

Contribuições da Epistemologia Genética para a Construção do Conhecimento na Educação Infantil

Rita Melissa LEPRE¹

Gilza Maria Zauhy GARMS²

Ana Lúcia Carvalho Baldo SEIXLACK³

Rosemeire Thimoteo SANTOS⁴

Resumo

A Educação Infantil tem como objetivo central o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo e social. Esse é, também, o objetivo dos Centros de Convivência Infantil da Universidade Estadual Paulista (Unesp) que atende a filhos de docentes, técnico-administrativos e discentes. Neste artigo relataremos uma parte do trabalho da Comissão Técnica dos CCIs (Prad/Reitoria) com reflexões acerca da construção do conhecimento das crianças por meio de observações realizadas nos CCIs dos diferentes campi da Unesp, quando realizadas as visitas técnicas. Como aporte teórico adotamos a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Os resultados parciais revelam que, ainda que haja esforços no sentido de entender e auxiliar o processo de construção do conhecimento das crianças pequenas, permanecem desafios a serem superados na efetivação de um atendimento de excelência às crianças.

Palavras-Chave: Construção do Conhecimento; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil; Epistemologia Genética.

Contributions of Epistemology Genetic to the Construction of Knowledge in Early Childhood Education

Abstract

The kindergarten has as main objective the development of the child from zero to five years in their physical, emotional, cognitive and social domains. This is also the goal of the Centers for Children Living from the Universidade Estadual Paulista (UNESP) that caters to children of teachers, technical and administrative staff and students. In this work we report some of the action of the Technical Commission of the CCIs with reflections on the construction of children's knowledge through observations of the CCIs in different campuses of Unesp, conducted through technical visits. As a

¹ Professora Assistente Doutora, Faculdade de Ciências - Unesp - Bauru. E-mail: melissa@fc.unesp.br.

² Professora Assistente Doutora, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente.

³ Pedagoga e Especialista em Educação Infantil, Faculdade de Engenharia - Unesp - Ilha Solteira.

⁴ Pedagoga, Coordenadoria de Recursos Humanos - Pró-Reitoria de Administração/Unesp.

theoretical contribution we adopt the Genetic Epistemology of Jean Piaget. Partial results show that, although there are efforts to understand and assist the process of constructing knowledge of children, many challenges remain to be overcome in the realization of an excellent service to children.

Keywords: Building Knowledge; Child Development; Early Childhood Education; Genetic Epistemology.

Contributions d'Épistémologie Génétique pour La Construction des Connaissances sur l'Éducation Préscolaire

Resume

L'éducation préscolaire a pour objectif central le développement des enfants de zéro à cinq ans dans leur aspects physique, affectif, cognitif et social. C'est également l'objectif des Centres Sociaux d'Enfants (CCI) de "l'Universidade Estadual Paulista" (UNESP) qui s'adresse aux enfants d'enseignants, de personnel technique et administratif et les étudiants. Dans cet article nous présentons une partie du travail de la Commission Technique de la CCI (Prad/Reitoria) avec des réflexions sur la construction de la connaissance des enfants grâce à des observations faites dans les CCI des différents Campus de UNESP, à partir des visites techniques. Comme apport théorique, nous adoptons l'Épistémologie Génétique de Jean Piaget. Les résultats partiels montrent que, bien qu'il existe des efforts pour comprendre et aider le processus de construction des connaissances des jeunes enfants, les défis restent à surmonter dans la réalisation d'un excellent service aux enfants.

Mots-clés: Construction des Connaissances, Développement de l'Enfant, Éducation Préscolaire; Épistémologie Génétique.

Introdução

A Educação Infantil é uma modalidade de ensino reconhecida recentemente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, que a define como a primeira etapa da Educação Básica e estabelece como objetivo principal o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art.29). Atualmente, com o Ensino Fundamental de 09 anos, a Educação Infantil atende crianças até cinco anos de idade.

Ainda que somente em 1996 a Educação Infantil tenha recebido status de uma etapa de ensino, já desde a Constituição Federal de 1988, é demonstrada a preocupação de que todas as instituições de educação infantil – organizadas pelas mais diferentes motivações – devem ser espaços significativos para a constituição da cidadania da criança, procurando garantir que a mesma seja considerada em sua completude, como o centro de todas as ações implementadas nesses espaços institucionais.

