



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MAYAM DE ANDRADE BEZERRA

**IDEÁRIOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepção docente
em CREIs de João Pessoa-PB**

**João Pessoa/PB
2019**

MAYAM DE ANDRADE BEZERRA

**IDEÁRIOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepção docente
em CREIs de João Pessoa-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Prof. Dr^a. Maria das Graças de Almeida Baptista

**João Pessoa/PB
2019**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B574i Bezerra, Mayam de Andrade.

IDEÁRIOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepção docente em CREIs de João Pessoa-PB / Mayam de Andrade Bezerra. - João Pessoa, 2019.
145 f. : il.

Orientação: Maria das Graças de Almeida Baptista.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

1. Educação Infantil. 2. Ideários Pedagógicos. 3. Trabalho Educativo. I. Baptista, Maria das Graças de Almeida. II. Título.

UFPB/BC

MAYAM DE ANDRADE BEZERRA

**IDEÁRIOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepção docente
em CREIs de João Pessoa-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem.

Aprovado em: 30/03 / 2019.



Prof^ª. Dr^ª. Maria das Graças de Almeida Baptista – (CE/PPGE/UFPB)
Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. Tânia Rodrigues Palhano - (CE/PPGE/UFPB)
Examinador Interno

Prof^ª. Dr^ª. Fernanda de Lourdes Almeida Leal – (PPGED/UFCG)
Examinador Externo

Prof^ª. Dr^ª. Nilvania dos Santos Silva - (CE/PPGE/UFPB)
Suplente Interno

Prof^ª. Dr^ª. Kátia Patrício Benevides Campos – (PPGED/UFCG)
Suplente Externo

*Dedico aos professores e professoras
da Educação Infantil do nosso país, que lutam
diariamente para assegurar uma educação
de qualidade para as crianças pequenas.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, luz na minha vida.

À minha família, pelos seus ensinamentos de amor tão importante para a minha vida. Seus apoios incondicionais que me ajudaram a concretizar sonhos como este.

Ao meu marido Marcelo, pelo seu incentivo constante, seu companheirismo em todas as horas, enfim, pelo seu amor.

À minha orientadora Professora Maria das Graças de Almeida Baptista. Seus ensinamentos foram grandes lições para mim, possibilitando enxergar o mundo de uma forma diferente, dialeticamente falando. Seu comprometimento com a aprendizagem do educando, seu respeito e empenho na orientação da pesquisa, fortifica e impulsiona o nosso caminhar. Minha gratidão!

Aos professores e as professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, que desempenharam seu papel com tanta maestria e competência, nos encaminhando no universo da pesquisa científica.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, que sempre de forma prestativa e competente buscaram orientar e solucionar questões de âmbito burocrático. Particularmente a D. Glória meus sinceros agradecimentos.

Ao professor Jorge Fernando Hermida, pelas orientações críticas e esclarecedoras que contribuíram significativamente no meu processo de formação como pesquisadora.

Às professoras Tânia Palhano e Fernanda Leal, por terem aceitado generosamente em participar da qualificação e da defesa. Por suas contribuições enriquecedoras que possibilitaram a constituição de uma dissertação com ainda mais rigor teórico-metodológico.

Aos sujeitos desta pesquisa (professoras dos CREIs), por terem se disponibilizado em contribuir para a realização desta pesquisa. Particularmente às diretoras dos CREIs, que me acolheram com respeito e carinho, abrindo as portas das unidades para a pesquisa.

Aos funcionários da Coordenação de Educação Infantil (SEDEC), que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa de campo, se disponibilizando em diversos momentos para esclarecimentos e informações pertinentes a pesquisa.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos compartilhados de aprendizagem e colaboração. Em especial a minha amiga Jessica Nascimento pelas conversas enriquecedoras, pela força e incentivo nos momentos de dificuldades e apreensão.

À Vanusa, minha amiga do Crato-CE que vivenciou comigo o sonho realizado, as alegrias, as angústias, a luta, os estudos e as dificuldades enfrentadas ao longo do mestrado.

Aos/as companheiros/as do grupo de pesquisa Ágora, pelo acolhimento, os encontros, as brincadeiras, as descobertas, o companheirismo no estudo e o compartilhamento de saberes que nos enriquece a cada encontro.

Aos colegas de trabalho da Escola Américo Falcão, em especial as diretoras Wellingtona e Luciana que me apoiaram em todos os momentos, contribuindo decisivamente para a realização dessa pesquisa.

Aos colegas da Divisão de Tecnologia na Aprendizagem/Robótica da SEDEC, especialmente a Sineide, pelo seu apoio incondicional, suas palavras de orientação e estímulo.

*Educar para além do capital implica pensar
uma sociedade para além do capital.
(MÉSZÁROS, 2008).*

RESUMO

O presente estudo trata de ideários pedagógicos que têm influenciado os discursos, as práticas, as políticas e a formação na Educação Infantil. A pesquisa está orientada teoricamente em dois ideários no campo educacional: o hegemônico e o contra hegemônico. O estudo objetiva compreender como os ideários pedagógicos da Educação Infantil perpassam a concepção dos docentes em Centros de Referência da Educação Infantil do Município de João Pessoa-PB. A abordagem do materialismo histórico-dialético orientou a pesquisa, que buscou apreender a essência do objeto investigado em sua existência real e efetiva, ou seja, em sua concretude. Esse método permite uma aproximação com o objeto de estudo para compreendermos as contradições manifesta no trabalho educativo, onde concluímos que a história do objeto é o ponto de partida para compreender o movimento e desvendar suas contradições. A pesquisa empírica foi realizada em dois CREIS do município de João Pessoa-PB, com 10 professoras de Educação Infantil que atuam nestas unidades. Para obtenção das informações, utilizamos como instrumento de pesquisa: a observação participante e a entrevista semiestruturada. No tocante às considerações finais, constatamos diferentes ideários pedagógicos presentes na concepção docente que refletem e 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 ao universo neoliberal e pós-moderno, assim como elementos teóricos de uma concepção contra hegemônica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ideários Pedagógicos. Trabalho educativo.

