



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

SÍNTESE do PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO¹

[...] tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brinquedo e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática (KUHLMANN JR, 1999).

1 – INTRODUÇÃO

O presente documento tem por finalidade estabelecer em linhas gerais os fundamentos teóricos, os objetivos e os encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos do Núcleo de Desenvolvimento Infantil.

Atualmente o NDI, atende 242 crianças² de 3 meses a 5 anos e 11 meses³ divididas em 20 turmas, nos períodos matutino e vespertino. Este atendimento é realizado por docentes com nível superior, alguns com Mestrado e Doutorado e outros em formação de Especialização, Mestrado e Doutorado. Além das atividades de Ensino os professores também realizam atividades de Pesquisa e Extensão. Realiza-se ainda, nesta instituição estágios dos mais diferentes Cursos de Graduação (Pedagogia, Educação Física, Psicologia, Nutrição, Agronomia,

¹ Esta síntese foi elaborada em 2007. O Projeto Político Pedagógico completo encontra-se disponível, para consulta, no NDI.

² O Núcleo de Desenvolvimento Infantil atende até o momento crianças oriundas da Comunidade Universitária, são filhos de docentes, técnicos administrativos e estudantes, que ingressam na instituição por meio de sorteio, com percentuais determinados para cada uma das categorias acima citadas.

³ Com o ensino fundamental tendo sido ampliado para 9 anos, foi necessário uma adequação da faixa-etária atendida pela educação infantil, razão pela qual o NDI extinguiu os Grupos 7 já que as crianças que completam seis anos após o dia 31 de março devem automaticamente se matricular no 1^a ano do ensino fundamental.

ente outros) efetivando-se como espaço de experimentação pedagógica e contribuindo na formação e qualificação de profissionais.

Faz-se mister explicitar com clareza os princípios teóricos e práticos que estarão norteando o trabalho pedagógico desta instituição, para tal, primeiramente delinea-se os fundamentos que estarão subsidiando as práticas docentes tendo-se buscado para compô-lo, principalmente, elementos oriundos da antropologia, sociologia e psicologia. Em seguida especificam-se as metas e objetivos que estarão balizando estas práticas e as orientações metodológicas.

2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação infantil vem, historicamente, desenvolvendo suas práticas pedagógicas orientada, principalmente, pelos estudos oriundos da psicologia. Nas últimas décadas, com o aprofundamento de pesquisas e estudos produzidos na área, entre outras questões, várias críticas foram feitas ao que se considerou uma excessiva “psicologização” da criança; crítica que se consubstancia sobretudo a partir da fragilidade verificada na própria compreensão e aprofundamento das diferentes correntes teóricas no interior da própria psicologia por parte dos professores.

Uma tendência que vem se consolidando na área da educação infantil busca dialogar com outros campos de conhecimento, notadamente a antropologia e a sociologia, além da história e da filosofia.

A contribuição destes estudos vem trazendo para a educação infantil subsídios que possibilitam avançar e refinar o conhecimento sobre a criança e a infância tornando possível desenvolver novas metodologias de trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

A antropologia é um ramo do conhecimento que se firmou no final do século XIX e começo do século XX como a ciência social responsável pelo estudo de outras sociedades e culturas. Essa definição tornou-se menos precisa no decorrer do século passado e, contemporaneamente, os antropólogos passaram a se interessar pelo estudo de nossa própria sociedade estudando fenômenos sociais que nos são próximos. Dessa forma, “uma antropologia da criança pode ser desde aquela que analisa o que significa ser criança em outras culturas e

sociedades até aquela que fala das que vivem em um grande centro urbano” (COHN, p. 8, 2005).

Segundo Cohn (2005, p. 9) a maior contribuição que a antropologia pode nos fornecer é de um modelo analítico que permite entender a criança por si mesma, permitindo escapar de uma imagem negativa na qual se fala mais de outras coisas e menos das crianças, como por exemplo, a corrupção do homem pela sociedade ou o valor da vida em sociedade.