O artigo 208, da referida Constituição, estabelece a creche e a pré-escola como um direito da criança, mas o que se constata é que, em muitas instituições voltadas à Educação Infantil, nem sempre a criança ocupa o espaço central de sua organização.

Tal como a maioria das creches, os Centros de Convivência Infantil da Universidade Estadual Paulista/UNESP – instituídos por meio da Portaria UNESP nº 70, de 19/01/82, foram motivados pela necessidade de mães servidoras técnico-administrativas e docentes terem seus filhos protegidos e cuidados enquanto se dedicavam às suas funções profissionais.

ARTIGO 1.º - Os CCIs têm por objetivo proporcionar a prestação de serviços necessários ao acolhimento, ao atendimento e à socialização de crianças de até 07 anos (sete) anos de idade, filhos ou

dependentes legais de servidoras (técnico-administrativa e docente) da UNESP, que estejam no exercício de suas funções.

Seguindo a mesma orientação, o Título VIII da Portaria Unesp nº 49, de 07/03/96, que baixou o Regimento dos CCIs, definiu como objetivos, fundamentalmente, o oferecimento de alimentação, higiene e cuidados básicos.

Segundo Garms e Cunha (2001), esta orientação não diferia muito do que encontrávamos na maioria das creches de empresas privadas e públicas do país. A preocupação com a educação das crianças menores de sete anos, entretanto, se fazia sentir em diversas medidas legais e iniciativas da sociedade.

No contexto brasileiro das décadas de 70 e 80 do século XX, as grandes mudanças sociais e econômicas, as novas relações de trabalho que cada vez mais envolviam as mulheres, o Movimento de Mulheres por Creche – manifesto em diferentes capitais brasileiras – são marcos do debate sobre as funções das instituições de atendimento à pequena infância, que começam a considerar, tanto as necessidades da mãe que trabalha como a criança enquanto indivíduo membro da sociedade e, portanto, sujeito de direitos, acompanhando os movimentos que ocorriam em países da sociedade ocidental.

Bondioli & Mantovani (1998), ao discutirem as funções sociais da creche na Itália, também verificam essa dupla importância: para a mãe que trabalha e como direito da criança atendida.

(...) a creche “moderna” (...) nasce como serviço em resposta às necessidades e aos direitos da mulher que trabalha, como garantia de ocupação extradoméstica, cuja tendência é eliminar a discriminação da mulher, enquanto mãe, e a sua conseqüente possível exclusão ou marginalização do mercado de trabalho.

Ultimamente, porém, tem-se difundido a ideias de que a creche, enquanto agência educativa seja um direito não só para a mãe com também para a criança (...). Esta mudança de ótica, todavia, não desmente a ideia básica de que a creche, como serviço, tem como referente a família, enquanto lugar onde se coloca a mulher trabalhadora e, ao mesmo tempo, mãe. (p.18).

No âmbito nacional, o Governo Federal – por meio do MEC – na década de 90, passa a reconhecer a especificidade da educação da criança de zero a seis anos. Documentos sobre políticas para a educação dessa etapa do desenvolvimento são divulgados, culminando com a realização, em Brasília, em agosto de 1994 do I Simpósio de Educação Infantil.

Finalmente, em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases, fixada em decorrência da Constituição de 1988 (Lei 9.394/96), reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica – oferecida em creches e pré-escolas – visando o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos (em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social), no seu contexto sócio-cultural, complementando a ação da família e da comunidade. Deixa evidente, assim, a indissociabilidade das funções de cuidar/educar.

Frente a esta nova compreensão sobre a educação e o desenvolvimento da criança, considerando-a como sujeito de direitos, coube uma revisão na concepção da construção do conhecimento infantil, propondo uma discussão que culminou na elaboração de uma Política para os CCIs da Unesp.

