

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULANDO CONCEITOS, LEIS E CONCEPÇÕES

MAÉLE CARDOSO AVILA<sup>1</sup>  
ROSÂNIA CAMPOS<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa intitulada “Como anda a pré-escola? Uma análise das práticas pedagógicas após a Lei de Ampliação do Ensino Fundamental (LEI 11.274/06)”. O principal objetivo da pesquisa, fora investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças de 4 e 5 anos na Rede Municipal de Ensino de Joinville após a aprovação da lei N. 11.274/06, que tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 6 anos de idade no Ensino Fundamental. O recorte da pesquisa apresentado neste artigo tem como objetivo provocar um diálogo entre a prática pedagógica presente na educação infantil e as indicações legais destinadas a essa etapa da Educação Básica. Para tanto, buscou-se subsídios para compreender o sentido da palavra prática, articulando-a com a prática pedagógica. Assim, discutiram-se os conceitos de prática, prática pedagógica, prática docente e práxis, suas implicações para o contexto da educação infantil e suas relações com as políticas públicas para a infância. Este artigo propõe provocações para que se consolide a práxis, bem como uma cultura de amorosidade e respeito à infância.

## PALAVRAS-CHAVE

Políticas públicas para a educação. Educação infantil. Práticas pedagógicas.

---

1. Maéle Cardoso Avila. Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Membro do grupo de pesquisa Educação e Infância - GPEI. Professora do curso de Pedagogia e orientadora de estágio no Instituto de Ensino Superior INESA. Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação de Joinville. Contato: maele\_cardoso@hotmail.com.

2. Rosânia Campos. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Coordenadora do grupo de pesquisa Educação e Infância – GPEI. Contato: zana.c2001@gmail.com.

## **ABSTRACT**

This article is part of the research entitled "How is pre-school? An analysis of the practices after the Basic Education Expansion Law (Law 11.274 / 06). " The main objective of the research was to investigate the pedagogical practices developed with the children of 4 and 5 years in the Municipal Network Joinville Education after the approval of Law N. 11,274 / 06, which made the enrollment of children compulsory from 6 years old in elementary school. The clipping of the research presented in this paper aims to provoke a dialogue between teaching practice present in early childhood education and the legal indications for this stage of basic education. Therefore, we sought to understand the benefits of practical sense, linking it with the pedagogical practice. Thus, we discussed the concepts of practice, teaching practice, teaching practice and practice, its implications for the context of early childhood education and its relationship with public policies for children. This article proposes to provocations to consolidate the practice as well as a loveliness of culture and respect for childhood.

## **KEYWORDS**

Public policies for education. Early childhood education. Teaching practices.

## INTRODUÇÃO

*Pregava os olhos no quadro e colava os ouvidos à voz da professora. Mas sentia que a coceirinha estava chegando... Tentava, por todos os meios, lutar contra o sono. (...) Não adiantava. A voz da professora ia se transformando numa canção de ninar; a noite descia sobre o quadro-negro; Tistu ouvia o teto cochichar: "Por aqui, por aqui, belos sonhos!", e a aula se transformava em aula de sonhar. (DRUON, 2005, p. 24).*

Aula de sonhar... aula de sonhar...

Pensar em sonhos, crianças e instituições educativas, instigam muitos questionamentos... Que sonhos permeiam a imaginação das crianças com relação ao que esperam de uma escola? O que a escola pensa sobre os sonhos das crianças? Sonham por elas ou sonham com elas? Sabem sonhar?

Os sonhos institucionais (ou a ausência deles) tornam-se perceptíveis por meio da prática pedagógica. Esta prática, que inicia no projeto político pedagógico e perpassa por orientações curriculares, decisões administrativas, ações do grupo gestor, realidade da comunidade escolar (dentre outros aspectos que serão discutidos posteriormente), até a sala de aula e a ação docente, imprimem e expressam toda intencionalidade, concepções e entendimento de mundo de uma instituição. Assim, procuramos nesse artigo tecer algumas reflexões sobre a relação entre as indicações legais e as práticas pedagógicas.

