

**REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL – UMA TEMPESTADE DE IDÉIAS.**

Marta Maria Azevedo Queiroz
Professora e Mestre em Educação da UFPI

1 Introdução

Objetiva-se, neste trabalho, empreender algumas reflexões sobre a educação infantil, considerando a fertilidade dos processos de aprendizagens que este nível de ensino pode possibilitar. Isto implica compreender as práticas pedagógicas, em seus aspectos teórico-metodológicos, implementadas no contexto da sala de aula. Essa discussão recai sobre os paradigmas de formação que influenciam ou influenciarão as práticas docentes dos professores.

As reflexões apresentadas neste texto são decorrentes de pesquisas bibliográficas. Entre os teóricos pesquisados destacamos Behrens (2005), Brasil (2001), Faria; Palhares (2005), Krammer (2006a; 2006b; 2007), Oliveira-Formosinho; Kishimoto (2002), Lopes (2005), Machado (2002), Oliveira (2007), Ramalho, Nuñez, Gauthier (2004), Veiga (2006); que analisam as questões relativas à formação, às práticas pedagógicas dos professores e o currículo. Essas pesquisas nutrem o debate acerca da educação e da educação infantil no País, abrindo possibilidades de produção de conhecimentos, como também o aprimoramento das práticas docentes nesse nível de ensino, pois é no contexto das práticas que se confirmam, se traduzem ou nascem as teorias. Evidenciamos, então, como fundamental, a ruptura da condição tecno-racionalista e ingênua da ação docente.

Portanto, na busca de atender de forma crítica às novas demandas é fundamental desenvolver uma prática docente consciente, fundamentada na articulação entre os aspectos teóricos e práticos da ação educativa. O conhecimento dos significados e dos sentidos das ações possibilitam ao professor compreender o momento histórico em que atua e o perfil profissional que se delineaia na atualidade e as condições e situações do

trabalho docente construídas socialmente. Assim, o que se busca é a autonomia profissional do professor cuja base encontra-se necessariamente no nível de consciência que cada sujeito docente possui com relação à sua prática e aos fundamentos que dão sustentação a essa prática.

2 A prática pedagógica – uma tempestade de idéias

Em sua trajetória, os seres humanos alcançaram níveis bastante elevados de desenvolvimento e conhecimento dos objetos e fenômenos da realidade. A herança cultural produzida pelo homem é perpetuada através de sua existência histórica. A educação passa a ser, então, fundamental na transmissão da cultura, sendo que, na sociedade moderna, a escola passa a ser a instituição principal de transmissão do saber elaborado e da cultura científica. Snyders (1988), por exemplo, afirma que a escola é a única instituição que tem a função social de propiciar a aquisição da cultura elaborada. É nisso que ela se diferencia.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente. Ela está relacionada às atividades didáticas no âmbito da sala de aula, mas também ultrapassa esse contexto micro, entrelaçando-se aos diferentes aspectos da escola, da comunidade e da sociedade. É ponto de partida para a teoria, que se reconstrói a partir dela, pois não podemos negar que a escola, como uma instituição complexa, configura-se num espaço aonde as teorias pedagógicas vão se desenvolvendo, espaço este marcado por rupturas, permanências, vivências, partilha de experiências, etc.

Para compreender, portanto, a prática pedagógica docente, é fundamental explicitar os seus aspectos sociais, educativos e éticos que a torna tão complexa, ocorrendo não poder simplificá-la à simples racionalidade técnica.

Cabe ressaltar, por isso, os diversos paradigmas que norteiam o trabalho docente e que estão implícitos ou explícitos na ação pedagógica do professor, nos processos de ensino e de aprendizagem implementados. Esses paradigmas são caracterizados, segundo Behrens (2005), como *conservadores*, que contemplam as pedagogias – tradicional, escolanovista e tecnicista; e como *emergentes inovadores*, que integram as pedagogias – holística/sistêmica/ecológica, progressista e ensino com pesquisa.

