

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO HUMANA**

JACQUELINE DA SILVA GONÇALVES

**PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
avanços, desafios e tensões**

**BELO HORIZONTE
2011**

JACQUELINE DA SILVA GONÇALVES

PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
avanços, desafios e tensões

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho

BELO HORIZONTE
2011

G244p Gonçalves, Jacqueline da Silva.
 Pedagogia da educação infantil [manuscrito]: avanços, desafios e tensões /
 Jacqueline da Silva Gonçalves. - 2011.
 107 f.

Orientador: Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais,
Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana, 2011.

Referências: f. 102-107

1. Educação de crianças. 2. Educação pré-escolar. I. Favacho, André Márcio
Picanço. II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-
Graduação em Educação e Formação Humana. III. Título.

CDD: 372.21

Ficha catalográfica: Fernanda Costa Rodrigues CRB 2060/6^a

JACQUELINE DA SILVA GONÇALVES

PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
avanços, desafios e tensões

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 03 / 03 / 2011

BANCA EXAMINADORA

André Márcio Picanço Favacho (Orientador) - UEMG

Lívia Maria Fraga Vieira – UFMG

Magda Lúcia Chamon – UEMG

Santuza Amorim Silva - UEMG (Suplente)

Margareth Diniz – UFOP (Suplente)

(...) de algum modo, as sociedades são aquilo que propõem como possibilidades de vida, no presente e para o futuro, às suas crianças.

Manuel Jacinto Sarmiento

*Dedico este trabalho a todos/as que defendem o
direito das crianças a uma educação infantil de
qualidade.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela saúde e paz, fundamentais para a conclusão deste estudo.

O meu sincero e profundo agradecimento ao professor Dr. André Márcio Picanço Favacho pelo carinho, respeito, profissionalismo, dedicação e confiança no meu compromisso com o conhecimento e com a Educação Infantil. E especialmente pela sensibilidade na orientação desta dissertação, que, de um desafio inicial, tornou-se um valioso presente.

À professora Dr^a Magda Lúcia Chamon que, tanto na leitura do Projeto de Pesquisa como na Banca de Qualificação, contribuiu de forma considerável e respeitosa, trazendo indicações fundamentais para esta pesquisa.

À professora Dr^a Livia Maria Fraga Vieira pelas atenciosas e respeitosas indicações na Banca de Qualificação, sobretudo pelas sugestões que iluminaram todo o trabalho e possibilitaram uma reflexão ainda mais consistente no que se refere à temática da Pedagogia da Educação Infantil.

Aos meus pais, Vicente e Antônia, pelo dom da vida e pelo exemplo de amor. Ao meu filho Erik, amor da minha vida, que mesmo sendo uma criança preocupou-se comigo durante esses dois anos em que fiquei longe (perto) dele para concluir o mestrado. Aos meus irmãos, Fernanda e Guilherme, que sempre acreditaram e confiaram no meu compromisso nesta empreitada.

À minha querida segunda mãe, Maria Helena, às amigas Lélia Lombardo e Ana Carolina pelo incansável apoio e dedicação.

A todos/as os/as colegas de Mestrado pelas colaborações, críticas e indicações, essenciais no processo de construção da pesquisa. Em especial, Flor, Jovelaine, Martha, Rita, Rosa Margarida, Violeta e Ramuth pela força e acolhida, risos e angústias compartilhados; tornaram-se meus queridos amigos.

A todos/as professores e professoras do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UEMG que contribuíram para minha formação acadêmica. Em especial a Professora Doutora Santuza Amorim os mais sinceros agradecimentos, muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar quais os elementos teórico-práticos referentes a uma Pedagogia da Educação Infantil presentes nas produções acadêmicas, no período de 1999 a 2007. A análise dos textos nos possibilitou dividir esses elementos em três categorias. A primeira diz respeito às concepções relevantes: educação e Pedagogia, Pedagogia da Educação Infantil e sua especificidade educativa, infância e criança. A segunda refere-se às estratégias teóricas para a Pedagogia da Educação Infantil: alteridade, socialização, culturas da infância e múltiplas linguagens, cuja fundamentação teórica está na Sociologia da Infância. E, por último, as estratégias político-pedagógicas: o cuidar e educar, a formação dos professores e a prática pedagógica. Nessa perspectiva, buscou, por meio da análise das concepções mapeadas, identificar as consensualidades e também os conflitos diretos existentes na produção acadêmica sobre a temática estabelecida.

Palavras-chave: Pedagogia da Educação Infantil. Criança. Especificidade da Educação Infantil.

ABSTRACT

This study aimed to investigate which theoretical and practical elements relating to an Childhood Education Pedagogy in the works of academic, in the period 1999 to 2007. The analysis of these texts allowed us to divide these elements into three categories. The first relates to the concepts relevant education and pedagogy, pedagogy of early childhood education and their specific educational, childhood and child. The second refers to the theoretical strategies for Early Childhood Education Pedagogy: otherness, socialization, childhood cultures and multiple languages, whose theoretical foundation is in the Sociology of Childhood. And, finally, the political and pedagogical strategies, care and education, teacher training and educational practice. From this perspective, we sought, through analysis of concepts mapped to identify the consensus and also the direct conflicts existing in the studies on the theme established.

Keywords: Childhood Education Pedagogy. Child. Specific educational.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 SOBRE A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO.....	13
3 METODOLOGIA DO ESTUDO.....	26
4 CONCEITUANDO A PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
4.1 Pedagogia da Educação Infantil	32
4.2 Infância e Criança	42
4.3 Educação e Pedagogia	47
5 ESTRATÉGIAS TEÓRICAS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA A PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	63
5.1 Alteridade	65
5.2 Socialização	68
5.3 Culturas da Infância	73
5.4 Múltiplas Linguagens.....	78
6 ESTRATÉGIAS POLÍTICO-METODOLÓGICAS PARA A PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	82
6.1 Educar e Cuidar	82
6.2 Formação de Professores	83
6.3 Práticas Pedagógicas	88
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
TEXTOS ANALISADOS:.....	100
REFERÊNCIAS.....	102

1 INTRODUÇÃO

Há dez anos trabalhei como professora da Educação Infantil. No curso de Pedagogia aprendi que educar a criança não é o mesmo que alfabetizar os alunos do ensino fundamental. Do ponto de vista lógico, esse pressuposto é bastante compreensível, mas não é muito simples cumpri-lo do ponto de vista prático. Com o passar dos anos deixei de ser professora da Educação Infantil, mas continuei interessada no assunto, razão pela qual dei prosseguimento ao estudo desse tema na pós-graduação *lato sensu*. Mais especificamente, me interessei em saber como pensar uma pedagogia específica para a Educação Infantil.

Foi então que descobri a tese de doutorado de Rocha (1999), que reafirmava o que eu já sabia: a educação da criança pequena é marcada por especificidades. Na Educação Infantil, as relações educativas se dão num “espaço institucional cuja função precípua é a educação e o cuidado da criança, como elementos indissociáveis” (p. 6). São relações bem diferentes daquelas travadas no ensino fundamental, cujo foco está no “domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (p. 6).

Entretanto, mais do que isso, essa autora se esforça para defender que é possível, sim, uma Pedagogia da Educação Infantil e que os estudos sobre a Infância já nos fornecem pistas disso. O acúmulo de conhecimentos sobre o assunto pode ser visto em diferentes campos científicos, contribuindo para a constituição de um campo particular da Pedagogia, “ao qual venho denominando de Pedagogia da Educação Infantil e que se inscreve, por sua vez, no âmbito de uma Pedagogia da Infância” (ROCHA, 1999, p. 160).

Além de Rocha (1999), outros estudiosos têm tentado mapear a produção acadêmica para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil, como é o caso de Strenzel (2000), Guthiá (2002) e Moraes (2005). Os estudos desses autores revelam que temos, de um lado, a especificidade da relação educativa travada na Educação Infantil (Educar e Cuidar) e, por outro, um entrecruzamento com as várias ciências que têm a criança como objeto de estudo - Psicologia, Antropologia, Sociologia, dentre outras -, as quais podem auxiliar na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil.

É oportuno mencionar, de antemão, que a expressão Pedagogia da Educação Infantil é uma expressão livre e ao mesmo tempo uma categoria política que visa erguer-se como um campo de estudo. Nesse momento, ela surge embasada pela

Sociologia da Infância. Nessa direção, temos o estudo de Santos (2006) que em sua dissertação de mestrado, por sua vez, mapeou e analisou os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho GT-7 - Educação da Criança de 0 a 6 anos, da ANPED, no período de 2000 a 2004, concluindo que os discursos produzidos por esse grupo (o GT-7) estão baseados em três fortes abordagens: a) Sociologia da Infância, que se ocupa com “o “sujeito criança”, capaz, independente, criativo, cidadão e produtor de cultura” (p.118); b) Estudos Culturais que compreendem a ““visão pós-crítica” de Bujes, de uma infância inventada” (p.118); c) diversas teorias filosóficas fundamentadas “[na] ótica filosófica de Kohan, de um “devir-criança”(p. 118).

Essa pedagogia possibilitou a emergência de vários campos interessados em discutir a Infância, como, por exemplo, a Psicologia da Infância, a Antropologia da Infância e a Sociologia da Infância. Assim, para se pensar uma pedagogia da Educação Infantil, este estudo priorizou as contribuições oriundas da Sociologia da Infância, um campo de estudo emergente, nascido em 1990, no *Congresso Mundial de Sociologia* com a finalidade de debater aspectos relacionados à socialização das crianças e à influência exercida pelas instituições e agentes sociais sobre elas, com vista à sua integração na sociedade contemporânea (Moraes, 2005).

Essa vertente teórica possui como questão principal o estudo da criança, concebida como um ator social, produto e produtora de cultura, não sendo um objeto passivo nem mero repetidor da cultura dos adultos e que, apesar da pouca idade, é um ser humano que constrói seu próprio universo (QUINTEIRO, 2009).

Dessa maneira, tal sociologia acredita romper com a cegueira das ciências sociais e “acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social” (SIROTA, 2001, p. 11). Por essa razão, ajuda na compreensão do lugar da infância na atualidade, ponto essencial para se discutir uma Pedagogia da Educação Infantil.

Assumindo essa postura da Sociologia da Infância, esta pesquisa procura destacar os elementos teórico-metodológicos que configuram uma Pedagogia da Educação Infantil.

A importância dessa questão se dá na medida em que “a cada dia, são mais recorrentes os estudos que apontam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança” (CORSINO, 2009, p. 2) e também pela presença da criança, cada vez mais cedo, em instituições educativas, sejam elas creches ou pré-escolas.

Diante disso, esta dissertação investigou os estudos que defendem uma Pedagogia da Educação Infantil, verificando se eles já fornecem elementos para a definição desse campo. Aqui, cabe a pergunta: quais são ou como estão expressos nesses estudos os elementos teórico-metodológicos para uma Pedagogia da Educação Infantil?

Pretendi investigar tal problema nos livros e periódicos especializados sobre esse debate, publicados no período de 1999 até 2010, a partir do seguinte objetivo geral:

Investigar quais são e como estão expressos na literatura especializada os elementos teórico-metodológicos que compõem uma Pedagogia da Educação Infantil.

A partir dele, surgiram os seguintes objetivos específicos:

a) verificar, entre os autores lidos, quais são os elementos comuns dessa Pedagogia;

b) verificar, nas definições de cada elemento teórico-metodológico da Pedagogia da Educação Infantil, as consensualidades ou os conflitos em torno desses elementos;

c) identificar as críticas à Pedagogia da Educação Infantil;

Conforme já dito, o referencial será a Sociologia da Infância, que, mesmo sendo um campo emergente, já apresenta construções teóricas consistentes para o nosso debate.

Sem perder de vista a pergunta que orienta esta dissertação e na tentativa de elencar os elementos de uma Pedagogia da Educação Infantil, foi feita uma busca de natureza bibliográfica, exploratória, com ênfase no estudo de periódicos, com a utilização de descritores, a exemplo daqueles usados por Rocha (1999) para seleção e análise de textos. Foram selecionados textos das revistas Educação e Realidade, Currículos sem Fronteiras e Educação e Sociedade; trabalhos apresentados no GT-7 da ANPED; livros publicados de 1999 a 2007. A escolha desse período sustenta-se na ideia de continuar os estudos iniciados por Rocha (1999), uma das primeiras autoras a se referir a uma Pedagogia da Educação Infantil.

Neste estudo, o conjunto desses textos foi entendido como um documento a ser analisado, pois, segundo Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), um documento será qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de

informação. Nesse sentido, “cartas, diários pessoais, jornais, revistas também podem ser muito úteis para a compreensão de um processo ainda em curso ou para a reconstituição de uma situação passada” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 169).

A fim de justificar o percurso metodológico desta pesquisa, as revistas especializadas em educação constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento da educação, uma vez que fazem circular informações do trabalho pedagógico (CATANI, 1997), neste caso, na Educação Infantil brasileira. Nessa perspectiva, foi feita uma busca por textos que trouxessem em seu título, resumo ou palavras-chave o descritor *Pedagogia da Educação Infantil*. A seguir, foi realizada a leitura dos textos, seguida da elaboração do resumo, com o preenchimento dos quadros de análise com os possíveis elementos de uma Pedagogia da Educação Infantil e suas definições.

A seguir, serão apresentados os textos pesquisados, bem como os elementos que compõem uma Pedagogia da Educação Infantil. A primeira parte, intitulada *Sobre a Pedagogia e a Educação*, apresenta um breve retrospectiva histórica e teórica do surgimento da Pedagogia até a atualidade; a segunda parte aborda o caminho metodológico; a terceira conceitua a Pedagogia da Educação Infantil, destacando as noções de Infância e criança e de educação e Pedagogia. A quarta parte apresenta as estratégias teóricas da Sociologia da Infância para a Pedagogia da Educação Infantil, sob os temas da alteridade, socialização, culturas da infância e as múltiplas linguagens. A quinta parte aborda as estratégias político-metodológicas para a Educação Infantil, as noções de cuidar e educar, de formação de professores e de prática pedagógica. Por fim, há uma avaliação sobre os caminhos trilhados e aqueles a serem trilhados na Pedagogia da Educação Infantil.

2 SOBRE A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO

Uma vez que esta dissertação irá tratar de uma pedagogia específica, a Pedagogia da Educação Infantil, julgamos pertinente algumas considerações sobre a Pedagogia, ciência da Educação.

Antes de falarmos propriamente de Pedagogia, não podemos nos furtar de falar sobre educação. Segundo Tardif (2010, p. 42), “a educação tem a idade da humanidade; paradoxalmente é tão velha quanto esta e tão jovem quanto cada criança que nasce e deve ser educada”, ou seja, a origem da educação pode ser confundida, como diz Saviani (2008), com a própria história da humanidade. Partindo dessa premissa, podemos dizer que o homem tornou-se humano a partir do momento que começou a ser educado, pois o surgimento da educação entrelaça-se com o aparecimento da vida em grupo, da linguagem, do trabalho, da arte, isto é, com o nascimento do ser social.

Cambi (1999) confirma essa idéia ao dizer que, desde a antiguidade, o Ocidente confia à pedagogia e à educação suas estruturas mais fundamentais: a identidade da família, a organização do Estado, a instituição-escola, mitos educativos (nas fábulas, por exemplo) e ritos de passagem (da infância, da adolescência). Compõem a educação Ocidental uma riqueza de modelos socioeducativos, que vão desde a *polis* grega até a *res publica* romana.

Porém, um dos modelos mais profundamente herdados da Antiguidade, ainda segundo Cambi (1999), foi a passagem do *ethos* para a *theoria*, ou seja, a passagem da educação para a Pedagogia. Tal passagem, fez nascer a reflexão autoregulada, universal e rigorosa em torno dos processos educativos, isto é, possibilitou o surgimento da Pedagogia articulada a múltiplos modelos balizados pelo ideal de *paideia*¹; a formação humana era, antes de tudo, uma formação cultural e a universalização da individualidade (CAMBI, 1999).

¹ Paideia: assinala a passagem explícita da educação para pedagogia, de uma dimensão pragmática da educação para uma dimensão teórica, que se delinea segundo as características universais e necessárias da filosofia. Nasce a pedagogia como saber autônomo, sistemático, rigoroso; nasce o pensamento da educação como *episteme*, e não mais como *éthos* e como *práxis* apenas (CAMBI, 1999, p.87).

Podemos ver alguns desses elementos nas teorias dos mais importantes filósofos da Grécia clássica, como Sócrates, por exemplo, para quem a educação “comporta a ideia de um processo de aprendizagem concreto, através do qual o aprendiz forja o seu próprio pensamento, constrói e fundamenta suas próprias convicções por meio de interações verbais com o educador” (TARDIF, 2010, p. 52). Podemos dizer que, para Sócrates, não existia transmissão de conhecimentos do educador para o aprendiz, mas, sim, uma construção cognitiva e verbal do conhecimento pelo aprendiz, na interação com o educador.

Também de acordo com Tardif (2010), Platão entendia que a educação tinha como objetivo refazer o mundo. Para ele, a educação verdadeira era a própria filosofia fundada em utopias e deveria formar o homem desde a infância. “Para os utopistas, a criança é o caminho do homem novo; é o futuro do homem” (TARDIF, 2010, p. 53). Desse modo, a finalidade da educação, em Platão, era possibilitar o triunfo do pensamento racional sobre as paixões e o corpo.

Já os sofistas insistiram na aprendizagem da palavra pública, da arte oratória, do expressar-se bem. Promotores de uma cultura geral, eles foram considerados os primeiros professores (TARDIF, 2010).

Obviamente, deve-se considerar que a educação grega era baseada em concepções filosóficas e teóricas que não se aplicam diretamente à Pedagogia como a conhecemos hoje, nem à educação de nossas crianças nas turmas da escola moderna. “Essas concepções se situam mais no plano dos grandes princípios e dos fundamentos da educação em geral” (TARDIF, 2010, p. 42) do que propriamente na organização dos métodos educacionais.

Na atualidade, a noção de educação pode, segundo Gadotti (2000), ser vista da seguinte forma: de um lado, a escola tradicional originada na Idade Antiga, destinada a uma minoria e que sobrevive até hoje graças à expansão da escolaridade exigida pela classe burguesa. Do outro lado, temos a educação nova, derivada da obra de Rousseau, que se desenvolveu nos últimos dois séculos, agregando várias conquistas para a história da Pedagogia, que vão desde o “aprender fazendo” de John Dewey até as técnicas de Freinet.

Trata-se, na verdade, de duas concepções que comungam a ideia de educação como um processo de desenvolvimento individual, mas também como “o traço mais original da educação desse século que é o deslocamento do enfoque individual para o social, para o político e para o ideológico (GADOTTI, 2000, p. 4).

Apesar de existir diferenças na condução desse processo pelos diferentes países, a educação já pode ser considerada permanente e social, o que é reforçado pelo fato de haver “idéias universalmente difundidas, entre elas a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra” (GADOTTI, 2000, p. 4).

Dessa forma, vários autores se debruçaram sobre a questão, como Tardif (2010) e Brandão (1983), por exemplo, que, inspirados em Durkheim, definem que a educação é a ação exercida pelos adultos sobre e com as crianças, a fim de integrá-las à sua comunidade e de lhes transmitir a sua cultura, entendida como o conjunto dos saberes necessários à existência dessa comunidade, tendo como exigência o conhecimento do passado, do presente e do futuro.

Nessa mesma direção, Libâneo (2001) concebe a educação como o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e de grupos, na sua relação ativa, e com o meio natural e social, objetivando a formação do ser humano. “A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais” (LIBÂNEO, 2001, p. 157), dando um sentido à existência individual e social.

Brandão (1983) ressalta que a educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar), cujo fim é o desenvolvimento da aprendizagem dos saberes de uma cultura e a formação de tipos de sujeitos demandados pela sociedade em determinado momento da história de seu próprio desenvolvimento.

Freire (1995), por sua vez, defende a educação como formação, como processo de conhecimento que dura a vida inteira, pois “o ser humano jamais pára de educar-se” (p. 21). “Na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados” (FREIRE, 1996, p. 64). O que importa para Freire é o inacabamento do ser humano, que gera a necessidade da busca pela educação, visando à organização política entre os homens. Assim, a educação é uma prática social e, ao mesmo tempo, um ato político, que tem na disponibilidade para o diálogo um dos saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1996).

Pelo exposto, podemos concluir que a educação é uma prática social com a finalidade de formação do indivíduo pleno, que no nosso caso específico é a criança. Mas, e a Pedagogia, o que ela vem a ser?

Ao falarmos de Pedagogia, devemos, de imediato, considerar que ela não se constituiu à parte das transformações ocorridas na humanidade. Pequenos eventos, assim como grandes marcos históricos, possibilitaram seu surgimento, desenvolvimento e consolidação como ciência da educação.

Assim, o Renascimento, período histórico que vai desde meados do século XIV ao fim do século XVI, pode ser considerado “a base da educação do homem moderno” (SIMARD, 2010), o ponto mais importante da Pedagogia Moderna, principalmente pelas quatro grandes questões que inquietavam a sociedade daquela época: renovação religiosa (Reforma Protestante e Contra-reforma), o movimento humanista (o redescobrimento da antiguidade greco-romana), o emergente sentimento da Infância (a Infância como uma preocupação moral) e o pensamento científico e técnico (o desenvolvimento de saberes técnico-científicos).

A Reforma Protestante é considerada “um movimento determinante na criação das escolas e na escolarização das massas” (GAUTHIER, 2010, p. 129), modificando o cenário de uma época em que a maioria da população era analfabeta. Apesar de freqüentar a igreja, os católicos não conseguiam ler as escrituras, aprendendo somente os ritos, continuando, dessa forma, analfabetos. Diferentemente, os protestantes começaram a construir, concomitantemente com suas igrejas, escolas para a população.

Conseqüentemente, a Contra-reforma católica respondia da mesma forma: a Igreja, para garantir a dominação das almas, passou a criar escolas, nas quais a religião era introduzida o mais cedo possível no coração dos jovens. Com os jesuítas, a Contra-Reforma inaugurou, em fins do século XVIII, mais de 1500 colégios na França (GAUTHIER, 2010).

A segunda questão era o movimento humanista², que desempenhou um papel importante na “reestruturação da imagem do homem e do mundo” (SIMARD, 2010,

² Evidentemente o humanismo varia segundo o lugar, o momento histórico, os homens e suas obras. O humanismo encontra seus primeiros ecos na obra de Petrarca, que canta a liberdade do homem, os valores espirituais, o amor e a felicidade da Antiguidade reencontrada, e se irradia através das idades até o fim do século XVI (SIMARD, 2010, p. 97).

p. 99), uma vez que propunha como o ideal de realização humana a verdadeira busca da forma criadora da inteligência, por meio da virtude. Como bem define esse autor, o humanismo é a tomada de consciência do homem por si mesmo. Entretanto, Simard (2010) destaca que não havia preocupação em separar crianças e adolescentes, que, no ensino, eram, até o fim do século XIV, misturados aos adultos.

O terceiro fator importante para o nascimento da Pedagogia é o surgimento da noção de Infância, no século XVII, quando ela “torna-se uma preocupação moral para o adulto” (GAUTHIER, 2010, p. 130), diferente da sociedade medieval, que não tinha uma preocupação sistemática com a infância, pois a criança era considerada um adulto em miniatura (ARIÈS, 1981); a ela não eram atribuídos os mesmos sentimentos de hoje. No século XVI, a criança ainda era considerada um brinquedo, uma forma de divertimento e distração dos adultos. Mas, no século XVII, a partir da preocupação moral com a criança, a infância passa a ser vista “como um período negativo da vida, que deve ser curado” (GAUTHIER, 2010, p. 131) e essa tarefa de cura é, então, assumida pelos religiosos, uma vez que a família não era considerada capaz de corrigir e preservar a infância.

Por último, temos o pensamento científico e técnico emergente no final do século XVI: a grande inovação da ciência moderna, ou seja, se consolida uma nova visão do saber, que, segundo Simard (2010), repercute nas grandes inovações técnicas realizadas na modernidade.

Ligados ao desenvolvimento da burguesia mercantil, o papel e o poder das cidades aumentam e provocam as transformações que exigem a instalação e o desenvolvimento de técnicas cada vez mais aperfeiçoadas – urbanismo, arquitetura, construção de estradas, canais, recuperação de pântanos, preparo e cultivo das terras (SIMARD, 2010, p. 100).

A essa revolução do pensamento correspondeu uma transformação da finalidade educativa. Além disso, o crescimento das cidades e da violência aflige a sociedade da época, uma vez que os jovens sem instrução acarretavam problemas sérios para as cidades. Assim, no século XVII, não se podia mais pensar a escola como privilégio da elite e sem utilidade para a sociedade. Nesse contexto, surgem

as ideias de “Dermia³, que declara que “abrir uma escola é fechar uma prisão” (GAUTHIER, 2010, p. 131). Podemos dizer que a escola adquire uma função social específica, pois, ao criar escolas para favorecer a educação do povo, a sociedade também ganhava com a instrução.