Em 26 de abril de 2007, a referida Política foi aprovada e regulamentada pela Resolução Unesp 03, de 15 de janeiro de 2008, definindo a qualidade como critério essencial para a sua implantação e tendo como finalidade o atendimento educacional e de cuidados à criança assegurando-lhe

a formação indispensável para o exercício de sua cidadania e seu pleno desenvolvimento como ser humano.

O objetivo da pesquisa que apresentamos neste artigo é o de pensar a construção do conhecimento das crianças na Educação Infantil, a partir das experiências vividas nos CCIs da Unesp. Para tanto, adotamos como aporte teórico a Epistemologia Genética de Jean Piaget sobre a construção do conhecimento. Julgamos importante salientar que essa opção teórica deve-se ao fato de pactuarmos com Piaget a ideia de que o objetivo central da psicologia infantil é o de constituir um método explicativo para a psicologia científica em geral, fornecendo uma dimensão genética indispensável à solução dos problemas mentais. (PIAGET, 1978).

A Epistemologia Genética de Jean Piaget como uma possibilidade teórica

Ao refletirmos acerca de uma política de qualidade para os Centros de Educação Infantil de uma Universidade Pública, é necessário que nos reportemos a aspectos do conhecimento que – nas últimas décadas – vem sendo construídos sobre a educação das crianças de zero a seis anos e que apontam para aspectos fundamentais, tais como o que seguem.

O período de zero a seis anos é uma etapa da vida infantil com particularidades e especificidades, que a torna distinta de outros momentos do desenvolvimento humano; uma vez que a criança não é um adulto em miniatura. O desenvolvimento da criança é construído a partir de situações de interação com adultos qualificados e capacitados para observarem, ouvirem e compreenderem a criança, em sua singularidade e oferecerem condições para que ela possa apropriar-se ativamente do mundo que a cerca, em suas diferentes linguagens e dimensões; não se trata, assim, de transplantar práticas pedagógicas utilizadas no ensino fundamental, adaptando-as para a criança pequena.

Ao comprometer-se com uma Educação Infantil de qualidade, a instituição deve assumir-se como um agente complementar à família, nas funções indissociáveis de cuidar e educar; nesta perspectiva, não há de ser nem espaço doméstico nem escola preparatória ou assemelhada àquelas de ensino fundamental. Será, em contrapartida, um espaço que proporcionará condições adequadas para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança como uma totalidade, promovendo a ampliação de suas experiências e conhecimentos, desafiando seu raciocínio, estimulando a descoberta e elaboração de hipóteses, seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade, marcada por valores éticos, de solidariedade, cooperação e respeito. Será, ainda, um espaço que terá a criança como protagonista das ações e que encontrará no lúdico a matéria prima para o desenvolvimento de sua identidade.

Para refletir sobre tais aspectos são necessários aportes teóricos, uma vez que a teoria oferece bases para se repensar a prática e vice versa. Dentre as diversas possibilidades teóricas, adotamos como base as pesquisas do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). Piaget é considerado um dos grandes autores do século XX, sobretudo no que se refere ao impacto de suas pesquisas na Educação. Esse autor assume uma postura interacionista em suas pesquisas por definir o desenvolvimento humano como processo e resultado de interações entre o sujeito e o meio. Nesta perspectiva o desenvolvimento humano não ocorre somente por meio de traços hereditários, inatos, e nem devido às pressões do meio, adquiridos, mas numa interação entre esses fatores.

Piaget teve como principal objeto de sua epistemologia a investigação de como o conhecimento é elaborado, progressivamente, por um sujeito situado historicamente que estabelece interações ativas com os objetos disponíveis no mundo. Buscou estudar a construção do conhecimento na criança para poder entender, também, o adulto. Por meio de suas pesquisas

descobriu que as crianças são indivíduos cognoscentes que raciocinam de forma diferente dos adultos e que a diferença de raciocínio entre adultos e crianças não é mera questão de quantidade e sim de qualidade.

Entre os fatores responsáveis pelo desenvolvimento do conhecimento, Piaget destacou a maturação do Sistema Nervoso Central (SNC), a interação física e social e o processo de equilíbrio.