A etnografia é um método oferecido pela antropologia que tem sido apropriado pelos estudos desenvolvidos em diversas áreas, sobretudo nas pesquisas realizadas com crianças, pois “permite observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo”.

Na última década a sociologia vem também oferecendo uma importante contribuição para os estudos sobre a criança; contribuição que vai constituir os primeiros elementos de uma sociologia da infância.

Esta sociologia se opõe a uma concepção de infância construída como objeto sociológico reconstruído através de seus dispositivos institucionais, como por exemplo, a escola, a família e a justiça, onde a criança é considerada como um simples objeto passivo (SIROTA, 2001, p. 9).

Propõe que a infância não seja considerada simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade, pois a infância possui uma especificidade própria e ainda que se situe como uma das idades da vida sua forma estrutural jamais desaparece, não obstante seus membros mudem constantemente. As crianças devem ser consideradas como sujeitos em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir, elas são ao mesmo tempo produto e produtores dos processos sociais (SIROTA, 2001, p. 19).

Tanto os estudos provenientes da antropologia quanto da sociologia da infância vêm exercendo uma expressiva influência na produção do conhecimento sobre a criança e a infância refletindo, conseqüentemente, em diferentes aspectos da prática pedagógica.

É importante salientar também que as conquistas legais concretizadas preponderantemente no final da década de 1980 consubstanciadas através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Constituição Federal e mais recentemente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN),

concomitante a emergência de novos campos de estudos sobre a criança e a infância, redundaram, sobretudo, em uma concepção de criança como ser social e sujeito de direitos.

Estas questões vêm suscitando os educadores a repensarem suas práticas reconhecendo a necessidade de considerar cada criança como sujeito concreto, respeitando-as em suas singularidades, procurando compreendê-las, atentando para suas idiossincrasias pessoais, ouvindo o que cada uma tem para dizer.

Atentos a estas discussões, os profissionais do Núcleo de Desenvolvimento Infantil vêm buscando orientar suas práticas pedagógicas tendo como uma de suas bases fundamentais a concepção da criança como sujeito de direito, como ser social, respeitando a infância como o tempo de ser criança devendo ser vivido em sua plenitude. Não obstante tais considerações, é importante esclarecer que não é possível desconsiderar que as contribuições oriundas da psicologia são fundamentais para compreender como as crianças aprendem e se desenvolvem e que aliada a outros campos do conhecimento, ela oferece um aporte teórico imprescindível para a objetivação das práticas educativas.

Nesse sentido reafirma-se a psicologia sócio-histórica como basilar para fundamentar a compreensão dos educadores sobre o desenvolvimento infantil sem, contudo, reduzir esta compreensão em explicações baseadas em modelos mecanicistas ou modelos organicistas.

Esta psicologia teve início com as obras de Vigotski (1896-1934) e formou uma corrente teórica que vem sendo chamada de “Escola soviética”. Vários autores inscritos nesta corrente teórica, através de seus estudos e pesquisas, oferecem conhecimentos essenciais para a compreensão da formação do psiquismo humano numa perspectiva historicizadora possibilitando superar a visão idealista do desenvolvimento psicológico. Destacam-se aqui os estudos feitos por Elkonin e Leontiev que demonstraram que é possível visualizar estágios de desenvolvimento do ser humano, sendo que cada estágio é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal. A atividade principal desempenha a função central na forma de relacionamento do ser com a realidade.

É por meio destas atividades principais que a criança relaciona-se com o mundo, e em cada estágio formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos (FACCI, 2006, p. 13).

Os principais estágios do desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são, segundo Elkonin (ELKONIN, 1998, pp. 207-216): comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

Limitar-se-á, para os objetivos deste projeto, a especificar mais detalhadamente àqueles estágios correspondentes a faixa-etária entre 0 a 6 anos, por ser esta a idade das crianças que freqüentam o Núcleo de Desenvolvimento Infantill.