No entanto, a ampliação das escolas e do número de alunos multiplicou os problemas pedagógicos. A pedagogia antiga, utilizada até então, na qual o mestre recebia um número reduzido de alunos em sua classe com a finalidade de conhecer a matéria ensinada, não servia mais. A tarefa de ensinar tornou-se mais elaborada, o que suscitou a necessidade da Pedagogia propriamente dita, ou seja, “o estabelecimento de um método e de procedimentos detalhados e precisos para dar aula” (GAUTHIER, 2010, p. 133). Organiza-se, então, toda a ação educativa, que inclui desde a gestão do tempo e do espaço até a manutenção de uma disciplina.

Percebemos que a Pedagogia instituída naquele momento histórico constituía-se, ainda, por tradição.

As habilidades dos mestres são depois transmitidas a seus sucessores, que por sua vez, legam àqueles que os sucedem. Assim se cristaliza progressivamente um código uniforme do “saber-fazer”, uma tradição pedagógica ou o que se convencionou chamar de “pedagogia tradicional”, pedagogia composta de um conjunto de respostas, prescrições, ritos quase sagrados a reproduzir (GAUTHIER, 2010, p. 146).

No entanto, a Pedagogia se transformou sistematicamente ao longo dos séculos, a ponto de Franco (2003) defender que, para dar conta de seu papel social, hoje, a Pedagogia deverá definir-se e exercer-se

como uma ciência própria, que liberta dos grilhões de uma ciência clássica e da submissão às diretrizes epistemológicas de suas ciências auxiliares, a fim de que possa se assumir como uma ciência que não apenas pensa e teoriza as questões educativas, mas que organiza ações estruturais, que produzam novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa de emancipação da sociedade (FRANCO, 2003, p. 72).

³ Charles Dermia observa que os jovens de Lyon, especialmente os filhos do povo, estavam na libertinagem por falta de instrução e que era preciso educá-los a partir de catecismos e da disciplina das escolas (GAUTHIER, 2010).

Franco (2003) conclui que, como ciência, a Pedagogia terá por finalidade o esclarecimento reflexivo e transformador dessa práxis, ou seja, deixa de ser mero método para transformar-se em um pensamento sobre a prática educativa.

Articulando essas questões da Pedagogia com a Educação Infantil, constata-se que todo esse conjunto de fatores não motivou a Pedagogia a aprofundar suas reflexões acerca da criança (MARTINEAU, 2010). O que houve, desde antes do século XVII, foi uma ausência de “reflexão profunda e séria sobre a criança” (MARTINEAU, 2010, p. 150), com a defesa de modelos de educação destinados à formação do adulto idealizado, que não consideravam o que seria ideal para a criança.

Considerações nessa direção começam a surgir apenas no século XVIII⁴, quando Rousseau elabora uma teoria da Infância, “uma tentativa articulada e lógica de compreender quem é realmente a criança” (MARTINEAU, 2010, p. 151). Podemos resumir os valores educativos de Rousseau em: individualismo, liberdade e bondade de coração. Para ele, o indivíduo é o fundamento da ordem social, a liberdade está inscrita na própria natureza do ser humano e a bondade de coração sustenta-se na ideia de que “o conhecimento só é bom na medida em que o ser humano é bom” (MARTINEAU, 2010, p. 160), o que é justificado por Rousseau pela inexistência de qualquer ligação entre ciência e ética.

Além disso, Rousseau, ainda segundo Martineau (2010), inaugura a ideia de que a criança deve ser considerada como ser natural que ainda não foi corrompido pela sociedade e que a educação tem como tarefa formar o indivíduo em harmonia com seu ambiente. Rousseau defende que a criança é um sujeito ativo; sendo humana, não pode ser compreendida como um ser passivo que recebe o conhecimento do exterior. A criança contribui ativamente para sua formação, atendendo plenamente ao objetivo da educação de formar um ser humano livre.

Rousseau elabora pois uma pedagogia ativa (a criança participa inteiramente do processo de aprendizagem), concreta (ela recorre à observação), essencialmente utilitária (ela prepara para a vida entre os membros da sociedade), centrada na experimentação e não no

⁴ Vale lembrar que século XVIII foi considerado o século das luzes, do triunfo da razão e da racionalidade, o que evidencia uma ruptura com as ideologias do passado. Vários nomes célebres são associados a esse período: na França Montesquieu e Voltaire; na Inglaterra, Newton e Locke; na Alemanha, Wolff e Lessing. Até Kant é influenciado por esse movimento (MARTINEAU, 2010, p. 152).

universo livresco ou nos discursos magistrals (são as coisas e não os discursos que devem falar porque as primeiras, ao contrário dos segundos, têm a força da necessidade) (MARTINEAU, 2010, p. 169).

Destacamos que a pedagogia de Rousseau privilegia a aprendizagem da criança diretamente pelas suas experiências, na qual o educador deverá intervir minimamente, fazendo com que a criança tenha o desejo de aprender. O destaque que fazemos da teoria de Rousseau é importante para compreendermos que a Pedagogia Nova do século XX (que será comentada mais adiante) tem como base as ideias desse filósofo.

O século XX é marcado por várias transformações na vida social e é considerado o “século das crianças” (CAMBI, 1999; ARAÚJO e ARAÚJO, 2007). Entre essas transformações podemos citar, do ponto de vista da economia, a consolidação do capitalismo monopolista e “suas tensões imperialistas, do *Welfare State*⁵ e da sociedade emergente, os quais são baseados no consumo e no crescimento da classe média” (CAMBI, 1999, p. 509) e sua expansão para lugares que ainda não adotavam esse modelo econômico (Ásia, América Latina, leste da Europa e Oriente Médio, entre outros). Mas também acontecia o oposto, ou seja, a afirmação do socialismo, que compreende um modelo coletivista e a propriedade dos meios de produção pelo Estado (CAMBI, 1999).

Do ponto de vista político, e não menos contraditório, tivemos a consolidação da democracia e também do totalitarismo, que se confrontaram durante todo aquele século, influenciando-se mutuamente e apresentando-se como “vencedores em diversas áreas geográficas e culturais e em relação ao nível de evolução econômica e social daquelas áreas” (CAMBI, 1999, p. 510).

No aspecto social, temos a predominância do individualismo, uma vez que os comportamentos (considerados como individuais e sociais) e as mentalidades apresentam-se transformados no decorrer do século; “o sujeito cada vez mais faz referência a si próprio e às suas necessidades/interesses, segue a ética do prazer e da afirmação de si, envolvendo-se cada vez mais em comportamentos narcisistas” (CAMBI, 1999, p. 510). Consolida-se, também, a ênfase na prática do consumo, ou

⁵ Welfare State ou Estado de bem-estar social, também conhecido como Estado-providência, é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado (nação) como agente da promoção (protetor e defensor) social e organizador da economia (GHIRALDELI JR., 2002).

seja, o homem na eterna busca de uma felicidade cada vez mais atrelada ao consumo.

De acordo com Cambi (1999, p. 511), a cultura também sofreu transformações a partir do século XX. Em primeiro lugar, a cultura agregou-se ao político e ao social, o que a tornou operativa e a fez perder suas características de reflexividade e autonomia. Em segundo lugar, fixou-se na autonomia do saber e da expressão, transformações que possibilitaram a ela um papel mais marginal em relação às outras entidades ideológicas ou tecnológicas (CAMBI, 1999, p. 512).

Nesse cenário, tanto a educação quanto a Pedagogia sofreram também grandes mudanças, pois

Tanto as práticas quanto as teorias ressentiram-se diretamente da massificação da vida social, da evolução dos grupos sociais tradicionalmente subalternos, da criação de um novo estilo de vida, do crescimento da democracia e da participação (CAMBI, 1999, p. 512).

Tendo em vista nosso problema de estudo - compreender os elementos teórico-metodológicos de uma Pedagogia da Educação Infantil -, podemos dizer, até o momento, que qualquer pedagogia não poderá se furtar de analisar a complexa realidade socioeconômica e cultural de uma sociedade, bem como os novos sujeitos que aparecem nessas novas realidades.

Dessa forma, as práticas educativas voltam-se para esses novos sujeitos, os novos protagonistas que se apresentam: a mulher, o deficiente e a criança, com a restauração das instituições formativas (família, escola e até a fábrica), que proporcionam um processo de socialização dessas práticas. “A teoria alimentou um processo de esclarecimento em torno dos fins e meios da educação, entregando-se a procedimentos epistêmicos variados e complexos” (CAMBI, 1999, p. 512), o que forneceu centralidade às ciências, em especial as humanas, as quais passaram a elaborar e disponibilizar saberes sobre a educação.

A esta altura, não poderíamos deixar de lado a importante contribuição de Saviani (2007) sobre a possibilidade de existência de uma possível teoria científica da educação. Assim, esse autor defende que uma pedagogia deve ser um conhecimento em que “o significado da teoria da educação deve ser aferido no âmbito da concepção em que se insere” (p.16) e não simplesmente em razão de uma determinada teoria desejar discutir educação. A Pedagogia, enquanto teoria da

educação, deve procurar equacionar, de alguma maneira, “o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo ensino e aprendizagem” (SAVIANI, 2010). Portanto, podemos dizer que a Pedagogia possui como objeto o ato educativo e seus elementos, enquanto as demais ciências da educação (Sociologia, Psicologia, Biologia, História) estudam o fenômeno educativo.

Saviani (2010) agrupa as concepções de educação em cinco grandes tendências, que comportam três níveis distintos entre si: o correspondente à filosofia da educação, o correspondente à pedagogia (teoria da educação) e o nível da prática pedagógica.

Quanto às tendências, a primeira é denominada de concepção humanista tradicional e baseia-se em um conjunto de enunciados filosóficos referentes à educação. Com uma visão essencialista do ser humano, preconiza que “cabe à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem” (SAVIANI, 2008, p. 78). O professor tem o papel de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, enquanto o papel do aluno seria assimilar tais conhecimentos.

A segunda tendência é definida por uma concepção humanista moderna, na qual os homens são considerados em sua existência. Nessa tendência, a teoria da educação adquire autonomia em relação à filosofia da educação, mas, ao mesmo tempo, busca apoio nas outras ciências.”Orientada pelos princípios da pedagogia nova, a prática pedagógica [...] irá valorizar a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos” (SAVIANI, 2008, p. 78).

A terceira tendência é a concepção analítica, na qual a filosofia da educação é “entendida como análise da linguagem educacional” (SAVIANI, 2008, P. 79), não tendo como objetivo apresentar uma análise do fenômeno educativo nem da prática pedagógica. Concordamos com Saviani (2008) quando ele diz que essa concepção, ao apresentar pressupostos como objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento, possui afinidades com a pedagogia tecnicista.

A quarta é a concepção crítico-reprodutivista, que, sem analisar a questão da prática pedagógica, explica como os mecanismos sociais compelem a educação a, necessariamente, exercer a função de reprodução das relações sociais dominantes. Sendo assim, para Saviani (2008), essa concepção não constitui uma pedagogia, uma vez que analisa a educação pelo prisma da sua relação com a sociedade.

Portanto, “pode-se perceber que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia” (p. 80).

E, por último, a quinta concepção, denominada dialética ou histórico-crítica, na qual a prática pedagógica é vista, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada; sua eficácia e garantia dar-se-á pela mediação entre a filosofia e a teoria da educação.

Saviani (2008), após apresentar as cinco concepções de educação, observa que, em relação à Pedagogia, essas concepções podem ser agrupadas em duas grandes tendências: uma composta pelas correntes pedagógicas que dariam prioridade à teoria e outra que, de forma inversa, é composta pelas correntes que “subordinam a teoria à prática” (p. 81). Dessa maneira, no primeiro grupo estaria a Pedagogia Tradicional, em que a questão fundamental seria “como ensinar?” (p. 81), enquanto que no segundo grupo (composto pelas diversas formas das pedagogias novas) o problema circunscreve-se no “como aprender”, justificando-se no lema “aprender a aprender” (p.81).

Em termos históricos, a primeira tendência foi dominante até o final do século XIX. A característica própria do século XX é exatamente o deslocamento para a segunda tendência, que veio a tornar-se predominante, o que, entretanto, não exclui a concepção tradicional que se contrapõe às novas correntes, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas (SAVIANI, 2008, p. 81-82).

É necessário salientar que a prática educativa referente às correntes tradicionais era determinada pela teoria e que as correntes renovadoras deslocaram o eixo central do trabalho pedagógico para a atividade prática.

A Pedagogia da Educação Infantil parece se posicionar na segunda tendência. Como veremos na terceira parte deste trabalho, ela parte da premissa de que a criança é produto e produtora de cultura e não um ser passivo. Além de Cambi, Martineau e Saviani, trazemos para o nosso debate a contribuição de Rohr (2007), que define os três elementos fundamentais no fenômeno educativo, sem os quais não existe educação: o educador, o educando e a tarefa educativa que liga os dois.

O educador é considerado por Rohr (2007) o principal responsável pela tarefa educacional, sem, contudo, estar isolado das instâncias estruturais da educação

(Estado, economia e religião). Isso exige que, na medida do possível e embora dialogando com todos os problemas que envolvem a sua atuação, ele coloque a função de educar acima dos interesses propriamente educacionais. Para Röhr (2007), o professor não pode ser pensado primeiramente como um funcionário, um militante ou um adepto de qualquer dogma; ele deve ser um educador, cuja atividade é intencionalmente determinada. Segundo esse autor, a atividade intencional é aquela atividade que humaniza o aluno, tanto no sentido de compreendê-lo como espécie humana como de prezar por uma educação que independe de sua maturação natural, ou seja, é intencional a educação que se preocupa com a humanização do indivíduo. “A intenção educacional é tornar o homem homem, nesse segundo sentido, de desenvolver nele o que tem de mais humano e que não é simplesmente resultado da sua maturação natural” (ROHR, 2007, p. 57).

Quanto ao educando, ele é o principal elemento beneficiado pela educação, devendo ser respeitado como ser digno, único e insubstituível. Sua autodeterminação também deve ser respeitada e deve-se levar em conta a possibilidade de fracasso diante da própria liberdade (ROHR, 2007).

Quanto à tarefa educacional, Rohr (2007) afirma que ela deverá ser traduzida na meta educacional, que deve ser centrada no educando. Essa meta objetiva a “humanização mais plena possível a cada ser humano, visando as contribuições do educador” (p. 58). O educador avalia o que falta na humanização e define quais as formas mais apropriadas de ajuda para sua aquisição. Esse autor enfatiza também que a tarefa educacional não se resume na aquisição intelectual de conhecimentos, ela abrange “as ações, o lado afetivo, as posturas, as convicções e tudo o que as sustenta” (p.58). Ressaltamos a importância do educador que assume a responsabilidade pela humanização do educando, que presta “ajuda ao educando no seu caminho em direção à sua plenitude” (ROHR, 2007, p. 64).

Então, talvez possamos avaliar que qualquer Pedagogia deve encarar pelo menos três problemas. O primeiro seria como ela pode ser explicada, como ela justifica o fenômeno educativo e a sua constituição como teoria. O segundo seria como ela se posiciona e se relaciona politicamente frente às demais teorias. E, por fim, como ela se estrutura frente à relação professor-aluno e que tipo de conteúdo propõe.

Talvez a Pedagogia da Educação Infantil tenha que enfrentar exatamente esses problemas na sua constituição. Acreditamos que, do ponto de vista de se constituir numa teoria da educação infantil, ela tem pelo menos dialogado com outras áreas do conhecimento, especialmente com a Sociologia e a Antropologia. Desse modo, a concepção de educação à qual ela se alinha se aproxima bastante, como veremos mais adiante, da concepção dialética ou histórica defendida por Saviani (2008). A prática com as crianças tem sido privilegiada como ponto de partida e chegada para a compreensão do que se passa com a criança numa certa sociedade e cultura. Como veremos, também, a Pedagogia da Educação Infantil tem claro em seu projeto educativo que a criança, o professor, os fins ou a especificidade de sua atuação são definidos a partir de uma teorização que, por sua vez, nasce da práxis social. Desse modo, ela não é apenas uma teorização abstrata sobre a criança, mas vai além, posto que deseja mediar a relação de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e, por fim, a relação educador-educando.

A seguir, explicitaremos os caminhos metodológicos percorridos para a realização desta dissertação de mestrado.

3 METODOLOGIA DO ESTUDO

Como anunciamos na introdução, esta dissertação constituiu-se em um estudo investigativo sobre as produções acadêmicas recentes relativas à Pedagogia da Educação Infantil. O período escolhido para estudo está compreendido entre 1999 e 2007, o que se justifica, como já foi dito, pela possibilidade de dar continuidade aos trabalhos de Rocha (1999), uma das primeiras autoras a se referir a uma Pedagogia da Educação Infantil.

Enfatizamos o nosso objetivo geral, que foi identificar quais são e como estão expressos na literatura especializada os elementos teórico-metodológicos que compõem uma Pedagogia da Educação Infantil. Dessa forma, buscamos identificar os elementos, destacando os pontos comuns, e também os conflitos, entre os autores analisados.

Orientados por esses objetivos, primeiramente selecionamos aqueles textos que apresentavam, de alguma forma, seja no título, no resumo ou nas palavras-chave o termo/descritor *Pedagogia da Educação Infantil*. Como em Rocha (1999), Duarte (2010) e Santos e Almeida (2010), utilizamos, para seleção dos textos, os seguintes descritores: Pedagogia, Infância, Pedagogia da Infância, Pedagogia da Educação Infantil e Educação Infantil.

No decorrer do levantamento e análise de dados foi se tornando urgente a construção de uma base de descritores que satisfizessem as necessidades semânticas da área e que expressassem melhor as especificidades da educação das crianças de 0 a 6 anos (ROCHA, 1999, p. 25).

Nesse processo de seleção, encontramos dezessete textos que atendiam ao que fora estabelecido como orientação para a análise, apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 – Textos selecionados para análise

Ano	Título	Autor	Tipo de Publicação
1999	A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil.	FARIA, Ana Lúcia Goulart de.	Revista Educação & Sociedade
1999	A Pedagogia dos Pequenos: uma contribuição dos autores italianos	GUIMARÃES, Daniela & LEITE, Maria Isabel.	Trabalho ANPED
2000	Fragmentos sobre a rotinização da infância.	BARBOSA, Maria Carmen Silveira.	Educação & Realidade
2001	A Contribuição das Pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação: Orientações Pedagógicas para Crianças de 0 a 3 anos em Creches.	STRENZEL, Giandréia Reuss	Trabalho Anped
2004	Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância?	ARCE, Alessandra	Capítulo de livro
2004	Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: Primeiras Aproximações	CERISARA, Ana Beatriz	Capítulo de livro
2005	Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica.	FARIA, Ana Lúcia Goulart de.	Educação & Sociedade.
2005	Música e Educação Infantil: Possibilidades de trabalho na perspectiva de uma Pedagogia da Infância.	NOGUEIRA, Monique Andries.	Trabalho ANPED
2006	A ROTINA NAS PEDAGOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: dos binarismos à complexidade.	BARBOSA, Maria Carmen Silveira.	Revista Currículo sem Fronteiras
2007	Froebel uma pedagogia do brincar para a infância	KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezatto.	Capítulo de livro
2007	John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância	PINAZZA, Mônica Apezatto.	Capítulo de livro
2007	Maria Montessori: infância, educação e paz.	ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe.	Capítulo de livro
2007	Freinet e a Pedagogia.	ELIAS, Marisa Del Cioppo, SANCHES, Emília Cipriano.	Capítulo de livro
2007	As contribuições da teoria de Piaget para a Pedagogia da Infância.	VIEIRA, Fátima, LINO, Dalila	Capítulo de livro
2007	Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil.	PIMENTEL, Alessandra.	Capítulo de livro
2007	Brincadeiras e Narrativas Infantis: contribuições de J. Bruner para a Pedagogia da Infância.	KISHIMOTO, Tizuko,	Capítulo de livro
2007	Lóris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas.	FARIA, Ana Lúcia Goulart de	Capítulo de livro

Como se pode ver, temos, entre os textos selecionados, artigos publicados em revistas, capítulos de livros e trabalhos apresentados em eventos como o Grupo de Trabalho-07 da ANPED (GT-7). O livro *Pedagogia da Infância(s): dialogando com o passado e construindo o futuro*, organizado em 2007, por Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Apezatto Pinazza, facilitou a nossa busca de material sobre o assunto em questão, uma vez que seu objetivo era sistematizar a defesa de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Desse modo, são muitos os espaços onde os autores divulgam suas idéias sobre esse tema, razão pela qual Catani (1997, p. 5) enfatiza que a imprensa educacional “é um corpus documental de vastas dimensões, pois constitui-se em testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época”, ou seja, a contribuição dada pelos periódicos são de extrema relevância para compreendermos qualquer tema, incluindo a Pedagogia da Educação Infantil. A autora ainda afirma que “o estudo dos periódicos correntes contribui significativamente para a elucidação dos modos de organização e da dinâmica do campo educacional” (CATANI, 1996, p. 127).

Catani (1996) analisa os trabalhos realizados por Antônio Nóvoa e Pierre Caspard, considerando-os importantes interlocutores em Portugal e na França, respectivamente.

Antônio Nóvoa, da Universidade de Lisboa, elaborou extenso estudo e rigorosa sistematização acerca das revistas pedagógicas portuguesas editadas desde 1818. Na introdução do seu **A imprensa de educação e ensino – Repertório Analítico (séculos XIX-XX)**, ele chama a atenção para a fertilidade dos materiais presentes nos periódicos, mostrando que neles se encontra “o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo” (CATANI, 1996, p. 116) (grifos da autora).

Catani (1996) explicita que o trabalho realizado por Nóvoa considera as informações divulgadas tanto sobre “a organização dos sistemas de ensino, as lutas da categoria profissional [...], como os debates e polêmicas que incidem sobre aspectos ou saberes das práticas pedagógicas” (p. 116), o que transforma as revistas em uma importante ferramenta para a investigação de todo um campo educacional.

Além disso, ela acredita que o trabalho de Pierre Caspard

é responsável por um amplo estudo da imprensa periódica educacional francesa, que organiza dados sobre as revistas de ensino desde o século XVIII, num repertório analítico, no qual se encontra o ciclo de vida de cada uma das publicações. Em entrevista de 1993. P. Caspard assinala que recorrer às revistas permite: “escrever a história da educação de outro modo: menos centrado no papel do estado ou dos grandes pedagogos e mais atento à riqueza das iniciativas locais, institucionais, ideológicas, sócio-profissionais (CATANI, 1996, p. 117).

Duas diretrizes no trabalho com a imprensa periódica especializada são apresentadas por Catani (1996, p. 118). “A primeira delas, constitui-se pela investigação que visa estabelecer uma história serial e repertórios analíticos destinados a informar o conteúdo dos periódicos”, ou seja, todo o ciclo de vida do periódico, enquanto a outra configura-se pelo estudo interno à própria produção do periódico, num dado momento, resultando, assim, na estruturação de um campo educacional.

Dito de outro modo, é possível partir do estudo de determinados periódicos educacionais e tomá-los como núcleos informativos, enquanto suas características explicitam modos de construir e divulgar o discurso legítimo sobre as questões de ensino e o conjunto de prescrições ou recomendações sobre formas ideais de realizar o trabalho docente (CATANI, 1996, p. 118).

No nosso caso, não fizemos totalmente nem uma coisa nem outra. Não fizemos, certamente, o ciclo de vida de uma revista, mas fizemos um estudo sobre o conteúdo da Pedagogia da Educação Infantil que circula na revista da Anped. Esse caráter não foi tão fortemente explicitado em razão do nosso interesse em procurar não enfatizar o tema em um único espaço, mas nos diferentes lugares por onde ele circula, como revistas e livros.

Portanto, apenas nos inspiramos na análise de periódicos como uma forma de colher os dados necessários para nossa pesquisa. Porém, cumpre ressaltar que adotaremos a segunda diretriz apontada por Catani (1996), buscando, nas próprias produções, o que elas têm a nos dizer sobre os elementos teórico-metodológicos de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Esclarecemos ainda que nossa análise foi composta por três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados e interpretação. A pré-análise envolveu a leitura e o destaque dos elementos comuns e incomuns que apareciam nos dezessete textos. Na exploração do material, enfatizamos os pontos fortes em defesa da Pedagogia para a Educação Infantil, mas também destacamos alguns conflitos dos autores em relação ao tema. Na terceira fase, relacionada ao tratamento e interpretação, preenchemos a ficha 1, de modo a organizar todo o trabalho:

Ficha 1 (atende o objetivo 1)

Artigo: _____

Objetivo: _____

1) Identificação dos elementos:

2) Expor a definição de cada elemento sugerido pelo autor(a):

Elemento	Definição

Após esse procedimento, fizemos a separação por noção, acrescidas das definições que apareciam nos textos.