RÉSUMÉ

Notre étude traite des idéologies pédagogiques qui ont influencées les discours, les pratiques, les politiques et la formation en éducation de la petite enfance. La recherche est tournée théoriquement sur deux idéologies dans le domaine de l'éducation: l'hégémonique et le contre-hégémonique. Cette étude tient comme but comprendre comment les idéologies pédagogiques de l'éducation de la petite enfance passent auprès de la conception des enseignants dans les centres de référence pour l'éducation de la petite enfance de la ville de João Pessoa-PB. L'approche du matérialisme historico-dialectique a guidé la recherche, qui a cherché appréhender l'essence de l'objet recherché dans son existence réelle et effective, c'est-à-dire, dans son caractère concret. Cette méthode permet un rapprochement avec l'objet d'étude pour comprendre les contradictions manifestes dans le travail éducatif. L'histoire de l'objet est, en effet, le point de départ pour comprendre le mouvement et en résoudre les contradictions. La recherche empirique a été menée dans deux CREI de la ville de João Pessoa-PB, avec 10 enseignants en éducation de la petite enfance travaillant dans ces unités. Pour obtenir les informations, nous utilisons comme instrument de recherche le suivant: l'observation participante et l'entretien semi-structuré. En ce qui concerne les considérations finales, nous avons trouvé différentes conceptions pédagogiques présentes dans la conception de l'enseignement qui reflètent et renforcent les pratiques cristallisées dans le contexte de l'éducation de la petite enfance et mettent en évidence des conceptions qui ont été appropriées dans le contexte idéologique reproduisant des modèles basés sur des courants théoriques liés à l'univers néolibéral et post-moderne, ainsi que des éléments théoriques d'une conception contre-hégémonique.

Mots-clés: Éducation de la petite enfance. Idéologies pédagogiques. Travail éducatif.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Matrícula em Educação Infantil da rede municipal de João Pessoa.....	46
Figura 2 – Creche tipo B do Proinfância.....	100
Quadro 1 – Organização por idade e turma das crianças do CREI 1.....	100
Quadro 2 – Organização por idade e turma das crianças do CREI 2.....	101
Quadro 3 – Formação e Experiência dos sujeitos da pesquisa.....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas na Educação Básica-2016/2017, por dependência administrativa. .38	38
Tabela 2 – Matrícula em Educação Infantil, por Dependência Administrativa na Paraíba em 1997 40	40
Tabela 3 – Matrícula em Educação Infantil, por Dependência Administrativa na Paraíba em 2017 40	40
Tabela 4 – Matrícula em Educação Infantil, por Dependência Administrativa na Paraíba 41	41
Tabela 5 – Matrícula em Educação Infantil, por Dependência Administrativa em João Pessoa 43	43
Tabela 6 – CREIs do município de João Pessoa/PB. 48	48
Tabela 7 – EMEIs do município de João Pessoa/PB 49	49
Tabela 8 – Profissionais da Educação dos CREIS 50	50
Tabela 9 – Professores que atuam nos CREIS e EMEIS.....50	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileiras de Educação
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
CREI	Centro de Referência em Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MI	Metodologia Inovadora
MLPC	Movimento de Luta Pró-creches
PAC	Programa de Aceleração de Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEDES	Secretaria de Desenvolvimento Social
SME	Sistema Municipal de Educação
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO INFANTIL: pressupostos históricos e o contexto atual	26
2.1	Estudo da infância	26
2.2	A Educação Infantil no contexto da sociedade capitalista.....	28
2.3	Educação Infantil na Paraíba pós-LDB 9.394/96.....	37
2.4	Educação Infantil em João Pessoa-PB: do assistencialismo ao direito a educação	42
3	IDEÁRIOS DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
3.1	Raízes históricas e filosóficas do ideário da Pedagogia da Infância.....	51
3.2	Fundamentos teórico-metodológico do ideário da Pedagogia da Infância	63
3.3	Pressupostos históricos e filosóficos da Pedagogia histórico-crítica.....	74
3.4	Abordagem didático-pedagógica da Pedagogia histórico-crítica	83
3.5	Bases dos ideários pedagógicos.....	87
3.5.1	Infância.....	87
3.5.2	Conhecimento.....	91
3.5.3	Ensino	93
3.5.4	Papel docente.....	96
4	CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OS IDEÁRIOS PEDAGÓGICOS NA EDU- CAÇÃO INFANTIL EM CREIS DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB.....	99
4.1	Os Centros de Referência em Educação Infantil	99
4.1.1	Concepção de Infância	102
4.1.2	Construção do conhecimento e apropriação do conhecimento	107
4.1.3	Esvaziamento e defesa do ensino	110
4.1.4	Papel docente na Educação Infantil	115
5	APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS	121
	REFERÊNCIAS.....	125

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE B – Roteiro para Entrevistas Individuais

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Anuência da Secretaria de Educação e Cultura/PMJP

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar a docência na Educação Infantil advém da minha experiência enquanto docente da Educação Básica, desde o ano de 1996, em escolas públicas e particulares em nosso Estado. Ao longo dessa trajetória profissional, presenciei condições precárias do trabalho docente, como o aumento de contratos temporários, a carga horária de trabalho intensa e estressante, bem como a expressiva quantidade de alunos em sala de aula, que geram desgaste tanto físico quanto mental, evidenciados no absenteísmo e em graves problemas de saúde. Somam-se a esses aspectos, a desqualificação das atividades laborais e a desvalorização social.