Do paradigma conservador ao paradigma emergente as categorias – escola, professor, aluno, metodologia e avaliação – são esquematicamente assim consideradas, conforme quadro a seguir:

PARADIGMA CONSERVADOR	PARADIGMA EMERGENTE
<ul style="list-style-type: none"> • Influência do pensamento da Física Clássica de Newton, do Racionalismo de Descartes, Positivismo de Comte. • Há a separação teoria e prática, razão e emoção, ciência e ética. • Distanciamento entre o sujeito e o objeto. • Presença das perspectivas inatismo e behaviorismo. • Valorização do ensino humanístico e de cultura geral. • Escola – ‘fechada para o mundo’. • Professor - ‘dono’ da verdade. • Aluno – receptor passivo de informações. • Metodologia – aulas expositivas e/ou demonstrativas que o professor realiza perante a turma. • Avaliação - reduz à memorização, repetição, exatidão e reprodução dos conteúdos propostos pelos professores. Visa o produto final. • O foco é a reprodução do conhecimento. • Esta perspectiva propõe a fragmentação do conhecimento em campos especializados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Influência do pensamento da Teoria Quântica de Heisenberg, da Teoria da Relatividade de Einstein, da Teoria Evolucionista – Darwin, Teorias das Reações Químicas Oscilantes de Prigogine, entre outros • Há união entre teoria e prática, razão e emoção, ciência e ética. • Aproximação do sujeito com o objeto. • Presença das perspectivas construtivistas, sociocultural e transcendente. • Escola – ‘aberta’ para o mundo’ e busca concebê-lo como um todo integrado. • Professor - a verdade torna-se circunstancial e não absoluta. Ele busca superar a fragmentação. • Aluno – é ativo no processo de ensino-aprendizagem. Ser coletivo e ao mesmo tempo individual. • Metodologia – trabalho coletivo, crítico, produtivo, dialógico e transformador. • Avaliação – é contínua, processual e transformadora. Compreende processos de participação individual e coletiva. • O foco é produção do conhecimento. • Esta perspectiva entende o conhecimento em sua complexidade, numa perspectiva de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade.

Em oposição ao paradigma conservador Behrens (idem) defende o paradigma emergente que se fundamenta na epistemologia da construção do conhecimento com base na pesquisa, pois “Uma prática pedagógica competente e que dê conta dos desafios da sociedade moderna exige a inter-relação dessas abordagens e a instrumentalização da

tecnologia inovadora” (p. 61). Nesta perspectiva, tanto o docente quanto o discente são sujeitos construtores do conhecimento. O paradigma emergente reconhece, ainda, a importância desenvolvimento da visão crítica do aluno. Para tanto, recomenda menos instrução e mais construção de conhecimento, por consequência, de aprendizagem.

Também envolvida nessa discussão Veiga (2006), chama a atenção para a influência dos paradigmas na ação docente e defende o paradigma emergente que procura enfatizar a complexidade do ensino, já que considera o ensino mais que uma tarefa, mas um modo de trabalho interativo que reúne – professor, educando e o conhecimento. Para ela:

Os professores devem ser capazes de analisar e resolver problemas, selecionar e organizar conteúdos e propostas metodológicas adequadas ao ensino, selecionar recursos didáticos e tecnológicos que maior impacto possam ter como propulsores de aprendizagem, estruturar e desenvolver pesquisa, estabelecer formas avaliativas. Além disso, o ensino, por ser uma atividade interativa, faz com que os docentes estabeleçam uma adequada comunicação com seus alunos. Ensinar é, portanto, uma tarefa formativa (p. 30).

Assim, o resultado do ensino deve ser a aprendizagem do educando. Caracteriza, ainda, o ensinar como um trabalho complexo, laborioso, que exprime afetividade, exige planejamento, pressupõe construção de conhecimentos, rigor metodológico. Tudo isto para responder aos desafios do ensino que é trabalhar com seres humanos, levando em consideração a afetividade e o papel cognitivo de cada um na construção do conhecimento.

Diante do exposto, há a defesa de uma prática pedagógica revestida de investigação, reflexividade e de crítica. Isto impõe aos docentes da educação infantil novas necessidades formativas, exigindo destes profissionais novas aprendizagens.