Para alcançarmos o objetivo proposto, propomos inicialmente "mergulhar" nas práticas pedagógicas procurando primeiramente, compreender o sentido de prática a partir de seus aspectos teóricos. Na sequência nossa atenção é direcionada para a discussão da prática pedagógica, tomando-a como uma práxis. Para finalizar nossas reflexões propomos fazer um diálogo entre as indicações legais e as práticas pedagógicas da educação infantil.

## DESVELANDO A PRÁTICA

Ao buscar o sentido e o significado de prática em dicionários, encontramos sua definição como ato ou efeito de praticar, rotina, hábito, experiência adquirida pela ação (SCOTTINI, 2009, p. 429), ou ainda: aplicação das regras e dos princípios de uma arte ou de uma ciência; ato ou efeito de praticar; maneira habitual de proceder = costume, uso (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LINGUA PORTUGUESA). Dessa forma, é possível pensar que a relação humana com o mundo é uma relação mediada pela prática, de modo que, de acordo com Kosik (1976), o homem nessa relação se torna um ser prático por natureza, isto é:

*Pelo simples fato de existir, o homem se coloca em relação com o mundo e esta sua relação subsiste antes mesmo que ele passe a considerá-la e dela faça objeto de investigação, e antes mesmo que a confirme ou a negue prática ou intelectualmente (KOSIK, 1976, p. 196).*

Em outras palavras, o ser humano possui sempre uma relação prática com o mundo, sendo essa relação refletida ou não, desse modo, é possível pensar que toda ação humana sobre o mundo é sempre uma prática.

Seguindo essa perspectiva Vázquez (1977, p. 12), define a prática como “o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício”. Afirma também, que a prática é toda atividade humana cognoscitiva, manifestada no trabalho, na criação artística ou como práxis, adequada a fins específicos. Nesse sentido, Vázquez (1977), aponta que existem níveis para a prática humana, as diferenciando em prática-utilitária e práxis. Segundo o autor;

*A prática fala por si mesma. Assim, pois, o homem comum e corrente se vê a si mesmo como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, são coisas que se separam. A atividade teórica – imprática, isto é, improdutiva ou inútil por excelência – se lhe torna estranha; não reconhece nela o que ele considera como seu verdadeiro ser, seu ser prático-utilitário (VÁZQUEZ, 1977, p. 14).*

Ainda segundo o autor, a prática como práxis amplia a prática-utilitária, considerando a união consciente entre pensamento e ação, teoria e prática, consciência humana e atividade social transformadora. Dessa forma, a práxis aliada a uma consciência reflexiva, pode exercer uma ação revolucionária, isto é, “a consciência comum da práxis tem que ser abandonada e superada para que o homem possa transformar criadoramente, ou seja, revolucionariamente, a realidade” (VÁZQUEZ, 1977, p. 11).

A partir dessas considerações, Demo (1995, p. 100), afirma que;

*Prática é condição de historicidade. Teoria é maneira de ver, não de ser. Nem por isso uma teoria é inferior à outra. Cada uma tem seu devido lugar. Para as ciências sociais, uma teoria desligada da prática não chega a ser teoria, pois não diz respeito à realidade histórica. À base disso facilmente se coloca prática como critério da verdade, o que também é unilateral.*

As indicações dos autores acima nos indicam que é necessário que os sujeitos tomem consciência de sua prática, pois isso é que diferencia, no cotidiano, uma prática que reproduz, ou uma prática como potencial de transformação, reflexão, superação. Se tomarmos essas definições no contexto da educação é possível afirmar que o professor deve entender o contexto, isto é, valorizar o saber popular, o saber prático-utilitarista, nas palavras de Vázquez, mas como professor, é importante “compreender, saber e sentir”, trilhando um caminho diferente do sujeito simples, sujeito cotidiano, que “sente, compreende e sabe”. Em outras palavras, a prática sem articulação como uma reflexão, uma teoria, torna-se uma prática mecânica, reprodutiva, com fim apenas na própria

execução. Freire (2013), discutindo a prática humana e animal, afirma que os animais, “*presos organicamente em seus suportes*” (mundo, ambiente), submetem sua atividade produtora “à satisfação de uma necessidade física, puramente estimulante e não desafiadora” (FREIRE, 2013, p. 127). Já os homens, segundo Freire, são os “seres da práxis”, pois “através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história” (idem, p. 127). Para o autor, práxis é a “reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (ibidem, p. 127).