Ficha 2 (atende aos objetivos 2 e 3)

Elemento: _____

Autor/ ano	Definição	Consenso	Conflito	Desdobramento interpretativo

Nessa última fase, selecionamos as noções mais importantes retiradas dos autores lidos, de forma a analisá-las mediante nosso referencial teórico. A análise procedeu-se da seguinte maneira: entre os dezessete textos selecionados, obedecemos, com o intuito de desenvolver as ideias dos filósofos, psicólogos e pedagogos, a ordem cronológica de seus estudos, de forma a possibilitar aos leitores a compreensão da evolução da Pedagogia da Educação Infantil, seus acordos e desacordos teóricos, bem como suas estratégias político-metodológicas.

Dessa forma, ao término da análise, obtivemos o seguinte quadro geral da pesquisa:

1	Conceitos fortes para o estudo
Pedagogia da Educação Infantil Infância e Criança Educação e Pedagogia	
2	Suporte teórico para a Pedagogia da Educação Infantil
Sociologia da Infância: Alteridade Socialização Culturas da Infância Múltiplas Linguagens	
3	Estratégias político-metodológicas
Educar e Cuidar Formação de Professores Práticas Pedagógicas	

Esse quadro resume os elementos teóricos, práticos e políticos sobre a Pedagogia da Educação Infantil extraídos dos textos, a partir dos descritores mencionados anteriormente. Para cada noção ou conceito nomeado no quadro acima, destacaremos os principais autores que o defendem como primordiais para a constituição e consolidação do campo da Pedagogia da Educação Infantil.

É importante ressaltar que optamos por estudar somente as noções sobre a Pedagogia da Educação Infantil mais frequentes ou regulares nos textos.

A seguir, no item 4, veremos a análise dos elementos que compõem a Pedagogia da Educação Infantil.

4 CONCEITUANDO A PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentaremos, aqui, os conceitos que orbitam em torno de uma Pedagogia da Educação Infantil, apontando os pontos comuns e os pontos divergentes discutidos pelos autores analisados.

Desse modo, esse item foi dividido em três partes, sendo que a primeira aborda a noção de Pedagogia da Educação Infantil (bem como a sua especificidade), a segunda ressalta as noções de Infância e de criança e a última apresenta as concepções sobre educação e Pedagogia.

4.1 Pedagogia da Educação Infantil

Para iniciarmos nossa exposição sobre a noção de Pedagogia da Educação Infantil utilizada no conjunto dos textos aqui analisados, trazemos as palavras de Rocha (1999): trata-se da “complexidade das relações que envolvem a educação da criança em contextos coletivos, públicos e de forma complementar a família, e a própria concepção de criança como sujeito social” (ROCHA, 1999, p. 2), cujo objeto será, pois “a própria preocupação com a criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1999, p. 61).

Nesse sentido, a autora indica a preocupação com o desenvolvimento integral da criança em contextos de educação coletiva (creches e pré-escolas) e defende que as particularidades da educação das crianças exigem uma pedagogia que contemple a educação e o cuidado. Desse modo, Rocha (1999) demarca a especificidade da Educação Infantil quando ressalta que “apesar das relações educativas estabelecidas junto à criança pequena serem diferentes daquelas da escola de ensino fundamental, elas se dão num espaço institucional cuja função precípua é a educação e o cuidado” (p. 6), o que nos impede de pensar em uma instituição de Educação Infantil semelhante a uma escola de ensino fundamental.

Ademais, Rocha (1999) não nega que o aparecimento da pré-escola no Brasil se deu sobre as bases herdadas de seus precursores europeus, que iniciaram a

forma de educar as crianças nos “jardins-de-infância”, destacando que os modelos propostos por Froebel, Montessori e Decroly foram influenciados pela Psicologia do Desenvolvimento e determinaram uma intervenção educativa “pautada pela padronização”. Sem pretender abandonar tais modelos, ela destaca que a influência teórica foi marcada somente pela Psicologia, o que demonstra a ausência de diálogos sobre a criança com outros campos de conhecimento.

Desse modo, parte da premissa que a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil depende do entrecruzamento disciplinar com as várias ciências que tenham a criança como objeto. Nessa direção, verificou as contribuições das pesquisas realizadas entre 1990 e 1996 em cada uma das áreas pesquisadas (Congressos Científicos ANPED, ANPOCS, ANPUH, SBP e SBPC)⁶ e que, supostamente, se encontram alicerçadas em concepções que incorporam as múltiplas determinações sociais e culturais na educação da criança de 0 a 6 anos⁷.

Esse entrecruzamento disciplinar realizado por Rocha (2004) é decisivo para a pesquisa em Educação Infantil, uma vez que as pesquisas apontam os contextos específicos responsáveis pela educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos: as instituições de educação coletiva (creches e pré-escolas). Propõe, então, uma abertura para os campos teóricos que permitem captar os diferentes aspectos e contextos envolvidos nas relações educativas nos “âmbitos social, cultural, expressivo, estético, cognitivo, afectivo, psicológico e familiar” (ROCHA, 2004, p. 245). Podemos dizer que a pesquisa em Educação Infantil não poderá prescindir da análise da creche e da pré-escola como instituições sociais que compartilham com a família e a sociedade a educação e o cuidado da criança de 0 a 6 anos.

A Pedagogia da Educação Infantil, ao se apropriar de outras áreas, não coloca em risco seu objeto, que “está essencialmente ligado às situações educativas (sua organização, estruturas implícitas, etc.)” (ROCHA, 1999, p. 21). A autora destaca, particularmente, a análise da infância em situação escolar realizada pela Pedagogia, ao mesmo tempo em que estabelece um recorte específico e busca,

⁶Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS; Associação Nacional de História – ANPUH; Sociedade Brasileira de Psicologia – SBP; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC.

⁷ A partir de 2006 as crianças de 6 anos ingressam no Ensino Fundamental, conforme Lei 11.274/2006.

com a finalidade de orientar a prática pedagógica, alguns padrões de normalidade quanto ao desempenho das crianças.

Ao identificar um conjunto de regularidades e peculiaridades que sugerem novas frentes de investigações e uma reflexão sistemática sobre uma pedagogia específica - a Pedagogia da Educação Infantil -, Rocha (1999) contribui decisivamente para o nosso debate. Assim, constata a insuficiência das contribuições teóricas pautadas na padronização, tal como a Psicologia, que deixa de ser a única referência para a intervenção educativa e utiliza várias contribuições teóricas, tais como a Sociologia e a Antropologia, para realizar uma abordagem sociocultural do desenvolvimento humano.

Ao analisar os textos selecionados, encontramos esforços para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil nas seguintes autoras: Guimarães e Leite (1999), Barbosa (2000, 2006), Strenzel (2001), Cerisara (2004), Faria (2005, 2007), Kishimoto (2007), Kishimoto e Pinazza (2007) e Pinazza (2007). A tônica mais evidente e consensual entre elas localiza-se em duas idéias-força: a de que criança deve ser vista como sujeito pleno de direitos e não apenas como alunos e a de que, frente ao debate da infância, devemos nos colocar o desafio de superar a hegemonia da Psicologia, propondo, em seu lugar, um diálogo com os demais campos do conhecimento, entre outros a Sociologia da Infância. Cada autor aqui analisado enfrenta esses dois desafios à sua maneira.

Tendo em vista a aplicabilidade da Pedagogia da Educação Infantil, Guimarães e Leite (1999) buscaram na experiência da Itália os eixos de uma pedagogia construída especificamente para a criança de pouca idade. As autoras afirmam que a pedagogia dos pequenos requer uma “valorização da cultura da infância, das interações sociais diversificadas e dos registros; a preocupação com as relações entre instituição educativa/família/comunidade” (p. 1), ou seja, a pedagogia dos pequenos envolverá, para o desenvolvimento da criança, uma reflexão dos aspectos voltados para a criança, desde a “acolhida” (conhecida aqui no Brasil como adaptação) até a organização do trabalho pedagógico como um todo (organização dos tempos, dos grupos, dos espaços).

Nesse sentido, as creches e pré-escolas colocam-se como instituições socializadoras da criança, razão pela qual podemos dizer que

As creches e escolas da infância se colocam como centro agenciadores de relações - enquanto contextos sócio comunicativos da criança e potencializadoras do desenvolvimento infantil. Temos como pedagogia dos pequenos, pedagogia das relações e pedagogia do jogo constituem-se como reveladores do caráter socializador que dá a vida a estes centros (GUIMARÃES e LEITE, 1999, p. 6).

Em relação às duas pedagogias apontadas por Guimarães e Leite (1999), esclarecemos que a Pedagogia da Relação é uma intervenção educativa pautada pelas relações que as crianças estabelecem sozinhas, entre elas e com os adultos, o que resulta em sua história social. Já a Pedagogia do Jogo é considerada como uma ferramenta para o desenvolvimento dos “processos cognitivos e estéticos-éticos-sociais da criança sujeito” (GUIMARÃES e LEITE, 1999, p. 11). Assim, a socialização torna-se um dos aspectos principais da educação da criança pequena, sobretudo por possibilitar às instituições educativas para a infância uma identidade pedagógica, um importante aspecto de sua especificidade.

Na modernidade, a institucionalização da infância efetivou-se pela união de vários fatores, dentre os quais destacamos três: a criação de instituições públicas destinadas à socialização das crianças, como, por exemplo, as escolas públicas; a centralização dos cuidados e proteção à infância na família; os saberes sobre a Infância advindos da Psicologia do Desenvolvimento, da Pedagogia e da Pediatria, os quais possibilitaram formas de prescrição comportamental e pedagógica (SARMENTO, 2004).

Se, hoje, na perspectiva da Pedagogia da Educação Infantil, a socialização assume um caráter prioritário, entendemos que a criança deva ser estudada cada vez mais pela Sociologia e não exclusivamente pela Psicologia.

Importa aqui referir que não apenas as crianças – enquanto actores sociais – que se tornam objeto empírico da investigação sociológica, mas também a infância como categoria social tipo geracional e isto – a consideração da infância como categoria social – é o traço distintivo mais importante da análise sociológica (SARMENTO, 2005b, p. 19).

Isso indica que estamos entendendo a Infância como uma construção social, o que, segundo Sarmiento (2005 b), significa que duas características básicas da infância se impõem: a homogeneidade e a heterogeneidade. A primeira refere-se às relações estabelecidas com as outras categorias geracionais, como a adulta, por

exemplo, enquanto a segunda compreende as singularidades e as diferenças entre os contextos sociais nos quais as crianças estão inseridas.

Contudo, Guimarães e Leite (1999) acrescentam aos fatores acima a valorização da cultura da infância, a ser trabalhada nas instituições educativas a partir da socialização, que, aliás, é um dos pilares do projeto italiano.

Já no texto de Strenzel (2001), que objetivou investigar se havia produção científica sobre a educação de crianças menores de três anos e quais as indicações para o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas creches, o destaque é a especificidade da Educação Infantil, sobretudo seu caráter não-escolarizante. A autora afirma

[...] a necessidade de se pensar em um conceito de educação infantil que lhe seja próprio, independente da educação escolar, aquele das escolas de ensino fundamental, na tentativa de propiciar às meninas e aos meninos uma educação de qualidade, não-escolarizante, diferenciando crianças de adultos, enquanto produtoras e produto da cultura. Elas ainda alertam para o fato de que precisamos produzir conhecimentos sobre as crianças pequenininhas, que conhecemos somente através da Medicina e da Psicologia (STRENZEL, 2001, p. 6).

Nas quatorze pesquisas que realizou, a autora descobriu as várias contribuições da Pedagogia, das Ciências Sociais, da Psicologia e da Educação Física para o nascimento de uma Pedagogia da Educação Infantil, considerando-a “aquela que se refere a orientações teórico-práticas para a educação de crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas” (p.12). Podemos dizer que Strenzel (2001) reafirma o que Rocha (1999) já havia constatado em sua tese de doutoramento:

A produção analisada revelou construções teóricas, permitindo a identificação de um conjunto de regularidades e peculiaridades. As construções identificadas permitem afirmar a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia, com corpo, procedimentos e conceituações próprias. Identifica-se, portanto, uma acumulação de conhecimentos sobre a educação infantil que tem origem em diferentes campos científicos, que além de resultarem em um produto de seu próprio campo, têm resultado em contribuições para a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia, ao qual venho denominando de Pedagogia da Educação Infantil e que se inscreve, por sua vez, no âmbito de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999, p. 160).

Sendo assim, a Pedagogia da Educação Infantil não poderá dispensar as contribuições dos vários campos de conhecimento, pois, segundo Strenzel (2001), o olhar sobre a criança deverá ser amplo, em busca de uma Educação Infantil de qualidade, não-escolarizante e que atenda às especificidades dessa faixa etária.

Nessa mesma direção, temos o texto de Cerisara (2004), que destaca os avanços e as dificuldades enfrentadas pelos investigadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Criança de 0 a 6 anos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ela pontua que

a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que tem como foco as crianças, como sujeitos plenos de direitos e não apenas como alunos, tem colocado para este campo o desafio de conhecer as crianças para além dos modelos historicamente apresentados pela psicologia, propondo um diálogo com os demais campos de conhecimento, tais como a sociologia (em especial a sociologia da infância) e a antropologia, entre outros. A partir desta perspectiva, tomar a criança a partir dela própria parecia não só interessante como necessário (p. 40).

Cerisara (2004) aponta que as crianças brasileiras têm sido alvo das definições legais, entre elas a Constituição Federal, de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; os Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos da criança - MEC/CODEI, de 1995; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96); as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 2001, que fundamentam a noção de criança como sujeito de direitos. Também destaca a importância da Convenção dos Direitos das Crianças, de 1987, que indica o direito da criança pequena de ser cuidada e educada, de forma integrada, em instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas), em complementaridade à ação das famílias.

Dessa maneira, a autora defende que a Educação Infantil deve garantir que as crianças vivam plenamente suas infâncias, sem que se imponha a elas práticas domésticas e escolares inflexíveis. Nesse ponto, destaca ainda que a Pedagogia da Educação Infantil somente será consolidada na medida em que os direitos das crianças sejam considerados como núcleo de sua prática. Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância, ao considerar a Infância como uma construção social, permite “o reaparecimento da criança no cenário social mundial como um ator ao qual são reconhecidos direitos políticos, entre eles o de ser considerado cidadão”

(LUZ, 2008, p. 23); as crianças são consideradas na sua especificidade, como “seres atuais” (MONTANDON, 2001) e não em relação a uma falta.

Com relação às políticas, o texto de Faria (2005) apresentou as de regulação, pesquisa e Pedagogia da Educação Infantil, indicando o início dos trabalhos que configuraram uma Pedagogia da Infância.

Desde os anos de 1970, na França e na Itália, têm sido feitas investigações em que, olhando, observando, dando voz e ouvidos à criança – mesmo quando ela ainda não fala, anda ou escreve –, torna-se possível reconhecê-la como capaz de estabelecer múltiplas relações, com um alto e sofisticado grau de comunicação com crianças de mesma ou de idade diferente e com adultos (FARIA, 2005, p. 1017).

Portanto, pontua que algumas iniciativas de pesquisas de crianças na creche demonstraram que as pesquisadoras brasileiras estavam atentas ao que estava sendo pesquisado na França e na Itália. Entretanto, a autora destaca que as pesquisas negligenciaram, por bastante tempo, a educação das crianças pequenas. Tanto que o primeiro estado da arte realizado na área da Educação Infantil foi feito na década de 1990, por Eloísa Rocha. Tal estudo denunciava que doutores e pesquisadores estavam desafiando a pedagogia escolar com uma única referência para uma Pedagogia da Infância, pensada e proposta em um espaço educacional para a infância de 0 a 12 anos.

Em consonância com essa denúncia, Faria (2005) defende

a construção de uma pedagogia da educação infantil fundamentalmente não-escolarizante, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento e busca conhecer a criança em ambiente coletivo, na produção das culturas infantis (FARIA, 2005, p. 1016).

Contudo, o texto escrito por Arce (2004) critica incessantemente a Pedagogia da Educação Infantil, denominando-a “pedagogia anti-escolar”. Parte da premissa de que a Pedagogia da Infância está sustentada no construtivismo e nos ideais pós-modernistas. O alvo de sua crítica é o sistema educativo de Reggio Emilia proposto por Loris Malaguzzi, que, segundo ela, inspirou-se em Froebel, Montessori, Dewey e Piaget. Arce (2004) enumera e ao mesmo tempo critica os três pilares teórico-práticos que fundamentam a prática de Reggio Emilia. O primeiro pilar circunscreve-se nas teorias da aprendizagem, que são resultado das construções de significados

pela criança, constantemente negociados, ou seja, fundamentam-se na perspectiva construtivista, segundo a qual o conhecimento é uma construção individual e coletiva de significados.

O segundo pilar compreende que o papel do professor é propiciar a negociação de significados, oferecendo ao aluno não mais o conhecimento da realidade objetiva e, sim, o conhecimento adquirido nas múltiplas formas de comunicação que emergem de uma relação dialógica. O livro-texto do professor é composto basicamente pela prática e pela reflexão.

Por último, o terceiro pilar, que enaltece a aprendizagem como sendo um processo fundamental, relegando o ensino a segundo plano, como complementação da aprendizagem. Dessa maneira, a criança aprende a partir de sua interação com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, construindo seus conhecimentos e desenvolvendo sua capacidade de “aprender a aprender” (Arce, 2004, p. 150), e não sendo ensinada. Os projetos de trabalho guiam as práticas; “os professores seguem as crianças, não seguem planos” (idem, p. 151), ou seja, a incerteza e o imprevisto são os guias nessa jornada em que a criança encontra múltiplas formas de expressar suas linguagens.

Em suma, Arce (2004) pontua os principais pontos nevrálgicos dessa discussão e define sua discordância em relação à “recusa categórica em ensinar os conhecimentos universais” (idem, p.152); questiona a existência da educação sem ensino.

Para ela, esse conjunto de práticas compreende os limites de uma pedagogia anti-escolar, que “parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos são prejudiciais ao desenvolvimento da criança” (p. 161). Critica que os defensores dessas práticas chamam-na *Pedagogia da Infância* e são responsáveis por enaltecer uma cultura da infância em detrimento da educação escolar. Nessa perspectiva, considera que essa nova Pedagogia, “cortaria definitivamente todos os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite o conhecimento às crianças” (p. 156).

Em relação à discussão do papel do professor, Corsino (2009) salienta que “são os educadores que dão o tom ao trabalho, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade da criança” (p.9), afirmando que o que está colocado é a forma que a criança e sua infância devem ser compreendidos e não a substituição da figura do professor ou mesmo sua retirada de cena.

O mesmo enfatiza Luz (2008), que acrescenta o fato de a Educação Infantil ter, há muito, se organizado ou de forma assistencialista, sem possibilitar às crianças oportunidades de desenvolver suas potencialidades ou de forma excessivamente escolar, exigindo-lhes comportamentos que estejam fora de seu alcance e que lhes prejudicam o desenvolvimento.

Cabe assinalar [também] que o entendimento da criança como cidadã e ator social não significa desconhecer a função dos adultos como essencial no desenvolvimento dela, pois é na relação com eles e com os pares que a criança se desenvolve como pessoa singular. Por isso, não estamos desvalorizando a função dos adultos, mas somente pontuando a necessidade de repensar as relações que estabelecem com as crianças, o que, de forma alguma, os exime da responsabilidade de possibilitar-lhes o cuidado e a proteção necessários ao seu momento de vida (LUZ, 2008, p. 33).

Nessa mesma direção, Mollo-Bouvier (2005), favorável a uma pedagogia específica para a Educação Infantil, alerta que as práticas excessivamente escolares são condenadas e exigem mudança. Adverte que “a invenção recente da pequena infância, considerada uma verdadeira idade de ouro no desenvolvimento afetivo, intelectual e social do ser humano” (p. 401), deve ser considerada a fim de se evitar excessos contra as crianças. Podemos dizer que a Pedagogia da Educação Infantil defende a especificidade dessa faixa etária (0 a 6 anos), o que implica o reconhecimento da importância dessa fase da vida para o desenvolvimento pleno do ser humano.

É preciso dizer que a noção de Pedagogia da Educação Infantil só se apresenta assim porque ela respeita a temática sobre a especificidade da educação infantil. Quanto a isso, apresentamos algumas idéias comuns em torno desse tema. Rocha (1999), Barbosa (2000); Strenzel (2001); Cerisara (2004); Kishimoto e Pinazza (2007); Pimentel (2007) definem a Educação Infantil como um locus específico de cuidado e educação da criança pequena.

Constatamos que Rocha (1999) define bem a especificidade da educação infantil:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações

educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 1999, p. 60).

Nessa citação, Rocha (1999) aponta as diferenças entre as instituições de Educação Infantil e as escolas de ensino fundamental, enfatizando o lugar da criança como sujeito e a importância das relações de educação e cuidado nessa etapa da educação básica. O que está em pauta é que a tarefa dessas instituições não se restringem ao domínio do conhecimento, pois elas têm que assumir funções de complementaridade da ação da família e de socialização, tendo como objeto as relações educativas-pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (ROCHA, 1999).

Barbosa (2000) também ressalta que as instituições de educação para a primeira infância diferenciam-se do que é preconizado para as escolas de ensino fundamental.

Em primeiro lugar, sempre houve uma variabilidade institucional muito grande, existindo muitas diferenças internas entre as instituições de educação infantil, ao contrário das escolas primárias que no século XIX e XX, tornaram-se cada vez mais semelhantes. Pode se ver tal diferença a partir de denominações de distintos serviços que atendem crianças, desde as bem pequenas, como as creches, os berçários, as escolas maternais; até as maiores, como as pré-escolas, os jardins da infância e ainda outras instituições alternativas, como os hotéis, as mães-crecheiras, os lactários de fábricas, as creches empresariais, etc. (BARBOSA, 2000, p. 108).

Essa autora também salienta a diferença temporal em comparação às escolas primárias, pois essas instituições “podem funcionar com atendimentos pontuais com uma duração breve diária ou semanal, em regime de meio turno ou período integral” (BARBOSA, 2000, p. 108).

Temos ainda a contribuição de Kishimoto e Pinazza (2007), que esclarecem que “a especificidade infantil requer uma prática, que não foque o conhecimento sistematizado, mas o desenvolvimento e a aprendizagem auto-iniciada pela criança, tão comum no contexto familiar” (p. 57). As autoras alertam também para o fato de que, atualmente, os jardins-de-infância tornaram-se escolas dominadas pelo controle do adulto, sem espaço para a iniciativa da criança.

Pimentel (2007) também reforça o discurso consensual realizado até aqui.

O âmbito da educação da criança pequena é o lugar social privilegiado de mudanças bastante significativas no curso de desenvolvimento, distinguindo-se da aprendizagem informal e guardando certas especificidades que diferenciam sua natureza educativa em relação aos demais níveis de ensino: ênfase no contato com regras sociais; estabelecimento de vínculos afetivos distintos dos existentes no contexto familiar; aprendizado caracterizado, sobretudo pela investigação experimental; implicação dos processos imaginários no desenvolvimento; primórdios da linguagem escrita (PIMENTEL, 2007, p. 224).

Aqui, Arce (2004) novamente apresenta sua discordância, afirmando:

a defesa da suposta especificidade da educação infantil é uma estratégia circunstancial, por detrás da qual está a defesa de uma “nova” pedagogia, à qual se pode denominar antiescolar. [...] Parece-me que a pedagogia da educação infantil não somente quer preservar a criança da educação escolar, como também quer fazer da infância um refúgio distante das mazelas produzidas pela sociedade contemporânea (ARCE, 2004, p. 158-160).

No nosso entendimento, Arce (2004) faz críticas sumárias sem considerar que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e, principalmente, que o público atendido é formado por crianças de 0 a 5 anos de idade. O julgamento da autora nos parece um tanto apressado, uma vez que as instituições destinadas à Educação Infantil têm, além de educar e cuidar, a função de socializar as crianças, processo importantíssimo no desenvolvimento delas.

De forma mais sensata, Luz (2008) mostra que é aí que reside o diferencial da Sociologia da Infância, que preza pelo “reconhecimento da especificidade da infância, etapa diferenciada da vida e ao mesmo tempo [coloca] a criança como sujeito pleno” (p. 24), pronto, não inferior ao adulto. A desconstrução da visão de criança como ser imperfeito, inacabado, futuro coloca-se como um grande desafio à Sociologia da Infância.

4.2 Infância e Criança

As noções de Infância e criança são decisivas para a compreensão dos elementos teórico-metodológicos em torno de uma proposta pedagogia específica para a criança pequena.

Em nossa análise, constatamos, nos textos, semelhanças conceituais sobre a noção de Infância – entendida como uma construção social - e de criança - considerada sujeito de direitos.

