

Maria das Graças de Almeida Baptista¹Mayam de Andrade Bezerra²**Resumo**

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa em nível de mestrado, cujo objetivo foi compreender os ideários pedagógicos que perpassam as concepções e a prática docente no campo da Educação Infantil. Partimos de uma aproximação com a prática social, fundamentada no materialismo histórico-dialético, na qual busca a compreensão do objeto de estudo em sua historicidade, percebendo seu movimento histórico, sua gênese e transformação, tendo em vista que ele é produto de complexas relações sociais engendradas de forma contraditória. A pesquisa empírica foi realizada em dois Centros de Referência em Educação Infantil do município de João Pessoa-PB, com 10 (dez) professoras que atuam nestas unidades. Para obtenção das informações, utilizamos a entrevista semiestruturada. No tocante aos resultados da investigação a concepção docente evidencia uma dicotomia entre Educação Infantil e Educação Escolar, na qual expressam ora uma prática de caráter assistencialista; ora uma educação antecipatória/preparatória. Além disso, diferentes ideários estão presentes de forma fragmentária na concepção docente, refletindo em sua prática pedagógica princípios de uma educação espontaneísta e que reforçam práticas cristalizadas no âmbito educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ideários Pedagógicos. Prática docente.

Abstract

The present work is the result of research at the master's level, whose aim was to understand the pedagogical ideas that permeate the conceptions and teaching practice in the field of Early Childhood Education. We start from an approach to social practice, based on historical-dialectical materialism, in which it seeks to understand the object of study in its historicity, perceiving its historical movement, its genesis and transformation, considering that it is the product of complex social relations engineered in a contradictory way. The empirical research was carried out in two Reference Centers in Early Childhood Education in the city of João Pessoa-PB, with 10 (ten) teachers who work in these units. To obtain the information, we used the semi-structured interview. Regarding the results of the investigation, the teaching concept shows a dichotomy between Early Childhood Education and School Education, in which they now express a practice of an assistentialist character; now an anticipatory / preparatory education. In addition, different ideas are present in a fragmentary way in the teaching conception, reflecting in its pedagogical practice principles of a spontaneous education and that reinforce crystallized practices in the educational scope.

Keywords: Child education. Pedagogical ideas. Teaching practice.

¹ Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação - ÁGORA. *E-mail:* mgabaptista2@yahoo.com.br. *ORCID:* <http://orcid.org/0000-0003-1084-4269>. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6920726647813120>.

² Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Especialista em Educação, Práticas e Processos Educativos pela Universidade Federal de Campina Grande. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora do Ensino Fundamental da Prefeitura de João Pessoa-PB. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação - ÁGORA. *E-mail:* mayam.paulino@gmail.com. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-8004-901X>. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4009899158701742>.

Introdução

Nos últimos anos vem se delineando um ideário pedagógico que defende o caráter não escolar da Educação Infantil, tendo em vista as peculiaridades desta etapa do desenvolvimento infantil que o diferencia dos demais níveis de ensino (PASQUALINI, 2006). Além disso, a criança nos primeiros anos de vida precisa de um espaço educativo diferenciado, que realmente atenda às suas necessidades de uma educação integral.

Esse ideário concebe a instituição de Educação Infantil como espaço de convívio coletivo, na qual os conhecimentos estarão vinculados aos processos gerais de constituição das crianças, tendo como objeto as relações educativas e como sujeito a criança pequena. Sobretudo porque a Educação Infantil possui uma identidade distinta dos demais níveis, cujo objetivo principal é o binômio educar e cuidar, conforme orientação dos documentos orientadores do Ministério da Educação, bem como, de acordo com concepções que norteiam as práticas nessa etapa educacional.

Na perspectiva da Pedagogia da Infância, acredita-se que o modelo escolar em si é prejudicial ao desenvolvimento infantil, pois está associado ao tradicionalismo, a disciplinarização, à negação da liberdade, da espontaneidade e não atende as necessidades educativas desse segmento. Logo, é preciso distanciar a criança pequena desses fazeres pedagógicos mecânicos e disciplinadores e conseqüentemente da escolarização. Um discurso contraditório que dicotomiza educação infantil e a educação escolar, favorecendo o esvaziamento do ato de ensinar (ARCE, 2012; 2013; DUARTE, 2011; SAVIANI, 2012).

A negação do ato de ensinar é fruto de tendências que ao longo da história defenderam uma educação que se processe de forma espontânea e natural para as crianças menores de 6 anos. No entanto, essa concepção naturaliza o desenvolvimento infantil e “[...] descaracteriza o papel do professor na educação da criança pequena por meio da negação do ato de ensinar [...]” (PASQUALINI, 2006, p.55). Além do que o trabalho do professor é secundarizado, pois passa a ser considerado um facilitador, um mero expectador que acompanha a criança em seus processos naturais de desenvolvimento.

Os discursos negativos a respeito do ensino disseminado pelas correntes não críticas da educação, principalmente no âmbito da Educação Infantil tem nos inquietado. Essas correntes consideram o ato de ensinar alheio aos processos sociais, desconsiderando seu caráter histórico-cultural, conforme análise de Saviani (2013). Além do que, estão vinculados a uma concepção de infância, de desenvolvimento e educação baseado numa visão abstrata e idealizada da

criança, desvinculada da práxis social, que terminam por sua vez reproduzindo uma educação espontaneísta e pragmatista.

Refletir a respeito da dicotomia instaurada entre ensino, escolarização e educação de crianças pequenas não pode prescindir do papel do professor como aquele que ensina, transmite às crianças o conhecimento que vem sendo acumulado pela humanidade. Esse papel vital do professor é essencial para o processo de formação integral da criança pequena e sua constituição. Por isso, vários questionamentos feitos pelos professores apontam para uma dúvida que permeia o campo educativo em relação ao papel do professor quanto ao ato de ensinar.