Desse modo, ainda segundo Freire (2013), o processo de ação pedagógica começa iniciando os sujeitos em suas leituras de mundo, antes de ensinar as palavras. O meio proporciona aos professores elementos sócio-antropológicos em forma bruta, os quais o professor deve devolver ao meio pela sua ação pedagógica carregados de densidade epistemológica. Mediando, dessa forma, as ações dos sujeitos para dominar o contexto, tornando-se autor de sua própria história (MESQUIDA, 2011).

Assim, a educação é muito mais que a instrução escolar, mesmo na educação infantil, a educação não pode ser compreendida como ação “despretensiosa” dos professores. Antes, conforme pontua Gramsci (apud BUTTIGIEG, 2003, p. 47):

*A relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculação recíproca, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas, a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”.*

Pensar a prática pedagógica como algo além da ação cotidiana, burocrática, ou instrumentalista é pensar numa ação que oportunize a superação da consciência ingênua, nas palavras de Freire (2013), e que gere mudanças de concepção de mundo, que “se exterioriza em forma de uma práxis libertadora. Uma práxis que se concretiza fundada na esperança da conquista de uma vida melhor e mais humana” (MESQUIDA, 2011, p. 38). Ao se considerar essas reflexões, é importante também discutirmos o que é a prática pedagógica, de modo específico, pensar essa prática na contemporaneidade na educação infantil. Tendo esse objetivo definido, na próxima sessão procuramos fazer essas reflexões.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM CONVITE À PRÁXIS**

Discutir a prática pedagógica pressupõe conhecimento prévio sobre seu sentido/significado. A prática, conforme contextualizada anteriormente, nos remete à ação, ao fazer, intervir sobre algo, criar, transformar, agir, no entanto, essa ação deve ser sempre refletida. Entendendo a pedagogia como ciência da educação, prática pedagógica, pode ser compreendida, no senso comum, como o fazer educacional, o ato de educar. Porém, a prática pedagógica é muito mais abstrusa

que um simples fazer. Sendo uma prática social, imbricada de intencionalidades, concepções, valores, conhecimentos, culturas, necessidades individuais, coletivas, políticas e históricas, a prática pedagógica possui grande responsabilidade em seu campo de atuação: as instituições educativas, e principalmente com os sujeitos que nela estão diretamente envolvidos: as crianças.

A prática pedagógica é uma prática complexa, que ocorre em diferentes tempos e espaços das instituições educativas, no dia-a-dia dos professores e crianças, no cotidiano das aulas, nos currículos, nas concepções, no Projeto Político Pedagógico, na estrutura física da instituição, na comunidade, nas escolhas dos docentes e demais profissionais. Além desses aspectos particulares que caracterizam a prática pedagógica, são considerados como fatores relevantes também os aspectos universais, como as políticas públicas, a legislação vigente, a constituição histórica e as condições sociais, políticas e econômicas de onde esta prática é desenvolvida – considerando-se, assim: a escola, comunidade, município, estado e país.

Desse modo, é possível afirmar que são muitos fatores que compõem a prática pedagógica, bem como, são muitos os sujeitos envolvidos. Por se tratar de um amplo contexto de relações interdependentes, é interessante discutir o que é a prática docente, pois entendemos que essa reflexão nos auxilia a qualificar melhor a prática pedagógica.

A prática docente, caracterizada especificamente pela ação do professor com o aluno, torna-se o lócus principal da prática pedagógica, espaço onde ela materializa-se. A ação docente representa em seu cotidiano a prática pedagógica da instituição. Na ação do professor se faz presente a concepção de educação, criança, infância – e do entendimento prático de como estabelecer esses preceitos teóricos na relação professor – aluno. Essa micro relação (docente-discente), entendida como prática docente, existe a partir de um universo maior, de macro relações que, conduzidas por Leis e Diretrizes, perpassam por Secretarias de Educação (considerando todos os sujeitos que nas Secretarias atuam e suas disposições políticas e sociais) e chegam às escolas, que por meio dos gestores e equipe funcional, constroem o Projeto Político Pedagógico e o consolidam na prática docente. Essa configuração expressa a relação entre prática docente e prática pedagógica, sendo esta última compreendida como um processo vivo e dialético, envolvendo sujeitos, interações e intencionalidades.

