006, p. 19).

Sabemos, entretanto, por meio de pesquisas já realizadas, que a relação entre as escolas de Educação Infantil e as famílias das crianças por elas atendidas nem sempre se efetiva de maneira tranquila. Há, ainda, dúvidas sobre as obrigações de cada instância, sobre o que é tarefa da escola e o que é tarefa da família.

Oliveira constata que:

Infelizmente, tem-se observado que a co-responsabilidade educativa das famílias e da creche ou pré-escola orienta-se mais para recíprocas acusações do que por uma busca comum de soluções. As equipes das creches e pré-escolas, apesar de reconhecerem a importância do trabalho com a família, costumam considerá-la despreparada e menos competente que o professor, particularmente em se tratando de famílias de baixa renda ou famílias formadas por pais adolescentes. Os professores declaram-se insatisfeitos por aquilo que entendem ser ausências e descompromissos dos pais com os filhos. E se aborrecem quando os pais contestam o trabalho da

instituição e buscam controlar o que é proposto a seus filhos. (OLIVEIRA, 2007, p.177)

Analisando o papel do professor de Educação Infantil na parceria com as famílias das crianças, Oliveira (2007) nos ajuda a refletir e esclarece que:

O professor não tem um papel terapêutico em relação à criança e sua família, mas o de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. Ele deve possuir habilidades para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela. Se assim ocorrer, a família terá no professor alguém que lhe ajude a pensar sobre seu próprio filho e a se fortalecer como recurso privilegiado do desenvolvimento infantil. (OLIVEIRA, 2007, p.177)

No documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, destaca-se a necessidade do respeito aos vários tipos de estruturas familiares presentes, hoje, na sociedade.

O RCNEI convoca à reflexão, solicitando:

Constate-se que as famílias independente da classe social a qual pertencem se organizam das mais diversas maneiras. Além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filhos, proliferam hoje as famílias monoparentais, nas quais apenas a mãe ou o pai está presente. Existem, ainda, as famílias que se reconstituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos advindos dessas relações. Há, também, as famílias extensas, comuns na história brasileira, nas quais convivem na mesma casa várias gerações e/ou pessoas ligadas por parentescos diversos. É possível ainda encontrar várias famílias coabitando em uma mesma casa. Enfim, parece não haver limites para os arranjos familiares na atualidade. As crianças têm direito de ser criadas e educadas no seio de suas famílias. O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma, em seus termos, que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil. (BRASIL, 1998, p. 76).

Ainda, de acordo com o RCNEI:

[...] em muitas instituições que estas relações [familiares] têm sido conflituosas, baseadas numa concepção equivocada de que as famílias dificultam o processo de socialização e de aprendizagem das crianças. No caso das

famílias de baixa renda, por serem consideradas como portadoras de carências de toda ordem. No caso das famílias de maior poder aquisitivo, a crítica incide na relação afetiva estabelecida com as crianças. Esta concepção traduz um preconceito que gera ações discriminatórias, impedindo o diálogo. Muitas instituições que agem em função deste tipo de preconceito têm procurado implantar programas que visam a instruir as famílias, especialmente as mães, sobre como educar e criar seus filhos dentro de um padrão preestabelecido e considerado adequado. Essa ação, em geral moralizadora, tem por base o modelo de família idealizada e tem sido responsável muito mais por um afastamento das duas instituições do que por um trabalho conjunto em prol da educação das crianças. (BRASIL, 1998, p. 75).

Alguns educadores têm tratado, com as próprias crianças, o conceito de família. No relato a seguir, as professoras Alma Helena A. Silva e Eliane F. Costa contam como trabalharam com esse conceito com crianças de cinco e seis anos de idade. A intenção delas era a de garantir que as crianças percebessem que há diferenças nas formas como as famílias estão constituídas. Há também diferenças nos costumes de cada grupo familiar. Para elas, tais diferenças fortalecem a identidade de cada um e, por isso, devem ser trabalhadas na Educação Infantil.

Vejamos, em seguida, o relato das educadoras (ROSSETTI-FERREIRA, 2007). Ao lerem a descrição das atividades propostas por elas às crianças, pensem na concepção de família que vocês construíram ao longo do tempo e que orientam sua forma de pensar sobre as configurações familiares de seus alunos:

Iniciamos o trabalho buscando definir o termo “família” do ponto de vista das crianças e dos adultos, e também buscamos a definição dada pelo dicionário.