Essas discussões suscitaram nosso interesse de pesquisa pela área da docência da Educação Infantil e especificamente pela compreensão de ideários pedagógicos que vem influenciando fortemente a Educação Infantil. A presente pesquisa tem a pretensão de contribuir para o debate acerca do trabalho docente na Educação Infantil, tendo em vista que esse segmento educacional é um campo que tem suas especificidades, dessa forma faz-se necessário um olhar diferenciado para o trabalho docente e seu papel junto às crianças pequenas. É mister buscar respostas para nossas indagações acerca de ideários pedagógicos que tem influenciado e determinado as políticas e práticas pedagógicas.

O presente trabalho trata de um recorte de uma pesquisa em nível de mestrado, cujo objetivo foi compreender os ideários pedagógicos que perpassam os discursos e a prática docente no campo da Educação Infantil. Desse modo, partimos de uma aproximação com a prática social, fundamentada no materialismo histórico-dialético, na qual busca a compreensão do objeto de estudo em sua historicidade, percebendo seu movimento histórico, sua gênese e transformação, tendo em vista que ele é produto de complexas relações sociais engendradas de forma contraditória.

Neste artigo apresentamos os princípios teóricos e abordagens pedagógicas que fundamentam o ideário da Pedagogia da Infância, entendido como um ideário hegemônico no campo teórico. Assim como, o ideário da Pedagogia histórico-crítica, caracterizado nessa pesquisa como contra hegemônico, tendo em vista que é uma teoria que se contrapõe ao modelo educacional dominante. Nessa direção, apresentamos os pressupostos teórico-pedagógicos que norteiam as ações educativas pautadas nesses ideários. Enquanto resultados da investigação no campo empírico apresentamos como os ideários pedagógicos perpassam as concepções docentes no âmbito da Educação Infantil.

A Educação Infantil no Brasil avançou significativamente nas últimas décadas no que se refere aos aspectos legais e na expansão de atendimento educacional, com isso mobilizou diversos segmentos para a efetivação do direito da criança de 0 a 5 anos por uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades e a complexidade da infância, na qual exige uma educação plural. Nessa perspectiva, a Pedagogia da Infância se estabeleceu como um campo de pesquisa que busca compreender a infância de modo mais amplo, sem a redução a uma categoria universal, que padroniza os comportamentos e as culturas infantis.

A autora Faria (1999) buscou mapear a produção acadêmica para a constituição de uma Pedagogia da Infância, trazendo à tona na época a urgência em se repensar os estudos e pesquisas na área da Educação Infantil. Em conjunto com ela, Rocha (1999) ratifica a necessidade da construção de uma nova Pedagogia para a Educação Infantil, na qual o esforço deveria ser em dar voz às crianças para compreender as suas necessidades, o que elas pensam e querem. Em sua pesquisa de doutorado intitulada *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia*, apresenta o estado da arte das produções científicas sobre a criança de 0 a 6 anos no Brasil, além de mapear a contribuição de diferentes ciências para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

O contexto social da década de 90, no Brasil, favoreceu a construção de uma pedagogia da infância, num cenário de efervescência de movimentos de discussões sobre as políticas sociais e educacionais que marcaram o período, que buscavam mobilizar diversos segmentos para a garantia de uma educação pública, laica e de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos, que atendessem as especificidades da infância, concebendo-a em sua heterogeneidade, em suas múltiplas dimensões.

A Pedagogia da Infância é um ideário pedagógico que está embasado em pressupostos filosóficos e pedagógicos alicerçados em teorias de Dewey e Piaget, que concebem a criança como sujeito sociocultural, ativo e partícipe do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva buscam construir uma pedagogia para a infância baseada na práxis de participação e não mais em uma pedagogia transmissiva. Para tanto, defende a necessidade de se pensar a criança como ser participante “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14).

Esse ideário busca dialogar com diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar para compreender os processos de constituição da criança, as práticas educativas e as especificidades da infância. Essa abordagem apresenta contribuições teóricas da Sociologia e da Antropologia especificamente, que concebem a criança como sujeito social. Por isso, Rocha (1999, p. 8) reforça que “a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil depende de um entrecruzamento disciplinar com as várias Ciências que têm a criança como objeto de estudo”.

Com o intuito de se tornar um campo específico da Pedagogia focalizado na criança pequena e na defesa do seu protagonismo, na compreensão da criança como produto e produtora de cultura, que deve ser respeitada em toda a dimensão humana, o esforço consiste em estabelecer uma Pedagogia que tome a infância como pressuposto e, segundo Buss-Simão e Rocha (2017, p. 91),

[...] que reconheça as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem. Como construção social, a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade, considerando que classe social, etnia, gênero e religião são fatores determinantes da constituição das diferentes infâncias e de suas culturas.

Por essa razão, a educação da criança pequena não pode ser concebida numa visão reducionista e unilateral, logo, é necessário uma educação que dê conta das especificidades e da complexidade da infância que exige uma educação plural que possibilite o desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões, ou seja, é necessário considerar os “processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1999, p. 61).

Os teóricos baseiam-se no argumento político e teórico de que as práticas pedagógicas para crianças pequenas não podem ser as que prevalecem no ensino fundamental, tendo em vista que o objetivo precípua da Educação Infantil é o cuidado e a educação, além do mais as transformações que ocorreram nos conceitos de infância e criança, “culminaram na reformulação das políticas públicas destinadas a esse nível de educação, bem como na visão da criança como sujeito integral” (GONÇALVES, 2015, p.45).