A prática pedagógica, sob este prisma de relações, manifesta – de maneira oculta ou explícita – a concepção de mundo, homem e sociedade que se quer constituir. Uma prática pedagógica pautada em ações mecânicas, repetitivas, de dominação e produção, levam os sujeitos à alienação e reproduzem relações de opressão. Esta perspectiva pedagógica, pautada no controle dos seres, possui uma lógica historicamente discutida de manipulação humana, conforme afirma Kosik (1976, p. 200),

*A dessacralização da natureza e o descobrimento da natureza como conglomerado de forças mecânicas, como objeto de exploração e domínio,*

*acompanha pari passu a dessacralização do homem, no qual se descobre um ser que é possível modelar e formar, ou então, traduzido em linguagem correspondente – que se pode manipular.*

Assim, a prática pedagógica, sendo ação e relação entre os sujeitos (mais e menos experientes), torna-se favorável à manipulação e opressão. Freire (1996, p. 61), garante que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, podendo implicar em práticas que visam limitar as capacidades críticas e reflexivas, reproduzindo ideologias dominantes e afastando a prática pedagógica de atitudes éticas e comprometidas com os sujeitos-cidadãos da qual estabelecem relações educativas.

Essas práticas de opressão constituem um arcabouço teórico, pautado em pedagogias tradicionais que compreendem a educação (por conseguinte, a criança) a partir dos seguintes paradigmas da infância:

*A infância como cópia, em pequena escala, do universo adulto, uma espécie de sua reprodução em miniatura, donde bastaria saber de uns (os mais velhos) para deduzir, em conformidade, o que são ou virão a ser, depois, os outros (mais novos). A infância como vazio, tábula rasa, a cera que se molda a gosto, onde os adultos podem desenhar livremente um destino totalmente previsível para a criança. A infância como o “ainda não”, o projeto de alguém que ainda não o é, por oposição à natureza acabada, à configuração estável, definitiva, fixa e desejável do adulto. A infância enquanto primeira etapa de um percurso linear, de uma progressão irreversível da irracionalidade à racionalidade, do simples ao complexo, da imaturidade à maturidade (ALMEIDA, 2000, p. 26).*

Esses entendimentos com relação à infância caracterizam práticas que priorizam uma “relação previsível, de um só sentido entre o adulto (produtor e sujeito) e a criança (resultado, objeto passivo), um processo unilateral de socialização” (ALMEIDA, 2000, p. 27).

Essas práticas, ainda presentes nas instituições educativas, acabam por determinar modelos didáticos, currículos, rituais, posturas profissionais que marcam a vida e a história de muitos sujeitos. Barbosa (2006, p. 67), remete a algumas dessas práticas que repercutiram diretamente na organização e na estruturação da educação infantil:

*Algumas práticas que surgiram nas escolas e nos colégios podem auxiliar-nos a compreender formas de organização do trabalho nas creches e pré-escolas. São elas: as classificações das crianças por grupos etários; a separação ou a classificação das crianças por critérios de bons e maus, inteligentes e deficientes; a ideia de que a cada grupo etário corresponde uma parte do conteúdo; a repetição como estratégia de aprendizagem; a tutela e infantilização das crianças; a normalização dos alunos; o saber escolar como algo desconectado da realidade social e política; o monopólio do professor no planejamento*

*e na organização dos cursos; a ideia de neutralidade e de objetividade dos conhecimentos escolares; a organização do espaço (rigidamente ordenado e regulamentado) e do tempo (com recortes metódicos) como modos de disciplinarização e a educação moral, como falar baixo, sentar-se corretamente, ficar imóvel por longos períodos de tempo etc.*

As concepções acima citadas passaram a ser questionadas e foram contrapondo-se, a partir das últimas décadas do século XX, por produções intelectuais decorrentes, sobretudo, de pesquisas que colocaram em xeque as práticas desenvolvidas na educação infantil. Sendo orientadas principalmente pela concepção de criança como sujeito sócio-histórico e de direitos, novas discussões referentes à prática pedagógica emergiram e repercutiram não apenas nas práticas docentes, mas também na própria legislação do país como iremos discutir na última sessão desse artigo.