Guimarães e Leite (1999) indicam que, cada vez mais, se fortalece no Brasil o movimento de considerar a criança e suas expressões no presente, inseridas em seu contexto sociocultural. Foi surpreendente para as autoras verem que a experiência italiana conseguiu efetivar esse movimento, “dando intenso valor ao processo de construção social da infância, [ênfatizando] o espaço educativo como lugar de *direito* das crianças” (GUIMARÃES e LEITE, 1999, p. 3).

Guimarães e Leite (1999) percebem a criança como

sujeito integral, não compartimentalizado, produto e produtor de sua sociedade e da humanidade - “interlocutora real no seu relacionamento com o mundo” (Gallardini, 1996b, p. 5), muito diferente de uma criança em falta: “sujeito ativo, empenhada num processo de contínua interação com seus pares, com os adultos, com o ambiente e a cultura, estando disponível para uma interação construtiva com o diferente de si e com o novo” (CM2, apud Faria, 1993:141). Portanto alguém que “não é mais uma ‘consumidora’ de cultura e de valores, mas uma criadora e produtora de valores e cultura” (Rodari, 1982:142) (GUIMARÃES e LEITE, 1999, p. 4).

As autoras consideram a criança como produto e produtora de cultura e, conseqüentemente, entende a Infância como uma construção social

Nesse debate, há os autores que, como Barbosa (2000), por exemplo, afirmam que a infância é uma categoria social. Essa autora utiliza os conceitos de criança e Infância de Sarmiento e Pinto:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças para a qual se estruturavam dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. [...] Infância como categoria social que assinala os elementos da homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afiguram-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação) (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 24 *apud* BARBOSA, 2000, p. 101)

Barbosa (2000) esclarece ainda que “a infância, como objeto de estudo, foi pesquisada basicamente pela biologia, pela psicologia e pela medicina, ficando marginal aos estudos históricos e sociológicos” (p.101), ou seja, a infância passa a ser estudada pela Sociologia somente no final do século XX. Isso mostra que “a infância não é uma experiência universal, nem natural, de duração fixa, mas está vinculada aos significados dados pela cultura e pela história individual de cada um” (BARBOSA, 2000, p. 101).

Temos também a contribuição de Cerisara (2004), que concebe a criança como sujeito de direitos.

As meninas e meninos brasileiros de 0 a 6 anos tem sido alvo de definições legais que os têm proclamado como sujeito de direitos” tal como o fizeram praticamente todos os países do mundo que se associaram ao Manifesto das Nações Unidas quando a Convenção dos Direitos da Criança foi proclamada em 1989. Dentre as deliberações legais definidas naquela oportunidade, destaca-se o direito das crianças pequenas a serem educadas e cuidadas de forma indissociável em instituições de educação infantil – creches ou pré-escolas – em complementaridade com as famílias (CERISARA, 2004, p. 36-38).

Já Faria (1999) propõe o direito da criança à infância, concebendo a criança como produtora e consumidora de cultura.

Criticando as teorias que priorizam o crescimento dos pequenos transformando-os precocemente em alunos, futuros adultos, entendo que o espaço coletivo (com adultos e crianças) como ambiente de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos tem por objetivo garantir seu direito à infância: o direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas. Em vez de refletir sobre o desaparecimento da infância, como vêm fazendo alguns estudiosos estrangeiros, parto da criança como produtora e consumidora de cultura tendo no espaço coletivo das creches e pré-escolas o local privilegiado para permanecer criança; será portanto aí que uma nova descoberta da infância pelo adulto ocorrerá, podendo dar continuidade ao trabalho iniciado nos Parques Infantis (FARIA, 1999, p. 63).

Faria (1999) faz referência ao trabalho dos parques infantis criados por Mário de Andrade em São Paulo como alternativa às pré-escolas existentes, os quais

podem ser tomados como verdadeiro exemplo de uma Pedagogia da Educação Infantil. Mário de Andrade assim se referia à criança:

[...] um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstrata completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não abumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela ainda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total (MÁRIO DE ANDRADE *apud* FARIA, 1999, p. 77).

Além das contribuições acima, a autora ainda aborda a grande transformação nos conceitos de infância e criança, que culminaram na reformulação das políticas públicas destinadas a esse nível de educação, bem como na visão da criança como sujeito integral.

Podemos dizer que essa transformação vem sendo construída no Brasil desde 1946, com a investigação de Florestan Fernandes (1979), que deu voz aos que hoje chamamos de “novos atores” na cena social, mas que, com certeza, não são tão novos assim: as crianças, os negros, os índios, as mulheres. Somadas às pesquisas que começaram a ser realizadas 30 anos depois, produto do movimento feminista, totalmente inovadoras ao investigarem a produção das culturas infantis entre as crianças pequenas nos espaços públicos coletivos de educação institucionalizada, temos as bases teóricas e científicas que nos orientam hoje ao entender as necessidades e os desejos das crianças. Ao vê-las como sujeitos de direito, superamos a identidade única que lhes foi atribuída e que afirma sua incompletude com relação ao adulto, tomando-as como apenas um vir-a-ser. Desde aí, deve-se considerar uma infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída, e fica incorporada nas próximas fases. Nesse movimento, todos somos “um vir-a-ser” e também o que somos hoje e o que fomos ontem, concomitantemente (FARIA, 2005, p. 1014).

Strenzel (2001) se atém mais à questão das interações entre as crianças e delas com os adultos, mostrando que “as crianças são parceiras sociais em suas relações, que constroem e compartilham com seus companheiros os conhecimentos, conflitos, resistências e aceitações dos adultos” (p. 4). Dessa maneira, o adulto não é o único agente de socialização das crianças. As brincadeiras entre elas e delas com brinquedos e outros objetos são favorecedoras

das interações sociais (STRENZEL, 2001), além de permitirem que as crianças assumam e exerçam, no faz-de-conta, diferentes papéis sociais, relacionados aos seus contextos de vida.

A participação das crianças num mesmo grupo faz com que elas possam ir se conhecendo, aprendendo juntas a se observar e a se relacionar. Desta forma, vão adquirindo modos de interagir entre si e com as características já aprendidas. Essa convivência intensa e contextualizada possibilita a vivência no grupo, a diversidade de relações, de aprender com o outro, de desenvolver com ele ações conjuntas, de disputar objetos, enfim, de ir-se constituindo através das interações que estabelecem (STRENZEL, 2001, p. 4 - 5).

Defende também que as crianças são seres imersos na cultura que apresentam peculiaridades que servem de objeto para as pesquisas das Ciências Sociais. Dessa forma, até os bebês são “concebidos como seres capazes de sofisticadas formas de comunicação, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de relações e vínculos afetivos” (STRENZEL, 2001, p. 6).

A criança necessita de um tempo, de um espaço para ser criança, para poder aprender a brincar, aprender o lúdico em suas atividades, manifestando assim sua dimensão lúdica. Pois brincar significa manipular, mexer, descobrir para que serve, ficando por algum tempo nesse exercício (STRENZEL, 2001, p. 8).

Sarmiento, já citado como referência de Barbosa (2000), analisa a Infância com duas ênfases: a constituição dela como objeto sociológico e como categoria social, explicitando tanto o objeto como a forma de tratá-lo. Assim, a infância, por um lado, é abordada como mais um objeto das ciências sociais, polemizando o olhar hegemônico da Biologia ou da Psicologia sobre a criança. Por outro lado, a criança é considerada uma categoria social, isto é, uma categoria diferente da categoria dos adultos e sobre a qual incidem as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social na qual está inserida. Nesse sentido, ela pode ser analisada a partir de sua própria realidade.

Esse mesmo autor enfatiza que, apesar de as crianças terem sempre existido, a consciência social de sua existência se deu a partir dos estudos apresentados por Ariès (1981) referentes à importância delas no período que vai desde o Renascimento até a Modernidade. Tais estudos apresentam a Infância como o resultado de um complexo processo de representações sobre as crianças, de

estruturação de seus cotidianos e modos de vida e, principalmente, da constituição de organizações sociais para elas.

Mesmo os críticos de Ariès não negam o caráter social da noção de Infância. De fato, ele demonstrou, em seus estudos iconográficos, o surgimento, do sentimento de proteção e cuidado para com a infância na sociedade moderna. Entre as críticas feitas a esse autor, a mais difundida é a de que ele atribuiu uma linearidade histórica à noção de Infância (Kuhlmann Jr., 1998).

Naturalmente, Arce (2004) se contrapõe à discussão apresentada até aqui, criticando a noção de Infância adotada pela Pedagogia da Educação Infantil. Para ela, essa Pedagogia toma “a infância como fetiche”⁸, ou seja, como um amuleto que deve ser preservado da escola:

Pode-se dizer que esta pedagogia faz do adulto um escravo da infância transformada em fetiche dos educadores. [...] Parece que os educadores estão fetichizando a infância como natural e espontaneamente detentora de sabedoria e dos germes da bondade, sinceridade e solidariedade humana, o que, aliás, os aproxima bastante das idéias de Froebel, o criador dos jardins-de-infância. Mas se a infância é histórica, ou seja, se ela é resultado das atividades da criança num determinado contexto sociocultural e se nossa sociedade mostra-se altamente alienante e desumanizante, como poderia ser a infância fonte daquilo que não lhe é oferecido pela sociedade. [...] torna-se evidente que o fetichismo da infância é uma das manifestações do caráter alienante da sociedade capitalista contemporânea (ARCE, 2004, p. 160-165).

Ao contrário de Arce, enfatizamos que a Pedagogia da Educação Infantil não postula a proteção da infância como sendo um amuleto. O que se defende é a especificidade dessa etapa da educação, sem antecipação da escolarização futura da criança.

4.3 Educação e Pedagogia

Assim como a noção de Pedagogia da Educação Infantil, de Infância e de criança, também as noções de educação e Pedagogia são permanentemente utilizadas pelos defensores dessa Pedagogia. Portanto, para reflexão sobre suas

⁸ Ídolo, amuleto, objeto de desejo (BUENO, 2007, p. 354).

idéias em torno da Pedagogia da Educação Infantil, faz-se necessário o resgate dos pensadores clássicos – aqui representados por Froebel e Montessori - e os possíveis diálogos deles com os pensadores contemporâneos.

Mesmo reconhecendo a importância das críticas em relação aos pensadores clássicos, os defensores da Pedagogia da Educação Infantil ressaltam a importância desse resgate para subsidiar nosso debate.

Apresentaremos, então, os objetivos dos textos analisados e como essas noções estão definidas e/ou colocadas pelos seus autores. Com o objetivo de situar o leitor quanto à autoria e à análise, esclarecemos a sequência de autores: Kishimoto e Pinazza (2007); Pinazza (2007); Araújo e Araújo (2007); Pimentel (2007); Elias e Sanches (2007); Vieira e Lino (2007); Kishimoto (2007); Faria (2007) e Arce (2004).

O texto de Kishimoto e Pinazza (2007), que tem como objetivo apresentar um panorama da vida e da obra de Froebel⁹, procura desobnubilar aspectos menos divulgados da filosofia educacional desse educador. As autoras apostam que ele é importante, sim, para se pensar uma Pedagogia para a Educação Infantil e destacam, entre outros aspectos, que ele defendia o brincar no desenvolvimento da linguagem, elemento imprescindível para uma Pedagogia da Infância.

Sabemos que, de fato, Froebel possui um lugar de destaque na Pedagogia, pois, inspirado nas idéias de Rousseau, Pestalozzi e outros, construiu uma teoria em que “o objetivo da educação é realizado complementarmente na criança e no adulto” (KISHIMOTO e PINAZZA, 2007, p. 46). Esse objetivo baseia-se “na concepção de educação como atividade e proporcionando-a pela atividade da própria criança, não há conflito entre o que se diz e o que se pratica” (p. 46). As autoras apresentam os avanços de Froebel, principalmente no que diz respeito à proposição de uma educação que integra o cuidado e a educação do bebê, uma vez que ele considera que a criança menor de três anos aprende brincando.

Nesse mesmo texto, as autoras explicitam a concepção de Pedagogia de Froebel, que, coerente com seus princípios filosóficos, “pressupõe a criança como

⁹ A importância da obra de Froebel nos é demonstrada cada vez que passamos em frente de uma escola de educação infantil. Afinal, ele foi o criador, na primeira metade do século XIX, do sistema de jardins-de-infância, sendo um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação das crianças pequenas (ARCE, 2002, p. 11).

ser criativo e propõe a educação pela auto-atividade e pelo jogo segundo a lei das conexões internas”¹⁰, Froebel foi o criador do jardim-de-infância (*kindergarten*).

Cambi (1999) destaca que a importância de Froebel está em “fixar uma imagem da infância como idade criativa e fantástica, que deve ser educada, segundo suas próprias modalidades e, que é o momento crucial da educação, aquele que lança as sementes da personalidade futura do homem” (p. 427). Podemos dizer que Froebel é um importante interlocutor de uma Pedagogia da Educação Infantil, pois tanto sua concepção de educação como de Pedagogia estão coerentes com a ideia de infância como categoria social.

A educação é vista como parte do processo geral de evolução pela qual todos os indivíduos estão unidos à natureza e fazem parte do mesmo processo. Para Froebel a educação é a realização do processo evolutivo no seu supremo estágio, revelando-se no ser humano individual (KISHIMOTO e PINAZZA, 2007, p. 46).

As autoras também ressaltam a contraposição de Froebel “ao conceito de educação como preparação para um estado futuro” (p. 46). Segundo elas, ele elaborou sua pedagogia a partir da experiência e da investigação, ao longo dos 30 anos de estudos sobre a criança, “o que lhe possibilitou reconhecer a força intrínseca da criança para o desenvolvimento e a auto-atividade produtiva como essencial para a formação do caráter do ser humano” (p. 58). Na verdade, Froebel superou as práticas de Pestalozzi, que eram sustentadas na imitação e na reprodução, ampliando o conceito de espontaneidade apresentado inicialmente por Pestalozzi. (KISHIMOTO E PINAZZA, 2007). Segundo essas autoras,

Froebel como reformador pedagógico de seu tempo, valoriza a expressão espontânea da criança e, como psicólogo da infância, transporta à prática pedagógica e os princípios psicológicos, reconhecendo o poder natural da criança de simbolizar e estabelecer relações entre objetos. [...] Uma pedagogia da infância que valorize a atividade e a participação criativa da criança e considere o brincar como essencial no plano curricular e metodológico não pode prescindir dos pressupostos filosóficos de Froebel. Embora seu

¹⁰ Lei das conexões internas: considerada por Froebel a lei fundamental do desenvolvimento que concebe a unidade entre o homem, a natureza e Deus, que aplica-se a todas as instâncias da vida. Reúne o mundo orgânico e inorgânico; está presente no processo de desenvolvimento do indivíduo (a interligação entre as fases evolutivas) unifica as dimensões física, intelectual e espiritual e liga o homem à família e à humanidade (KISHIMOTO e PINAZZA, 2007, p. 43).

simbolismo exacerbado seja inadequado, não se pode negar o caráter inovador e humanista das idéias froebelianas a respeito da natureza da criança pequena e das práticas educativas (KISHIMOTO e PINAZZA, 2007, p.60).

Portanto, para Kishimoto e Pinazza (2007), conceitos como educar a criança pequena e cuidar dela, tomando-a um ser criativo, espontâneo e, com efeito, autoprodutivo, são centrais para se pensar uma Pedagogia da Educação Infantil.

O segundo texto analisado foi escrito por PINAZZA (2007) e aponta as idéias de Dewey¹¹. Seu objetivo é recuperar alguns conceitos como, por exemplo, os de experiência, pensamentos reflexivos e educação pela e para a equidade, contribuindo para se pensar a formação da criança e do adulto reflexivo. Segundo a autora, Dewey entendia a educação da seguinte forma:

A educação é um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura. A escola, como instituição social, e não uma preparação para a vida real e vital para a criança como aquela que vive em casa, na vizinhança ou no parque, em outras palavras, uma forma embrionária da vida em sociedade. Além disso, identifica a democracia e a liberdade com o processo individual de pensar inteligentemente, que só pode ser efetivado mediante uma educação que valorize o indivíduo e suas experiências pessoais (PINAZZA, 2007, p. 81).

Em consonância com Dewey, enfatiza também a importância da experiência¹² das crianças, principalmente no que diz respeito às suas vivências sociais: “Dewey defende uma educação que parte das experiências primárias oriundas das vivências sociais das crianças, valendo-se delas para outras experiências ampliadas e mais sofisticadas” (PINAZZA, 2007 p. 82).

Nessa mesma direção, Gauthier (2010) assinala que, para John Dewey, “o objetivo da educação nova é fazer frutificarem todos os dons que a criança traz

¹¹ John Dewey (1858-1952) é amplamente reconhecido como um dos mais importantes pensadores e filósofos da educação da era moderna (DEWEY, 2010, p. 154). Dewey contribuiu para um “movimento de intensas teorizações sobre a educação e as questões pedagógicas”(PINAZZA, 2007, p. 69), assim é um filósofo do século XX que priorizou as questões educacionais, sendo considerado “o progenitor da educação nova e da escola ativa”(p.71).

¹² Quando a educação se baseia na experiência e se considera a experiência educativa como um processo social {...}, o professor perde a posição de amo ou ditador e adota a de guia das atividades do grupo (PINAZZA, 2007, p. 83).

consigo ao nascer” (p. 197). Além disso, as atividades, para que tenham significado para a criança, devem tomar como referência o meio natural e social no qual ela vive.

A concepção do valor da experiência na reflexão e a identificação do ato reflexivo com o processo de investigação conduzem Dewey a defender que a educação deve empregar o método científico, em um esforço para desenvolver aqueles processos que são próprios da investigação experimental, de tal sorte a não opor o método “psicológico” das experiências dos educandos ao método “lógico” dos especialistas e dos cientistas (Dewey, 1958a, 1959a, 1959b) (PINAZZA, 2007, p. 80).

Ainda de acordo com Dewey, é preciso garantir um ambiente educativo no qual “sejam recriadas condições de um processo de investigação, a fim de que as crianças possam perceber problemas, levantar sugestões, fazer inferências e interpretações, ou seja, formar suas próprias idéias sobre o problema” (PINAZZA, 2007, p. 80). Assim, ele defende que a experiência concreta é a fonte primária de toda a inquisição e reflexão.

A pedagogia de Dewey anuncia que a liberdade de ação não se opõe à intencionalidade e ao estabelecimento de propósitos educativos, nem tampouco à formação de hábitos. Pelo contrario, são os fins e propósitos que garantem a inteligibilidade das atividades, atribuindo significado às experiências, e são os hábitos que possibilitam que as experiências sucedam-se umas às outras. Essas lições ultrapassam o tempo e sustentam as argumentações da pedagogia atual em favor de práticas que expressem clareza em suas intenções e que resultem em experiências verdadeiramente educativas e duradouras, sem prejuízo à livre iniciativa e à criatividade da criança (PINAZZA, 2007, p. 75).

Pinazza (2007) destaca a importância da obra de Dewey na constituição dos pensamentos pedagógicos da atualidade.

A pedagogia atual e a pedagogia da infância podem valer-se da concepção deweyana de uma educação e de uma instituição escolares verdadeiramente libertadoras. Muita das inquietações que conduziram Dewey a formular fortes crítica aos currículos e métodos pedagógicos de seu tempo persistem ainda hoje e, por isso, estão no centro das grandes discussões no campo educacional (PINAZZA, 2007, p. 74).

Em suma, a autora explicita que a construção de uma Pedagogia da Infância propriamente dita tem muito a receber da obra de Dewey:

É com essa cautela que se deve partir para a construção de uma pedagogia da infância, tendo a certeza de que ela pode receber de Dewey tanto lições de humanidade – crenças nas potencialidades humanas, respeito às individualidades e diferenças, garantias de liberdade e democracia – quanto lições de pedagogia – valor das experiências e dos interesses das crianças, pensadas no plano da intencionalidade da ação pedagógica em um ambiente físico e relacional verdadeiramente educativo (PINAZZA, 2007, p. 90).

O próximo texto analisado foi o de Araújo e Araújo (2007), que tinha como objetivo apresentar a linha mestra da pedagogia científica de Montessori, para quem a educação tem o dever de “libertar o indivíduo oculto”, “a criança desconhecida”, “revelar o segredo da criança”, ou seja, proporcionar condições para que a criança possa libertar-se para conhecer, descobrir aquilo que não conhece. Montessori preconizava:

A criança deve beneficiar-se de uma educação que vise ao desenvolvimento da personalidade humana e das suas potencialidades: Descobrimos que a educação não é aquilo que o professor dá, mas é um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente (ARAÚJO e ARAÚJO, 2007, p.121).

Nessa perspectiva, a autoeducação seria uma educação pelos sentidos, em que o professor prepara o ambiente, disponibilizando os objetos de forma gradual e estimulante para as crianças (ARAÚJO e ARAÚJO, 2007).

Se a educação acompanha os períodos sensíveis¹³, se ela se faz em função deles, as crianças trabalham com um interesse sustentado e não se cansam: tudo é fácil, tudo é interessante, tudo é vida, pois cada esforço traz um acréscimo de potência. Os períodos sensíveis são, por natureza, fenômenos transitórios, sendo necessário reconhecê-los para utilizá-lo ao máximo (ARAÚJO e ARAÚJO, 2007, p. 119).

¹³ Períodos durante os quais o indivíduo experimenta sensibilidades interiores que os guiam na situação favorável ao desenvolvimento, pois em cada momento sensitivo aparece uma nova função – linguagem, ordem, refinamento dos sentidos, boas maneiras, o que evolui sempre no sentido da superação de uma situação aparentemente confusa em direção à construção de uma situação nova.

Montessori elenca “as três circunstâncias favoráveis [...] à educação da criança: ambiente adequado, mestre humilde e material científico” (p. 127). Partindo dessa premissa, a educação, para Montessori, tem como finalidade desenvolver as potencialidades das crianças, formando uma criança nova para um novo mundo, um mundo de paz.

Destacamos a grande importância dada por Montessori ao ambiente, o “fulcro central de toda construção pedagógica”, o qual completa a “sensibilidade interior da criança” (ARAÚJO e ARAÚJO, 2007, p. 120).

Dubuc (2010, p. 203) afirma que “o ato educativo de Maria Montessori visa [...] o acompanhamento ao desenvolvimento da individualidade infantil visando uma obra maior, ou seja, a obra da vida humana no universo”, o que mostra que ela (Montessori) atribui à criança um papel fundamental no futuro da humanidade. Nessa mesma direção, Dubuc (2010) alerta para a ligação da pedagogia montessoriana com a Psicologia contemporânea, visto que, em ambas, não se prepara o ambiente para que “a criança faça o que se espera dela, mas para que a própria criança encontre as raízes da sua natureza” (DUBUC, 2010, p. 205).

A pedagogia montessoriana assenta-se em alguns princípios relacionados com a liberdade, a atividade e a escolha livre; com a disciplina ativa, o silêncio e o movimento, a independência e dignidade; com a preparação espiritual do mestre e a transformação da escola (ARAÚJO e ARAÚJO, 2007, p. 126).

Concordamos com Araújo e Araújo (2007) quando eles destacam a importância de Montessori para uma Pedagogia da Educação Infantil, principalmente pela utilização de sua intuição e da sua imaginação de “pedagoga”.

Contudo, há críticas a essa concepção de educação, feitas, inclusive, por Araújo e Araújo (2007), para quem a Pedagogia montessoriana é marcada pela visão cristã da infância, pelo mito da “criança-redentora”, “deus-criança” e “criança-herói”. Destacam que os pensamentos de Montessori compreendem uma visão de Infância e de criança que, como já dissemos, devem ser consideradas com cuidado.

Em razão das definições de Infância como uma categoria social, defendemos que a Sociologia da Infância surge como um novo paradigma, que pode ajudar a desconstruir essa idéia cristã de criança. Essa ciência considera a infância uma construção social, composta por crianças concebidas como atores sociais. Interpreta, ao mesmo tempo, as crianças e seus modos de vida nas “múltiplas

interações simbólicas estabelecidas entre [elas] e com os adultos” (SARMENTO, 2005b, p. 18)

Dando prosseguimento à nossa análise, apresentamos o texto escrito por Elias e Sanches (2007), no qual eles apresentam Célestin Freinet¹⁴, o contexto de sua vida e sua obra pedagógica, no início do século XX.

Ele toma ainda mais consciência da dependência estreita entre a escola e o meio. Não há pedagogia sem experimentação e pesquisa. Não há *educação ideal*, só há *educação de classes* (Freinet, Elise, 1978, p. 26). Para Freinet, a Escola Nova é classista, está à serviço da burguesia (pedagogia capitalista), que vê a criança abstratamente e apresenta conteúdos estanques e fragmentários – a “taylorização” do ensino (ELIAS e SANCHES, 2007, p.152).