Os teóricos que defendem essa abordagem dão ênfase à diferenciação entre Creche, Pré-escola e escola, definindo-os como espaços distintos que tem finalidades diferentes, pois a escola privilegiaria o trabalho com o conhecimento sistematizado, enquanto que “as instituições de educação infantil se põem, sobretudo com fins de complementaridade, à educação da família” (ROCHA, 2002, p. 76). A preocupação é não reduzir a educação das crianças pequenas

ao aspecto cognitivo focado no domínio de um determinado conteúdo escolar, numa escolarização precoce e sem significado para a criança, na qual reduz a educação ao ensino. Na visão de Rocha (2002, p. 80), “As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida [...] enquanto ainda não é “aluno”, mas um sujeito-criança em constituição exige pensar em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento de vida”.

Por esse motivo, Rocha (1999, p. 48) prefere utilizar o termo *educar* no contexto da educação infantil por acreditar que este tem um sentido mais amplo, tendo em vista que “tais relações abarcariam, além da dimensão cognitiva, as dimensões expressivas, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual”. Na opinião da autora o termo “ensinar”, está mais relacionado ao processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Assim, a autora explica essa diferenciação,

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm 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. 70).

Por essa razão, Faria (2005) critica severamente a escolarização precoce, sobretudo porque procura transformar a primeira infância em alunos e futuros adultos. Na visão da autora, é preciso “romper com uma educação infantil antecipatória e preparatória para a escola obrigatória” (FARIA, 2005, p. 1026). Nesse contexto, a defesa está alicerçada numa pedagogia que atenda as peculiaridades das crianças para construir uma identidade própria para a Educação Infantil, e assim desvincularmos dos modelos baseados na disciplinarização e/ou com foco na alfabetização das crianças, numa exigência da pré-escola com caráter de avaliação e de produtividade infantil. Para Kishimoto (2007), o modelo escolar é uma violência simbólica à infância, pois a impede de vivenciar plenamente sua infância, em função das práticas disciplinadoras e instrucionais.

Abordagem didático-pedagógica do ideário da Pedagogia histórico-crítica

A Pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica contra hegemônica, na qual busca a socialização e apropriação do saber elaborado pela classe trabalhadora, de forma a promover sua emancipação, bem como a transformação da sociedade. Seus pressupostos epistemológicos

estão alicerçados no materialismo histórico-dialético, sendo construída coletivamente por um grupo de estudiosos colaboradores, que tem como precursor o professor Dermeval Saviani. (SAVIANI, 2012; 2013).

Contrapondo-se ao ideário pós-modernista e superando a visão da dialética idealista em Hegel. É uma teoria pedagógica que questiona as pedagogias ditas burguesas, por conseguinte, as teorias não críticas da educação. Essa perspectiva concebe que a produção de conhecimento parte de um movimento que “[...] vai do empírico ao concreto mediado pelo abstrato, ou seja, o movimento parte do objeto tal como se apresenta à contemplação imediata, desprovido de sentido e sobre o qual se tem uma visão sincrética e desorganizada, e chega ao objeto pensado, sintético” (MACHADO, 2016, p. 144).

A Pedagogia histórico-crítica é uma corrente teórico-pedagógica transformadora, que está embasada no materialismo histórico-dialético, na qual se fundamenta na “compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2013, p. 76). A construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica na apreensão das bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas do materialismo histórico e dialético, portanto, torna-se uma tarefa complexa do ponto de vista metodológico.

Para tanto, Saviani foi à busca de obras fundantes de Marx que abordassem o método, evidenciando a cientificidade do método pedagógico na qual ele se propõe. Algo que realmente constituísse uma orientação segura a respeito do processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Os teóricos marxistas, especificamente Gramsci foi quem mais avançou na discussão da questão escolar, portanto, “[...] inspirado nele lancei mão da categoria “catarse” para caracterizar o quarto passo do método da pedagogia histórico-crítica”, bem como tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. Assim,

imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem, enfim (SAVIANI, 2012b, p. 7).

Sua ação pedagógica está fundamentada na práxis, ou seja, numa “práxis revolucionária, que se choca frontalmente com as tendências ditas “pós-modernas”, tornando-se um importante instrumental na superação da unilateralidade humana” (BATISTA; LIMA, 2012, p. 1). É justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. Além de ser considerada uma corrente contra hegemônica, na qual defende “um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora” (BATISTA; LIMA, 2012, p. 2).

Portanto, é nessa vertente que a Pedagogia histórico-crítica está alicerçada, numa práxis transformadora, na qual possibilite a emancipação dos sujeitos, através de uma formação omnilateral, para tanto, faz-se necessário que a classe trabalhadora se aproprie do saber objetivo produzido historicamente. Saviani (2013, p. 13) defende uma visão acerca do trabalho educativo e o define como

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Contrapõe-se às pedagogias liberais burguesas, no tocante a concepção de homem, educação e processo de ensino-aprendizagem. É uma pedagogia que está articulada com os interesses populares, que defende a apropriação do saber historicamente produzido e as condições reais para que a classe popular tenha acesso ao conhecimento, lhe subsidiando na luta social para libertar-se das condições de exploração.

A educação escolar na Pedagogia histórico-crítica é valorizada de forma que possibilite ao educando compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum (MARSIGLIA, 2012). Nessa perspectiva, a apropriação do conhecimento sistematizado pelo aluno é um ato intencional, uma vez que concebem a educação como um processo de formação humana, na qual o ato educativo promove a emancipação do sujeito. Para tanto, a escola é um espaço privilegiado de acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e o professor é o sujeito responsável pela organização do trabalho pedagógico em sala de aula e que refletirá acerca do sequenciamento e graduação dos conhecimentos, bem como da escolha de formas adequadas para garantir a apropriação do saber escolar, ou seja, das mediações necessárias a uma aprendizagem significativa.