Essa outra perspectiva, como já afirmado, mudou o cenário educacional no século XX e repercutiu nas práticas pedagógicas. Porém, toda mudança gera conflitos, leva tempo e exige muito diálogo, estudo, comprometimento, posicionamento teórico e compreensão da concepção a ser desenvolvida. Esse processo de apropriação e entendimento, lento e gradual, ainda está presente na educação infantil revelando como é complexo o processo contra hegemônico.

Nesse processo, um fator de grande discussão na educação infantil, foi a necessidade de se repensar, tanto a função dessa etapa educativa, quanto o próprio papel do professor. Desse modo, as práticas e relações entre docentes e discentes, são repensadas. Estudos e pesquisas apontam reflexões referentes ao papel do professor, propondo que este passe de mero transmissor a mediador do conhecimento, bem como do aluno, no caso da educação infantil, a criança, que outrora apenas recebia o conteúdo que lhe era transmitido, passa a compartilhar saberes com o professor e seus pares, num processo de troca, descobertas, investigação e aprendizagem.

Sob esta lógica, a prática do professor deve ser discutida e pensada como práxis. Não é suficiente apresentar o mundo às crianças (elas já estão no mundo, fazem parte dele), antes, é primordial mediar a ação e o pensar das crianças sobre esse mundo. E nesse processo a instituição de educação infantil necessita ser compreendida como espaço coletivo, democrático, um lócus para o desenvolvimento da cidadania; onde a criança como sujeito sócio-histórico de direitos deve ter oportunidade de ter acesso as ferramentas e recursos para explorar e resolver problemas, negociar e construir significados a partir do diálogo e da “ética do encontro” (Dahlberg, et all, 2003). Assim, não é mais possível pensar a prática docente como um simples fazer-agir-reproduzir, antes, conforme apresentando, o desafio é pensar essa prática na lógica de uma prática pedagógica fundamentada na perspectiva de práxis.

A partir dessa perspectiva, a instituição de educação infantil, precisa ser pensada e organizada a partir do reconhecimento da criança como protagonista

e co-construtora de conhecimento e não sendo ensinada por um corpo portador de conhecimento. A produção de conhecimento e a construção de significados são realizadas no relacionamento com outros co-construtores, tanto adultos quanto crianças. Deve-se ainda, levar a sério as ideias e as teorias da criança pequena, bem como estar prontos para confrontá-las e desafiá-las (Dahlberg, et all, 2003). Dito de outro modo, uma prática pedagógica como práxis implica e exige dos envolvidos no processo educativo o pensar, o respeito ao considerar os outros sujeitos como integrantes de um processo coletivo de construção e compartilhamento de saberes, aprendizagens e conhecimentos.

Esse processo dialógico é um desafio, conforme discutido anteriormente, e está relacionado também a como as dimensões burocráticas concebem essas instituições, a criança e a prática docente. Desse modo, é fundamental ao se pensar sobre uma prática pedagógica como práxis, que se analise e discuta também as orientações e determinações legais. Nessa perspectiva e entendendo a urgência de efetivar um diálogo entre as políticas públicas e a prática pedagógica, apresenta-se, a seguir, um panorama das principais leis que regem a Educação Infantil, articulando-o com contexto institucional de atendimento à criança.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS X LEGISLAÇÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?**

Ao longo do tempo, a educação institucionalizada das crianças menores de seis anos vem passando por processos de reestruturações e adequações. Estudos e pesquisas buscam apontar metas e diretrizes para atender com qualidade a primeira infância, garantindo um diálogo entre o cuidar e o educar. Legalmente, nosso país reconheceu em Constituição, no ano de 1988, o direito da educação infantil de 0 a 6 anos de idade. Posterior a Constituição, no ano de 1990, a Lei Federal N° 8069/90, estabeleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente, assegurando o acesso à educação a crianças menores de 6 anos como dever do Estado em creches e pré-escolas. No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, N° 9394/96, reafirmou o direito à educação infantil, garantido pela Constituição Federal.

Após seu reconhecimento legal, o ensino voltado à educação infantil vem sofrendo adequações, muitas delas determinadas por medidas compulsórias, como ocorreu com a ampliação do Ensino Fundamental a partir da Lei n° 11.274/06, e com a última alteração da LDB (Lei n° 12.796/2013 que altera a Lei n° 9.394/1996), a qual determina a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 (quatro) anos e estabelece que os municípios brasileiros possuem até o ano de 2016 para se adequarem a essa lei.