Freinet denunciava que, de um lado, estava a escola tradicional, considerada por ele *inimiga do tatear experimental*, fechada, contrária à criatividade, à descoberta, ao interesse e ao prazer infantil. Para ele, as práticas, os manuais e os prédios escolares eram produtores de *doenças* escolares graves: dislexias, anorexia, etc.. Do outro lado, se encontrava a Escola Nova, da qual criticava as “propostas e os métodos - em particular os preconizados por Decroly e Montessori -, por necessitarem de materiais, local e condições especiais para a realização do trabalho pedagógico” (ELIAS E SANCHES, 2007, p. 155). Além disso, destacam que, para Freinet, “a experiência de ir para a escola não é prazerosa” (idem, p. 155), visão decorrente dos métodos utilizados, como também pela irrelevância da experiência de vida dos alunos. “A escola não valoriza a visão de mundo das crianças do povo para chegar à visão científica. Inculca-lhes a visão de mundo que [...] julgam apropriada à sua condição subalterna na sociedade” (idem, p. 155).

Rocha (1999) devolve à Freinet as mesmas críticas que ele fez à Escola Tradicional ao dizer que suas propostas pedagógicas, bem como as de Froebel, Montessori e Decroly, já estão presentes nas instituições brasileiras na década de 1960:

¹⁴ Freinet era um educador idealista e batalhador, cuja proposta pedagógica centrava-se na atividade e na criação. Preocupado com a relação escola e meio social, numa época em que a França estava politicamente dividida entre direita (uma minoria de monarquistas e liberais), centro (os republicanos) e esquerda (os socialistas e comunistas), Freinet buscou técnicas pedagógicas que pudessem envolver todas as crianças no processo de aprendizagem, respeitando seu direito de crescer em liberdade, independente das diferenças de caráter, inteligência ou meio social (ELIAS, 1997, p. 13).

O modelo minuciosamente proposto por Froebel orientou muitas das experiências pioneiras no Brasil, a exemplo do Jardim de Infância Caetano de Campos [...]. Modelos como o de Montessori e Decroly também integram grande parte das práticas que proliferaram entre nós com o aparecimento das pré-escolas nos âmbitos públicos e privados, mesmo já na década de sessenta. Porém, [...] estes modelos influenciados por uma Psicologia do Desenvolvimento, marcaram uma intervenção pautada na padronização. Neste sentido, não se diferenciaram da escola tradicional ao constituírem práticas de homogeneização. Apesar de suscitarem a busca de uma pedagogia para a criança pré-escolar, mantiveram as mesmas intenções disciplinadoras, com vistas ao enquadramento social através de práticas e atividades que se propunham mais adequadas à pouca idade das crianças. O novo, em relação a esta tradição, apresenta-se através de uma produção recente que resulta de influências teóricas e contextuais antes não colocadas. Mudam as formas de fazer e pensar a educação da criança de 0 a 6 anos, que passa a se dar em instituições educativas, estabelecendo-se como novo objeto das Ciências Humanas e Sociais. A identificação da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, como um campo particular do conhecimento pedagógico, revelada pelas pesquisas recentes analisadas neste trabalho, situa-se inicialmente também no âmbito da Pedagogia (ROCHA, 1999, p. 51- 52).

Dessa forma, a autora propõe uma nova educação, na qual “as atividades manuais são consideradas tão importantes quanto as intelectuais. A disciplina e a autoridade são vistas como fruto do trabalho organizado” (idem, p.156).

Voltando à análise do texto de Elias e Sanches (2007), destacamos a afirmação de que uma das características da proposta de Freinet é o direcionamento das crianças do povo para uma “educação dinâmica”, com o objetivo de superação da discriminação social.

A escola, para Freinet, é o lugar onde a criança deve aprender os fatos importantes para a vida em sociedade, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, das relações causais, não só estudando-as, mas praticando-as. Situa-se em uma temporalidade que segue as tensões, os conteúdos e os propósitos da sociedade de que faz parte, dar conta dessa realidade e o seu futuro. De acordo com a idéia fundamental da unidade, é uma instituição onde a criança descobre a sua própria identidade, realizando sua personalidade e desenvolvendo o seu poder com iniciativa e criatividade. Deve realizar isso em cooperação com outras crianças, empenhadas nos mesmos esforços, em um trabalho sério, que valorize a relação escola-vida, a expressão livre, a consciência de que as atividades escolares devem receber o mesmo tratamento responsável que é dado ao trabalho. Deve ser ativa, de acordo com os interesses da

criança, observando sua vida, motivando-a pela ação, envolvendo-se afetivamente com ela (ELIAS e SANCHES, 2007, p. 157).

Freinet concebia a educação como resultado do exercício da cidadania, ou seja, é preciso

criar condições de liberdade de oportunidade para enfrentar a rude concepção imposta pelo capitalismo [...] Freinet via na educação uma nova missão, a de esclarecer os princípios básicos da felicidade pela cooperação, dando mais relevo à formação do que a instrução, a quem cabe explicar as complexas relações da sociedade, seu fim ético e moral (ELIAS e SANCHES, 2007, p. 162-165).

Além disso, a Pedagogia Freinet “é uma proposta de ensino-aprendizagem voltada para a cooperação, que Rousseau defendeu e que ele amplia, atribuindo grande importância a uma prática escolar que parta da análise crítica da realidade na qual os alunos estão inseridos” (ELIAS e SANCHES, 2007, p.158).

Considerando os princípios propostos por Freinet, percebemos que sua Pedagogia está voltada para a cooperação, possibilitando o desenvolvimento das crianças, partindo da premissa de sua individualidade e de sua natureza.

A pedagogia Freinet é uma pedagogia “em construção”, uma proposta que envolve o coletivo de atores da escola: professores, alunos e familiares. Imerso na sua identidade sociocultural, é um movimento constante de busca e mudança da prática, acolhendo e respeitando as diferenças culturais e valorizando o diálogo, as experiências de vida e as diversidades de inteligência (ELIAS e SANCHES, 2007, p.168).

Audet (2010) contribui para o nosso debate ao dizer que a Pedagogia Freinet funda-se sobre valores pedagógicos e sociais específicos:

Além das necessidades fundamentais de conservação, subsistência e realização pessoal que caracterizam todo indivíduo, a Pedagogia Freinet inclui na sua filosofia as necessidades de cada um de expressar-se e comunicar-se, de cooperar, de aprender e de se organizar (AUDET, 2010, p. 257).

As autoras concluem o texto indicando como a Pedagogia Freinet pode ser utilizada em uma Pedagogia da Educação Infantil.

Esta é a nossa utopia. Este é o nosso sonho. Sonho que cultivamos ao longo de nossa trajetória, como educadoras, procurando realizar uma prática cotidiana que impulsiona a criança a querer se expressar, a tomar decisões, a investigar, a descobrir, a interagir, a reelaborar, a construir o seu saber como cidadã autônoma, consciente e responsável, capaz de cooperar com seus semelhantes (ELIAS e SANCHES, 2007, p. 168-169).

Outro pensador com quem os defensores da Pedagogia da Educação Infantil têm dialogado é Vygotsky¹⁵, de cuja obra Pimentel (2007) ressalta a ideia de educação para a transformação do homem e da humanidade. “Em sua visão educativa, sublinha dois conceitos nucleares: o da formação social das funções psicológicas superiores e o da via dupla do desenvolvimento - real e potencial” (PIMENTEL, 2007, p. 222), ou seja, Vygotsky defende um desenvolvimento integral, que perpassa a formação social das funções psicológicas superiores (características tipicamente humanas, como a memória e a atenção) e pelo desenvolvimento real e potencial, que acompanha o ser humano por toda a vida (VYGOTSKY, 2007, 2009).

Vygotsky propõe a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como referência para transcender as posições teóricas que priorizam o nível de desenvolvimento real. Concebida em perspectiva multidirecional, dialógica e não-etnocêntrica, a ZDP resulta das interações mediadas culturalmente, através das quais se instauram áreas de desenvolvimento potencial (PIMENTEL, 2007, p. 224).

Assim, “a ZDP transforma-se em um parâmetro para a atuação pedagógica” (Pimentel, 2007, p. 224), funcionando como princípio educativo; implica a relação entre o nível de desenvolvimento real (capacidade de resolução de problemas, de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (funções psicológicas em processo de amadurecimento, potencialmente emergentes). “A ZDP determina que a aprendizagem sempre ocorre em função de ações em parceria, pelo auxílio de outra pessoa mais experiente, capaz de propor desafios” (PIMENTEL, 2007, p. 225).

¹⁵ Vygotsky desenvolveu os princípios da corrente histórico-cultural, construindo uma abordagem do desenvolvimento humano que é sociocultural, histórica, integrativa e semiótica. Sua teoria inovadora a quase oito décadas, surge hoje como vanguarda, tanto para a psicologia quanto para a educação, além de ser referência em estudos de filologia, literatura, arte e filosofia.[...] Produzida na aurora do século XX, é hoje mundialmente conhecida (PIMENTEL, 2007, p. 220).

É necessário ressaltar que na abordagem vygotskyana, o que ocorre não é uma somatória entre os fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural que se insere (REGO, 2007, p. 93).

Podemos dizer que a educação da criança pequena “é o lugar social privilegiado de mudanças bastante significativas no curso de desenvolvimento, distinguindo-se da aprendizagem informal e guardando certas especificidades” (PIMENTEL, 2007, p. 224) que distinguem sua natureza educativa. Partindo dessa premissa, Pimentel (2007) acredita que uma Pedagogia da Educação Infantil distingue-se dos outros níveis de ensino por possuir algumas características que lhes são peculiares. É nessa perspectiva que temos a contribuição de Vygotsky para a Pedagogia da Educação Infantil.

Sobre as contribuições de Piaget¹⁶ em relação aos estágios de desenvolvimento da criança, os defensores da Pedagogia da Educação Infantil mostram mais críticas do que concordâncias. As principais críticas são:

subestimar a competência da criança, estabelecer normas de idade desmentidas pelos fatos; caracterizar negativamente o desenvolvimento; ser uma teoria de pura competência; minimizar os fatores sociais; prever sincronia desmentida pelos fatos; descrever mas, não explicar; fazer parar o desenvolvimento na adolescência; apelar para modelos lógicos inapropriados (*apud* VIEIRA e LINO, 2007, P. 210).

A minimização dos fatores sociais e a forma de pensar a educação em estágios que ocorrem até a adolescência são fatores contrapostos por outros autores. Vygotsky (2009), por exemplo, defende que a educação acontece durante toda a vida do indivíduo, não podendo ser compreendida em decorrência de estágios que possam ser comprovados empiricamente, como o fez Piaget. Ao mesmo tempo em que enaltece a teoria de Piaget, Vygotsky enfatiza que os fatos tão defendidos por ele traíram-no.

A despeito desse panorama de críticas, Vieira e Lino (2007) apontam a assertiva contribuição de Piaget para uma Pedagogia da Infância, afirmando que

¹⁶ Piaget nasceu em agosto de 1896, em Nêuchatel, na Suíça. Seu trabalho intensivo na biologia o levou a concluir que o desenvolvimento biológico é um processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente em que vive, um processo que depende não só da maturação (e da hereditariedade), mas também de variáveis desse meio (VIEIRA e LINO, 2007, p. 197).

De fato, a epistemologia genética, a natureza do conhecimento e o seu processo de desenvolvimento são o principal objetivo da vasta obra de Piaget e têm implicações fundamentais para a organização das práticas educacionais, nomeadamente para a pedagogia da infância. É muito importante compreender a forma como a criança pensa em situações de aprendizagem para, assim, proporcionar experiências que lhe permitam realizar aprendizagens significativas. A epistemologia genética de Piaget tem, claramente, por objeto mostrar e descrever as diversas variedades do conhecimento, desde as suas formas mais elementares até as superiores, incluindo o pensamento científico (VIEIRA e LINO, 2007, p. 213).

Bruner¹⁷ é outro pensador clássico requisitado para se pensar a Pedagogia da Educação Infantil. Kishimoto (2007) aborda as suas principais concepções:

Vários psicólogos inspiram a construção de suas teorias: McDougall e Egon Brunswik, que abordam os processos psicológicos; Edward Tolman e David Krech, que criticam o behaviorismo e insistem em teorias que postulam estruturas e processos conceituais internos; Vygotsky, que orienta os estudos sobre a construção conceitual; John Dewey, que desenvolve as idéias sobre experiências e o saber da criança; Heinz Werner, que se dedica aos estudos comparativos do desenvolvimento psicológico; Karl Lashley, que estuda a ordem serial no comportamento e Bartlett e Jean Piaget que se dedicam à percepção, à conceitualização e à solução de problemas (KISHIMOTO, 2007, p. 250).

Kishimoto (2007) destaca que suas pesquisas, mesmo sendo realizadas no campo da Psicologia, sempre partem de questões educativas.

Na esteira de Vygotsky, Bruner desconstrói práticas pedagógicas tradicionais de educação, fazendo valer a intencionalidade da criança como ponto de partida e o suporte do adulto para o seu desenvolvimento. Ao enfatizar os processos mentais de alto nível construídos no seio da sociedade, expõe os fundamentos sociais da linguagem e do pensamento e a relevância da ação educativa (KISHIMOTO, 2007, p. 266).

Nessa direção, Bruner (1971) afirma que “a criança, aprende mais rápido que os adultos tudo que lhes seja apresentado em linguagem compreensiva” (p. 37).

¹⁷ As concepções sobre educação de Bruner surgem no contexto de mudança da Pedagogia, na segunda metade do século XX, em decorrência de sua reconstrução segundo o paradigma das “ciências da educação”, mas também pela retomada da ideologia (KISHIMOTO, 2007, p. 255).

Assim, a utilização das brincadeiras e narrativas infantis é considerada uma forma interessante para a aprendizagem da criança:

A concepção de ser humano, intencional, dotado de saber-fazer, que se especializa em processos interativos no seio das culturas, traz novas perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. Participa do processo da desconstrução da psicologia como área hegemônica para análise das questões educativas. Propõe o trabalho conjugado entre as ciências da educação como base para uma nova pedagogia da infância (KISHIMOTO, 2007, p. 266).

Kishimoto (2007) acredita que a revolução educacional proposta por Bruner se respalda na construção de pedagogias para a infância que “valorizem os jogos e as narrativas infantis, com base nas ciências da educação, nas políticas públicas de equidade, com a participação de comunidades de aprendizagem que não tolham as vozes das crianças” (KISHIMOTO, 2007, p. 270).

Para finalizar, analisamos o texto escrito por FARIA (2007), que buscou apresentar as contribuições de Loris Malaguzzi¹⁸ para a Pedagogia da Educação Infantil.

Fundador das escolas de Reggio Emilia, na Itália, Malaguzzi parte da premissa de que a Pedagogia é um motor para que ocorra uma transformação política (FARIA, 2007). Ele se diferencia de outros pensadores clássicos das pedagogias da infância em dois aspectos. O primeiro é a sua atuação na administração pública (ele foi secretário de educação do município de Reggio Emilia) e o segundo reside na escassa produção escrita sobre seus inúmeros avanços conceituais na avaliação e implementação de políticas, práticas pedagógicas e formação de professores. Além disso, Malaguzzi se destaca por “ter sido um pensador da educação somente das crianças pequenas, tanto as de 0 a 3 anos (em creches), quanto as de 3 a 6 anos (em pré-escolas)” (FARIA, 2007, p. 279).

¹⁸ Com uma visão marxista, comunista, Malaguzzi partia do pressuposto de que a educação não é neutra, pois ela tanto reproduz quanto transforma a realidade. Apaixonado pela educação, desafiado a inovar constantemente, elaborou e coordenou a construção de uma pedagogia singular, que não está nos livros [...] Nem triste nem melancólica, sem separar a teoria da prática e, mesmo sem escrevê-la academicamente, documentou e divulgou-a. A documentação tornou-se metodologia que sistematiza essa atividade humana (FARIA, 2007, p. 278).

Trabalhando, educando, observando crianças bem pequenas, Malaguzzi precisou buscar em outros campos de conhecimento novos diálogos e interpretações do mundo infantil e adulto. Assim, recuperando a dimensão estética na forma de produção do conhecimento humano, propôs a criação do ateliê. Podemos dizer que essa pedagogia tem na arte seu fundamento, além da ciência que é permanentemente problematizada (FARIA, 2007, p. 281).

Além de Faria, Edwards (1999) acredita que a educação, em Reggio Emilia, é concebida como uma atividade comunitária e também como uma participação na cultura por meio da exploração conjunta entre crianças e adultos. Temos uma pedagogia estruturada nas experiências e descobertas que ocorrem entre crianças e adultos.

Trata-se, portanto, de uma pedagogia que vê a professora e a criança inteiras, como protagonistas. A criança com pouca idade não é apenas uma aluna. Ela se espalha por todo o mundo através das culturas infantis, da manifestação de suas obras tridimensionais, dos desenhos inventivos que também mostram a tridimensionalidade do real, do imaginário, dos jogos e dos movimentos que ocupam o espaço em tempos diferenciados do tempo do capital (FARIA, 2007, p. 285).

A Pedagogia da Educação Infantil proposta por Malaguzzi é aquela que fala com as vozes das crianças e na qual o adulto tem a missão de “ir além do mundo que já existe”. Além disso, a organização do espaço físico, a construção do ambiente e o escalonamento dos tempos são aspectos essenciais para permitir a inventividade infantil e a descoberta (FARIA, 2007).

Diferentemente do que se possa imaginar, apesar de ser a “primeira da classe”, a pedagogia da educação infantil na Reggio Emilia está sendo construída em um esforço coletivo com as prefeituras, as esquerdas e os movimentos feministas. Pretende-se garantir que as crianças construam a infância divertindo-se e, para isso, pela observação se conhecerá os seus desejos e as suas necessidades. Ela é radicalmente coletiva: não só entre as crianças construindo as culturas infantis; não só entre as professoras construindo a cultura da infância, mas entre os adultos e crianças, construindo a pedagogia (FARIA, 2007, p. 286).

O que apresentamos até o momento, guardadas as devidas proporções, se configura como um trabalho de revisão e crítica dos pensamentos clássicos sobre a

criança e como ele pode ser revisitado ou reavaliado pela Pedagogia da Educação Infantil.

No entanto, há a voz discordante de Arce (2004), que traz importantes contribuições para nossa análise, uma vez que apresenta, a partir das principais ideias que povoam o discurso educacional na área da Educação Infantil, críticas à Pedagogia da Infância, o que inclui críticas às propostas de Malaguzzi, consideradas referência de qualidade para todo o mundo.

Arce (2004) critica o privilégio da aprendizagem para a educação da criança em detrimento do ensino, que, segundo ela, é colocado em segundo plano. Percebemos que o alvo da crítica é a concepção construtivista de aprendizagem, pois a autora enfatiza que o lema “aprender a aprender” só é conveniente para a classe dominante, servindo apenas para reforçar as diferenças entre as classes.

Arce (2004) parece recuperar a crítica à Pedagogia Nova, a partir da qual a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais, muito bem estruturadas e destinadas a pequenos grupos da elite, o que só agravou o problema da marginalidade (SAVIANI, 1995). Para a autora, o professor é que deverá ser o responsável em transmitir os conhecimentos, pois não acredita no ideário construtivista na educação para a criança.

O que foi exposto até aqui pode ser resumido como uma tentativa de apresentar as concepções de educação que têm sustentado a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. De forma breve, pudemos constatar que essa Pedagogia é baseada numa concepção de educação progressista, característica do século XX, construída de forma multidisciplinar.

5 ESTRATÉGIAS TEÓRICAS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA A PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este item apresentará, do ponto de vista teórico, as principais idéias da Sociologia da Infância, considerada por nós como forte sustentáculo para a Pedagogia da Educação Infantil. Fica evidente que os defensores da Pedagogia da Educação Infantil fundamentam-se nessa abordagem, fazendo dela seu guia de trabalho e pensamento. Esses pensadores reconhecem que a emergente¹⁹ sociologia possui como questão principal o estudo da criança, concebida por ela como um ator social, produto e produtora de cultura e não um objeto passivo, mero repetidor da cultura dos adultos; apesar da pouca idade, a criança é um ser humano que constrói seu próprio universo (QUINTEIRO, 2009). Além disso, eles acreditam que tal abordagem, a partir das vozes das crianças, amplia as possibilidades de leitura dos mundos culturais da infância, o que favoreceria a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil.

O princípio básico para os defensores da Pedagogia da Educação Infantil é que tal sociologia procura romper a cegueira das ciências sociais e “acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social” (SIROTA, 2001, p.11). Contudo, mais do que qualquer outra coisa, essa Sociologia os ajuda a compreender o lugar da infância na atualidade, ponto essencial para se discutir uma Pedagogia da Educação Infantil.

Sarmiento (2004) sustenta que “a idéia de infância é uma idéia moderna. [...] Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio” (p. 10-11).

Continuando sua análise, Sarmiento (2004) esclarece que a consciência social da existência da infância surgiu no renascimento (fato reconhecido após estudos

¹⁹ A S.I é um campo de estudo emergente, nascido em 1990, no “Congresso Mundial de Sociologia” (SARMENTO, 2008; QUINTEIRO, 2009).

iconográficos como o de Ariès (1981)), pela conjugação de quatro fatores. O primeiro deles refere-se à criação de instâncias públicas de socialização, especialmente através de escolas públicas e da sua expansão como escolas de massas, até a proclamação da escola obrigatória (SARMENTO, 2004).

O segundo ocorre concomitantemente ao primeiro e diz respeito à família, que se torna responsável pela prestação de cuidados e proteção à criança e estímulo ao desenvolvimento dela, uma vez que a criança agora é o centro de convergência das relações afetivas no seio familiar das classes médias, como também pelo investimento na escolarização.

O terceiro fator responsável pela institucionalização da infância é o conjunto de saberes que emergem sobre a criança, atrelados a uma “normalização” da infância e que se consubstanciam em procedimentos de inculcação disciplinar, comportamental e normativa da criança. “Destacam-se nesses saberes a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia” (SARMENTO, 2004, p. 12).

E, por último, a administração simbólica da infância a partir de um conjunto de normas, atitudes, procedimentais e prescrições que determinam a vida das crianças na sociedade (Sarmiento, 2004). Essas normas relacionam-se desde ao que a criança deve fazer em determinados espaços, como também ao que deve ou não alimentar, como também às formas de participação social.

Além disso, Sarmiento (2004) ressalta a “reinstitutionalização da infância na segunda modernidade” (p.14), ocorrida no final do século XX, que se deu pela reentrada da infância na economia, seja pelo trabalho infantil, seja pelo consumo motivado pela enorme produção de produtos para a criança.

Não obstante – contrariamente aos propagandeiros da “morte da infância” – consideramos que a segunda modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural e a autonomia de acção que nos permite falar de crianças como actores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias (SARMENTO, 2004, p. 19).

Outra contribuição interessante é dada por Luz (2008), que pontua as contribuições da Sociologia da Infância para Educação Infantil, sobretudo pela “ênfase dada à criança como um ser do presente e que tem necessidades e atividades que lhe são próprias e que lhe conferem uma identidade diferente das

peças que estão em outras fases do ciclo de vida” (Luz, 2008, p. 11). A autora defende a consolidação de uma Pedagogia que atenda à especificidade da criança de 0 a 5 anos, considerando a Sociologia da Infância uma importante ferramenta teórica para a concretização dessa tarefa.

Com base nisso, Luz (2008) argumenta que a Sociologia da Infância constitui um verdadeiro desafio para os pesquisadores, “pois exige o abandono de vários paradigmas hegemônicos utilizados no entendimento das crianças e de suas relações entre si, com os adultos e com o mundo” (p. 25). Dessa forma, os pesquisadores deverão estar cientes do desafio colocado por essa Sociologia e considerar as especificidades da infância. O reconhecimento dessa especificidade, que inclui considerar a infância como etapa diferenciada da vida e a criança como sujeito pleno, é um ponto de destaque da Sociologia da Infância.

Assim como outros campos, um campo teórico em constituição como esse também recebe críticas, as quais, no entanto, possibilitam a construção de novos conceitos, bem como o seu fortalecimento. Dentre as críticas, destacamos aquelas apresentadas por Ferreira et al (2009), por exemplo, que, em seu artigo *Os desafios da sociologia da infância: uma área emergente*, questiona a assertiva de Sarmento (2005a, p.363) de que “a infância deve constituir-se como um grupo com um estatuto social diferenciado e não como uma agregação de seres singulares”. Esses autores pontuam a dificuldade no estabelecimento dessa medida devido à incompletude, dependência e transitoriedade já fortemente enraizadas pela Psicologia do Desenvolvimento, sendo necessário muito esforço para mudar essa ideia.

Mesmo assim, consideramos que a Sociologia da Infância é um importante referencial teórico para a análise da realidade social da infância, inclusive no Brasil, uma vez que, atualmente, a criança ocupa um lugar de destaque na sociedade brasileira. Esse lugar está respaldado tanto pelos direitos garantidos na Constituição Federal como pelo compartilhamento de sua educação entre a família e as instituições destinadas à Educação Infantil.