A pedagogia histórico-crítica evidencia o aspecto afirmativo do ato de ensinar, considerando-o parte integrante do trabalho educativo, desse modo enfatiza que a formação intencional e direta possibilita o desenvolvimento do psiquismo e da omnilateralidade humana. Nessa perspectiva, Arce (2013, p. 35) defende a necessidade de assegurar o direito da criança a um “trabalho intencional que leve a esse desenvolver, a esse reproduzir, a esse apropriar-se do humano”, desde a mais tenra idade.

Corroborando com esse argumento Davidov (1988), ressalta que as formas universais de desenvolvimento psíquico humano são a educação e o ensino (apropriação), assim, desde o início da formação da criança, o desenvolvimento do psiquismo infantil é mediatizado por sua educação e ensino, através das condições construídas pelo adulto e pela própria criança para seu desenvolvimento, bem como a experiência social acumulada pela humanidade transmitida. Por isso, que o processo de ensino da educação escolar é considerado o principal motor para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança ingressa na escola “começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito” (DAVIDOV, 1988, p. 158).

À luz dessas considerações podemos compreender o papel central da educação escolar e do ensino no desenvolvimento psíquico da criança pequena, bem como constatar a importância do processo de mediação dos agentes educativos. Portanto, um ensino que considere o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente requer docentes que tenha uma sólida formação teórica e metodológica para desenvolverem uma mediação que favoreça os processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva histórico-crítica.

No tocante à defesa do ensino como elemento fundante do trabalho pedagógico numa perspectiva histórico-cultural e crítica, que reafirma sua importância evidenciando a necessidade de organizar sistematicamente o processo ensino-aprendizagem das crianças, de forma intencional e cientificamente fundamentada. Nessa direção, Martins (2011, p. 54) enfatiza que “é função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de ensinar, isto é, promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível”.

Referencial teórico-metodológico

Esta investigação tem como base teórico-metodológica o materialismo histórico e dialético, que possibilita a utilização de procedimentos analíticos para apreender a essência do objeto investigado na sua existência real e efetiva, ou seja, na sua concretude. Enquanto método de pesquisa, a dialética nos possibilitou compreender melhor a realidade concreta do trabalho docente na Educação Infantil em seu dinamismo e nas suas interrelações. Tendo em vista que a dialética materialista concebe que o ponto de chegada do conhecimento é o concreto que “se constrói através de um processo que se origina na percepção empírico-objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, até construir uma síntese convalidada no próprio processo do conhecimento” (GAMBOA, 2008, p. 90).

Para tanto, é necessário compreender o objeto em sua historicidade, percebendo seu movimento histórico, sua gênese e transformação, tendo em vista que ele é produto de complexas relações sociais engendradas de forma contraditória. Nesse caminho teórico-metodológico, buscar contribuições que se somem ao esforço coletivo de produção de conhecimento no campo da Educação Infantil.

Esse método, portanto, permite uma aproximação com o objeto de pesquisa para compreendermos as contradições do trabalho educativo que se manifestam na escola em sua realidade concreta. Para tanto, o resgate histórico do objeto é fundamental para entender o movimento e desvelar suas contradições. Inserir o objeto em seu processo histórico, entendendo que ele faz parte de um processo histórico maior. Logo, é necessário compreender a dinâmica da educação, nesse estudo da Educação Infantil e sua relação com a sociedade.

Em se tratando do campo empírico a pesquisa foi realizada em 2 (dois) Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) da Rede Municipal de João Pessoa-PB. Os sujeitos participantes desta investigação foram 10 (dez) professoras³ que atuam nos CREIs. Com intuito de preservar a identidade dos sujeitos que optaram voluntariamente em participar desta pesquisa, estabelecemos o anonimato e definimos critérios para a identificação dos sujeitos participantes, assim foram definidas a letra P que corresponde a inicial do nome professora e o respectivo número de 1 a 10.

³ Optamos em utilizar o termo **professora**, tendo em vista que apenas mulheres fazem parte do quadro docente das unidades infantis pesquisadas, por isso, nessa investigação todos os sujeitos são do sexo feminino. Com essa escolha não estamos ocultando as questões de gênero ou reforçando o processo de feminização do magistério ou qualquer tipo de preconceito em relação ao trabalho docente nas Instituições de Educação Infantil.

No tocante à apreensão das informações da pesquisa de campo, utilizamos a entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta. Este tipo de entrevista “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146), além de favorecer a espontaneidade e a liberdade de expressão, tanto do entrevistado quanto do entrevistador, enriquecendo a investigação.

As informações, obtidas nas entrevistas, foram analisadas com base no método da hermenêutica dialética, cujo processo de análise busca a compreensão e a interpretação dos textos, das falas, e dos depoimentos “como resultado de um *processo social* (trabalho e dominação) e um *processo de conhecimento* (expresso em linguagem) ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico” (MINAYO, 1996, p. 227).

Bases dos ideários pedagógicos: um estudo das concepções docentes

Nesta seção, nos deteremos as análises das concepções das professoras acerca dos ideários pedagógicos que perpassam discursos e a prática docente com as crianças pequenas. As análises realizadas à luz da hermenêutica dialética evidenciaram as categorias empíricas *construção conhecimento e apropriação do conhecimento sistematizado*, *esvaziamento do ensino e defesa do ensino* evidenciadas ao longo da pesquisa.

Entendendo que as concepções acerca da sua prática docente, da educação infantil, da infância, dos ideários pedagógicos, entre outras questões que as professoras expressaram são compreendidas como construção social e cultural, visto que se inserem num contexto histórico de uma determinada realidade e são atravessadas por contradições e ambiguidades.