A comunicação emocional direta dos bebês com os adultos é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos a idade de um ano. O choro, o sorriso, o balbucio são formas de comunicação social. Para Vigotski, há no primeiro ano de vida uma sociabilidade totalmente específica e peculiar devido a uma situação social de desenvolvimento única e que é determinada por dois momentos fundamentais: a total incapacidade biológica da criança, pois ela é incapaz de satisfazer quaisquer uma das suas necessidades básicas de sobrevivência; e a necessidade da criança de estabelecer uma comunicação máxima com os adultos, embora esta comunicação seja uma comunicação sem palavras, muitas vezes silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar. Portanto, “o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (devido a situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (VIGOTSKI, apud FACCI, 2006, p. 14).

No segundo ano de vida a atividade principal passa a ser a objetual-instrumental. A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática, onde por intermédio da linguagem a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos seres humanos organizando a comunicação e a colaboração com os adultos. Nesta etapa a linguagem tem um a função auxiliar que ajuda a criança a compreender e assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos (FACCI, 2006).

É importante destacar que nos três primeiros anos de vida, o desenvolvimento infantil é profundamente marcado por reações emocionais e sentimentos. Como afirma Martins (2006, p. 34),

Os sentimentos da criança na primeira infância são intensos, porém instáveis, diretamente dependentes da situação experienciada. Ela extrai suas vivências emocionais das relações que estabelece com adultos e crianças que a rodeiam, transpondo-as para tudo que faz, em especial para suas atividades lúdicas com os objetos.

Na seqüência, no período entre três e seis anos, a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira. A partir dela, a criança apropria-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. O principal significado do jogo é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas. Possibilita também que a criança possa fazer suas primeiras abstrações, pois na brincadeira ela pode realizar ações e resolver a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação. Segundo Leontiev (1998, p. 125),

[...] sabemos como o brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar. Ele surge de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras.

A brincadeira de papéis incita na criança novas demandas, pois pouco-a-pouco, não basta para ela apenas fazer-de-conta àquilo que os adultos fazem, e, como afirma Martins, “torna-se necessário saber aquilo que os adultos sabem”, dessa forma,

O interesse pela construção dos saberes historicamente sistematizados expresso pela vasta curiosidade infantil, pela busca de explicações verdadeiras, pelos questionamentos sobre os fenômenos físicos e sociais, etc., são as mais vivas formas de manifestação da linha acessória do desenvolvimento do pré-escolar [...] (MARTINS, 2006, p. 42).

Fatores globais do desenvolvimento psíquico, tais como, a memória, a atenção, a linguagem, o pensamento, a imaginação e o sentimento estão relacionados diretamente com o desenvolvimento da brincadeira de papel, ou seja, esta desempenha funções imprescindíveis em todo o desenvolvimento da criança passando pelo desenvolvimento da consciência e o desenvolvimento afetivo-emocional até o desenvolvimento de capacidades e traços de caráter e a própria formação moral.

Existem relações complexas entre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Vigotski (1984), identificou dois níveis de desenvolvimento: o primeiro é o nível denominado de real ou efetivo e constitui-se pelas funções psicológicas já efetivadas; o segundo é o nível de desenvolvimento próximo e se define como aquelas funções que estão em vias de amadurecer podendo ser identificadas por meio de solução de tarefas com o auxílio do adulto e outras crianças mais experientes.

Nesse sentido, o ensino deve incidir sobre o segundo nível, pois a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da instrução do que o nível atual de desenvolvimento. Portanto, neste processo, o professor tem um papel destacado enquanto mediador entre a criança e o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade, cabendo a ele intervir na zona de desenvolvimento próximo da criança conduzindo a prática pedagógica (FACCI, 2006, p. 23).