Sobre a maturação do SNC, o autor defende a ideia de que essa pode abrir as possibilidades para o desenvolvimento infantil, mas não determiná-lo. O sujeito, ao nascer, possui algumas formas hereditárias (da espécie e do funcionamento do organismo) para relacionar-se com o mundo. Progressivamente, esse sujeito constrói, sob este estofo inicial, toda uma rede de coordenações que possibilita o conhecimento das coisas, do nascimento à vida adulta. A simples hereditariedade de um aparelho neurológico eficiente e a maturação do mesmo não garante o desenvolvimento cognitivo, ainda que lhe ofereça as bases para tanto. Segundo Rappaport (1981), o indivíduo herda estruturas biológicas sensoriais e neurológicas que predispõem ao surgimento das estruturas mentais. Mas a inteligência, essa não é herdada. “Herdamos um organismo que vai amadurecer em contato com o meio ambiente”. (RAPPAPORT, 1981, p. 55). A maturação, no entanto, nunca aparece independente de certo “exercício funcional” (PIAGET, 1987), no qual a experiência e a atividade desempenham importante papel.

No que se refere às interações física e social, o autor defende que uma é diferente da outra. A interação física é aquela que se estabelece com os objetos físicos, as coisas materiais. A interação social é aquela que se estabelece entre as pessoas. A primeira experiência da criança é com objetos físicos e, nesse sentido, mesmo o seio materno, ainda que carregado de sentidos específicos é, para a criança, um objeto físico ao qual essa deve se adaptar. É

inegável que um bebê suga melhor após algumas mamadas do que no primeiro contato estabelecido com o seio. O reflexo de sucção - herdado - precisa passar pela experiência com o objeto e adaptar-se a ele, para que aconteça a construção das primeiras estruturas cognitivas, gerando o que podemos chamar de aprendizagem.

A criança extrai informações dos objetos físicos por meio da abstração que pode ser simples (empírica) ou reflexiva (construída). Na abstração simples ou empírica a criança vive uma experiência física retirando informações concretas e únicas dos objetos, como, por exemplo, discriminando sua cor, peso ou tamanho e deixando as outras características de lado. Na abstração reflexiva a criança vive uma experiência lógico-matemática, ou seja, ela retira informações das relações estabelecidas com os objetos. Como, por exemplo, comparar o peso de dois objetos ou suas semelhanças e diferenças. Nesse sentido, o contato diário na Educação Infantil com diferentes objetos, representados por meio de brinquedos diversos, possibilitam às crianças o desenvolvimento da abstração simples e reflexiva, necessárias para a construção do conhecimento.

A interação social, ou seja, com pessoas possibilita à criança a diminuição do egocentrismo e a construção de possíveis relações de cooperação e respeito mútuo. O conhecimento do mundo social é produzido em um contexto social que envolve objetos decorrentes das interações sociais. Segundo Guimarães e Saravali (2011), os objetos de conhecimento são caracterizados por diferentes dimensões, como, “o conhecimento do eu e dos outros (conhecimento psicológico ou pessoal), as relações interpessoais, os papéis sociais, as normas que regulam as condutas dentro do grupo social, o funcionamento e a organização da sociedade (economia, política etc)” (p.144). Assim, as crianças estabelecem diversas trocas, influenciando e sendo influenciada, por tudo e por

todos, no seu cotidiano. Por meio dessas interações iniciam a construção de suas representações da realidade social. (GUIMARÃES, SARAVALI, 2011).

O processo de equilibração, por sua vez, é um dos mais importantes e centrais na teoria piagetiana e se remete a um sujeito ativo que, por meio do acionamento de mecanismos internos de assimilação e acomodação, constrói o seu conhecimento. “O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, sobretudo, para o equilíbrio” (PIAGET, 1978, p.11). Quando novas situações são colocadas pelo meio físico e social, conhecidas como situações-problema ou desafios, o indivíduo entra em desequilíbrio cognitivo e a inteligência precisará buscar recursos para que o equilíbrio seja retomado, agora num nível superior. Segundo Rappaport (1981) “o ambiente físico e social coloca continuamente a criança diante de questões que rompem o estado de equilíbrio do organismo e eliciam a busca de comportamentos mais adaptativos” (p.56). Resolver a nova situação requer que o indivíduo acione seus mecanismos internos de assimilação e acomodação para lidar com aquilo que lhe foi colocado.