De acordo com Baptista (2012, p. 155), analisar a concepção docente a partir do viés materialista histórico e dialético passa necessariamente pela “apreensão subjetiva da realidade objetiva, buscando a gênese, seu desenvolvimento e sua transformação, ou seja, o seu movimento, suas contradições e suas possibilidades”.

Construção do conhecimento e apropriação do conhecimento sistematizado

Na perspectiva do ideário da Pedagogia da Infância, as crianças são atores sociais plenos que irão construir conhecimento em um contexto participativo, no entanto, não é uma participação qualquer apenas para se fazer presença. Nessa abordagem, a “[...] participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de

complexidade desse modo pedagógico” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.19). Nessa direção, trabalha-se num contexto de interações orientadas para projetos colaborativos que possibilitem de fato uma práxis participativa.

Em relação à concepção de construção do conhecimento pela criança e uma pedagogia ativa centrada na participação percebemos nos discursos das professoras, seja durante a observação ou nas entrevistas a preocupação em trabalhar fundamentada nesses princípios. Portanto, em diversos momentos as professoras mencionavam, “devemos construir o conhecimento com as crianças”, “trabalhamos dessa forma para que a criança construa o conhecimento”, “é preciso que elas participem, sejam ouvidas” e “trabalhando assim elas participam mais, se envolvem mais”. Essas falas são recorrentes, no entanto, são contraditórias com a prática dessas professoras, uma vez que a realidade externa uma outra situação.

Na realidade a ênfase está, ou em uma prática transmissiva, seguindo rotinas rígidas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao campo da leitura e da escrita ou então uma prática fragmentada que utiliza a ludicidade para estimular a criança, deixando-a livre para aprender por si próprio ou na interação com as outras crianças. Diante dessa realidade, percebemos que as professoras desconhecem o significado de ideários pedagógicos que dizem defender, reproduzindo uma visão equivocada a respeito. Não querem que prevaleça uma abordagem tradicional centrada na aula expositiva, tampouco atinam como desenvolver uma prática pedagógica pautada na construção do conhecimento.

Eu deixo a criança tipo assim, mais livre, ontem mesmo eu estava na sala e uma criança por ela mesma fez com a massinha uma letra e mostrou pra diretora, olha tia a letra F de formiga. Então, assim a gente trabalha tanto a chamadinha viva, as letras iniciais do nome de cada um, a gente trabalha [...] eles constroem por eles mesmos, quando eles não conseguem eu vou lá e mostro a ele e assim ele tenta fazer, mas assim tem deles que fazem por eles mesmos. Tem uns que tem facilidade e tem outros que não tem, então assim eu respeito os limites de cada criança, cada criança tem seu ritmo. (P7)

Naturalmente pra mim é espontâneo entendeu, assim, eles veem a letra A, aí chega pra mim e diz tia essa é a letra A, ali ele já sabe que é a letra A, então quando ele vê uma palavra, uma frase ele identifica a letra A, não que eu fiquei dizendo olha a letra A, vem cá menino essa é a letra A, entendeu como é, naturalmente, ele sozinho vai descobrindo. (P10)

Podemos perceber nas falas das professoras P7 e P10 uma visão naturalizante do desenvolvimento infantil, dessa forma, produz-se um reducionismo das práticas educativas com crianças, evidenciando mais uma contradição no interior da prática pedagógica, uma vez que, ou reduz-se a educação das crianças aos cuidados com o corpo ou deixa as crianças “livres” para brincarem, de fato um espontaneísmo. Por outro lado, intensificam-se as atividades

didático-pedagógicas para que se desenvolvam habilidades tidas fundamentais para o ingresso no Ensino Fundamental. Enfim, extremos que não contribuem para o desenvolvimento integral, muito menos para garantir à criança o direito de acesso ao conhecimento sistematizado.

Agora eu particularmente eu gosto de trabalhar com o lúdico no Pré II, sempre com história, pintura [silêncio] e a parte do letramento eu peço para eles trabalharem a chamadinha, o nome deles e escrever embaixo, mas eu não gosto de estar cobrando isso, acho eles muito pequenos, acho que naturalmente na alfabetização eles vão ter esse aprendizado melhor, eu acho que é natural eles aprenderem na alfabetização, eles vão estar mais maduros. Eles têm muita sede de aprender [...] tem muita sede. (P10)

Eu gosto do construtivismo, porque eu acredito muito que as crianças no infantil precisam muito da flexibilidade né? Porque a gente não pode trazer uma coisa pronta e tem que seguir aquilo ali, entendeu? Que a gente precisa muito aproveitar o conhecimento deles, não só pra educação infantil, mas pra o fundamental também em tudo a gente precisa ter flexibilidade e precisa ser uma coisa construtivista. (P2)

Fica evidenciada na fala da professora P10 uma concepção simplista e equivocada de que a criança aprende por si própria, de que não há a necessidade de o professor estar cobrando algo que ela vai aprender quando estiver madura. Semelhante a professora P10, a professora P2 externa informações desconexas acerca de ideários que defendem a construção do conhecimento.