Essas questões se articulam com minha trajetória acadêmica desde a entrada no Curso de Pedagogia, realizado na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no ano de 2002, até a Pós-Graduação *Lato sensu* em Educação, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no ano de 2005, quando tive a oportunidade de desenvolver uma pesquisa sobre as concepções de corporeidade dos docentes da Unidade de Educação Infantil da UFCG. O desenvolvimento da pesquisa instigou-me a compreender a problemática presente no universo desse segmento educacional que poderia interferir na efetivação de um trabalho educativo coerente com as especificidades das crianças pequenas.

A experiência com a docência e o trabalho realizado na formação de professores oportunizou vivenciar *in loco* a organização do trabalho pedagógico em Creches de municípios da Paraíba. Além dessas experiências, a nomeação para o cargo de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB (PMJP), a partir de 2015, e a inserção no grupo de estudo e pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), logo após a nomeação, foram determinantes, suscitando outros questionamentos referentes à prática pedagógica dos docentes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais.

Durante o período de atuação na Educação Infantil, como professora e formadora, observei que alguns profissionais, apesar de terem concluído o Curso de Pedagogia e/ou terem experiência de vários anos na educação, não se identificavam com a área e, por vezes, não tinham afinidade com crianças pequenas, apontando que não sabiam como trabalhar com essa faixa etária e que desconheciam as especificidades desse segmento educacional.

As condições de trabalho em que se realiza a prática do professor de Educação Infantil também são determinantes, tanto para a realização, quanto para a organização do trabalho pedagógico. No entanto, o que se presenciava eram condições precárias de trabalho, como

espaços educativos inadequados aos objetivos e às propostas pedagógicas para esse segmento, quantidade de crianças por sala que excedia o preconizado para esse segmento educacional e, portanto, feriam as normas legislativas do Município, além de profissionais contratados em regime de trabalho temporário, exercendo funções para as quais não estavam qualificados, sem direito a férias, a Planos de Cargos e Carreiras e a outros direitos trabalhistas, assim como a ausência de formação inicial para esses profissionais.

Outra questão inquietante e determinante para esse estudo está relacionada à especificidade do trabalho educativo nas Creches e nas Pré-escolas. O trabalho a ser desenvolvido nas Creches ater-se-ia às práticas ligadas aos cuidados básicos com as crianças, enquanto na Pré-escola seria realizado um trabalho de cunho mais pedagógico, reforçando algumas práticas preparatórias para os anos iniciais do Ensino Fundamental ou desenvolvendo atividades descontextualizadas.

Nessa rotina, caberia aos professores das Creches/Pré-escola atribuições ditas pedagógicas, ou seja, de planejamento, elaboração de atividades e execução junto às crianças, e, aos profissionais denominados de “monitores” ou “auxiliares”, as atividades direcionadas aos cuidados básicos de higiene, banho, sono e aconchego das crianças, ou seja, as práticas de cunho assistencial.

Diante desse panorama, o trabalho docente na Educação Infantil vem sendo alvo de intensos debates devido à alternância de seu papel que se caracteriza ora como missão, ora como profissão, de forma que o próprio docente atua e se define de forma ambígua entre a função materna e à docência. Além dessas questões, há o fato histórico e comumente aceito de que o atendimento educacional na Educação Infantil é fortemente marcado pelo viés assistencialista, o que é reforçado pelo Estado ao expandir esse atendimento sem as devidas condições administrativas, de infraestrutura, de formação continuada e de valorização profissional, e com foco nos setores vulneráveis, limitando-se a ações compensatórias (SOLIMÕES, 2015).

Essa constatação deve-se ao fato de que, na Educação Infantil, entre outros aspectos, à docência tem sido historicamente dominada pela presença feminina, uma vez que, nesse segmento, a docência é considerada uma “vocação maternal”, posto que a mulher teria uma “predisposição natural” para exercer essa função, ao cuidar da criança pequena de forma afetuosa e ao possuir características como docilidade, paciência e o desprendimento que são qualidades atribuídas, historicamente, ao gênero feminino (CERISARA, 2002).

Esse processo de feminização do magistério tem contribuído para a naturalização de um discurso contraditório que concebe o trabalho do professor da Educação Infantil como

uma atividade inferior, que não precisa de formação adequada, posto que pode ser exercido de forma improvisada, amadora e aligeirada. Desse modo, “essa ideologia camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira e desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder, a importância e a responsabilidade da profissão que exercem” (KRAMER, 2011, p. 128).