Partindo destes fundamentos, destaca-se a importância de:

- ver cada criança como sujeito do processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, respeitá-la como “ser que é” e não apenas como um “vir-a-ser”;
- levar em consideração as especificidades próprias da infância, considerando também a importância dos diferentes momentos vividos pelas crianças em seu desenvolvimento, dependendo de sua faixa-etária;
- reconhecer que a criança, como ser social, é também produtora e reprodutora da cultura e para tal é fundamental que se aproprie dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade;
- reconhecer que o papel da escola reside na transmissão-assimilação de conhecimentos;

- reafirmar a importância do papel do professor como mediador do processo de ensino/aprendizagem;

3 – OBJETIVOS

3.1 Objetivos Gerais

- Reconhecer a criança como ser social e sujeito de direitos;
- Possibilitar as crianças o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

3.1 Objetivos Específicos

- Auxiliar a criança (0 a 3) a compreender a ação dos objetos tendo a linguagem oral como campo mediador;
- Oferecer conhecimentos que enriqueçam e ampliem as brincadeiras de papéis sociais;
- Estimular na criança o respeito ao outro – adulto/criança;
- Proporcionar as crianças ambientes estimulantes, acolhedores e seguros;
- Desenvolver a curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- Propiciar condições favoráveis e seguras que oportunizem as crianças movimentar-se livremente;
- Proporcionar vivências que suscitem compreender a importância do equilíbrio ambiental e do respeito à natureza.

4 – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Delineados os pressupostos teóricos e os objetivos que estarão norteando o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças que frequentam o Núcleo de Desenvolvimento Infantil é importante esclarecer que, a partir destas bases, os professores estarão desenvolvendo projetos pedagógicos específicos para a faixa-etária com a qual trabalham.

Ressalte-se que embora não se tenha a intenção de estabelecer práticas compartilhadas, vimos que não é possível desconsiderar as diferenças flagrantes

entre o desenvolvimento, por exemplo, de um bebê e de uma criança de cinco anos. Como afirma Kuhlmann Jr. (1999, p. 64), “se o bebê está distante dos conceitos científicos [...], também a criança de cinco ou seis anos está distante do que foi quando bebê”.

Considerando as diferenças básicas existentes no período entre zero e seis anos no desenvolvimento infantil, os projetos pedagógicos para cada faixa-etária estarão estabelecendo objetivos e definindo atividades específicas a serem desenvolvidas com cada grupo de trabalho que, por sua vez, serão retomadas com minudência no planejamento diário de cada professor

4.1 – Avaliação

Para efetivar a avaliação o professor terá como base fundamental as referências indicadas pela psicologia para referendar o nível de desenvolvimento e aprendizagem adequado à faixa-etária. É importante ressaltar que cada criança é avaliada individualmente e tomam-se as referências apenas como base geral, pois há vários fatores que influenciam o desenvolvimento infantil e não deve-se padronizar de maneira a cristalizar as possibilidades de trabalho e muito menos fazer comparações que podem prejudicar a própria criança que está sendo avaliada.

A avaliação das crianças é feita também em acordo com o projeto pedagógico elaborado para os diferentes grupos de crianças, levando em conta os acontecimentos/situações vividas pelo grupo. Pauta-se na realidade, a partir da observação e da reflexão teórica (registro) daquilo que se propôs ao grupo considerando evidentemente cada criança individualmente. A avaliação também leva em consideração as propostas para o grupo e as respostas dadas pelas crianças de acordo com o nível de desenvolvimento que se encontram tanto coletiva quanto individualmente.

5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. In: **Cadernos do Cedes**, n. 62, São Paulo: Cortez; Campinas, 2004.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais as crianças. Brasília: **MEC/SEF/COEDI**, 1995.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: **Cadernos do Cedes**, n. 62, São Paulo: Cortez; Campinas, 2004.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M.G.D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sóciohistórica. In: ARCE, A. e DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo, Xamã, 2006.

KUHLMANN Jr., M. Educação infantil e currículo. In: FÁRIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação infantil Pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. p. 51-65. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62)

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-84.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A. e DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo, Xamã, 2006.

MONTANDON, C. **Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa**. Cadernos de Pesquisa, FCC & Autores Associados, nº 112, março, 2001, p. 33 – 60.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa, FCC & Autores Associados, nº 112, março, 2001, p. 7 – 31.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo; Martins Fontes, 1984.