Nessa direção, as professoras P7 e P8 enfatizam o quanto a aprendizagem é potencializada através da brincadeira e ressaltam que brincando elas aprendem mais rápido. As professoras alegam que “não precisa só o caderno” (P7), ou que “só o tradicional não funciona” (P8). Percebe-se que há uma contradição no discurso destas professoras, entre praticar uma coisa e dizer outra, ou seja, trabalham numa perspectiva tradicional, mas dizem trabalhar de modo que a criança constrói conhecimento, pautado numa práxis participativa. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007)

Ela aprende brincando, você pode trabalhar que elas pegam, às vezes, elas estão ali sentadas brincando com a massinha, eu coloco uma musiquinha elas aprendem rapidinho e quando eu vou ensaiar eles já estão com a musiquinha na cabeça, tens coisas que não precisa só o caderno, eu mesmo ia trabalhar só o tradicional, mas eu vi que realmente aqui não funciona, não funciona você trabalhar só o tradicional [enfática]. (P8)

[...] brincando ali também aprende, não adianta só caderno, mas se preocupar com autonomia, a ludicidade, tudo isso contribui para o desenvolvimento de cada criança, eu prefiro trabalhar dessa forma lúdica que eles aprendem rapidinho. (P7)

Essa concepção de aprendizagem ativa através das brincadeiras é uma visão que perpassou o discurso de várias professoras ao longo da pesquisa. Kishimoto (2007, p. 270)

evidencia em seus estudos a importância de a criança aprender através das brincadeiras e assim enfatiza:

[...] uma revolução da educação pela 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.

Entretanto, as professoras não conseguem explicitar como é realizado o planejamento para desenvolver uma prática dessa natureza, como também não esclarecem que abordagem fundamenta a utilização das brincadeiras em suas práticas.

Por sua vez, na concepção defendida pela Pedagogia histórico-crítica, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2013, p. 14). Assim, o senso comum é insuficiente para o desvelamento da realidade. Dessa forma, o saber objetivo construído pela mediação da teoria possibilita a apropriação do conhecimento da realidade objetiva, ou seja, a educação escolar, por meio do ensino dos conteúdos, “do saber erudito, é uma possibilidade de contribuição para transformação das relações sociais, pois, uma vez que se conscientizam e dominam os saberes objetivos desvelando a realidade objetiva, os homens do povo têm condições de mudar a prática social” (MACHADO, 2016, p. 186).

Nessa perspectiva, ressalta-se a apropriação do conhecimento pelo indivíduo por meio da superação do senso comum e a elaboração dos conhecimentos científicos, dessa forma a criança apropria-se da realidade concreta na qual está inserida, processo fundamental para a formação humana.

Esvaziamento e defesa do ensino

A Pedagogia da Infância propõe a construção de uma Educação Infantil que possa trabalhar junto com as crianças, ouvindo-as, para que elas possam viver plenamente sua infância num espaço de convívio coletivo, que, sobretudo promova relações educativas que tenham como objeto de preocupação a própria criança, e suas infâncias, seus saberes, seus interesses, enfim, sua cultura.

De forma geral, as concepções que subjazem as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil ainda estão arraigadas a “métodos e modelos pedagógicos fechados e orientados para a educação das crianças, consideradas de forma abstrata e individualizada”

(BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2017, p. 84), em que se privilegia o aspecto cognitivo no trabalho com o conteúdo escolar. No entanto, acreditamos que “no caso da Educação Infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, nem reduzir a educação ao ensino” (ROCHA, 2001, p. 32).

Essa abordagem educacional defende a construção de pressupostos que priorizem uma horizontalidade da relação educativa, sem deixar de negar os conflitos das relações sociais, mas que compreenda as crianças como sujeitos participantes dessa relação. Logo, sinaliza que o processo educativo é muito mais amplo e que ocorre no âmbito de um processo de relação social, cultural e de socialização. Portanto, para que as experiências educativas na Educação Infantil ocorram, nesta perspectiva faz-se necessário a “organização e ação pedagógica pautadas, sobretudo, em interações sociais, brincadeiras e diferentes linguagens e contextos comunicativos” (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2017, p. 88).

Nessa direção, a professora P6, ao relatar uma ação pedagógica desenvolvida com sua turma, aproxima-se dos ideais defendidos pela abordagem da Pedagogia da Infância, no tocante a sua concepção de infância, de educar-cuidar, bem como em relação ao seu papel enquanto docente, ao evidenciar alguns elementos a respeito da educação para as crianças pequenas em Creches e Pré-escolas.

A partir da LDB 9.394/1996 foram criadas políticas educacionais específicas para esse segmento. O Ministério da Educação construiu uma série de documentos orientadores para a elaboração das propostas curriculares dos Municípios e Estados do País. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram produzidas com a finalidade de orientar a construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança, além de evidenciar “o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 119).

Além de estar pautada no princípio educativo a indissociabilidade entre o cuidar e educar, desse modo seu currículo, práticas, estratégias, atividades do cotidiano, enfim todas as ações desenvolvidas devem estar pautadas nestes princípios, bem como na sua indissociabilidade. Vale ressaltar que apesar das discussões no cenário educacional defenderem a relação entre o cuidar e o educar, ainda existem muitas controvérsias e resistências na prática.

Tendo em vista que o discurso diverge da operacionalização e, muitas vezes, esses aspectos não são contemplados no cotidiano escolar.

Desse modo, as instituições educativas destinadas à Educação Infantil devem buscar a indissociabilidade entre esses dois aspectos, pautando sua atuação no desenvolvimento integral da criança, respeitando-a como sujeito de direito, com suas especificidades. Para isso, as instituições precisam definir, em suas propostas pedagógicas, ações que possibilitem a integração entre os diversos aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo e social.

Apesar dos avanços significativos na prática pedagógica de muitos docentes da Educação Infantil, ainda presenciamos inúmeros professores/as que não tem clareza dos fundamentos teóricos que subjazem a sua prática, tampouco possuem uma proposta pedagógica coerente com o que propõe determinado ideário pedagógico, na qual alguns alegam basear seu trabalho educativo. Na realidade, muitos discursos são vagos, baseados no senso comum “uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada [...] e simplista” (SAVIANI, 1996, p. 2) acerca das questões relacionadas a sua prática pedagógica. Como podemos perceber nos discursos das professoras P2 e P7.