3. Situando a educação infantil e as práticas pedagógicas desenvolvidas em seu contexto

Diante da questão do papel da escola na formação da criança, devemos compreender primeiramente os aspectos relativos à infância. Partiremos, então, da seguinte indagação: Como a infância é definida na atualidade? Para Ariès (1986), não há um conceito único de infância, pois este muda historicamente em função dos determinantes sociais, culturais, políticos, econômicos. Assim, a inserção das crianças e

os papéis que desempenham variam de acordo com as formas estabelecidas de organização social em cada momento histórico específico. Mas não podemos negar que somente “Ao longo do século XX houve um esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos de conhecimentos [...]” (KRAMMER, 2007, p. 14). Segundo a referida autora, a idéia de infância moderna foi universalizada, tendo como referência um padrão de crianças de classe média, desconsiderando a diversidade dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

No que se refere à história da educação infantil brasileira, o País tem acompanhado, dentro de suas especificidades, a trajetória histórica do mundo. Mas foi somente a partir do século XIX, com a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, que se puderam observar algumas iniciativas isoladas de proteção à infância; estas se centravam, especificamente, no aspecto da saúde – mortalidade infantil. Nesse período, de acordo com Oliveira (2007), sob forte influência na educação do movimento escolanovista, adentra no cenário brasileiro a discussão sobre o jardim de infância. A educação infantil nasce no País, nesta época, com a concepção de assistencialismo e educação compensatória, em relação às crianças pobres, e em uma preocupação formativa, em relação às crianças de extratos sociais mais elevados, que se manifesta ainda hoje no cenário brasileiro.

Entretanto, acenando mudanças, a LDB/96 em seu artigo 29 introduz a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Deste modo, traz-se à tona a questão sobre a função social da educação infantil e, nessa direção, podemos constatar que a

[...] função social da educação infantil como sendo de educar-cuidar das crianças, [...] no cotidiano das instituições, ainda é controversa, o que se evidencia de modo crucial com relação às formas de organização curricular predominantes nas instituições que atendem crianças de zero a seis anos. De modo predominante, faz-se uma reedição de modelos do Ensino Fundamental, marcadamente racionais, normativos, hierarquizantes e fragmentares, cujo foco é a homogeneização, controle e ordenação de processos, atividades e, principalmente, sujeitos (LOPES, 2005, p.1).

A autora supracitada enfatiza sobretudo o esvaziamento de conteúdos escolares nas atividades implementadas nesse nível e/ou excesso de conteúdos que não condizem com o nível de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Cabe-nos, então, analisar

os seguintes pontos sobre a formação e a prática profissional envolvidas nesse segmento da educação básica: *Que tipo de formação este profissional deve ter? Como deve articular as questões relativas ao cuidar e educar crianças? Há, no contexto da escola infantil, instrução, cuidado ou educação? Que concepções norteiam as práticas pedagógicas dos professores desenvolvidas nas escolas de educação infantil?* Convém ressaltar, neste aspecto, a grande relevância das ações dos professores na educação e formação das crianças.

Certamente, a educação infantil, sendo parte integrante da educação básica, “[...] traz conseqüências para o perfil do profissional que atua neste campo” (FARIA; PALHARES, 2005). De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o professor, para atuar neste nível, precisa ter uma competência polivalente:

[...] Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve torna-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve [...] (BRASIL, 2001, p. 41, v. 1).

É, a partir dessa compreensão, que se espera levar ao rompimento de velhas práticas marcadamente tradicionais, baseados na repetição e na reprodução do conhecimento, que concebe as crianças como agente passivo no processo de aprendizagem e desconsidera seus conhecimentos prévios e suas experiências. Obviamente, essa postura é ineficaz quando se trata da educação de crianças pequenas.

É relevante destacar, também, a necessidade de superação das abordagens teóricas, predominantemente empiristas e comportamentalistas, ultrapassando a dimensão mecânica do aprendiz com o conhecimento. Emerge daí a necessidade de resignificação do papel do professor e do aluno nos processos de ensinar e aprender a partir do entendimento de que esse processo ocorre de maneira dialética e não de forma controlada e direcional, tornando possível um novo modo de perceber e atuar dos professores na sala de aula.