Feitas essas considerações, passaremos a discorrer sobre os conceitos teóricos da Sociologia da Infância utilizados para compor uma Pedagogia da Educação Infantil: alteridade, socialização, culturas da infância e múltiplas linguagens.

5.1 Alteridade

A alteridade da infância é um tema recente em Educação Infantil (OLIVEIRA, 2004), pois é uma perspectiva que vê e ouve a criança a partir dela mesma, na sua condição de sujeito pleno, produto e produtor da cultura. Daí sua importância, atestada por Sarmiento:

Em primeiro lugar, a gênese do “sentimento da infância” (ARIÈS, 1973), desenvolveu uma consciência da alteridade das crianças em relação aos adultos, que é decisiva para essa construção histórica, com um contínuo, dinâmico e distinto (em face da Antiguidade) processo de desenvolvimento desde o alvorecer da modernidade (SARMENTO, 2005a, p. 367).

No entanto, a percepção da criança como um outro diferente do adulto depende do reconhecimento dela como um sujeito singular, completa em si mesma, pertencente a um tempo/espço histórico, cultural, social e geográfico, com diferenças em relação ao adulto. “Sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através dos seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos” (OLIVEIRA, 2004, p. 185) para quebrar a condição de silêncio imposta pelos adultos.

No que diz respeito à alteridade da infância, encontramos consensualidades entre Barbosa (2000), Cerisara (2004) e Guimarães e Leite (1999).

Barbosa (2000) define que a modernidade foi o momento de contato com a alteridade, explicando que aquele foi o momento de duas descobertas: novos mundos pelas grandes navegações e a infância como um outro diferente do adulto.

[...] o processo de construção da infância (na modernidade) fez o caminho inverso (daquele realizado pelas navegações), pois tentou transformar iguais em diferentes, isto é, passar da idéia de crianças como miniaturas de adultos para a construção de um outro, diferente do adulto. Em ambos os processos, estão presentes o debate entre o eu e o outro, alteridade (BARBOSA, 2000, p. 98).

A autora ainda explicita que essa reação frente ao outro possibilitou toda uma construção para civilizar e educar nativos e crianças. “Disciplinar a parte instintiva, emocional, corporal que regia os nativos do Novo Mundo e as crianças tornou-se uma obrigação” (BARBOSA, 2000, p. 99). Portanto, com a descoberta da Infância emerge a indagação de como educá-las, respondida, segundo a autora, com a criação de instituições para educar as crianças e controlar as famílias e a sociedade.

Por sua vez, Cerisara (2004) analisa a pesquisa realizada por Oliveira (2001) que objetivou “a busca de um jeito de ver as crianças sob ângulos ainda pouco explorados” (p. 42), ou seja, uma forma de diálogo com as crianças sobre as questões que envolvem a sua infância. Desse modo, Cerisara (2004) pontua que essa pesquisa ressaltou, a partir de desenhos e falas sobre o que fazem em casa, as músicas que gostam de ouvir, as brincadeiras que têm fora e dentro da creche, o ponto de vista das crianças, demonstrando as práticas escolares presentes nas instituições de Educação Infantil, tanto nas formas de “copiar” as letras e números como na organização do tempo e do espaço.

Consideramos que esta pesquisa conseguiu, para nós, realizar uma primeira aproximação da valorização da criança como fonte fidedigna de informação sobre ela mesma, bem como experimentar o universo de suas múltiplas linguagens “aprofundando as discussões em torno do sujeito criança enquanto outro, trazendo à tona a alteridade da infância” (OLIVEIRA, 2001 *apud* CERISARA, 2004, p. 44).

Cerisara (2004) defende que as pesquisas voltadas para as crianças trazem uma importante contribuição para a Educação Infantil na medida em que evidenciam a alteridade da Infância, possibilitando aos professores uma nova forma de ver, observar e conhecer as crianças, “no sentido de tomá-las como ponto de partida para a organização do tempo e do espaço dentro das creches e das pré-escolas” (CERISARA, 2004, p. 51).

Do ponto de vista de Guimarães e Leite (1999), a alteridade da infância pode ser definida como “a incompletude [que] é uma das características do ser humano, assim, a infância não existe em si, mas necessariamente em relação a, pois ela se dá no diálogo com o outro, na interação social” (p. 5). As autoras explicam que, na experiência italiana, as interações sociais entre os mais maduros e os coetâneos contribuem para a constituição dos mais novos como sujeitos.

Já Sarmiento (2005a), ao discutir o tema, afirma que a alteridade da infância

constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência (p. 372).

Dessa forma, ele propõe uma nova interpretação da criança como um ser pleno e não um ser incompleto; um ser que deve ser considerado um ator social que interpreta o mundo à sua maneira. Essa forma de pensar está em consonância com o esforço principal da Sociologia da Infância que é desconstruir a visão que considera a criança um adulto em miniatura ou um adulto imperfeito, em devir. Esse campo, reconhecendo principalmente a alteridade da Infância, também propõe o estudo da Infância como uma categoria geracional própria (SARMENTO, 2005a).

Enfim, as discussões apresentadas acima sobre alteridade na infância nos permitem afirmar que as crianças devem ser consideradas pela positividade das diferenças entre elas próprias e delas com os adultos, pela forma que se relacionam entre si e com os adultos, pela expressão de suas múltiplas linguagens. Na alteridade que as crianças elaboram a partir das diversas tarefas que realizam cotidianamente, seja na família, na escola ou na rua, elas interpretam e, ao mesmo tempo, agem no mundo.

5.2 Socialização

No que diz respeito à noção de socialização, Guimarães e Leite (1999) pontuam que ela é considerada “o pilar do projeto italiano” (p. 2) de educação, o que fica evidente na forma de organização de suas escolas:

Busca-se oferecer às crianças uma integração e ampliação de suas experiências sociais, formulando uma pedagogia que, incorporando formas poliédricas de trabalho (diferentes arranjos entre as crianças - duplas, grupos pequenos, médios e grandes), considere sempre o binômio classe-intersecção no planejamento no dia-a-dia. (GUIMARÃES e LEITE, 1999, p.8).

Essa diversidade na forma de organização, além de favorecer a socialização da criança pequena, ilustra a nova visão de criança como produto e produtora de cultura.

Sarmiento (2005b) contribui para o nosso debate ao apresentar a organização teórica de Corsaro em relação à socialização, que a dividiu em dois grandes grupos. O primeiro é denominado por Corsaro de *teorias tradicionais da socialização*, as quais se baseiam no conceito de socialização de Durkheim, que concebia as crianças como simples objetos passivos de uma socialização regida por instituições;

a criança, para ele, era um ser frágil, um ser em devir. O segundo grupo contempla as *teorias da reprodução interpretativa*, que se sustentam na ideia de que as crianças participam coletivamente na sociedade e são sujeitos ativos, e não meramente passivos, dela (SARMENTO, 2005b). Dentro desse segundo grupo há, conforme Sarmiento (2005a), três correntes metodológicas concernentes à Sociologia da Infância.

A primeira, denominada estrutural, enfatiza a Infância como categoria geracional e explica como ela se relaciona com as outras categorias geracionais, utilizando-se de estudos demográficos, econômicos, sociais e sobre políticas públicas e cidadania.

A segunda corrente é a interpretativa, que ressalta a capacidade de interpretação e transformação das crianças frente à herança cultural transmitida pelos adultos. Essa corrente enfatiza a ideia de que as crianças são, simultaneamente, atores sociais e agentes culturais. Sendo assim, utiliza-se de trabalhos empíricos, tais como os etnográficos, estudos de caso ou outros estudos qualitativos. Nesse caso, os temas privilegiados versam sobre

a desconstrução do imaginário social sobre a infância, ação social das crianças, as interações intra e intergeracionais, as culturas da infância, as crianças no interior das instituições, as crianças no espaço urbano, as crianças, os media e as TIC [Tecnologias de Informação e Comunicação], o jogo, o lazer e a cultura lúdica (SARMENTO, 2005a, p. 31).

A terceira e última corrente é denominada intervenção e considera a infância uma construção histórica e, ao mesmo tempo, um grupo social oprimido, em uma condição especial de exclusão social.

Sarmiento (2005a) defende que a Sociologia da Infância “só poderá consumir as suas finalidades se contribuir para a emancipação social da infância” (SARMENTO, 2005a, p.32) através da utilização de estudos de investigação ou de investigação participativa. Destaca que a investigação da Infância possibilitará que a própria criança apresente a sua infância (ou a ausência dela) e explicita seus próprios saberes e suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual está inserida. Nessa perspectiva, Sarmiento (2008) defende a revisão do conceito de socialização, sobretudo porque a sociologia ocupa-se cada vez mais das dimensões sociais do espaço privado e individual, concluindo que “a reorientação do campo

sociológico [converge] para o ator social” (p. 21), pois o sujeito não é considerado como um objeto passivo e sim um ator social que participa ativamente da sociedade.

Sirota (2001), ao afirmar que “é principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância” (p. 9), também se afasta da posição de Durkheim, defendendo o novo conceito de socialização da criança, considerada agora como ator.

A infância é vista aqui como uma construção social, certamente variável na sua forma (como mostram muitos historiadores desde Ariès), mas principalmente como um componente estrutural de toda a sociedade; forma pela qual passam todos os indivíduos, mas cujos membros mudam constantemente, não desaparecendo jamais como tal (SIROTA, 2007, p. 45).

A autora apresenta um balanço da produção francesa sobre a Sociologia da Infância, destacando a evolução do pensamento sociológico daquele país no final dos anos 1980, com o início dos trabalhos realizados por historiadores, sociólogos, demógrafos e etnólogos, cujo objeto constituiu-se “na interseção de um certo número de disciplinas das ciências sociais, produzindo uma recomposição disciplinar” (SIROTA, 2001, p. 12). Podemos dizer que essa recomposição discute a evolução da Sociologia da Educação, possibilitando uma análise do complexo processo de socialização em consonância com outros campos da própria Sociologia (Sociologia da família, Sociologia política, Demografia, etc.).

Ela cita um conceito que surge com a emergência da Sociologia da Infância: a noção de “ofício de criança” (SIROTA, 2001, p. 14), que reserva à criança o lugar de objeto sociológico, no sentido pleno. Nessa perspectiva, a criança é vista como um parceiro com o qual é preciso negociar; “a criança deve se tornar ela mesma, e possuir os meios para isso” (SIROTA, 2001, p.18).

Nesse mesmo estudo, ela compara os trabalhos anglo-saxões e os franceses, afirmando que os primeiros - que se referem aos alunos e à escolarização -, mesmo numerosos, “tem presença restrita e são pouco identificados como pertencendo ao campo na bibliografia” (SIROTA, 2001, p. 14). Isso ocorre porque a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância constituíram-se de forma autônoma nos países anglo-saxões, enquanto, nos de língua francesa, por não existir essa divisão, são os

sociólogos que trabalham com a infância. Apesar disso, elenca os pontos comuns existentes entre os trabalhos franceses e ingleses:

- a infância é uma construção social que não pode ser vista como natural ou universal e que necessita ser analisada como um componente estrutural e cultural específico;
- a re-introdução do objeto “Infância” nos estudos sociológicos, possibilitando a análise da infância para além da imaturidade biológica;
- a infância é considerada um componente da cultura e da sociedade;
- as crianças são, ao mesmo tempo, produtoras e atoras dos processos sociais;
- a Infância é uma variável da análise sociológica que deve ser considerada em sentido pleno, o que inclui levar em conta aspectos como classe social, gênero e pertencimento étnico.

Ressaltamos, assim, a importante contribuição de Sirota (2001) com relação à concepção de Infância como um componente estrutural de toda sociedade, que varia em sua forma, mas que está presente em todas as culturas. Segundo ela,

a infância moderna se constrói sob uma constelação de olhares. Ao lado das representações e das práticas de atores, a fabricação social da infância se apóia também nos discursos intelectuais ou acadêmicos, e em teorias científicas. Assim, a socialização e a transmissão espelham-se em suas próprias produções (SIROTA, 2007, p. 46).

Sirota (2007) ainda nos alerta sobre a difusão, pela mídia, dos conhecimentos psicológicos, sobretudo em relação ao desenvolvimento das crianças. Esse *marketing* excessivo causa dois movimentos diferentes: o conhecimento sobre a fase de vida na qual a criança está e, em contrapartida, a garantia de possibilitar tal desenvolvimento o mais cedo possível à criança como uma forma de mobilidade social. Exemplifica essa situação com a prática de oferecer um livro de presente a uma criança que acaba de nascer, como uma forma de tirá-la da ignorância e introduzi-la o mais rápido possível na aquisição da leitura.

Já na produção inglesa sobre a Sociologia da Infância, destacam-se os estudos de Alan Prout e Allison James (2003), que listaram os chamados “novos paradigmas” para o estudo da Infância:

1- A infância deve ser considerada uma construção social e analisada como um componente estrutural e cultural específico de muitas sociedades;

2- A infância deve ser entendida como uma variável da análise social, estreitamente relacionada com a classe social, o gênero e a etnia;

3- As relações sociais estabelecidas entre as crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu direito próprio, independente da perspectiva e dos conceitos dos adultos;

4- As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação de suas vidas sociais, da vida dos adultos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Nesse sentido, não podem ser consideradas como sujeitos passivos dos processos e das estruturas sociais;

5- Os métodos etnográficos são úteis para investigação da infância, pois possibilitam o transporte da voz e da participação mais direta das crianças;

A infância é um fenômeno que revela a dupla hermenêutica das ciências sociais. Isto quer dizer que um novo paradigma no estudo sociológico da infância conclama um processo de reconstrução da criança e da infância na sociedade.

Esses paradigmas, estabelecidos há quase duas décadas, foram e ainda são importantes para a constituição do campo da Sociologia da Infância, se constituindo como referência tanto de revisão como de inclusão, pelos novos pesquisadores, de novos paradigmas.

Outra autora estudiosa da Infância é a inglesa Cléopâtre Montandon, que analisou as produções dos sociólogos de seu país sobre o tema. O trabalho de Montandon “coloca em evidência as problemáticas, os paradigmas, os objetos empíricos e os debates existentes na construção desse campo” (SIROTA, 2001, p. 13).

Entre os quatro grandes temas ingleses destacados por Montandon, está a *relação entre gerações*, que inclui os trabalhos que tratam da relação entre pais e crianças ou entre adultos diversos e crianças. Nessa classificação temática, as crianças são consideradas atores, ou seja, sujeitos do processo de socialização. Porém, esse grupo se divide em duas posições: de um lado, aqueles que defendem o estudo das crianças de idades diferentes, não priorizando somente as diferenças entre gerações e, de outro, “os que sustentam a ideia de uma uniformização crescente e que por isso não vêem a utilidade de uma sociologia da infância” (MONTANDON, 2001, p.40).

A segunda temática descrita por Montandon é denominada *as crianças e os dispositivos institucionais criados para elas*, cujos trabalhos mostram que a realidade se constitui de uma ordem negociada, pois as crianças agem de maneira ativa, estruturando, ao mesmo tempo, seu espaço e seu tempo, bem como as atividades nas quais se envolvem nessas instituições.

A terceira temática aborda *o mundo da infância: interações e cultura das crianças*, onde Montandon elenca os trabalhos que buscam compreender o ponto de vista das crianças, esclarecendo que, nesse caso, os métodos mais utilizados são os etnográficos e os etnometodológicos.

A quarta temática contempla *as crianças como grupo social*, composta por trabalhos que concebem a Infância como grupo social e que objetivam compreender a posição desse grupo em relação aos diferentes contextos cotidianos e às estruturas de poder (tanto político como econômico). Assim, “temáticas variadas, ricas para o estudo, emergem no momento em que a infância é considerada como uma categoria social que constitui um objeto sociológico em si” (MONTANDON, 2001, p. 48).

O ponto central dos textos analisados por Montandon circunscreve-se na construção social da infância como um novo paradigma para o estudo da Infância, com ênfase na necessidade de reelaboração desse conceito, considerando a visão da criança como ator e sua socialização. A Sociologia da Infância defende a socialização como um processo do qual a criança participa ativamente, não sendo apenas um objeto passivo; agora a criança participa da sua própria socialização e a negocia.

Podemos dizer que Montandon constata a abordagem renovada sobre a socialização e a crítica ao modelo clássico desse processo (QUINTEIRO, 2009). Nessa direção, ela apresenta conclusões sobre a produção inglesa similares às apresentadas por Sirota sobre a produção francesa.

O conjunto das abordagens portuguesa, francesa e inglesa se constitui numa alternativa ao modelo clássico de socialização de Durkheim, baseado na reprodução passiva. A Sociologia da Infância propõe uma “reprodução interpretativa”, a qual opera com a tese que a criança participa coletivamente da sociedade, fazendo parte dela como sujeito ativo.

5.3 Culturas da Infância

A produção brasileira sobre a Sociologia da Infância tem aumentado nas duas últimas décadas. “No Brasil temos um campo desenvolvido e legítimo de pesquisas em educação da infância e atualmente a Sociologia da Infância conta com autores brasileiros” (DELGADO e MULLER, 2005). Entre outros, Jucirema Quinteiro é uma importante referência nesse debate por organizar sistematicamente o que a área tem produzido. Ela nos lembra que a primeira produção relacionada a essa teoria é o relatório elaborado por Sabóia Lima, datado de 1939 e intitulado *A Infância Desamparada*, considerado um diagnóstico sobre as culturas da infância e a condição social da criança.

Quinteiro (2002) também destaca aquilo que ela define como uma grande contribuição à Sociologia (no sentido de reconhecer a criança como um agente de socialização tão importante quanto a família ou a igreja): o trabalho realizado por Florestan Fernandes, publicado em 1947 e denominado *As “Trocinhas” do Bom Retiro*, no qual a rua é identificada como lugar privilegiado da infância.

Trata-se do registro inédito de elementos constitutivos das culturas infantis, captadas a partir de observações sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar (QUINTEIRO, 2002, p. 150).

Segundo a autora, o trabalho realizado por Florestan Fernandes ilustra o conceito ora apresentado de culturas infantis, pois ele observou, registrou e analisou o modo de realização do processo de socialização das crianças na rua, ao construírem espaços de sociabilidades, constituindo, assim, uma determinada cultura infantil.

Embora o termo cultura infantil esteja bastante difundido, Cohn (2005) faz ressalvas ao seu uso, esclarecendo que as crianças são produto e produtoras de cultura, pois “elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura” (p. 35). Dessa forma, gozam de uma autonomia cultural relativa e não absoluta em relação aos adultos. Nesse sentido, a autora alerta para o fato de não fazermos a cisão entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, posto que “devemos, ainda assim, fazê-lo com cuidado para não incompatibilizar o que as crianças fazem e pensam, com aquilo que outros que também compartilham com ela uma cultura, mas não são crianças, fazem e pensam” (COHN, 2005, p. 36).

Existem muitos trabalhos no Brasil que consideram a cultura infantil como objeto de estudo e que, portanto, integram a Sociologia da Infância. Nessa perspectiva, Quinteiro (2009) afirma que o autor José de Souza Martins, ao organizar, cinco décadas após *As “Trocinhas” do Bom Retiro*, a coletânea de textos *O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil*, defende que a criança, sobretudo atualmente, é uma testemunha da história e orienta que se dê voz a ela nas pesquisas. Tal argumento se justifica pelas pesquisas realizadas por ele com as crianças moradoras das regiões de ocupação da Amazônia, as quais caracterizou como suprimidas de infância. A supressão da infância era relatada nas falas das crianças, que, primeiramente, trabalhavam, depois iam para a escola e brincavam apenas no tempo restante, ou seja, elas se remetiam à infância como o intervalo restante do dia destinado à brincadeira. Quinteiro destaca os trabalhos de Martins pelo fato de ele ter iniciado as pesquisas que se utilizaram dos relatos orais de crianças.

De fato, os relatos orais têm sido cada vez mais explorados em estudos sobre as culturas da infância, como é o caso do trabalho de Demartini, que contribui para esse debate das pesquisas com as crianças enumerando algumas questões: “[...] estamos lidando com os relatos de crianças, estamos falando sobre relatos de infância: mas quem é essa criança? O que se está chamando de criança, o que se está chamando de infância, como essa experiência é vivenciada? (DEMARTINI, 2009, p. 4-5).

Na verdade, Demartini (2009) questiona as várias formas utilizadas pelos pesquisadores para recolher os relatos de crianças, de explorar suas culturas, que deverão ser considerados a partir do conhecimento da identidade social da criança pesquisada. Ela nos alerta: se “os relatos infantis envolvem essa memória, essa identidade [...] penso que tudo isso pode ser “contado”, mas de diferentes maneiras” (p. 7).

Esclarecemos, no entanto, que não basta dar voz às crianças, mas é preciso também interpretá-las considerando os referenciais existentes no campo das ciências sociais, sendo necessário ao pesquisador adentrar nas estruturas e dinâmicas sociais declaradas no discurso das crianças (SARMENTO *apud* QUINTEIRO, 2009).

Vale a pena lembrar das pesquisas que utilizam os desenhos infantis e a oralidade, pois esses trabalhos também têm contribuído para o debate das culturas

infantis, uma vez que consideram “desenhos infantis em conjugação à oralidade como formas privilegiadas de expressão da criança” (GOBBI, 2009, p. 73). Assim, o desenho e a oralidade infantil são importantes instrumentos metodológicos para estudar as culturas da infância.

Além disso, temos também - como exemplificou Quinteiro com o trabalho de Florestan Fernandes - as brincadeiras infantis como um importante instrumento para compreender as formas de expressão das culturas da infância. Nesse sentido, Prado (2009) caracteriza a brincadeira como reveladora de um espaço de cultura, pois a criança, quando brinca, revela a estrutura social que a especifica, seja pelas regras, pelos valores ou pelos sentidos identificados.

Belloni (2009) aponta para o uso dos estudos etnográficos para o estudo das culturas da infância no Brasil, uma vez que “tal proposta representa um avanço para um melhor conhecimento da criança real” (BELLONI, 2009, p.131), permitindo conhecer melhor a criança e sua socialização.

Outra autora brasileira sobre essa temática é Ana Beatriz Cerisara, importante interlocutora da Sociologia da Infância no Brasil, que participou de pesquisas relacionadas às culturas da infância e de formação das professoras de Educação Infantil, em parceria com a Universidade de Minho, em Portugal, juntamente com Manuel Jacinto Sarmiento. A autora propõe que as pesquisas educacionais deem voz às crianças.

Por sua vez, Cerisara (2004) ao apresentar a pesquisa realizada por Coutinho, pontua três categorias próprias e desafiadoras para a compreensão das culturas infantis: ludicidade, diversidade cultural e multiplicidade de linguagens. A autora também ressalta que, para a criança, a fantasia e a realidade caminham juntas.

Ainda que a produção brasileira esteja em desenvolvimento, Delgado e Muller (2005) alertam para três dificuldades que deverão ser superadas nas pesquisas com crianças. A primeira dificuldade relaciona-se à lógica adultocêntrica, pois os adultos deverão estar atentos aos modos como as crianças negociam e interagem, ou seja, o que “se passam entre elas e não dentro delas” (p. 354). A segunda é a forma de entrada no campo, em que o pesquisador utilizará de aproximações iniciais com as crianças, uma vez que elas são consideradas como agentes ativos de sua própria cultura. Dessa forma, o pesquisador deverá esperar pelas reações delas para a entrada ou não em campo. E por fim, a terceira

dificuldade, relacionada à ética na pesquisa, sendo fundamental e, ao mesmo tempo, uma “[garantia da] criança o direito de consentir ou não em participar da pesquisa” (p. 355).

Guimarães e Leite (1999) indicam que a valorização da cultura, da palavra e da ação infantil não significa negar o papel do adulto. O que as autoras ressaltam é a importância do adulto nesse processo no que tange “a favorecer a condição de ação das crianças, ter sensibilidade e disponibilidade; ser companheiro de brincadeiras, estabelecer cumplicidade” (GUIMARÃES e LEITE, 1999, p. 5). As autoras destacam ainda “a ludicidade, a continuidade e diversificação das experiências” como fundamentais para a produção de significados na estruturação das aprendizagens. Assim, o adulto é considerado como um mediador que facilita as relações entre as crianças e o mundo externo, enfim, na sua socialização.

Sarmiento (2004), ao discorrer sobre a gramática das culturas da infância, elenca os quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A interactividade se define pelas relações que as crianças estabelecem entre as várias realidades diferentes nas quais aprendem valores e estratégias para a formação da sua identidade pessoal, pois essa aprendizagem é altamente interativa. Podemos dizer que as crianças aprendem em contato com seus pares nos espaços de convivência comum.

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através das rotinas e da realização de actividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Essa partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do crescimento (SARMENTO, 2004, p. 23-24).

Já a ludicidade destaca a brincadeira como principal marca da ação infantil, uma vez que as crianças “não fazem distinção entre brincar e fazer coisas sérias, distinção comum entre os adultos” (LUZ, 2002, p.27).

Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta por isso, que o

brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. O brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis (SARMENTO, 2004, P. 25-26).

A fantasia do real pela criança é uma forma de construção do seu mundo e de atribuição de significado aos objetos. “A estrela que transporta para o céu uma pessoa querida, a boneca que se brinca no meio da desolação e do caos provocado pela guerra ou por um cataclismo natural” (Sarmiento, 2004, p. 27) são formas utilizadas pelas crianças para trabalhar uma situação real vivida, possibilitando a continuação da vida em condições aceitáveis para ela.

A reiteração é compreendida pela não-linearidade temporal pela criança, uma vez que o tempo da criança é “um tempo reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2004, p. 28). A criança estrutura sua ação a partir da constante recriação das rotinas e situações ou por meio da transmissão de brincadeiras e jogos aprendidos com as crianças mais velhas. Daí a infância se transforma e se reinventa.

5.4 Múltiplas Linguagens

A linguagem pode ser definida como a capacidade humana de compartilhar significados que, ao mesmo tempo, nos constitui e nos possibilita elaborar e partilhar a vida com os outros, apropriando-nos da cultura, produzindo-a e transformando-a (DIAS e FARIA, 2005). As linguagens podem se estruturar de múltiplas formas: oral, gestual, musical, escrita, brincar, matemática. Podemos dizer que essas múltiplas linguagens fazem a mediação entre o mundo e a criança. Nessa perspectiva, concordamos com Coutinho (2002) quando ela afirma que a linguagem é interação, ou seja, “as mensagens expressas em múltiplas linguagens na infância se decodificam quando o outro se comunica com [elas], seja ele criança ou adulto, é capaz de interpretá-las” (COUTINHO, 2002, p. 127). A linguagem é fundamental na produção da cultura da infância, sobretudo por fornecer sentido e embasar as relações estabelecidas para essa produção.

Os trabalhos de Strenzel (2001) e Cerisara (2004) ressaltam a importância da compreensão sobre a amplitude das múltiplas linguagens e sua aplicação na prática pedagógica das instituições de Educação Infantil. De um lado, Strenzel (2001)

destaca que a diversidade de linguagens infantis expressas, mesmo nos bebês, não são consideradas pelos adultos como formas de expressão, manifestação das vontades, formas de relacionamento com o mundo. Uma linguagem sem palavras e a dimensão do corpo e do movimento não têm uma amplitude desejável nas instituições de Educação Infantil. Por outro lado, Cerisara (2004) destaca que nós, educadores, não fomos “alfabetizados” para compreender as múltiplas linguagens. Portanto, consentir as múltiplas linguagens exige o esforço de construirmos um novo olhar sobre a criança.

No que tange à aplicabilidade de exemplos de linguagem, temos, de um lado o texto de Kishimoto e Pinazza (2007) que destaca a importância da linguagem musical e do brincar na educação da criança pequena e, por outro lado, o texto de Nogueira (2005), que demonstra a raridade da utilização da linguagem musical nas instituições de Educação Infantil brasileiras.

Kishimoto e Pinazza (2007) destacam a importância da linguagem musical proposta por Froebel, posto que a música propicia uma integração entre educação e cuidado e exemplificam com o momento da troca de fraldas.

A música traz uma alegoria da integração entre a educação e o cuidado com a criança pequena no ato de trocar fraldas. A mãe vai movimentando os braços e as pernas do bebê, em ações ritmadas, enquanto canta o que remete para a diversidade das linguagens (KISHIMOTO e PINAZZA, 2007, p. 47).

Além disso, defendem, de acordo com Froebel, a proposta de uma pedagogia do brincar, que respeite o interesse da criança, utilizando o brinquedo para o desenvolvimento da fala. “A preocupação com o brincar da criança já começa muito cedo na esfera do próprio corpo e com objetos pendurados perto de sua visão. Móviles já fazem parte da rotina de educação de bebês” (KISHIMOTO E PINAZZA, 2007, p. 52). Assim, o brincar é uma linguagem importante que merece a compreensão do educador da infância.

Prado (2009) amplia a ideia da importância do brincar para o desenvolvimento da criança, defendendo que a brincadeira reflete “a capacidade das crianças de transformar a natureza e [...] estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos”, ou seja, a brincadeira é uma das formas pelas quais se dá a produção da cultura infantil. Corsino (2009) enfatiza que

a brincadeira é fundamental para a interação e construção dos conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca.

Já o texto de Nogueira (2005) considera a linguagem musical nas escolas de Educação Infantil um tema marginal e aponta que as educadoras não sabem desenvolver a construção do gosto musical na criança, pois, em vez de inserir outros referenciais musicais, utilizam o raso argumento: é “esse tipo de canção que as crianças gostam” (p. 4). Denuncia que, apesar de mais de 90% da população possuir aparelho de som em suas residências, o gosto musical das crianças fica restrito ao que elas ouvem em seu meio social. Assim, ela destaca que a falta de formação inicial e continuada das professoras de Educação Infantil é um grande entrave para o desenvolvimento da linguagem musical.

Temos, por último, o texto de Faria (2007), que enaltece a educação que contempla o papel das múltiplas linguagens no desenvolvimento infantil, pontuando o trabalho em ateliês nas escolas italianas de Reggio Emilia, proposto por Malaguzzi.

[...] trata-se de uma educação que privilegia a co-presença de todas as linguagens. Dessa forma, o ateliê atualizou a cultura italiana da imagem, gerando não um espaço separado onde é cômodo pintar, desenhar, fazer esculturas, construir engenhocas e onde se pode sujar e bagunçar, mas onde se promove o trabalho conjunto do (a) atelierista, da professora e das crianças. Nessa relação a três potencializa-se o desenvolvimento integrado das múltiplas linguagens (FARIA, 2007, p. 281).

A autora indica a necessidade de a escola viver as alegrias que vão do “ensinar-me a fazer sem você”, de Montessori, “à produção das culturas de Malaguzzi” (FARIA, 2007, p. 285), a partir das relações estabelecidas e das múltiplas linguagens.

Diante de tudo que foi analisado, concordamos com Coutinho (2002) quando ele assinala a importância das múltiplas linguagens para o desenvolvimento infantil pois, “as crianças diferentemente dos adultos, não conseguem ficar lado a lado sem se comunicar, fazem isso até pelo olhar” (COUTINHO, 2002, p. 128). A autora também utiliza o exemplo de Reggio Emilia para o estudo das múltiplas linguagens.

As crianças insistem e insistem justamente em ser criança, como revela Malaguzzi em seu poema, e Larissa, Leonardo, Gabriel e Lara em suas ações. Em Reggio Emilia, a obstinação na vivência da

infância possibilitou que em três décadas, se construísse uma Pedagogia da Infância, retratada fielmente em suas instituições. E nelas as crianças e as suas múltiplas linguagens encontram respaldo para as suas criações e manifestações culturais. Nessas instituições não há o desenvolvimento de atividades em prol de uma linguagem e marginalização das demais, há sim, a possibilidade de vivência das *cem linguagens*, entre as quais se destaca a arte plástica, cênica, a musical, a lúdica e a corporal (COUTINHO, 2002, p. 133).

Assim, Coutinho (2002) salienta que uma Pedagogia da Educação Infantil é aquela que “dê bases para uma educação infantil que respeite as *cem linguagens* das crianças, que confira a elas o direito a ter cem modos de falar, de jogar, de escutar as maravilhas de amar, enfim de viver intensamente todas as linguagens” (p. 135). E nesse sentido, nos cabe a tarefa de nos tornarmos parceiros das crianças na aquisição social da linguagem, bem como analisarmos as linguagens que temos privilegiado em detrimento das demais.

6 ESTRATÉGIAS POLÍTICO-METODOLÓGICAS PARA A PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As estratégias político-metodológicas encontradas nos artigos, livros e capítulos de livros analisados são: o cuidar e o educar, a formação de professores e a prática pedagógica, elementos que consideramos imprescindíveis para se pensar uma Pedagogia da Educação Infantil.

As estratégias são políticas na medida em que interferem ou alteram as leis sobre a educação da criança pequena, como aconteceu com a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, importantes referências para essa luta. São metodológicas na medida em que alteram a prática e a formação de professores, uma vez que as Faculdades de Educação devem atentar para as práticas educativas que atendam a essas estratégias.

6.1 Educar e Cuidar

A Educação Infantil tem como princípio a indissociabilidade entre o cuidar e educar. Para os defensores da Pedagogia da Educação Infantil, o cuidado com o corpo, o sono, a higiene e a alimentação deixa de ser uma atividade inferior e passa a ocupar um lugar central na atividade do educador infantil. Entretanto, como explicita Kramer (2005), a razão que explica esse sentimento de inferioridade se encontra na “história da sociedade brasileira, que tem a servidão e a escravidão como marcas muito fortes, o cuidado quase sempre foi delegado – e relegado - àquelas pessoas com menor grau de instrução. [...] O cuidar é obrigação dos que são explorados” (p. 57).

Dessa forma, o cuidado era algo discriminado, ligado à assistência e considerado ocupação daquelas pessoas que não têm formação, enquanto a dimensão pedagógica da educação da criança de 0 a 6 anos era entendida como mera preparação para o ensino fundamental. Enfim, o debate da Educação Infantil ficou polarizado: de um lado, o cuidar e, do outro, o educar. Essa divisão, que corresponde à forma pela qual a sociedade brasileira se estruturou, também divide os professores, isto é, de um lado temos aqueles que se sentem desvalorizados com

a tarefa de cuidar e, do outro, aqueles que, baseados numa visão integral da criança, acreditam que o cuidar e o educar caminham juntos.

Essa questão é um problema fundamentalmente social e não apenas pedagógico, posto que os professores veem sua posição social desprivilegiada na medida em que, apesar de terem estudado arduamente como qualquer outro profissional, exercem as mesmas tarefas domésticas que exerciam antes da formação.

Constatamos nos textos analisados que a desvalorização do cuidar ainda permanece presente nas práticas de Educação Infantil. Os textos de Strenzel (2001) e Cerisara (2004) apontam que as atividades ligadas ao corpo, tais como banho, sono, alimentação, beijos, carinhos, não são valorizadas nas creches, sendo realizadas de forma demasiadamente apressada e sem uma preocupação pedagógica com a criança.

Strenzel (2001) complementa esse pensamento ao assinalar que os educadores devem estar atentos às diversas maneiras, “verbais e não verbais, escrita e não escrita” (STRENZEL, 2001, p. 9) do binômio cuidar e educar, possibilitando às crianças a oportunidade de expressarem suas vontades e seus sentimentos.

Assim, de acordo com Kramer (2005), a forma como o cuidado e a educação têm sido compreendidos no Brasil pode ser, de um lado, definido como duas ações interligadas e, por outro, como duas ações independentes, sendo uma referente ao corpo e a outra ligada aos processos cognitivos. Essa duas idéias opostas podem ser justificadas pelos “fatores sócio-históricos relacionados a questão de gênero, numa sociedade capitalista urbano-industrial marcada pela dicotomia corpo e mente” (KRAMER, 2005, p. 67).

No campo da educação infantil, o cuidar está historicamente vinculado à assistência e ao corpo. Até meados da década de 1980, sempre que os textos acadêmicos e documentos oficiais se referiam a atividades assistenciais desenvolvidas pelas creches o usual era o termo “guarda”. A partir de então, essa expressão passou a ser substituída por “cuidado” e “cuidar” (Montenegro, 2001). Nos anos 1990, com a perspectiva de creches e pré-escolas serem incorporadas aos sistemas de ensino e passarem a ser consideradas a primeira etapa da educação básica, era preciso integrar as atividades de cuidado, realizadas nas creches com as atividades de cunho mais pedagógico, desenvolvidas nas pré-escolas. A solução

conceitual encontrada foi o educar e o cuidar (KRAMER, 2005, p. 67-68).

É a partir da compreensão dessa indissociabilidade entre o cuidar e o educar que Faria (2005) enfatiza a especificidade da Educação Infantil.

Educar e cuidar são objetivos da educação infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar. O que não quer dizer que a creche e a pré-escola também não tenham o objetivo, como a escola, de reproduzir e coagir, e também de transformar e libertar e, como toda educação, tem sempre o objetivo de cuidar. Também não quer dizer que a educação nessas instituições não tenha conteúdo, seja espontaneísta, só porque nelas não se trabalha com conteúdos escolares e o professor não ministra as disciplinas escolares formais: o professor é um professor de crianças (FARIA, 2005, p. 1021).

A especificidade defendida por Faria (2005) é retomada por Coutinho (2002b), que destaca a importância dessa proposta para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

[...] a fim de que se constitua uma Pedagogia da Educação Infantil e da Infância, através do toque, do olhar, da fala, do choro, do silêncio, do movimento, do descanso, das interações, entre tantas possibilidades que se apresentam no cuidado e educação de sujeitos que somos. Sujeitos históricos, culturais, cognitivos, sociais, políticos, que, para além de um coletivo, possuem uma individualidade, e aí se faz o desafio: garantir a diversidade, a pluralidade em instituições que historicamente primam pelo homogêneo (COUTINHO, 2002b, p. 15).

6.2 Formação de Professores

Rivero (2001) pontua que “até muito recentemente praticamente inexistia em nível nacional uma política que regulamentasse a formação de profissionais para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos” (p. 1). A autora ressalta o que as pesquisas dizem sobre a formação desses profissionais: 1) possuem baixa escolaridade, à vezes nem atingindo o ensino fundamental; 2) se concluíram o ensino médio, nem sempre possuem a habilitação magistério; 3) mesmo aqueles que concluíram o magistério não entendem as especificidades da Educação Infantil. Diante desse panorama, Rivero (2001) explicita a necessidade de uma formação regular que abranja tanto a formação em nível médio como no ensino superior no Curso de Pedagogia, com a finalidade de um atendimento de qualidade para a criança.

A autora nos lembra que, diante dos direitos das crianças previstos na Carta Magna, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na própria LDBEN, faz-se necessária uma formação que atenda às especificidades da infância.

Ao fazer uma retrospectiva da formação de professores, Castro (2006) também denuncia a formação do professor como uma das prioridades das políticas públicas brasileiras, sobretudo a formação de profissionais para atuar na Educação Infantil. Formação, que deve abranger o cuidar e o educar, ou seja, que esteja atenta às especificidades dessa etapa da educação básica.

A formação dos profissionais da Educação Infantil torna-se um desafio para os educadores, sociedade e Estado, haja vista que a responsabilidade é de todos. Para isso, os cursos de formação devem estar atentos ao currículo que capacitará esse profissional, abrangendo as premissas do cuidar e do educar (CASTRO, 2006, p. 10).

Esclarecemos que a formação do professor da Educação Infantil deve ser ofertada pelo Curso de Pedagogia (licenciatura), conforme a Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada em 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - Licenciatura. O fato é que o Curso de Pedagogia foi ampliando as experiências de formação inicial e continuada de docentes, a ponto de sua abrangência profissional, hoje, alcançar tanto a educação de crianças quanto a educação de jovens e adultos.

Os clássicos e pensadores sobre a educação da criança também postulam sobre a formação de professores. Freinet, por exemplo, citado por Elias e Sanches (2007), entende que a formação adequada deveria considerar pelo menos quatro aspectos. O primeiro contemplaria a valorização da experiência dos educadores que trabalham com as crianças. O segundo compreenderia uma visão interdisciplinar de todas as atividades e áreas relacionadas à educação para a infância. O terceiro priorizaria o trabalho coletivo, exercitando “a comunicação, as diferentes linguagens, a interação afetiva, em uma perspectiva de construção da autonomia” (ELIAS e SANCHES, 2007, p. 168). O quarto aspecto diria respeito à elaboração de um projeto pedagógico que visasse à promoção das classes populares pela educação, com vista à transformação da sociedade

No texto escrito por Strenzel (2001) fica clara a premissa de que os profissionais da Educação Infantil “também se formam e constroem suas identidades

na creche”, ou seja, “a creche também é lugar de educação dos adultos. Neste sentido, a construção do modo de atuar dos adultos passa pelo campo da cultura, nesse caso, bastante heterogênea (STRENZEL, 2001, p. 8).

Temos também a importante contribuição de Silva (2008) que, em sua tese de doutoramento intitulada *Educação Infantil no Coração da Cidade*, procurou analisar os processos de construção das identidades das professoras de Educação Infantil de Belo Horizonte, constatando que tal construção é realizada por meio da experiência social.

A tese aqui defendida é a de que as profissionais da Educação Infantil constituem suas identidades profissionais e políticas na sua experiência social, que envolve um processo de auto-reconhecimento e de reconhecimento recíproco: entre si, entre esse grupo e parceiros, e entre elas (as profissionais da creche) e “adversários” sociais no sistema de ação relativo à Educação Infantil. A focalização das educadoras que atuam em instituições comunitárias deve-se ao fato de que, na realidade brasileira, a despeito do reconhecimento da responsabilidade pública para com a Educação Infantil, tem-se ainda grande parte do atendimento às crianças pequenas realizadas por esse tipo de instituição (SILVA, 2008, p. 21).

Por sua vez, Cerisara (2004) considera importante a articulação entre a formação do profissional da Educação Infantil e o que tem sido investigado na Educação Infantil, ou seja, uma reflexão sobre a formação e sobre a prática. A autora aponta também que a formação do profissional da Educação Infantil deverá considerar a criança como sujeito integral.

As pesquisas cujo foco foram as crianças e as culturas infantis revelam a necessidade e importância de todos os profissionais envolvidos com a educação infantil conhecerem as crianças e se educarem para captar os “jeitos de ser” das mesmas (CERISARA, 2004, p. 49).

Numa perspectiva sociológica, Quinteiro (2009), em seu texto sobre a infância e a educação no Brasil, contribui para o nosso debate ao enfatizar o papel preponderante da formação dos professores que atuam na educação da criança, o que pode “ampliar o seu raio de leitura sobre os *mundos culturais da infância* e discutir as possibilidades e o limite da escola como o *lugar da infância* nos nossos tempos” (QUINTEIRO, 2009, p. 20).

Entretanto, dando continuidade à nossa análise, deparamo-nos com um conflito direto, proposto por Arce (2004). A crítica da autora assenta-se sobre a questão da formação dos professores de Reggio Emilia, baseada na prática e na reflexão que eles fazem sobre ela.

Malaguzzi afirma que em suas escolas o principal “livro-texto” são a prática e a reflexão realizada sobre esta pelo professor, considerado sábio e possuidor de um conhecimento infinitamente mais completo e rico do que qualquer pesquisador acadêmico, qualquer teórico, porque seu conhecimento é produzido na prática (ARCE, 2004, p. 150).

O ponto nevrálgico dessa crítica está nessa máxima de Arce (2004) sobre a organização do trabalho pedagógico em Reggio Emilia: “os professores seguem as crianças não seguem planos” (p. 151). Para contrapor a crítica de Arce (2004), buscamos as palavras de Malaguzzi (1999), que pontua o quão é deficitária a formação oferecida aos professores, na Itália, para o trabalho com as crianças pequenas.

A preparação de professores para o trabalho com crianças pequenas é, acredito, uma espécie de farsa legalmente sancionada, realmente abominável. Foi, e ainda é, dominada pela Igreja Católica Romana. Desde 1923, o governo italiano tem administrado apenas seis escolas preparatórias para professores de pré-escolas – todas localizadas em pequenas cidades rurais – com a crença ingênua e idealista de que a fonte mais pura de professores de crianças pequenas seriam adolescentes intocadas pelos transtornos morais da cidade (MALAGUZZI, 1999, p. 82).

O autor esclarece ainda que a preparação dos professores da pré-escola é menos rigorosa que a oferecida para o nível elementar.

A preparação é fundamentada sobre nada, nem em termos de uma fundação nas artes liberais ou em estudos profissionais apropriados. Existem planos para uma grande reforma, a qual incluiria a preparação universitária para professores de crianças pequenas, mas a concretização dessa reforma será difícil. Mesmo em Reggio Emilia, os professores vêm dessas escolas secundárias preparatórias. Portanto pode-se perceber que sua formação profissional e seu desenvolvimento devem ocorrer enquanto trabalham com a criança (MALAGUZZI, 1999, p. 82).

Podemos dizer que a crítica de Arce (2004) revela uma visão limitada sobre o que foi pensado para a Educação Infantil em Reggio Emilia. Na tentativa de desobnubilar tal crítica, enfatizamos que a alternativa proposta por Malaguzzi é “treinar em serviço” (MALAGUZZI, 1999, p. 82), ou seja, “os professores devem aprender a interpretar os processos contínuos, em vez de esperar resultados” (idem, p. 83).

Do mesmo modo, seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras, e não como consumidoras. Devem aprender a nada ensinar as crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas. E, além disso, devem estar conscientes das percepções que elas formam sobre os adultos e suas ações. A fim de ingressar em relacionamentos com as crianças que sejam ao mesmo tempo produtivos, amistosos e excitantes, os professores devem estar conscientes dos riscos de expressar julgamentos muito rapidamente (MALAGUZZI, 1999, p. 83).

Por fim, Malaguzzi (1999) alerta para o fato de que os professores devem escutar as crianças e estar conscientes da importância da prática aliada ao diálogo com os colegas, pais e especialistas.

Finalmente, eles precisam saber que é possível engajar-se no desafio das observações longitudinais e em pequenos projetos de pesquisa envolvendo o desenvolvimento ou as experiências das crianças. Na verdade, educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse (MALAGUZZI, 1999, p. 83).

6.3 Práticas Pedagógicas

O que se pode depreender sobre esse tema no conjunto de textos analisados é que a prática pedagógica na Educação Infantil compreende as ações de cuidado e educação da criança pequena em instituições destinadas para esse fim - creches ou pré-escolas. A importância desse elemento para a Pedagogia da Educação Infantil é a possibilidade de elaboração de práticas que propiciem o desenvolvimento pleno do sujeito-criança.

Os defensores da Pedagogia da Educação Infantil partem da premissa que a Educação Infantil deve ser organizada de tal modo que todo o trabalho pedagógico garanta que a criança viva plenamente a sua infância (CERISARA, 2004). Desse

modo, buscamos elementos que explicitassem como pode ser uma prática educativa para a criança pequena que não se configure como uma escolarização precoce.

Os textos analisados apresentam algumas especificidades metodológicas, em especial a rotina, a escuta e o brincar, considerados como práticas pedagógicas que supostamente atenderiam uma Pedagogia da Educação Infantil. Assim, veremos o que dizem Barbosa (2000; 2006), Sarmiento (2004), Faria (2007), Kishimoto (2007) e Kishimoto e Pinazza (2007).

A rotina é apontada por Barbosa (2000) como uma categoria central dessa Pedagogia, como elemento integrante da prática educativa e das didáticas que deveriam ser previamente pensadas e planejadas para ordenar e operacionalizar o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Em relação a esse aspecto, Sarmiento (2004) lembra que as atividades conjuntas realizadas com as demais crianças, por meio das rotinas, “permite-lhes exorcizar seus medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas” (p. 24). Assim, podemos inferir que a rotina é necessária para o desenvolvimento e o crescimento da criança.

Em outro texto, Barbosa (2006) explicita que as rotinas se constituem num local privilegiado para criar e recriar, reinventar, polir, refrescar a cultura de cada geração. Sarmiento (2005b) concorda com essa premissa e aponta como função fundamental da rotina a construção da autonomia da criança em relação aos adultos, pois é a forma pela qual ela interpreta a cultura transmitida pelos adultos. Nas rotinas, a análise da cultura infantil não pode prescindir da análise da condição social da criança, uma vez que as representações do mundo pela criança são possibilitadas pela forma de atuação dela no mundo. Essa atuação se reflete nas brincadeiras, nos jogos, na interação com seus pares e com os adultos, resultando, assim, na construção das culturas da infância.

As culturas da infância, com efeito, vivem desse vai-vém das suas próprias representações do mundo – geradas nas interações entre pares, nos jogos e brincadeiras, e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem – com a cultura dos adultos, transmitidas através de suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas quer sob a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos

culturais das comunidades de pertença das crianças (SARMENTO, 2005b, p. 27).

Daí resulta a importância da escuta da voz da criança, que Faria (2007) considera fundamental para que os profissionais da educação possam ir além do mundo que já existe, ou seja, ela possibilita a organização de tempos e espaços que favorecem a inventividade e a descoberta, o que ajuda no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. A escuta da voz da criança não implica na desvalorização dos adultos, apenas pontua “a necessidade de repensar as relações que estabelecem com as crianças” (LUZ, 2008, p. 33), posto que são eles que organizam o espaço físico e definem as rotinas.

Por fim, Kishimoto (2007) apresenta as principais concepções de Bruner, para quem as brincadeiras e narrativas infantis são constituintes de uma Pedagogia da Educação Infantil. Bruner (idem, 2007) concebe o ser humano como “intencional, dotado de um saber-fazer, que se especializa em processos interativos no seio das culturas” (p. 266). Em consonância com essas concepções, Kishimoto (2007) propõe o trabalho conjugado entre as ciências da educação, com vista à construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que considere a importância das narrativas infantis e dos jogos, “que não tolham as vozes das crianças” (p. 270).