Por outro lado, a responsabilização dos docentes que trabalham com as crianças pequenas vem se ampliando, uma vez que são estes que acabam sofrendo primeiro os contundentes impactos da exclusão social, da violência e da ausência de políticas públicas que atendam às famílias da classe popular. Em decorrência, a fragilidade da formação inicial, o desprestígio social do trabalho realizado com crianças pequenas e a desvalorização salarial têm gerado um processo de desqualificação do trabalho desse profissional, revelando indícios de precarização e dificultando a construção da identidade docente.

Contrário à perspectiva assistencialista, preparatória e/ou a escolarização precoce, vem se delineando nas últimas décadas, no âmbito da Pedagogia, um campo de estudo e pesquisa particular, cujo objetivo é a constituição e a consolidação de uma pedagogia da infância ou da Educação Infantil no Brasil. Uma geração de pesquisadores brasileiros que engajados politicamente, travaram uma luta em defesa dos direitos das crianças a espaços educativos de qualidade e, assim, influenciaram a construção e o delineamento desse campo, contribuindo para a construção de novas concepções acerca do papel da Educação Infantil.

Entretanto, a perspectiva considerada hegemônica no campo teórico defende a Creche como espaço educativo, porém, não escolar. Acredita que a escola traz prejuízo a criança, visto que “rouba” sua infância e a impede de desenvolver-se plenamente. Portanto, 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, mas não o ensino.

Essa perspectiva está alicerçada numa pedagogia que atenda as peculiaridades das crianças para construir uma identidade própria para a Educação Infantil, e assim se desvincular 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, visto que impede a criança de vivenciar plenamente sua infância, em função das práticas disciplinadoras e instrucionais.

Esse ideário associa a escola, o ensino e o professor ao tradicionalismo, à disciplinarização, à negação da liberdade, da espontaneidade, e, em decorrência, defendem

que é preciso distanciar a criança pequena desses fazeres pedagógicos mecânicos e disciplinadores e, conseqüentemente, da escolarização. Uma tendência que dicotomiza Educação Infantil e a educação escolar, favorecendo o esvaziamento do ato de ensinar. (ARCE, 2012; 2013; DUARTE, 2012; SAVIANI, 2012b).

Esse discurso que desvincula a Educação Infantil da educação escolar tem permeado as concepções e práticas no âmbito educacional. É um ideário pedagógico que vem influenciando teorias, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Na visão de Arce (2012), esse ideário, que ela denominou de “pedagogia antiescolar”, está vinculado ao movimento pós-moderno e a corrente do “aprender a aprender”. Nesse contexto, percebe-se que todos os níveis de ensino são “alvo constante de assédio sedutor das ideias construtivistas e pós-modernas, além de ser vítima da deterioração das condições objetivas do trabalho docente produzida pelas políticas educacionais neoliberais” (ARCE, 2012, p. 141).

De acordo com Duarte (2011), as concepções pós-modernas, o construtivismo e a pedagogia do aprender a aprender estão vinculados ao mesmo universo ideológico e suas concepções se fazem presente na constituição do ideário pedagógico contemporâneo da pedagogia da infância. Desse modo, “no horizonte teórico desta abordagem encontram-se elementos da ‘agenda pós-moderna’, dentre os quais destacamos: uma concepção negativa do ato de ensinar, a descaracterização do papel do professor, a desintelectualização docente, a fetichização e naturalização da infância” (STEMMER, 2006, p.7).

A negação do ato de ensinar é fruto de tendências que, ao longo da história, defendem uma educação que se processe de forma espontânea e natural para as crianças menores de seis anos. Essa visão naturaliza o desenvolvimento infantil e descaracteriza o trabalho do professor quando se defende que sua função seria apenas acompanhar os processos naturais do desenvolvimento infantil e ser um facilitador das relações educativas, um mero expectador que acompanha a criança em seus “processos naturais” de desenvolvimento. Dessa maneira o trabalho docente “[...] passa a ser um mero recurso, alijado dessa forma de sua função precípua, qual seja, o de transmissor dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade” (STEMMER, 2006, p.164).

Essa descaracterização do papel do professor que ocorre quando se retira dele a responsabilidade pelo processo educativo, torna-o uma figura secundária no processo de ensino-aprendizagem pode estar fortalecendo ainda mais a precarização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Na visão dos estudiosos que defendem essa perspectiva para a Educação Infantil, a escola tem como sujeitos crianças e não alunos e como objeto as relações educativas que se

processam num espaço de convívio coletivo. No entanto, na opinião de Arce (2002), o que aparenta ser valorização da criança e da sua infância pode vir a ser um instrumento ideológico de desvalorização, da educação escolar e de alienação do indivíduo desde a mais tenra idade.

Essa “desvalorização” e dicotomização cuidar-educar / ensinar, começa e termina restrita a uma determinada classe, oriunda da camada popular, visto que, na camada mais abastada financeiramente, a excelência de educação de uma dada instituição tem, cada vez mais, se pautado no volume de atividades impostas à criança, considerando os gastos familiares com a educação dos pequenos. Assim, escola eficiente é sinônimo de escola que exige excelência da criança! Não somente nas atividades ditas curriculares, mas também nas extracurriculares que essas instituições oferecem como forma de atrair mais investidores(as), ou seja, os(as) genitores(as).

Nesse panorama, o que nos tem inquietado é a não-apropriação do saber historicamente elaborado pela classe popular, uma vez que, no campo ideológico, dissemina-se que através da educação as classes mais pobres poderiam obter um espaço no mercado de trabalho. Entretanto, contraditoriamente, “alija-se a maior parte da população do saber, da cultura produzida da época, restringindo-se sua educação ao mínimo possível de conhecimentos” (ARCE, 2002, p. 205).