Nesse sentido, a criança é entendida como um sujeito ativo, interativo e integral que precisa ser respeitada e atendida em sua singularidade. O professor precisa proporcionar as crianças situações potencialmente desequilibradoras para que as mesmas possam construir conhecimentos sólidos, a partir da modificação e reorganização de suas estruturas cognitivas.

Na Educação Infantil é necessário possibilitar todo tipo de interação às crianças, estimular sua criatividade e criar necessidades que, por sua vez, gerarão motivação. As novidades permitem às crianças a ação mental necessária para a construção do conhecimento e da aprendizagem significativa.

Cuidar, educar e brincar são ações indissociáveis na Educação Infantil que devem ser entendidas como recursos ao pleno desenvolvimento infantil.

Metodologia

O trabalho realizado com os CCIs da Unesp envolvem o planejamento, execução e avaliação de pesquisas, uma vez que a investigação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como das características e fenômenos do cotidiano educacional, podem colaborar para a melhoria da Educação Infantil.

Como método para o desenvolvimento das pesquisas adotamos o referencial qualitativo. Dentre as principais características de uma pesquisa qualitativa podemos citar: a) o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, b) caráter descritivo, c) preocupação com o significado que as pessoas envolvidas na pesquisa dão às coisas e à sua vida e d) enfoque indutivo (NEVES, 1996).

Para a realização da pesquisa que ora apresentamos os instrumentos utilizados foram: a) observações, realizadas a partir de visitas aos CCIs, que tiveram como foco os processos de construção do conhecimento por parte das crianças e as ações educativas voltadas a esse fim e b) conversas dirigidas, desenvolvidas por meio de questões abertas discutidas com Supervisoras e Diretorias Técnicas Administrativas em reunião coletiva ocorrida em novembro de 2009, num total de 15 (quinze) Supervisoras e 12 (doze) Diretores Técnicos Administrativos

No período de 2010 a 2011 foram visitadas 13 (treze) Unidades, de um total de quinze (15), com o propósito de avaliar por meio das observações das ações pedagógicas, as metas propostas pela Política dos CCIs.

Os dados que apresentaremos foram agrupados na categoria de análise, “ações pedagógicas desenvolvidas no CCI e construção do conhecimento infantil”.

Considerando que o trabalho com os CCIs, desenvolvido pela Comissão Técnica, é bastante dinâmico e flexível, apontaremos dentro da categoria selecionada, apenas alguns dos pontos mais marcantes no que se refere ao trabalho voltado à construção do conhecimento das crianças na Educação Infantil, sob a ótica da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Resultados e discussão

Ações pedagógicas desenvolvidas nos CCIs e construção do desenvolvimento infantil

Foi realizado o acompanhamento das atividades diárias dos CCIs desde a entrada das crianças, a fim de subsidiar uma análise do planejamento em confronto com a prática das ações pedagógicas, objetivando redirecioná-las, se fosse o caso. Em linhas gerais, foi possível observar que as ações educativas desenvolvidas se pautaram pelo cuidar e educar.

Na execução de atividades direcionadas pelas educadoras, observamos na maioria das Unidades Universitárias, momentos impeditivos à construção do conhecimento pela própria criança, uma vez que é o educador quem direciona, quem pergunta, quem sugere. As atividades pedagógicas observadas, tais como: montagem de quebra-cabeça, manipulação de massinha de modelar; “treino das mãos”; uso de folhas xerocadas com contorno do rosto de figura humana para cada criança completar suas partes, bem como desenho estilizado de um coração com dizeres prontos para serem entregues no dia das mães; atividades de jogos em círculos no ambiente de sala apontam “fazeres” sem problematizações que possibilitassem às crianças refletirem sobre suas ações. O questionamento apresentado em sua maioria se refere aos