Fomos discutindo as definições encontradas. Uma delas é de que a família vive na mesma casa, o que abriu espaço para vários comentários:

- Na minha casa moram, eu, meu pai, minha mãe e meu cachorro.
- Na minha família tem eu, meu pai, minha mãe, meus dois irmãos e minha empregada.
- Na minha família só tem mulher! Eu, minha mãe, minha tia e minha vó.

Diante dessas e de outras afirmações, percebemos que o assunto estava interessando às crianças e que era necessário ir esclarecendo e aprofundando o tema família. Trabalhamos os conceitos de família em diferentes grupos sociais; famílias extensas, em que várias gerações convivem juntas; fa-

mília nuclear, constituída apenas pelo casal com filhos; pais separados; crianças que têm meio-irmão e famílias com filhos adotivos.

A cada dia iam surgindo novos comentários. Uma frase que fez sucesso foi “ter o mesmo sangue”:

- Como é ter o mesmo sangue?
- É quando o filho é de verdade, não é?
- Como assim, filho de verdade?
- Minha tia tem uma filhinha que tinha outra mãe.
- Eu já vi um menininho lá na rua, acho que ele não tinha onde morar.
- Lá em casa, moram eu e minha mãe; meu pai e meus irmãos moram em outra casa.

Para desenvolver esse trabalho, além das conversas de roda, usamos como recurso fotos das famílias, pesquisas e histórias infantis. (ROSSETTI-FERREIRA, 2007, p. 78-79)

Pelo exposto, que tal pensarmos um pouco melhor sobre a concepção de família que temos? Para isso, façam um desenho da sua família. Quem faz parte dela? Ela foi mudando ao longo dos anos? Qual a influência da sua família na pessoa que você é hoje? Mostrem seus desenhos para seus colegas de classe. O orientador de disciplina irá organizar uma exposição dos desenhos!

REFERÊNCIAS



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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional para a Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. H. A.; COSTA, E. F. Família é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, p.77-78, 2007.

Questões:

Agora que finalizaram a leitura, escrevam uma síntese, que deverá ser levada para a aula presencial do dia 10/03/2011. Postem-na, também, em seus Portfólios Individuais, com o título D12_Atividade 26. Em seguida, reflitam sobre a concepção de família que têm e façam um desenho dela. Quem faz parte de sua família? Ela foi mudando ao longo dos anos? Qual a influência da sua família na pessoa que você é hoje?

Levem também seus desenhos, para a discussão do dia 10/03/2011. Seu Orientador de Disciplina irá organizar uma exposição com eles! Esses desenhos servirão apenas para a discussão na classe. Não devem ser postados na Plataforma e também não devem ficar com seu Orientador de Disciplina. Devem apenas ser guardados por vocês. Seus desenhos não serão avaliados.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3,00

Tipo de atividade: Individual.

Objetivos:

- Elaborar uma síntese do texto, destacando aspectos principais no que se refere à relação entre escola de Educação Infantil e famílias das crianças atendidas.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega no prazo determinado.

Bloco1

Módulo 3

Disciplina 12

Formação Geral

Educação Infantil: Princípios e Fundamentos

Fundamentos e Princípios da Educação Infantil

AGENDA DA TERCEIRA SEMANA

07/03/2011 a 13/03/2011



Esta semana, finalizaremos os estudos dos conteúdos da Unidade 6, na qual estamos tratando da relação entre as escolas de Educação Infantil e as famílias das crianças pequenas que frequentam as creches e pré-escolas.

Para tanto, as atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de dois períodos virtuais e apenas uma aula presencial, já que iniciaremos a semana com os feriados do Carnaval.

As atividades dessa terceira semana, não serão avaliativas, contribuindo assim, apenas para seus estudos. Entretanto, vocês deverão postá-las até domingo, **dia 13 de março de 2011, às 23h55.**

agenda

No dia **10 de março de 2011**, quinta-feira, inicia-se o período de revisão e recuperação de prazos que se estende até o dia **13 de março de 2011**. Fiquem atentos, pois as atividades entregues após esse período não serão avaliadas!

Aproveitem esse período para tirar suas dúvidas e para entregar as eventuais atividades atrasadas.

Obs.: Devido ao feriado do Carnaval, esta semana não teremos a aula presencial do dia 07 de março de 2011, segunda-feira. Dessa forma, iniciaremos a semana desenvolvendo as atividades propostas para o 5º período virtual.

Vejam abaixo as atividades programadas para essa semana:



5ª Período Virtual - 09/03/2011 – 4ª feira:

Atividade 27 – Leitura complementar de artigos sobre a relação entre a escola e as famílias.