Nessa perspectiva, à camada popular caberia tão somente o acesso ao que é imediatamente útil em sua vida cotidiana, capacitando-os para adaptar-se às mudanças do sistema produtivo, uma vez que é disseminado “que o conhecimento produzido pelos filósofos e intelectuais de nada vale, a teoria não tem valor para a prática cotidiana das pessoas, o que vale é aprender o necessário para se viver.” (ibidem).

Nesse sentido, Saviani (2012b, p. 9) reforça a afirmação sobre a importância da escola enquanto espaço privilegiado do saber para todas as classes sociais e ressalta a necessidade de “assegurar uma escola de significativa qualidade educativa para as crianças das camadas populares, lutando decisivamente contra a precarização do trabalho pedagógico que, infelizmente, vem assolando a educação escolar em nosso País [...]”. Portanto, a discussão a respeito da “falsa” dicotomia instaurada entre ensino, escolarização e educação de crianças pequenas não pode prescindir da discussão acerca do papel da educação como um processo de formação humana, em que o ato educativo deve promover a emancipação do sujeito.

Diante do exposto e com base no nosso interesse em pesquisa, elegemos a seguinte questão norteadora: Como os ideários pedagógicos estão presentes na concepção docente na Educação Infantil?

A partir das questões evidenciadas definimos como objetivo geral: Compreender os ideários pedagógicos que perpassam a concepção docente na Educação Infantil em Centros de Referências em Educação Infantil (CREI) no Município de João Pessoa-PB. Para elucidar o objetivo geral elaboramos os seguintes objetivos específicos: identificar os pressupostos filosóficos, históricos e teóricos dos ideários pedagógicos; destacar os ideários pedagógicos presentes na concepção docente; analisar o papel docente no trabalho educativo; apontar as contradições na prática pedagógica docente.

Esta pesquisa tem a pretensão de buscar uma aproximação com a realidade concreta, de forma a contribuir com o debate acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil, buscando superar o ranço do assistencialismo, bem como modelos instrucionais vinculados às teorias não críticas da educação. Assim como, buscar respostas para nossas indagações acerca dos ideários pedagógicos que têm influenciado políticas e práticas pedagógicas nesse segmento educacional, bem como lançar o olhar para outros ideários que se contrapõem à educação dominante e que defendem o direito das crianças a apropriação do saber elaborado de forma a assegurá-las uma educação de qualidade, possibilitando seu real desenvolvimento em todas as suas potencialidades humanas.

A base teórico-metodológica desta pesquisa fundamenta-se no 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. De acordo com Marx, citado por Netto (2011, p. 22), é necessário capturar a estrutura e dinâmica do objeto investigado “por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”.

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). Assim, enquanto método de pesquisa, a dialética nos possibilita compreender melhor a realidade concreta do trabalho docente na Educação Infantil em seu dinamismo e nas suas interrelações.

Para o materialismo histórico, na apreensão do objeto de estudo é necessário desvelar a relação do fenômeno em sua totalidade, ou seja, tais fatos e fenômenos têm que ser situados ou compreendidos como partes de “um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação” (KOSÍK, 1976, p. 43). 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 de forma a 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.

A partir das leis gerais da dialética podemos compreender melhor o método e obter uma compreensão a partir da concepção de totalidade, visto que nenhum fenômeno pode ser considerado de forma isolada e abstraído de seu contexto histórico, econômico, político, social e cultural. Desse modo, pode-se afirmar que “o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (KONDER, 2008, p. 35).

Nessa perspectiva, o pesquisador tem um papel ativo na investigação, visto que ele precisa apreender a essência do objeto e para isso necessita mobilizar conhecimentos, criticá-los, revisá-los, ser criativo. Papel essencialmente ativo no processo de investigação. Além do que o pesquisador “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968 *apud* NETTO, 2011, p. 25).

Nesse caminho, buscamos uma abordagem de pesquisa coerente com o método proposto, por isso uma pesquisa de natureza qualitativa possibilitará melhor compreensão do fenômeno estudado em seu contexto, uma vez que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que está inserido. Desse modo, a abordagem qualitativa de pesquisa nos permitirá compreender o comportamento e a experiência humana a partir do processo mediante o qual as pessoas constroem significados, tornando possível a descrição em que consistem estes mesmos significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

No tocante à apreensão das informações da pesquisa de campo, utilizamos como técnica, a observação participante em 10 (dez) turmas de dois Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) da Rede Municipal de João Pessoa-PB. A observação participante nos possibilitou conhecer os atos, a dinâmica espontânea dos indivíduos, suas práticas e seu cotidiano, e assim aprofundar a compreensão do fenômeno investigado. As informações coletadas na observação foram registradas em um diário de campo, o que permite a verificação

de informações *in loco*. Triviños (1987, p. 153) esclarece que a observação de um fenômeno deve ser realizada numa “realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparências e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismo, de relações etc.”.

Para atender aos objetivos propostos, utilizamos a entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta (Apêndice B). 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. Conforme Triviños (1987), as questões fundamentais que compõem uma entrevista semiestruturada resultam do embasamento teórico, suposições e informações prévias sobre o fenômeno investigado, o que justifica a escolha dos informantes. Este instrumento de obtenção de informações favorece não só a descrição, mas também a explicação e a compreensão mais amplas do fenômeno estudado.