Todos esses processos legais foram orientadores tanto da política e diretrizes para educação infantil, quanto de vários documentos para essa etapa de ensino. Assim, podemos observar que no país há um movimento por vezes articulado, por vezes paralelo, de implementação da política e das diretrizes e do modo

como as instituições são organizadas e estruturadas. Assim, ao estudarmos a história da educação infantil no país, é possível observar um longo processo de construção, revisão de concepções, discussão e regulamentação de diretrizes e concepções, sendo comum nesse processo, nos últimos anos, a tentativa de sempre superar as características de uma educação preparatória ou de cunho assistencialista que marcou a educação infantil por um longo período.

De modo particular, ao estudarmos os documentos legais dos últimos anos, são perceptíveis as indicações para se consolidar uma educação infantil fundada na relação cuidar – educar, sendo a criança reconhecida como um sujeito de direitos e com capacidade de interação e produção cultural. Desse modo, se entende que o olhar para a infância, o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, o cuidado com a elaboração de espaços que valorizem a cultura das brincadeiras e interações, são critérios indispensáveis quando se projeta o atendimento na educação infantil.

Neste sentido, entendemos que ainda é um desafio pensar formas de articulação entre as práticas pedagógicas e as orientações legais. De modo especial, entendemos ser ainda necessária uma apropriação maior, por parte das instâncias dirigentes, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (2009), através do Parecer CNE/CEB N°20/09 e Resolução CNE/CEB N° 05/09, o qual concentra orientações que direcionam as instituições e os profissionais envolvidos com a educação infantil. Segundo o Ministério da Educação e Cultura – MEC, em documento elaborado em 2009, denominado “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica”, cabe aos municípios definir a política, elaborar o plano nacional de educação e criar programas e projetos de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

As análises desenvolvidas sobre a legislação elaborada em prol da Educação Infantil indicam que os documentos, sejam eles orientadores ou legisladores, preveem uma prática pedagógica de respeito à infância, cujos principais eixos são as brincadeiras e interações articuladas com experiências e saberes das crianças – conforme orientam as diretrizes.

Essa tarefa de articular as indicações legais com a execução da educação infantil, tornou-se ainda mais complexa com as recentes leis, como por exemplo, a Lei nº 11.274/06, que amplia o ensino fundamental com matrícula obrigatória aos 6 (seis) anos. Consideramos uma tarefa árdua, pois essa transferência das crianças deveria implicar reestruturações, e não adequações, tanto das instituições de educação infantil, quanto das escolas. No caso específico da educação infantil, se faz necessário discutir e pensar uma prática pedagógica que não resulte em práticas escolarizadas, que privem a criança de brincar e vivenciar experiências que promovam seu desenvolvimento integral. Que não se conceba a educação das crianças de 4 e 5 anos como preparatória para a escola.

Esse cuidado aumenta com a última alteração da LDB via a Lei nº 12.796/2013, que tornou obrigatória a matrícula aos 4 (quatro) anos para educação infantil. Segundo Kramer (2011, p. 75),

*A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos na escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa, reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. Corre-se o risco de desvincular a educação infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições.*

É necessário destacar, nessas transições, que a criança deve ser respeitada como um ser que precisa, tanto do atendimento apropriado, como de práticas que possibilitem o desenvolvimento de sua curiosidade e imaginação aliada a sua forma privilegiada de conhecer o mundo, por meio do brincar, fazendo uso das múltiplas linguagens e experiências que uma instituição pensada para a criança pode oferecer. Nesse sentido, leitura e discussão dos documentos oficiais são necessárias.

Não obstante, em recente pesquisa desenvolvida<sup>3</sup>, observam-se ainda desencontros entre o legislado e o efetivado, como por exemplo, o fato de que, em geral, os sujeitos que compõem o universo educativo não participam efetivamente do processo de elaboração das leis e do planejamento de suas implementações, e deparam-se, muitas vezes, sendo obrigados a adequar sua prática a partir de algo que pouco compreendem, que nada leram ou estudaram. A repercussão desse movimento é a construção de uma prática pedagógica sem reflexão, ou como procuramos discutir no início desse trabalho, a ausência de uma práxis.