Atividade 28 – Assistir ao Vídeo 05 – Famílias e escolas de Educação Infantil.



5º Aula Presencial - 10/03/2011 – 5ª feira (Revisão/Recuperação):

Atividade 29 – Discussão sobre o tema “A relação entre escolas de Educação Infantil e família”.

Atividade 30 – Revisão da disciplina e estudo coletivo para a prova.



6ª Período Virtual – 11, 12 e 13/03/2011 – 6ª feira, sábado e domingo:

Atividade 31* – Participar do “Fórum 04 - A presença das famílias na escola em que trabalho”.

(*) Importante: As postagens da atividade 31 (Fórum 04) poderão ser feitas até o dia 16 de março de 2011.

Importante: Não se esqueçam de levar a síntese e o desenho da Atividade 26, para Aula Presencial do dia 10/03/2011.

Qualquer problema, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!



ATIVIDADES DA TERCEIRA SEMANA

5º Período Virtual – 09/03/2011



Atividade 27 – Leitura complementar de artigos sobre a relação entre a escola e as famílias.

Para que vocês possam refletir um pouco mais sobre a relação entre as escolas de Educação Infantil e as famílias das crianças pequenas, sugerimos a leitura complementar de dois artigos.

O primeiro artigo que vocês poderão acessar para leitura complementar é intitulado “*Educação Infantil: Formação de Professores e Inclusão da Família na Escola*”, de autoria de Márcia Onísia da Silva, Maria José de Oliveira Fontes e Naíse Valéria Guimarães Neves. O artigo pode ser acessado por meio do *link* <http://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa71.pdf>

O segundo artigo está publicado no *site* da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd). O endereço é www.anped.org.br.

Depois de acessarem o *site*, procurem pelo artigo “*Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da Educação Infantil*”, de autoria de Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. O artigo foi publicado nos anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em 2001, no Grupo de Trabalho 07 – Educação da criança de zero a seis anos. Ou diretamente por meio do *link* <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>, clicando, em seguida, no nome do artigo.

REFERÊNCIAS



SILVA, M. O.; FONTES, M. J. O.; NEVES, N. V. G. Educação Infantil: Formação de Professores e Inclusão da Família na Escola. **CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**, n. 2. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa71.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2009.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da Educação Infantil. **ANAIS DA REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd)**, n. 24, Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 20 dez. 2009

Atividade 28 – Assistir ao Vídeo 05 - Famílias e escolas de Educação Infantil.

Ao assistirem ao vídeo que a UNIVESP TV produziu, fiquem atentos aos depoimentos de pais e educadores sobre a parceria escola-famílias. Ouçam também a fala dos especialistas sobre o assunto.

Vídeo disponibilizado no Portal Acadêmico, *link* Vídeos, e no AVA UNESP, Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**.

5ª Aula Presencial 10/03/2011**Atividade 29 – Discussão sobre o tema “A relação entre escolas de Educação Infantil e família”.**

Com a mediação do Orientador de Disciplina, apresentem para os colegas de sala as sínteses produzidas por vocês, na atividade 26, com base na leitura do texto 07 – “Famílias e escolas de Educação Infantil”. Observem quais aspectos foram abordados por todos os alunos ao elaborarem suas sínteses ou, pelo contrário, foram pouco tratados. Tentem, ao ouvir a apresentação dos colegas, acrescentar aspectos que julgam importantes em suas próprias sínteses. Para tanto, considerem, também, as leituras complementares da atividade 27 e os conteúdos do vídeo proposto na atividade 28.

Apresentem também seus desenhos! E conversem sobre eles.

Atividade 30 – Revisão da disciplina e estudo coletivo para a prova.

Chegou o momento de retomarmos todos os estudos realizados durante a disciplina D12 - “Fundamentos e princípios da Educação Infantil”. Em grupo, revejam o material estudado, as atividades produzidas, os textos lidos e anatem eventuais dúvidas ainda não esclarecidas sobre os temas tratados em cada uma das Unidades.

6º Período Virtual – 11, 12 e 13/03/2011**Atividade 31 – Participar do “Fórum 04 - A presença das famílias na escola em que trabalho”.**

Participem do “Fórum 04 – A presença das famílias na escola em que trabalho”. Nesse Fórum, troquem experiências sobre como as escolas se relacionam com as famílias de seus alunos. Contem como suas escolas criam estratégias para envolver os pais nas atividades escolares. Vejam as estratégias das outras escolas, discutam sobre elas e as questionem.