A pesquisa de campo foi realizada em 2 (dois) Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) da Rede Municipal de João Pessoa-PB, que atendem crianças de 6 meses a 6 anos. A escolha dos CREIS ocorreu após negociação com a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), do município de João Pessoa-PB. Na ocasião, definimos as unidades que atenderiam melhor aos objetivos da pesquisa. Portanto, selecionamos as unidades de grande porte que atendem crianças do Berçário à Pré-escola, em tempo integral, bem como estão localizadas em bairros da periferia na zona sul, região mais populosa do município.

Para a realização da investigação, solicitamos à SEDEC permissão para a realização da pesquisa nesses CREIS, através da Carta de anuência (Anexo A). Com a Carta de anuência, o próximo passo foi registrar a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB (CEP/CCS), o que ocorreu no dia 19 de julho de 2018, conforme Parecer Consubstanciado do CEP (Anexo B). Ainda no mês de julho realizamos as visitas aos CREIs e, na ocasião, apresentamos às gestoras o Projeto de pesquisa e entregamos a Carta de anuência com a autorização da SEDEC e o Parecer com a aprovação do CEP/CCS. Na oportunidade, iniciamos o agendamento com as visitas e as conversas informais com as professoras das unidades a serem pesquisadas.

Os sujeitos desta pesquisa são 10 (dez) professoras¹ que trabalham nos 2 (dois) CREIS, ou seja, 5 (cinco) professoras de uma unidade e 5 (cinco) professoras de outra unidade, que decidiram participar voluntariamente, através da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Assim, tendo em vista a disponibilidade das professoras, foram agendadas as observações participantes nas suas respectivas turmas e posteriormente a entrevista semiestruturada.

Após concluir a obtenção das informações no campo empírico, passamos à fase das análises. A análise dos dados qualitativos necessita que todas as informações obtidas, durante a pesquisa, sejam analisadas conjuntamente. Assim, a tarefa de análise exige, num primeiro momento, que todo material obtido, tanto teoricamente, quanto no campo empírico seja organizado em partes, procurando identificar tendências e padrões relevantes, que, por sua vez, serão analisados e interpretados, buscando relações e inferências. 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).

Na tentativa de diálogo entre o referencial teórico-metodológico e o objeto de estudo, elencamos alguns conceitos e categorias essenciais que perpassam a pesquisa. A definição das categorias empíricas e das categorias analíticas visa uma melhor dimensão compreensiva da problemática. Trabalhar com categorias, no marxismo, implica na compreensão de que estas “se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social, características do devenir da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 54).

Para tanto, foram elencadas como categorias analíticas: *trabalho, contradição e reprodução*, enquanto balizas para a compreensão do objeto, posto que possibilitam desvelar o movimento de abstração, generalização e aproximação. Já as categorias empíricas são: *conhecimento, ensino, papel docente e infância*. Tais categorias “têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica” (MINAYO, 1996, p.96), o que permitiu a análise e a compreensão da realidade

¹No capítulo de análises das falas dos sujeitos 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.

educacional concreta, bem como captar as contradições do nível empírico em questão, visto que essas categorias perpassam a constituição do nosso objeto de estudo.

Em relação às categorias analíticas, um pressuposto básico para a pesquisa que se vincule ao materialismo histórico é definir como categoria fundante o *trabalho*. Assim, ao pensar a respeito da sua dimensão ontológica, estamos refletindo acerca da existência humana. O trabalho distingue o homem das demais espécies e tem papel crucial em seu processo de humanização. É uma atividade mediante a qual homens e mulheres produzem, reproduzem e transformam sua existência. É através do trabalho que o ser humano se objetiva.

A sábia diferenciação que Marx (1985) faz em sua obra *O Capital*, entre o trabalho executado pela abelha e o pior arquiteto, é que o primeiro instintivamente constrói sua colmeia, enquanto o homem idealiza todo o processo de trabalho antes de executar. É através do trabalho que o homem transforma a natureza e ao mesmo tempo se transforma, num processo dialético, na qual eles se inter-relacionam. Desse modo, o ser humano vai se construindo, parafraseando Engels (1896), o trabalho cria o próprio homem.

Comungando com a visão marxista, Saviani (1984) reforça essa distinção entre o ser humano e os animais através do trabalho intencional. O trabalho, nesta perspectiva, tem o papel fundante no processo de humanização, posto que “o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Logo, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 1984, p. 1).

No entanto, ao mesmo tempo em que o trabalho é vital para desenvolver no homem as singularidades que determinam sua humanidade, ou seja, deveria ser uma forma de realização humana, contraditoriamente torna-se apenas um meio de sobrevivência, um trabalho alienado, subordinado a égide do capital, o trabalho é fonte de sofrimento, tortura, mera atividade de sobrevivência, sem nenhum sentido social (MÉSZÁROS, 2011).

Nessa direção, Moraes (2000, p. 20), ratifica que “o trabalho vive de sua própria contradição, produz e nega o que produz, faz-se no tempo e no espaço e, por isto mesmo, é profundamente histórico”. Assim, o ser social objetivado mediante o seu agir consciente, por meio do trabalho, consiste em um conjunto de determinações contraditórias.

Ainda a esse respeito, Marx (2010), em sua obra *Manuscritos econômicos-filosóficos*, aborda que, nas sociedades modernas, o processo de trabalho aparece como uma atividade estranha ao trabalhador, como algo que não lhe pertence, que lhe é alheio, que não faz parte de si, ou seja, externo ao trabalhador. O trabalho que o deveria construir como ser social gera um processo de desumanização e de alienação.