Ainda seguindo dados de pesquisa (AVILA, 2014), quase não há espaço para discussão e reflexão coletivas nas instituições. Assim, a prática docente fica pautada nas impressões, interpretações e concepções de cada professor, muitas vezes descoladas e/ou contrárias às indicações legais e aos estudos recentes. A ausência desses espaços tem repercussões para o próprio projeto político do país, conforme pontua Mainardes (2006, p. 53);

*[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (...) os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.*

---

3. A pesquisa intitulada "Como anda a pré-escola? Uma análise das práticas pedagógicas após a Lei nº 11.274/06", tem como principal objetivo, investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças de 4 e 5 anos na Rede Municipal de Ensino de Joinville após a aprovação da lei nº 11.274/06, que tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 6 anos de idade no Ensino Fundamental.

Assim, torna-se imprescindível a articulação de estratégias que garantam um efetivo diálogo entre a prática pedagógica e as indicações legais, evitando distanciamentos nesse processo. Para tanto, torna-se urgente a existência de espaços coletivos de estudos e discussões, bem como a oportunidade de participação em fóruns e outros espaços democráticos que auxiliam a compreensão e ampliam o debate na sociedade. Pensar coletivamente como implementar uma lei, sem descaracterizar as concepções da instituição e a efetivação de um atendimento de qualidade, será um diferencial para a prática pedagógica, contribuindo diretamente na ação docente e garantindo que os direitos da criança sejam cumpridos. Em outras palavras, entendemos que somente assim é possível pensar em uma prática pedagógica como práxis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui-se no atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade, em instituições não domésticas, reconhecidas legalmente como estabelecimentos educacionais públicos ou privados. Direito da criança, garantido na Constituição Federal de 1988, o atendimento em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos), tem como prioridade o desenvolvimento integral da criança.

Como já visto, recentemente foi aprovado novo texto da LDB, deliberando a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos em instituições de educação infantil. Cabe aos municípios implantar a Lei até 2016. Acima da garantia de vaga, outras questões devem ser consideradas para cumprir as prerrogativas da Lei, conforme afirma Campos (2012, p. 13):

*O direito à educação inclui também a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento. Em cada faixa etária, as condições necessárias que devem estar presentes na creche, na pré-escola e na escola são diversas: a proporção adulto/criança, a arrumação dos ambientes, as necessidades de proteção, de cuidados com o corpo, de alimentação, os materiais pedagógicos e de arte, os brinquedos. Não se garante, portanto, o direito à educação para crianças de 4 anos em diante apenas colocando-as em uma sala com uma professora e um quadro-negro, reproduzindo o mesmo modelo de uma escola tradicional, já superada até para alunos mais velhos.*

Articulado às leis, o currículo voltado para educação de crianças pequenas também gera debates e é motivo de reflexões, questionamentos e críticas no

meio educacional. A principal questão associada aos currículos na educação infantil é a sua relação com a ideia de escolarização, de um ensino fragmentado, voltado a disciplinas escolares. Porém, conforme afirma Barbosa (2009, p. 9):

*Desde a Constituição Federal (1988), ficou afirmado que o currículo dos estabelecimentos educacionais será elaborado a partir da síntese entre as considerações das Diretrizes Curriculares Nacionais, deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação, as metas definidas pelo Ministério da Educação e as demandas da realidade de cada escola.*

Portanto, ao integrar as orientações das Diretrizes, a realidade educacional e as necessidades específicas da criança, concebe-se um novo conceito de currículo, vinculado à proposta pedagógica da unidade educacional. Segundo Oliveira (2010, p.4), é possível associar a ideia de currículo ao projeto pedagógico, aproximando-o das especificidades da educação infantil:

*O projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico. Para alcançar as metas propostas em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo.*

O Projeto Político Pedagógico - PPP, bem como o currículo, devem ser construídos coletivamente, pois assim, todos os profissionais da instituição participam, estudam, conhecem e decidem sobre as escolhas com relação ao cuidado e educação das crianças. Um projeto coletivo convoca a todos à responsabilidade sob essas escolhas, provoca a reflexão frequente, contribui para o senso de pertencimento e convida a comunidade escolar a viver o PPP.