procedimentos de cumprimento de regras já previamente estabelecidas para a execução “correta” das atividades propostas pelas educadoras. Segundo Piaget (1932/1994), não participar da elaboração das regras coletivas dificulta a construção da autonomia da criança. O fato da criança não poder problematizar as próprias ações, dificulta o processo de desequilíbrio e a nova equilibração. Segundo Queiroz, Dias, Chagas e Nepomoceno (2011, p.264), “O desequilíbrio pode ser considerado como um estado de conflito cognitivo, o qual ocorre quando expectativas ou predições não são confirmadas pela experiência, ou em virtude de objetos de conhecimento inassimiláveis pelos esquemas à disposição”. Já o equilíbrio, na visão piagetiana, seria um estado de balanço cognitivo, alcançado por meio do acionamento dos processos internos de assimilação e acomodação. Quando um professor faz pelo aluno, oferece respostas prontas e não o estimula a refletir, está impedindo que esses mecanismos sejam acionados e, conseqüentemente, que ocorra uma aprendizagem significativa por parte da criança.

Dos momentos observados podemos inferir que, em algumas unidades, o “tempo de espera” continua a permear o trabalho com as crianças pequenas: todas as crianças são solicitadas a “esperar” para começar ao mesmo tempo as atividades propostas. As relações entre adulto-criança estão baseadas no respeito unilateral, onde todo o processo de cuidar e educar estão centrados nas mãos das educadoras. Tal situação desconsidera a ideia de que o desenvolvimento da criança é construído a partir de situações de interação com adultos qualificados e capacitados para observarem, ouvirem e compreenderem a criança, em sua singularidade e oferecerem condições para que ela possa apropriar-se ativamente do mundo que a cerca, em suas diferentes linguagens e dimensões, promovendo a ampliação de suas experiências e conhecimentos, desafiando seu raciocínio, estimulando a descoberta e elaboração de hipóteses, etc.

Em contraposição ao exposto, foi possível observar em outras unidades, atividades pedagógicas centradas no “brincar” nos mais variados espaços – ambientes fechados e abertos. Evidenciou-se uma ênfase na construção da autonomia das crianças (PIAGET, 1932/1994), posto que elas próprias escolhem, mediadas pelo educador, a atividade a ser realizada na horta, no “terreiro”, na “casinha”, no “parque” e nas “salas”. Nos ambientes de sala, há grande diversidade de materiais dispostos ao livre acesso das crianças: fantasias, brinquedos, fichas com nomes desenhados e escritos pelas próprias crianças, atividades de pinturas com técnicas variadas, cartazes de rotina das atividades do dia e com regras de convivência e cartaz de pregas com nomes das crianças. Há um investimento significativo em solicitar da criança o cumprimento de papéis que ela é capaz de fazer com ajuda ou sozinha. Contudo, evidencia-se uma contradição de procedimento, por exemplo, no momento da merenda, em determinada unidade, somente o grupo das crianças maiores é “autorizado” a se servir, alegando que as crianças menores podem se ferir.

A despeito desta “falta de confiança na capacidade da criança pequena de se servir sozinha”, as demais ações nos permitem afirmar: que o uso do espaço está proporcionando condições adequadas para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança como uma totalidade, um espaço que tem a criança como centro de todas as ações e que encontrou no lúdico a matéria prima para o desenvolvimento de sua identidade. É possível, então, inferir que as práticas observadas colocam a criança no centro do processo da construção de seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, mediados pelas educadoras, como por exemplo: momentos em que foi dado às crianças espaço para a tomada de decisões, fazer escolhas. Este momento foi percebido durante o almoço, em que as crianças sob a orientação da educadora puderam se servir. Constatamos o desenvolvimento de outras ações didáticas que possibilitam à criança fazer escolhas, como por exemplo, no

momento do sono, onde a mesma tem a liberdade para brincar, desenhar, jogar ou dormir. Procedimento didático que favorece a apropriação e conquista da autonomia cognitiva e moral, finalidade proposta para os nossos Centros de Convivência Infantil e defendida pela Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Além das observações e análise das ações pedagógicas desenvolvidas nos CCIs realizamos reuniões com os profissionais que atendem às crianças. Nesses encontros buscamos problematizar as ações didáticas com o objetivo de provocar a ação-reflexão-ação das educadoras, para que confrontassem a prática manifesta com os referenciais teóricos que fundamentam as ações desenvolvidas, a fim de tomarem consciência sobre os caminhos necessários que serão precisos percorrer para avançar e romper com dogmas e crenças que, ainda, respondem por muitas das ações observadas. Esse procedimento foi adotado para que as profissionais da educação infantil gradativamente pudessem resignificar suas posições teóricas e práticas, na busca da superação de paradigmas aprioristas e empiristas e se apropriarem do paradigma interacionista, fundamentado nas **teorias psicogenéticas**, que fundamentam a Política para os Centros de Convivência Infantil da UNESP.