Aproveitem, também, o Fórum, mesmo não sendo avaliativo, para esclarecerem dúvidas com seus colegas sobre temas tratados na disciplina D12 – “Fundamentos e princípios da Educação Infantil”.

Participem acessando a Ferramenta **Fórum de Discussões – Fórum 04 - A presença das famílias na escola em que trabalho**”.

Vocês poderão fazer suas postagens até dia 16 de março de 2011.

AGENDA DA QUARTA SEMANA

14/03/2011 a 16/03/2011



Nesta quarta semana, finalizaremos a disciplina D12 – Fundamentos e princípios da Educação Infantil. Vocês irão realizar uma prova presencial, que é um dos instrumentos por meio do qual poderão ser avaliadas suas aprendizagens a respeito dos diversos conteúdos tratados nas seis Unidades da disciplina. Aproveitem o momento da prova para refletir sobre os conteúdos trabalhados. A prova deve representar, para vocês, um momento de reflexão sobre o que aprenderam.

Vejam abaixo as atividades programadas para essa semana:

6ª Aula Presencial - 14/03/2011 – 2ª feira:



Atividade 32 – Prova presencial.



7º Período Virtual - 15 e 16/03/2011 – 3ª e 4ª feira:

Atividade 33 – Sugestões de leituras complementares.

Importante: Lembrem-se de que as Postagens, no “Fórum 04 – A presença das famílias na escola em que trabalho” –, poderão ser feitas até às 23h55min do dia 16 de março de 2011.

Quinta-feira, dia 17 de março de 2011, daremos início à D13 – Educação Infantil: abordagens curriculares. Fiquem atentos! Façam seus acessos por meio do Portal Acadêmico (<http://www.edutec.unesp.br>).

Qualquer problema, por favor, entrem em contato pela Ferramenta **Correio** ou, presencialmente, com seu Orientador de Disciplina.

Uma ótima semana e PARABÉNS pelas conquistas realizadas até o momento!

Atividades Avaliativas



ATIVIDADES DA QUARTA SEMANA:

6ª Aula Presencial 14/03/2011



Atividade 32 – Prova presencial.

Chegou o momento de verificarmos suas aprendizagens!

Esta prova será composta de quatro questões dissertativas relativas aos estudos realizados na disciplina D12 - “Fundamentos e princípios da Educação Infantil”. Cada questão vale 2,5 pontos, de modo que a prova vale 10 pontos. A prova é individual. Assim que receberem a prova, vocês poderão ler as questões e realizar uma consulta de todo material da disciplina

durante 30 minutos. Após este tempo, vocês deverão guardar seu material e realizar a prova sem consulta. Durante os 30 minutos, vocês poderão fazer anotações em forma de rascunho que poderão continuar sendo utilizadas no decorrer da prova. A prova terá duração de quatro horas. Entretanto, não iniciem a prova antes dos 30 minutos iniciais de consulta.

Atividade avaliativa

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 4,00

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Avaliação da aprendizagem em Fundamentos e princípios da Educação Infantil.

Critérios de avaliação:

- Produção textual (Manual do Aluno).
- Respostas corretas.

7º Período Virtual – 15 e 16/03/2011



Atividade 33 – Sugestões de leituras complementares.

Finalizamos a disciplina “Fundamentos e princípios da Educação Infantil” com duas sugestões de livros. Esperamos que vocês os leiam e, assim, aprofundem seus conhecimentos na área de Educação Infantil. Procurem sempre acessar *sites* de congressos para acompanhar as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas em todo país focalizando as práticas de educação e cuidado das crianças pequenas.

Acessem também periódicos disponíveis *on-line* nos *sites* www.scielo.br, www.inep.gov.br, www.mec.gov.br, <http://www.ced.ufsc.br/nupein/>. É fundamental, sempre, acompanharmos as publicações do Ministério da Educação e também das Secretarias Municipais de Educação. Muitas delas têm produzido documentos para subsidiar as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas. A seguir, apresentamos duas sugestões de leitura, acompanhadas de uma breve descrição:

REFERÊNCIAS

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

Este livro, composto de diversos capítulos escritos por educadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), oferece muitos elementos para que o professor e a professora de Educação Infantil e também os gestores das creches e pré-escolas possam analisar o trabalho que estão desenvolvendo com as crianças pequenas. As organizadoras do livro, Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher, apresentam-no da seguinte forma ao leitor:

Este livro não tem fórmulas mágicas nem planos ou soluções prontas. Ele traz informações e sugestões que poderão ser aproveitadas por educadoras e educadores. No primeiro capítulo há uma discussão sobre currículo; no segundo, uma introdução às novas exigências legais para as creches e pré-escolas; no terceiro, o desenvolvimento infantil; no quarto, uma discussão sobre a sexualidade e as novas configurações familiares; no sexto, a organização do espaço e do tempo; no sétimo, a literatura; no oitavo, o faz-de-conta e o jogo simbólico; no nono, jogos e brincadeiras; no décimo, as artes visuais e plásticas; no décimo primeiro, a música; no décimo segundo, a oralidade, a leitura e a escrita e, por fim, no décimo terceiro as ciências naturais. Esta organização não quer dizer que os temas aqui apresentados devam ser trabalhados em separado. Ao defendermos o diálogo na ação educativa esperamos que, de algum modo, este livro se constitua em um ponto de apoio para o trabalho de educadoras e educadores. A eles dedicamos esta obra. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. ix-x).

Sem dúvida, as autoras alcançam o objetivo proposto, pois o livro pode ser entendido como uma importante ferramenta de formação continuada para profissionais da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS



KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio**. Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

Este livro se baseia no projeto de pesquisa “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação”, coordenado pela pesquisadora Sonia Kramer e desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa sobre a Infância, Formação e Cultura (Infoc). As pesquisadoras envolvidas no estudo – que procurou conhecer práticas e interações entre crianças e adultos nas creches e pré-escolas – acompanharam, durante quatro anos, esse tipo de trabalho em 21 instituições da cidade do Rio de Janeiro (creches, escolas de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental que tinham classes de Educação Infantil).

O livro está organizado em quatro grandes capítulos, compostos, cada um, por artigos que retratam o dia a dia das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo. O primeiro capítulo possui como título: “Inquietações e desafios da pesquisa”; o segundo: “Interações, práticas e concepções pedagógicas nas creches”; o terceiro: “Interações, práticas e concepções pedagógicas nas escolas de educação infantil”. Finalmente, o quarto, que reúne temas (identidade, autoridade e cultura escrita) que envolvem creches, escolas de educação infantil e de ensino fundamental: “Questões e tensões na educação infantil: para provocar o debate”. Essas tensões e questões advêm da necessidade de maior aprofundamento teórico e debate acadêmico nas práticas e decisões políticas de creches, escolas de educação infantil e de ensino fundamental.

A seguir, um excerto de um dos textos que compõem o livro e que nos ajuda a pensar sobre a função do professor e da professora de Educação Infantil.

A classe vai para o refeitório. Enquanto as crianças vão lavar as mãos, a professora chega perto da pesquisadora e começa a conversar. Uma menina se aproxima e fica esperando uma pausa da professora para falar com ela. A professora continua falando com a pesquisadora sem perceber a presença da menina. Depois de algum tempo de espera, a menina diz à professora que está com dor de dente. A professora mal olha para a menina e diz, sem tirar os olhos da pesquisadora, quase sem interromper o seu discurso: “Vai lavar a boquinha com água que passa”. E continua falando como se nada tivesse acontecido.

[...] esse breve relato revela a ausência do olhar. A professora responde de forma automática e fortuita. A criança, porém, vai lavar a boca na esperança de melhorar a sua dor. Acredita na professora, toma o adulto como referência, espera para solicitar o cuidado. A pesquisadora se impressiona com a indiferença da professora. Como é possível não se envolver com o sofrimento do outro? Diante de tantas solicitações que a lida diária com as crianças imprime ao cotidiano, essa professora parece que está perdendo a sensibilidade. À dor de dente se somam outras questões que a recusa do olhar da professora pode estar denunciando. (KRAMER, 2009, p. 144).

Obs.: No dia 17 de março de 2011, iniciaremos o desenvolvimento da D13 – Educação Infantil: abordagens curriculares. Façam o acesso pelo Portal Acadêmico.

A diagramação deste caderno ocorreu na primavera de 2010.
Sua paginação deu-se com Adobe InDesign e a ilustração, com Adobe Illustrator, ambos em plataforma Mac OS e instalados em computadores do NEaD, no Ipiranga, São Paulo/Brasil. O corpo do texto é Times New Roman, Arial e, como vetores, Trajan e Linoscript. Seu miolo é em off-set 90 gramas e sua capa, em papel supremo 250 gramas com laminação fosca e 21 x 27.8cm de tamanho fechado. A impressão ficou a cargo da CorPrint.