Eles querem mais que a gente trabalhe a parte lúdica [pausa] várias atividades lúdicas funcionam, tem coisas que eles aprendem assim num estalar de dedos, porque só caderno também não funciona, a gente tem que fazer algo que seja prazeroso, hoje mesmo eu fiz uma atividade com eles posição, frente e atrás, foi uma brincadeira, foi um conteúdo, uma atividade bem dinâmica, atividade lúdica que eles pegaram assim. (P7)

A criança aprende no todo [silêncio] é uma coisa interdisciplinar! Então, vou trabalhar todos os aspectos, o aspecto físico, psicológico, o emocional, porque tudo isso, porque criança [pausa] precisa ser vista por completo [...] e isso que diferencia de uma escola, da pré-escola, porque se a gente tem um conteúdo pra dá com as crianças maiores a gente vai mostrar aquele conteúdo ali, a gente já com aquilo ali pronto e com eles não, é diferente. (P2)

Nesse sentido, em uma tentativa de afastar definitivamente o ranço do assistencialismo, da escolarização precoce, dos modelos escolares instrucionais, bem como a preparação mecânica das crianças para o Ensino Fundamental, as docentes reproduzem o que Duarte (2011) denomina de “modismo educacional”, através de concepções que evidenciam uma tendência bem presente nas instituições de Educação Infantil, ou seja, o esvaziamento do ensino, a supervalorização do conhecimento espontâneo e a dicotomia entre Educação Infantil e Educação Escolar. Por outro lado, essas concepções podem estar levando as professoras a incorporarem alguns equívocos em suas práticas, quando expressam: “não dou aula, apenas

oriento”, “as crianças aprendem por si só”, “temos que deixar elas livres para aprender”, “aula é para os meninos maiores, aqui é diferente”. Nessa direção a professora P3 expressa:

Eu digo que não dou aula, dou orientação, não consigo dá aula, pra mim aula é pra meninos mais velhos, eu oriento eles [pausa] porque assim dá aula é colocar na cabeça da criança tudo aquilo que você quer passar, e eu oriento [...] meu plano de aula hoje é sobre as quatro estações eu vou falar eu vou orientar eles, não vou dizer que cem por cento que está ali na sala vai pegar não, eu oriento, entendeu? (P3)

Na perspectiva dos teóricos da Pedagogia histórico-crítica existe uma dicotomia instaurada entre ensino, escolarização e educação das crianças pequenas (SAVIANI, 2012). Com efeito, essa concepção tem influenciado políticas públicas, práticas e a formação inicial e continuada para esse segmento educacional. Essa dicotomia está presente no discurso da professora P2 que defende para a Educação Infantil uma educação que explore todas as dimensões da criança, enquanto para o Ensino Fundamental uma educação centrada no “ensino”, que se pautava numa metodologia expositiva. Entretanto, o que tal discurso denota é “a difusão de ideia que, em nome de concepções renovadoras, estigmatizaram o ensino vinculando-o à pedagogia tradicional e aproximando-o do significado de inculcação de conteúdos mecânicos nas mentes dos alunos” (SAVIANI, 2012, p. 10).

[...] Se eu for trabalhar algum conhecimento eu vou explorar todos os aspectos, o aspecto físico, psicológico, o emocional, por que tudo isso? Vou construir com eles, porque a criança aqui é diferenciada [...] pra mim é isso que diferencia de uma escola fundamental, da pré-escola e creche, porque no fundamental se a gente tem um conteúdo pra dá a gente vai mostrar aquele conteúdo ali a gente ensina, a gente já traz ali pronto e com as crianças aqui não. (P2)

No tocante à defesa do ensino como elemento fundante do trabalho pedagógico, os teóricos da Pedagogia histórico-crítica reafirmam sua importância evidenciando a necessidade de organizar sistematicamente o processo ensino-aprendizagem das crianças, de forma intencional e cientificamente fundamentada.

Vale salientar, que nos depoimentos das professoras também fica claro a existência de elementos teóricos articulados com a prática pedagógica, mas normalmente reproduzem um discurso orientado por um “modismo educacional”, demonstrando uma compreensão superficial e acrítica acerca de alguns assuntos. Por exemplo, o termo “lúdico” é bastante empregado quando se trata da educação das crianças pequenas, é como se o lúdico fosse a panaceia de todas as mazelas educacionais. Conforme relatam as professoras.

Elas querem que a gente explore mais atividades lúdicas, assim não ficar muito aquela coisa de papel, elas acham que a criança aprende brincando, a gente sabe disso, então, através de toda brincadeira ela está aprendendo, e o pessoal visa muito isso, então vamos procurar trabalhar com atividades lúdicas, porque atividade lúdica

“você cria de todas as formas, é preciso você vê o objetivo pra você criar uma atividade lúdica. (P5)

“Aqui na Educação Infantil, é como eu disse a você tem que trabalhar muito com o lúdico também, levar muitos materiais lúdicos para chamar a atenção, porque criança, tudo que você botar para elas gostam [...]. De manhã, geralmente é contação de história com fantoche, o lúdico né! Muito lúdico! (P1)

Fica evidenciada na fala dos sujeitos a concepção de igualdade entre as formas lúdicas e educativas, ou seja, compreendem o lúdico e o educativo como se fossem da mesma natureza. A esse respeito, Brougère (2010) alerta que é preciso ter clareza da natureza das formas lúdicas e educativas, mesmo que elas estejam sendo desenvolvidas no mesmo espaço, e ter cuidado ao querer evidenciar que uma prática lúdica possa potencializar uma educação específica, além disso, a naturalização do ato educativo pelo brincar espontâneo, pode comprometer a qualidade da educação ofertada.