Nessa mesma direção, Gobbi (2009) acha importante ampliar a ideia de Bruner, assinalando a importância da escuta da criança, de forma a compreender a oralidade e o desenho como reveladores do olhar e das concepções delas a respeito do contexto social no qual está inserida.

Em relação aos pensadores clássicos sobre a criança pequena, temos os princípios educativos enumerados por Froebel para a prática educativa com a criança, destacados pelas autoras Kishimoto e Pinazza (2007):

o exercício da cooperação e ajuda mútua; atividade impulsiva e instintiva da criança como fontes primárias da atividade educativa; a valorização das atividades espontâneas – jogos, dramatizações, mímicas e movimentos livres – como base da ação educativa; as atividades individuais que aproximam a criança de situações e ocupações típicas da sociedade em que está inserida e da qual se deve participar com sua criatividade e produção (KISHIMOTO e PINAZZA, 2007, p. 46).

Ainda que a rotina, a prática de escutar a criança e o brincar sejam essenciais para a prática pedagógica da Educação Infantil, não se pode desconsiderar a

importância da preparação do ambiente educativo. Nesse aspecto, destacamos a contribuição de Montessori, que afirma que “a tarefa pedagógica [estrutura-se] na classe como um meio ambiente preparado [para] ordenar e dar um significado às experiências e às impressões existentes na criança” (ARAÚJO e ARAÚJO, 2007, p. 122). Apesar de Montessori se basear na preparação do ambiente, ela pontua a necessidade de antecipação de tarefas que capacitem as crianças. Nesse sentido, mesmo apresentando as contribuições de Montessori, não podemos deixar de alertar para os pontos de sua Pedagogia que não devam ser considerados em uma Pedagogia da Educação Infantil, pois, como já afirmou Rocha (1999), a Educação Infantil não é preparação para a escolarização futura da criança.

Ainda nessa linha de retomar as idéias dos grandes pensadores, Dewey, citado por Pinazza (2007), postula o trabalho por projetos subsidiados por jogos e brincadeiras como uma ferramenta importante para a prática pedagógica na Educação Infantil. Pinazza (2007), concordando com ele, esclarece:

O trabalho de projetos concretiza-se na prática educativa quando se consideram como ponto de partida os interesses e as experiências infantis e se propicia a ampliação dessas experiências para outras cada vez mais complexas e elaboradas. Isso se faz mediante um processo de investigação protagonizado pela criança, sob o olhar atento do adulto, que, tendo intenções claras em seu trabalho educativo, oferece suporte, organiza situações e registra as experiências em desenvolvimento (PINAZZA, 2007, p.86).

Assim, a Pedagogia da Educação Infantil propõe práticas que envolvem o trabalho por projetos, considerando os jogos e as brincadeiras imprescindíveis no trabalho para a educação e o cuidado da criança pequena.

Em razão disso, destacamos a contribuição de Freinet, pensador citado por Elias e Sanches (2007) e aclamado pelo avanço de suas ideias acerca da organização da prática pedagógica. Ele ressalta a importância da utilização dos conteúdos que são interessantes para a criança, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Propõe, ainda, a organização das salas em cantos e oficinas, com o objetivo de uma maior interação entre as crianças e o professor. “Nessa organização, levam-se em consideração a programação, os horários, os hábitos e a exigência da escola, dos pais e da comunidade escolar” (ELIAS e SANCHES, 2007, p. 159).

Nessa perspectiva, Freinet enfatiza, ainda de acordo com Elias e Sanches, (2007), que a criança não depende de métodos pré-estabelecidos para aprender, mas, sim, de estímulos. Postula também que as atividades não podem ignorar a dimensão social da criança e devem possibilitar a expressão de seus pensamentos e pontos de vista. Entre as técnicas utilizadas por ele estão as seguintes:

- O texto impresso: pouco a pouco, ele vai mudar o clima e o trabalho da classe, instaurar a via por meio da qual a tradição mantém seus direitos, operar uma inversão decisiva de toda a prática escolar, abrir novos caminhos para o comportamento da criança real e sensível;
- A correspondência escolar: alargam o universo infantil, motiva as atividades humanas, responde à afetividade expansiva das crianças, traz unidade de trabalho e de comportamento em classe;
- O texto livre: liberta o pensamento da criança, facilita sua expressão, está na origem de uma literatura autêntica, da qual histórias de crianças, reais imaginárias, são uma demonstração positiva;
- A livre expressão: facilita a criatividade da criança no desenho, na música, no teatro, nas extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável pelos comportamentos afetivos, intelectuais e culturais;
- A aula-passeio: se o interesse das crianças estava no que ocorria fora da sala de aula, no vôo dos pássaros e das abelhas zumbindo e batendo nos vidros das janelas empoeiradas, Freinet sairá da sala de aula, organizando as aulas-passeio. Nessa atividade, descobriu que um dos meios mais poderosos de aprendizagem é o envolvimento afetivo que liga os conteúdos aos interesses concretos dos alunos. Os alunos descrevem o que observam sem constrangimentos, procurando redigir um texto que seja compreendido por todos;
- O livro da vida: nele ficam registrados os momentos mais significantes da vida da classe. Essas anotações representam o caminho percorrido pelo grupo-classe, materializando em diferentes linguagens: desenhos, colagem, modelagem, música, poemas, etc., tornando-se, assim, um registro do vivido (ELIAS e SANCHES, 2007, p. 165-166).

Portanto, a importância e atualidade das idéias de Freinet justificam sua utilização nas práticas educativas propostas pela Pedagogia da Educação Infantil.

Bruner também contribui para esse debate das práticas pedagógicas, propondo, que o trabalho com “parlendas e trava-línguas repetidas, recriadas de modo prazeroso, indicam que o domínio da estrutura básica da brincadeira oferece a condição necessária para que o pensamento narrativo desenvolva-se” (KISHIMOTO, 2007, p. 261).

Na esteira de Vygotsky, Bruner desconstrói práticas pedagógicas tradicionais de educação, fazendo valer a intencionalidade da criança como ponto de partida e o suporte do adulto para o seu desenvolvimento. Ao enfatizar os processos mentais de alto nível construídos no seio da sociedade, expõe os fundamentos sociais da linguagem e do pensamento (Osion, 1980) e a relevância da ação educativa (KISHIMOTO, 2007, p. 266).

Kishimoto (2007) explicita que “Bruner concebe a linguagem interativa como expressão de intencionalidade, como meio de construção e manutenção de relações sociais entre criança e adulto” (p. 267). Nesse sentido, ele valoriza as narrativas infantis; enfatizando a intenção da criança, “desconstrói práticas de ensino da leitura em que predominam apenas a ação do adulto e o raciocínio lógico (p. 267).

Além das narrativas infantis, Bruner destaca o desafio do jogo, entendido como uma forma de escuta das múltiplas vozes da criança:

Através do jogo, [a criança] traduz suas intenções e explicita regras que [...] utiliza para recriar situações. Através do jogo da linguagem, a criança, em ações de intersubjetividade, descobre as regras e o significado das coisas. Em outros termos, constrói conhecimento, sentimento, torna-se ser cultural, aprende e desenvolve-se (KISHIMOTO, 2007, p. 268).

Ao aceitar que as especificidades da Educação Infantil devem ser amplamente consideradas por todos nós, educadores, concordamos com Cerisara (2002) quando ela enfatiza a necessidade de uma revisão de nossas práticas pedagógicas à luz da Pedagogia da Educação Infantil.

Desse modo o que vem sendo realizado em creches e pré-escolas precisa ser revisto e avaliado à luz da Pedagogia da Educação Infantil (Rocha, 1999), no sentido de construção de um trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos de idade, que apesar de formalmente estruturado pretende garantir a elas viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares. O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência dos afetos – alegrias e tristezas -, para as relações entre coetâneos e não-coetâneos, para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir do compromisso dos adultos baseados na responsabilidade de organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, amor, confiança, solidariedade, entre outros, enfim que ajudem a acreditar em si mesmas e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa (CERISARA, 2002, p. 108-109).

No que se refere à prática pedagógica, tanto Strenzel (2001) como Faria (2007) defendem a experiência de ateliês na Educação Infantil. A primeira explica que os ateliês são “atividades diferenciadas construídas em espaços estruturados, como uma alternativa no trabalho pedagógico com crianças desta faixa etária” (STRENZEL, 2001, p. 11). Na mesma direção, Faria (2007) faz a seguinte afirmação:

Esse processo representa um corte nos métodos da pedagogia tradicional, que devem ser revolucionados para contemplar a abrangência da infância: a observação e a documentação são inseparáveis no ateliê. [...] O ateliê supõe uma transgressão física: segundo a idéia de Rodari, seria “[...] um dialogo que interrompe a assim chamada normalidade educativa”. Malaguzzi já tinha comentado: há muita normalidade na escola. O ateliê convida as crianças e os adultos a experimentar, a provocar, a procurar, a brincar com a loucura (FARIA, 2007, p. 282).

Malaguzzi (1999) define o ateliê como um local onde as diferentes linguagens das crianças podem ser exploradas por elas e observadas pelos professores.

Nós e as crianças podíamos experimentar modalidades, técnicas, instrumentos e materiais alternativos; explorar temas escolhidos por elas e sugeridos por nós; talvez trabalhar em um grande mural em grupo; talvez preparar um pôster onde é feita uma declaração concisa através de palavras e ilustrações; talvez até mesmo dominar pequenos projetos em uma escala reduzida, furtando suas habilidades como arquitetos. O importante era ajudá-las a encontrar seus próprios estilos de trocar com os colegas tanto seus talentos quanto suas descobertas (MALAGUZZI, 1999, p. 85).

Contudo, mesmo encontrando tantas consensualidades, não podemos desconsiderar as críticas de Arce (2004) à prática pedagógica preconizada por Malaguzzi e realizada nas escolas de Reggio Emilia, baseada em projetos de trabalho e brincadeiras. Num conflito direto, a autora assume a sua discordância ao apontar as características das práticas pedagógicas de Malaguzzi:

Malaguzzi afirma que em suas escolas não existe um currículo planejado em unidades e subunidades. A cada ano são delineados projetos de trabalho cuja permanência ou duração dependerá das crianças e seu envolvimento (ARCE, 2004, p. 151).

E ainda denuncia:

A brincadeira passa a ser o escudo contra a falta de prazer que traz a escolarização e um antídoto ao assassinato da espontaneidade também causado por esta. Evita-se assim a monotonia do exagero de atividades acadêmicas estéreis de criatividade e liberdade. Lúdico passa a figurar como sinônimo de prazer (ARCE, 2004, p. 159).

Embora reconheça a importância da brincadeira como um mecanismo de aprendizagem da criança, Arce (2004) destaca que “torná-la sinônimo de prazer constitui-se em um reducionismo e em um processo de naturalização” (p.159).

Aliás, os métodos de ensino por projetos e de resolução por problemas, largamente valorizados na educação infantil contemporânea e também em outros níveis do sistema de ensino, são métodos bastante adequados aos processos produtivos adotados atualmente pelo capitalismo, embora, curiosamente, uma das razões alegadas para a adoção desses métodos pelos educadores seja a de que eles promoveriam a formação do espírito crítico e da autonomia intelectual (ARCE, 2004, p. 165).

O que Arce ressalta é a forma pela qual as formas de trabalho pedagógico na educação infantil a exemplo de Reggio Emilia são reflexo da sociedade neoliberal em que as práticas ritualizadas nas fábricas são automaticamente transpostas para a educação infantil, como por exemplo a pedagogia de projetos.

Em contraposição às idéias de Arce (2004), temos a contribuição de Corsino (2009), que defende uma prática pedagógica específica para a Educação Infantil.

Por sua vez, o fato de as instituições de educação infantil serem entendidas como espaços ambientes educativos não significa adotar o modelo escolar vigente, que costuma ter uma prática pedagógica voltada para conteúdos segmentados e fragmentados e atividades dirigidas por professores com alunos cumprindo tarefas e passando grande parte do tempo dentro de uma sala de aula. Esse modelo tem sido fortemente questionado. Trata-se de pensar um trabalho que vincule o lúdico ao ato educativo, que entenda o pedagógico como cultural, que desconstrua a ideia de aluno, de aula, e conceba o sujeito criança, num espaço de convívio coletivo, onde as mais diversas interações possam estabelecer-se (CORSINO, 2009, p. 10).

Sintetizando, as contribuições dos pensadores clássicos e também dos contemporâneos podem ser transpostas para a nossa realidade, o que implica incluir a rotina, a escuta da criança, o brincar, os trabalhos com projetos e a organização dos espaços (cantos, oficinas e ateliês) nas práticas pedagógicas das instituições de

Educação Infantil. A inclusão desses elementos reforça a perspectiva que adotamos de que a Educação Infantil não é uma antecipação da escolarização, daí a necessidade de uma prática pedagógica que contemple a especificidade dessa etapa da educação básica, possibilitando o desenvolvimento pleno do sujeito criança.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a Pedagogia da Educação Infantil tem sido cada vez mais considerada um importante suporte para favorecer a educação da criança pequena, buscamos, nesta dissertação, investigar os elementos teóricos, metodológicos, políticos e práticos que mostram sua viabilidade e concretude.

Do ponto de vista da conceituação, podemos dizer que a Pedagogia da Educação Infantil apropria-se da sua especificidade, pois os autores alertam para o fato de que as práticas educativas para a criança não podem ser aquelas adotadas nas escolas de ensino fundamental e reforçam uma posição política e teórica para fundamentar tal posição. Os autores dessa Pedagogia partem da premissa que a Educação Infantil não pode prescindir da ação integrada de cuidado e educação, seus objetivos principais, baseados na idéia de infância como uma construção social e de criança como produto e produtora de cultura, que age e transforma a realidade à sua volta.

A especificidade dessa etapa da educação básica é, então, o ponto de discussão fundamental, uma vez que a grande crítica à Pedagogia da Educação Infantil gira em torno da idéia de uma pedagogia “anti-escolar”. Porém, nossa posição é defender tal especificidade, principalmente porque se trata da educação e do cuidado de crianças de 0 a 5 anos, com necessidades e interesses muito diferentes das necessidades e interesses das crianças maiores.

Do ponto de vista da teoria, não temos dúvida que o campo que melhor sustenta uma Pedagogia da Educação Infantil é a Sociologia da Infância, que tem se mostrado basilar ao se pensar os elementos que se colocam como prioritários para compreendermos a Infância, como, por exemplo, a alteridade, a socialização, as culturas da infância e as múltiplas linguagens. Não é à toa que a Sociologia da Infância está cada vez mais presente em estudos da Pedagogia da Educação Infantil; ela, decididamente, compõe o debate. Enfatizamos que a Sociologia da Infância, a Psicologia e a Antropologia são campos férteis de conhecimento úteis para se pensar e consolidar uma Pedagogia da Educação Infantil. Sobre esse aspecto, nos parece que a Pedagogia da Educação Infantil não privilegia uma ciência em detrimento da outra, propondo a integração dessas diversas áreas do conhecimento.

Ainda sobre essa questão, sentimos a ausência de um debate com a Psicanálise nos textos analisados, uma vez que essa área também tem se dedicado aos problemas da Infância há bastante tempo.

A reviravolta no conceito de socialização é outro ponto que merece destaque ao se pensar uma Pedagogia da Educação Infantil. Diferente do que postulava Durkheim - para quem a criança era um mero recepto -, a Pedagogia da Educação Infantil abre caminhos para estudos que considerem a socialização da criança como a participação coletiva na sociedade de sujeitos ativos e não passivos.

A alteridade da infância também merece ser enfatizada, uma vez que, nela, a criança é vista de forma positiva, como sujeito que interpreta o mundo e age nele. Essa é uma ideia forte e que pode ser desenvolvida cada vez mais por pesquisadores que se interessem em investigar como a alteridade tem sido vivenciada e refletida pelos professores em seus cotidianos.

Se a socialização e a alteridade se mostram potentes aportes teóricos e mesmo práticos, a atenção às culturas infantis se torna central para esse debate, posto que a criança é um sujeito ativo que é produto e produtor de cultura.

A mesma importância deve ser dada às múltiplas linguagens, que podem ser mais exploradas para que os profissionais da Educação Infantil possam utilizar as diversas linguagens infantis em suas práticas, a exemplo das escolas de Reggio Emilia, na Itália.

Nesta investigação, compreendemos a Infância como uma categoria social e a criança como produto e produtora de cultura, que age e transforma o seu mundo. Essa questão nos parece primordial, merecendo, no nosso entendimento, ser cada vez mais destacada teoricamente para que esse debate possa ser ampliado, tanto na academia como nas instituições de Educação Infantil, refletindo positivamente nas práticas educativas dos profissionais que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos.

Consideramos que a Pedagogia da Educação Infantil deverá ser cada vez mais debatida no meio acadêmico para que os conhecimentos sobre a Infância tenham cada vez mais abrangência e possam, efetivamente, contribuir para uma Educação Infantil de qualidade.

Do ponto de vista político-metodológico, a Pedagogia da Educação Infantil tem três pilares que a justificam. O primeiro é a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, o segundo é a formação adequada (inicial e continuada) dos profissionais da Educação Infantil para que eles compreendam a importância da Infância para o

desenvolvimento integral da criança e, por fim, a prática pedagógica, que deverá ser baseada em projetos de trabalho, em rotinas que possibilitem a escuta da criança, no brincar e na organização dos ambientes educativos (cantos, oficinas, ou ateliês).

No que diz respeito aos teóricos contrários à Pedagogia da Educação Infantil, encontramos na literatura analisada, apenas uma voz dissoante, a de Arce (2004), que questiona, sem considerar a especificidade da Educação Infantil, se pode haver educação sem ensino. Assim, as críticas são feitas de forma um tanto apressada, sem uma maior análise da especificidade da educação da criança pequena. Daí apontamos nosso total desacordo à essa postura contrária à Pedagogia da Educação Infantil, denominada por ela como Pedagogia anti-escolar.

Mas, o que há ainda para se pensar numa Pedagogia da Educação Infantil?

Temos a consciência que não esgotamos o debate, mas que, pelo contrário, abrimos novas trilhas que poderão ser utilizadas por outras frentes de pesquisa. Não obstante, percebemos algumas ausências nos estudos sobre a Pedagogia da Educação Infantil, entre as quais estão:

- diálogos com as chamadas teorias pós-críticas. Essas teorias também se posicionam sobre a Infância, mas a Pedagogia da Educação Infantil não tem mostrado uma posição sobre isso.
- diálogos com a Psicanálise, dada a importância desse campo de conhecimento. Aliás, mesmo na formação de professores, ela se apresenta lateralmente em algumas Faculdades de Educação.
- estudos mais aprofundados sobre as práticas de professores a partir dos referenciais teóricos da Sociologia da Infância.

Finalizando, percebemos, ao longo desta pesquisa, que a Pedagogia da Educação Infantil tem, algumas vezes, se mostrado mais como um instrumento para viabilizar a Sociologia da Infância do que propriamente um campo de estudo. Entretanto, ela reúne elementos significativos de vários campos de estudos para afirmar a especificidade da Educação Infantil e, com isso, afirmar conceitos práticos e políticos. Talvez aí começa um longo caminho para que ela se afirme como um campo de estudo consistente, como uma Pedagogia independente.

TEXTOS ANALISADOS:

ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezatto (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.115-144.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 145-168.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.6, n.1, p. 56-69, jan./jun. 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, Campinas, v.25, n.1, p. 93-113, jan./jun. 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 35-54.

ELIAS, Marisa Del Cioppo; SANCHES, Emília Cipriano. Freinet e a pedagogia. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezatto (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.145-170.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p.60-91, dez.1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial out. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Lóris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezatto (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

GUIMARÃES, Daniela; LEITE, Maria Isabel. A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu, MG.

KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezatto. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezatto (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-63.

KISHIMOTO, Tizuko. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezatto (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 249-275.

NOGUEIRA, Monique Andries. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezatto (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezatto (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

PINAZZA, Mônica Apezatto. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezatto (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.65-94.

STRENZEL, Giandréia Reuss. A contribuição das pesquisas dos programas de pós-graduação em educação: orientações pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos em creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu, MG.

VIEIRA, Fátima; LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezatto (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.197-218.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279 p.
- AUDET, Marc. A pedagogia Freinet. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 253-270.
- BELLONI, Maria Luíza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.
- CASTRO, Michele Guedes Bredel de. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. IN: SEMINÁRIO DA REDESTRADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro: UERJ.
- CATANI, Denice Bárbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, p.115-130, jul./dez.1996.
- CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **A imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- NÓVOA, Antônio. Imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **A imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p.11-31.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época).
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CORSINO, Patrícia (Org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.** 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Apresentação: sociologia da infância, pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 1-17. (Coleção Educação Contemporânea).

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Textos Fundantes em Educação).

DIAS, Fátima Regina Teixeira Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Cuidar e educar em instituições de educação infantil. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **VEREDAS. Formação Superior de Professores: módulo 7 eletiva 1.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2005.

DUARTE, Adriana. Vinte anos de estudos sobre o trabalho docente da educação básica no Brasil: 1987 a 2007. In: VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED STRADO – UCH – CLACSO, 8., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EM LATINO AMERICA, 3., 2010, UCH, Lima.

DUBUC, Bernoit. Maria Montessori: a criança e sua educação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.** Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 203-226.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.) **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** POA: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, Valéria Silva; RAITZ, Tânia Regina; SILVA, Cleber Fabiano. Desafios da sociologia da infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**, Itajaí, v.21, n.1, p. 75-80, 2009.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da nossa época).

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v.14, n. 2, 2000.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GAUTHIER, Clermont. O nascimento da escola na Idade Média. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 61 – 88.

_____. O século XVII e o problema do método e o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 121-148.

_____. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 175 - 202.

GHIRALDELLI JR, Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época).

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças**. 3. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 69-92. (Coleção Educação Contemporânea).

GUTHIÁ, Marluce. **Currículos, propostas e programas para a educação infantil na produção acadêmica brasileira (90-98)**. 2002. Dissertação (Mestrado) - PPGE/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. A new paradigm for the sociology of childhood? provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan (Ed.). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. 3. ed. Londres: The Falmer Press, 2003. p. 7-33.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LOIOLA, Francisco A.; BORGES, Cecília. A pedagogia de Paulo Freire ou quando a educação se torna um ato político. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 305-326.

LUZ, Iza Rodrigues da. Contribuições da sociologia da infância à educação infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano V, n. 4, jan./jun. 2008.

MALAGUZZI, Loris. História, ideia e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.) **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. POA: Artmed, 1999.

MARTINEAU, Stéphane. Jean-Jacques Rousseau - o Copérnico da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 149-172.

MONTANDON, Cléopatre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos da língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, 2001.

MORAES, Andrea Alzira de. **Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002)**. 2005 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PALHARES, Marina Silveira. O método da intervenção sociológica. In: SEMINÁRIO O RETORNO DO ATOR: movimentos sociais em perspectiva – França/Brasil, 1991, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1991.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 93-111. (Coleção Educação Contemporânea).

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, jul./dez. 2002.

_____. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia De Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. In: **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 19-47.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RIVERO, Andréa Simões. Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu, MG.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

ROHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da educação. **Pro-posições**, Campinas, v.18. n.1 (52), jan./abr. 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002.

SANTOS, Solange Estanislau dos. **A Criança e sua Infância: combates nos saberes em educação**. 2006. Dissertação (Mestrado) - UNESP, São Paulo, 2006.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; ALMEIDA, Halley Scarlet. Trabalho docente na educação superior: tendências na produção acadêmica de 1994-2008. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED STRADO – UCH – CLACSO, 8.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EM LATINO AMERICA, 2., 2010, UCH, Lima.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: ASA Editores, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.(A)

_____. Crianças, educação, culturas e cidadania ativa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005. (B).

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 29. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-posições**, Campinas, v.18, n.1 (52), jan./abr. 2007.

_____. Compreensão crítica da realidade brasileira exige referencial marxista. Entrevista concedida ao Portal da Fundação Maurício Grabois. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/msoc/nmsoc1249.asp>>. Acesso em: 23 dez. 2010.

SILVA, Isabel Oliveira e. **Educação infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SIMARD, Denis. O Renascimento e a educação humanista. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 89-120.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-32, 2001.

_____. A indeterminação das fronteiras de idade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41-56, jan./jul. 2007.

STRENZEI, Giandréia. **A educação infantil nos programas de pós-graduação em educação no Brasil**: as indicações pedagógicas das pesquisas sobre as crianças de 0 a 3 anos em creches. 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

TARDIF, Maurice. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 27-60 (A).

_____. O projeto de criação de uma ciência da educação no século XX. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 353-367 (B).

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2009.