Esses documentos que direcionam o trabalho nas instituições – DCNEIs, PPP, currículo – reafirmam o reconhecimento da especificidade da educação infantil, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais da criança e suas análises e discussões por parte do corpo docente oportunizam a construção de uma práxis pedagógica.

A creche e pré-escola, quando vistos como lugar de direito da criança, possibilitam sua ação na sociedade, reconhecendo suas capacidades de expressão, interação e produção de cultura. Proporcionam à criança viver experiências, explorar e resolver problemas, construir significados sobre o mundo, interagir com o outro, estabelecer relações, criar, imaginar e principalmente brincar. Segundo Ostetto (2009, p. 11);

*Assegurar os direitos das crianças, na prática cotidiana escolar, é caminhar no sentido da quebra de estereótipos e generalizações, rompendo com o*

*modelo ideal, de uma criança sem rosto, abstrata. É construir uma relação pautada no respeito profundo e na afirmação da criança positiva, que é capaz, que sabe, que tem desejos, vontades e necessidades. É aprender a ver e ouvir as crianças concretas que estão a nossa frente. É, enfim, compreender que a escola também é lugar de acolher a vivência do direito de ser criança.*

Portanto, respeitar a criança é estar disposto a ouvi-la, observá-la, aprender com ela, perceber suas necessidades – ir ao seu encontro, promover sua autonomia, compreender e considerar sua lógica (que certamente é diferente da lógica do adulto), entender o seu tempo e refletir sobre suas interações com o espaço.

Assim, entendendo a criança como ser social, histórico e de direitos, esse artigo propôs reflexões, percorrendo os conceitos da prática pedagógica numa perspectiva que respeite e valorize a criança e a infância. Esse foi o sentido que se buscou traduzir: a criança como propulsora da prática pedagógica. Didonet (2010), discutindo a política de atendimento na educação infantil, apresenta a necessidade de destacar-se a criança também como protagonista do contexto educativo, provocando-nos com a seguinte reflexão; “por mais óbvio que pareça, se levada a sério, vale a afirmação de que a escola e a pedagogia existem para a criança e não a criança para a escola e a pedagogia” (DIDONET, 2010, p. 27).

Ao se considerar o contexto de avanços e mudanças nos âmbitos políticos e pedagógicos que a educação infantil percorreu nas últimas décadas, torna-se relevante investigar os contextos da prática, a fim de verificar como a criança vem sendo pensada frente as transformações do atendimento à infância, bem como a necessidade de se investir em espaços de participação e reflexão do profissional da educação infantil frente às demandas políticas e sociais da prática pedagógica. Deste modo, conduzindo um diálogo com a prática pedagógica, numa perspectiva voltada à práxis, busca-se provocar a discussão nas instituições, superando a “consciência ingênua” (FREIRE, 2013) e efetivando práticas de humanidade, amorosidade e, sobretudo de respeito à infância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Nunes. **A sociologia e a descoberta da infância: contexto e saberes**. Fórum Sociológico, nº 3/4 (2ª Série), pp. 11-32, 2000.

AVILA, Maéle Cardoso. **Como anda a pré-escola? Uma análise das práticas pedagógicas após a Lei N. 11.274/06**. Dissertação de Mestrado. UNIVILLE: Joinville, SC. 2014, 127 p.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. MEC, Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. **Por amor e por força – Rotinas na educação Infantil**. Porto

Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394 de 20**, de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 12.796**, de 04 de abril de 2013.

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Maria Malta. **A educação infantil como direito.** Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** Atlas, SP: 1995.

DIDONET, Vital. **Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil.** Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

MAINARDES, Jerferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ.Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, p. 32-41, set2011 - ISSN: 1676-2584.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõe as novas diretrizes nacionais?** MEC, Brasília: 2010.

OSTETTO, Luciana. In PILLOTTO, Silvia et.al. **Uma educação pela infância: diálogo com o currículo do 1º ano do ensino fundamental.** Joinville, SC: Editora Univille, 2009.

PRIBERAM DICIONÁRIO ON LINE. [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/pr%C3%A1tica> [consultado em 10-11-2014].

SCOTTINI, Alfredo. **Dicionário da Língua Portuguesa.** SC: Todo Livro, 2009.

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.