Para tanto, algumas considerações devem ser observadas para que se possa ensinar na educação infantil:

- As características específicas da infância;
- Os conhecimentos prévios das crianças, como ponto de partida para o ensino;
- Os conteúdos vinculados às possibilidades de aprendizagem das crianças;
- A aproximação da escola às vivências das crianças.

O contexto hodierno demanda ressignificar o papel do aluno e do professor, no âmbito da educação escolar. Isso indubitavelmente significa compreender o primeiro como agente de construção do seu próprio conhecimento, como sujeito ativo e interativo; e o segundo, como aquele que organiza a aprendizagem, tornando-se um incentivador do processo, estimulando à cooperação, o trabalho em grupo, a busca prazerosa de aprender e de aprender a aprender; e ser aquele que oferece condições para que o aluno desenvolva-se integralmente.

Devemos, nesse contexto, situar o trabalho docente em uma nova dinâmica; ou seja, o de conhecer permanente, o de explorá-lo, experimentá-lo. Um trabalho que passa a ter outros contornos, incidindo em novas concepções de ensinar e aprender. Para Veiga (2006), a atividade de ensinar é complexa e laboriosa, contempla um arcabouço de ações e competências, como, por exemplo, conhecimento do conteúdo da disciplina, das metodologias de ensino, das formas como os alunos aprendem, dentre outras habilidades necessários ao ato de ensinar. O conhecimento deve, então, ultrapassar a dimensão meramente estática, vislumbrando a articulação entre as dimensões: técnica, estética, ética e política (RIOS, 2003), para contemplar a finalidade do trabalho na escola, que é a promoção da aprendizagem.

Conceber a educação e, por conseqüência, o ensino como espaço de produção do conhecimento (BEHRENS, 2005), e de compreensão do mundo no qual se está inserido, rompe com as visões de homem como simples coadjuvante da história. Delineia-se, nessa perspectiva, um novo paradigma de formação, que visa repensar as práticas pedagógicas instituídas, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital em um fazer pedagógico. Mas não podemos negar que a escola, como uma instituição complexa, configura-se em um espaço onde as teorias pedagógicas vão se desenvolvendo, espaço este marcado por rupturas, permanências, contradições, vivências, partilha de experiências. É nesse espaço que se perpetuam ou se renovam as práticas de ensino e as de aprendizagem.

7. Uma questão a considerar

De modo geral, a postura do professor e os conhecimentos a serem construídos são definidos, segundo Veiga (2006) e Behrens (2005), de acordo com o paradigma adotado pelo professor, e que estão expressos no seu fazer pedagógico cotidiano na sala de aula. Evidenciam, ainda, que o modelo conservador, centrado na transmissão do conhecimento não foi totalmente superado, sendo o que predomina no contexto da educação escolar brasileiro.

Acreditamos, então, que um dos desafios da Educação Infantil é ultrapassar o paradigma conservador que define o fazer docente na mera transmissão de conteúdos desvinculados da realidade da realidade das crianças e implementar uma prática que possibilite a criança desenvolver a sua capacidade de ler, escrever e compreender o mundo de forma significativa, já que partimos do princípio de esse nível de escolarização é direito fundamental e, como direito, deve ser destinado a todos, a fim de que possam ser educadas e não apenas instruídas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1986.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001. v. 1.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro de (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e ensino fundamental. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.797-818, out. 2006a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. As políticas de educação infantil e as práticas cotidianas com crianças: desafios para a conquista da qualidade. In: KRAMER, Sonia et al. **Políticas educacionais**,

tecnologias e reformulação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, PE: ENDIPE, 2006b.

LOPES, Denise Maria de Carvalho Lopes. **Educação infantil e currículo:** desafios à prática. **Anais** do II Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa, PB: UFPB, 2005.

MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo, SP: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuco Mochida. **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo, SP: Pioneira Thompson Learning, 2002.

SNYDERS, Georges. **Alegria na escola.** São Paulo: Manole, 1988.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Betrán; GAUTHIER, Clemont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino.** 2 ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar:** Por uma docência da melhor qualidade. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática.** Campinas, SP: Papirus, 2006.