No tocante ao trabalho docente, que está submetido à mesma lógica e contradições do capitalismo, o processo de alienação está presente, na medida em que o docente trabalhador perde o controle do seu trabalho, das decisões e o produto do seu esforço, posto que seu trabalho não é algo que lhe pertence, mas tão somente um meio para a satisfação de necessidades básicas.

Por sua vez, a superação das condições de alienação, ou seja, para que o sujeito se desenvolva e se realize como um ser humano através do trabalho, só é possível com a emancipação do trabalho alienado e a construção de novas formas de trabalho, que não negue sua realidade e sua condição de classe. Para tanto, é preciso a partir da práxis e conquistar o desenvolvimento de sua integralidade, a omnilateralidade, sua plena realização individual e social. Um discurso em consonância com a prática baseado na importância e defesa de sua profissão como superação e emancipação de formas precárias e alienadas de trabalho.

Para o pensamento materialista dialético, a *contradição* torna-se categoria central na medida em que reflete o movimento originário do real. A realidade concreta na sua totalidade é dialética e contraditória e “os aspectos e as tendências contrários próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva” (CHEPTULIN, 1982, p. 286).

As relações contraditórias são constituídas num movimento de produção, bem como de superação dessas contradições, assim, pode se compreender a contradição como “a unidade dos contrários e a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente.” (CHEPTULIN, 1982, p. 289). Desse modo, cada coisa exige a existência do seu contrário e esses estão em luta e movimento, buscando superar-se a si próprio como determinação e negação do outro.

A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. Ou seja, o sujeito da classe popular, ao se apropriar do saber sistematizado e crítico, pode entrar em conflito com a classe dominante. Além do que, a educação pode ser instrumento de reprodução, bem como de negação, portanto, é onde reside a contradição. Nesse sentido, Cury (1986, p. 71) alerta que “a ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com os seus interesses concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais”.

Por sua vez, a categoria *reprodução* perpassa toda a constituição do objeto de estudo, portanto, torna-se fundamental para a compreensão da problemática em questão. Essa categoria que se constitui “no interior de um movimento contraditório”, em que se “aninha na própria reprodução do modo de produção capitalista” (CURY, 1986, p.54), é determinante

para compreendermos como a educação tem sido instrumento de reprodução para a fortificação do capital.

O capitalismo, na tentativa de garantir sua permanência, ampliação e acumulação, busca através da reprodução de suas relações de produção se manter. Desse modo, reproduz o discurso do capital em diferentes formas e instituições. Segundo Cury (1986, p. 59), “a educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes”.

Nessa perspectiva, Mészáros (2008) reforça que, na sociedade capitalista, trabalho e educação estão subordinados à lógica do capital, e ambos são considerados mercadoria. Logo, foi se construindo ao longo do tempo uma concepção de educação como um instrumento de reprodução e manutenção desse sistema.

Portanto, inserido na lógica do modo de produção capitalista, o processo educativo, pertencente à superestrutura, segundo Gramsci (1986), contribui direta e indiretamente para a acumulação do capital e está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo. Nesse sentido, os docentes são considerados agentes de reprodução da força de trabalho necessária à manutenção e ao desenvolvimento do capitalismo, bem como agentes de reprodução sociocultural.

Em relação à sua estrutura, este trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo o primeiro capítulo a presente *Introdução*, em que apresentamos a problematização do objeto de estudo, explicitamos a natureza da pesquisa, seus aspectos teóricos-metodológicos, o método de análise e as categorias analíticas e empíricas que perpassam esse estudo.

O segundo capítulo, intitulado *Educação Infantil: pressupostos históricos e o contexto atual*. Apresentamos uma breve contextualização da infância, imbricada com a história da Educação Infantil no cenário mundial e brasileiro. Traçamos um panorama de constituição da Educação Infantil, buscando suas raízes históricas, além de contextualizarmos a Educação Infantil na Paraíba e em João Pessoa, resgatando sua origem no contexto local, seus avanços no tocante a expansão no atendimento, a melhoria na qualidade da educação, bem como os desafios e as contradições que têm permeado o trabalho educativo nesse segmento educacional.

No terceiro capítulo, denominado *Ideários da Pedagogia da infância e da Pedagogia histórico-crítica na Educação Infantil*, são apresentados os pressupostos filosóficos e históricos, bem como as teorias e abordagens pedagógicas que fundamentam o ideário da Pedagogia da Infância, entendida como um ideário hegemônico. 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 as raízes históricas e filosóficas e os pressupostos teórico-pedagógicos que norteiam as ações educativas pautadas nesses ideários.

O quarto capítulo, *Concepção docente sobre os ideários pedagógicos na Educação Infantil em CREIS do município de João Pessoa/PB*, analisa as concepções das professoras acerca do seu trabalho pedagógico, no tocante aos ideários pedagógicos que influenciam e perpassam sua ação educativa com as crianças pequenas, à luz das categorias analíticas e empírica evidenciadas ao longo da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: pressupostos históricos e o contexto atual

Nesse capítulo apresentamos uma breve contextualização da infância, imbricada com a história da Educação Infantil no cenário mundial e brasileiro. Por fim, explicitamos um panorama da Educação Infantil na Paraíba e em João Pessoa, resgatando sua origem no contexto local, seus avanços no tocante a expansão no atendimento, a melhoria na qualidade da educação, bem como seus desafios e contradições, que tem permeado o trabalho educativo na Educação Infantil.