Nesse sentido, a Epistemologia Genética de Jean Piaget foi essencial para as orientações oferecidas aos profissionais e para resignificar algumas das ações observadas, na busca de um trabalho mais consciente e embasado teoricamente.

Considerações Finais

A Educação Infantil de qualidade é direito historicamente conquistado e incontestável da criança, assim como o acesso e apropriação aos bens culturais construídos e legados pela humanidade. Possibilitar o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos cognitivo, afetivo, físico e social deve ser o objetivo central desta etapa de ensino. Nesse sentido, é

necessário que os educadores proponham atividades pedagógicas intencionais e planejadas para a construção do conhecimento por parte das crianças, entendendo as mesmas como sujeitos qualitativamente diferentes dos adultos e ativos no processo de desenvolvimento integral. As teorias psicogenéticas, sobretudo a Epistemologia Genética de Jean Piaget, nos auxiliam a pensar e resignificar o processo de construção do conhecimento infantil e o papel da Educação.

Enquanto profissionais ligados diretamente à Educação Infantil, seja na docência, seja na pesquisa, seja na extensão, seja no cotidiano de um Centro de Convivência Infantil, entendemos que o nosso compromisso não pode restringir-se à consecução de uma tarefa técnica ou burocrática, mas deve estar voltado para análises e propostas que possam melhorar a qualidade no atendimento às crianças.

O nosso desejo é que a Universidade Estadual Paulista – UNESP – seja um espaço privilegiado para oferecer uma Educação Infantil altamente qualificada para as crianças a ela vinculadas, por meio de seus pais docentes, funcionários e alunos e que os CCIs possam apresentar-se como espaço de formação acadêmica e profissional que produza e socialize conhecimentos.

Redimensionar, resignificar nossas ações com o propósito de tornar nossos Centros de Convivência Infantil em espaços permeados com crianças e adultos, perguntadores, criativos, curiosos, críticos, inovadores, brincalhões, que façam a diferença para o severo e urgente mundo adulto – tão necessitado de criancice!

Referências

- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (orgs.). **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação Básica, MEC, Brasília, **DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação Básica, MEC, MEC/SAB, Brasília, **Política Nacional de Educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- GARMS, G. M. Z.; CUNHA, B. B. B. (RE)significando os Centros de Convivência Infantil da UNESP. In: **NUANCES** (Faculdade de ciências e Tecnologia UNESP): Presidente Prudente – SP. – Brasil, Vol. VII SET/01.
- GUIMARÃES, T.; SARAVALI, E. G. O papel da escola e do professor numa situação de não aprendizagem: o que dizem as crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n.39, p.141-158, jan/abr. 2011.
- NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, V.1, N.3, 1996.
- PIAGET, J., INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.
- PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.
- PIAGET, J. (1932). O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.
- QUEIROZ, S. S.; DIAS, L. P.; CHAGAS, J. D.; NEPOMOCENO, P. S. Erros e equilíbrio em psicologia genética. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2011, vol.15, n.2, pp. 263-271.
- RAPPAPORT, C. R. **Teorias do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Portaria UNESP n.º 70**, de 19 de janeiro de 1982.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Portaria UNESP n.º 49**, de 07 de março de 1996.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Resolução UNESP nº 03**, de 15 de janeiro de 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISA. **Política para o Centro de Convivência Infantil da Unesp**, de novembro de 2008. Disponível em http://unesp.br/ci//mostra_arq_multi.php?arquivo=8572.

Recebido em: 13/03/2012
Aceite em: 09/04/2012