No entanto, as professoras, sujeitos dessa pesquisa, destacam tão somente a relação infância e o brincar, quase como sinônimos, mas não compreendem a importância do brincar para a criança e como esse ato pode gerar aprendizagem e desenvolvimento, além disso, não expressaram compreensão sobre o brincar e sua relação com a cultura.

As brincadeiras e interações são eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil, de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, portanto, faz-se necessário que o/a professor/a compreenda que é através das experiências que a criança constrói e se apropria de conhecimentos, interagindo com seus pares ou com adultos, o processo educativo vai possibilitando o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2010)

Em contrapartida, existem algumas concepções que persistem no âmbito da Educação Infantil no tocante a polarização entre assistência e educação, isto é, ora prevalecem os cuidados básicos com a alimentação, a higiene, a proteção, entre outras necessidades características próprias dessa faixa etária, ora prevalecem uma educação antecipatória/preparatória para o Ensino Fundamental com o intuito “[...] de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz [...]” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

Essa antecipação do processo de alfabetização das crianças com o desenvolvimento de atividades que a instrumentalize para o 1º ano do Ensino Fundamental é algo presente nas Creches, especificamente nas turmas do Pré-escolar, que corresponde a faixa etária entre 4 e 5 anos, assim como nas turmas do Maternal. Essa situação é preocupante, visto que foram anos de luta em defesa de uma Educação Infantil que favorecesse a formação integral da criança,

garantindo o direito a uma educação plena. Vale salientar aqui que, estamos diante de um retrocesso nas políticas públicas e nas práticas para esse segmento educacional.

Na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica é preciso repensar a Educação Infantil para além de um atendimento meramente assistencialista, preparatório para o Ensino Fundamental ou marcado pelo irracionalismo das proposições não críticas da educação.

Considerações Finais

Esta investigação teve como objetivo central compreender os ideários pedagógicos que perpassam os discursos e a prática docente no campo da Educação Infantil. Assim, buscamos analisar esse fenômeno pautado na dialética materialista, que nos forneceu subsídio para entender o movimento histórico, desvelando as contradições do objeto de estudo, que se manifestam no trabalho educativo em sua realidade concreta.

As concepções docentes revelam uma dicotomia no âmbito da Educação Infantil que expressa ora uma prática de caráter assistencialista, na qual prevalecem os cuidados básicos com a alimentação, a higiene, a proteção, entre outras necessidades próprias dessa faixa etária; ora uma educação antecipatória/preparatória com foco na alfabetização das crianças, instrumentalizando-a o mais rápido possível para o Ensino Fundamental.

Além desses aspectos, outra concepção vem sendo reproduzida nas Creches pautando a educação em princípios espontaneísta, ou seja, na medida em que não se consegue desenvolver uma prática orientada por ações mais inovadoras, nem mesmo em uma dimensão do cuidar-educar. Diante disso, as docentes terminam por desenvolver práticas que dão ênfase à espontaneidade, que se traduz em deixar a criança livre para aprender por si própria, e a ações educativas não sistematizadas.

Vale salientar que muitas vezes esse espontaneísmo ocorre devido a uma tentativa de afastar, definitivamente, o ranço do assistencialismo ou da escolarização precoce, ou ainda dos modelos escolares instrucionais, bem como a preparação mecânica das crianças para o Ensino Fundamental. Em contrapartida, tais práticas terminam fortalecendo concepções que reproduzem um “modismo educacional”, e que revelam tendências presentes nas instituições voltadas à educação dos pequenos, evidenciando a dicotomia entre Educação Infantil e educação escolar.

Pode-se afirmar que, de forma geral, as docentes não defendem posicionamentos teórico-práticos contrários ao ensino, mas insistem em considerar que a educação das crianças

pequenas não deva se organizar segundo o modelo escolar do Ensino Fundamental. Contudo, terminam reproduzindo práticas desconexas que não possibilitam o desenvolvimento integral da criança, uma vez que estas práticas não são bem definidas e não possuem fundamentos teóricos consistentes.

Com base no estudo empreendido, podemos afirmar que diferentes ideários estão presentes de forma fragmentária na concepção docente, refletindo em sua prática pedagógica, ainda que essas professoras não tenham consciência desse fato. Porém, percebe-se uma forte influência nos discursos e práticas dos pressupostos teóricos que a Pedagogia da Infância defende.

Muitas vezes, são discursos contraditórios, apreendidos no contexto educacional e que reforçam práticas cristalizadas no âmbito da Educação Infantil, e evidenciam concepções que foram apropriadas no contexto ideológico, que reproduzem modelos pautados em correntes teóricas vinculadas as pedagogias não críticas.

Referências

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? *In*: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho. *In*: ARCE, A; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas-SP: Alínea, 2013. p. 13-36.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. **Gramsci e Vigotski: da educação ativa à educação crítica**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf . Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3301>

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscou, RU: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a04v2069.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 26, n. 92, p.1013-1038. Especial. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GONÇALVES, Jacqueline da Silva. **Pedagogia da Educação Infantil: avanços desafios e tensões**. Curitiba-PR: Appris, 2015.

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

MACHADO, Robson. **Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica: um estudo crítico de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org.).

Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. p. 109-146.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico cultural. *In:* MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico crítica:** 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 43-58.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Desafio do conhecimento:** Pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', Araraquara-SP, 2006.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Ciências Sociais aplicada à educação, Campinas-SP, 1999.

ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan-abr, p.27-34, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ROCHA, E. A. C. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.17, p.67-88, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-3.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In:* ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Marcia (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.** 2012b. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.