A incursão nas raízes históricas da Educação Infantil é ponto de partida para compreender como essa etapa, marcada historicamente pelas contradições, vem se constituindo e sendo espaço de resistência, um terreno propício para a proliferação de tendências e modelos pedagógicos que ao longo da história foram instaurando no cenário educacional.

2.1 Estudo da infância

A historiografia da infância assume uma dimensão significativa à medida que os estudos sobre a criança e a infância vão se ampliando ao longo da história. Nesse contexto no qual a infância torna-se objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento faz-se necessário situá-la no contexto histórico.

De acordo com as pesquisas realizadas por Philippe Ariès (2015) em sua obra *História Social da criança e da família*, o período entre os séculos XII ao XVII foi marcado pela ausência de um sentimento de infância, ou seja, a inexistência de um sentimento de afeto. A noção que se tinha a respeito da criança era de uma fase de vida biológica, isto é, “considerada apenas um prolongamento da espécie e, dado que sua existência era tão efêmera (em função do alto índice de mortalidade), nem mesmo as criações artísticas retratavam a imagem corporal de crianças” (DIAS, 2007, p. 375).

A criança não tinha nenhuma importância era relegada e quando muito servia para distração. Além do que sua passagem na vida familiar era muito breve, não era possível num curto espaço de tempo a criança sensibilizá-los.

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de ‘paparicação’ – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar

desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 2015, p. 10).

Normalmente, as crianças eram substituídas por outras naturalmente, eram jogadas fora e trocadas por outras crianças que estivessem mais saudáveis, mais fortes. Por isso, os índices de mortalidade e de práticas de infanticídio eram altos, e essa mortalidade era vista com bastante naturalidade. No entanto, a ingenuidade e beleza infantil despertaram nos pais a necessidade de garantir a sobrevivência dos filhos e não mais permitir perdê-los de forma natural. Assim, um sentimento denominado de apego surge em contraponto ao sentimento de “paparicação”.

As crianças, filhos/as da aristocracia e/ou da burguesia, no contexto social participavam de todas as reuniões, festas, passeios, entre outras atividades que deveriam ser específicas dos adultos, e assim elas se envolviam e se misturavam com eles nas brincadeiras, nas conversas e nos demais afazeres. Elas eram preparadas para suas funções dentro da organização social. Enquanto as crianças filhos/as da classe menos privilegiada eram vistas como um ser produtivo, com função utilitária para a sociedade. Pautadas nessa visão é que as crianças eram submetidas às tarefas destinadas aos adultos, acompanhando-os para contribuir na economia familiar.

O processo de escolarização que separou as crianças do convívio familiar contribuiu para a formação do sentimento de infância, na qual “a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que não era antes. Essa afeição se expressou, sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação”, conforme ressalta Ariès (2015, p. 11).

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto nem assegurados nem controlados pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÈS, 2015, p.11).

Vale ressaltar que, desde os primórdios da humanidade, a infância existiu, mas não enquanto categoria social. No entanto, a estrutura social e econômica vigente na Europa entre os séculos XVIII e XIX também provocaram alterações no sentimento e nas relações frente à infância. Assim, num cenário de crescente avanço das ciências; “a racionalidade moderna; a

invenção da tipografia [...] o universo letrado dos adultos, a civilidade, além da própria emergência do modo de produção capitalista” (MACÊDO, 2014, p. 22), contribuíram para a constituição de um sentimento novo acerca da infância. Por isso que Ariès (2015) considera a infância como uma invenção da modernidade, uma construção social e histórica fruto desse período.

Esse sentimento de infância que foi despertado nas famílias, influenciado pelas novas relações que foram estabelecidas entre pais e filhos, sobretudo porque a criança começa a ser educada pela própria família, modificou a concepção de infância, passando a ser definida como um período diferente da vida adulta. Assim as crianças passaram a ter seus espaços preservados, deixando de ser misturadas aos adultos e começaram a aprender sobre a vida através do contato com eles.

Com o advento da modernidade, no auge da sociedade burguesa industrial, aos poucos foi sendo construída uma concepção de criança como uma geração, que tem sua singularidade que diverge do adulto, desse modo a criança passou a ser ouvida e vista de uma forma diferenciada, “apesar da herança histórica de culpabilização da infância, cujas raízes remontam a uma concepção adultocêntrica mediante a qual a criança é considerada como um ser incapaz, incompleto, frágil e inocente” (DIAS, 2007, p.378).

Nesse contexto, marcado por transformações nas concepções de sociedade, de família, da infância e do processo de escolarização, em decorrência da constante e crescente urbanização e fruto do processo de expansão capitalista. Com isso, as formas de perceber e de tratar a criança foram, gradativamente, sendo alteradas no cenário mundial.

Na visão de Kuhlmann Jr. (2015, p. 16), a “infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais”, portanto faz-se necessário compreender como ocorrem as diferentes experiências vivenciadas pelas crianças em contextos históricos, geográficos e sociais diversos, a partir das representações infantis, e assim considerar as crianças concretas, localizá-las na sociedade e reconhecê-las como produtoras da história.

2.2 Educação Infantil no contexto da sociedade capitalista

Os discursos referentes à educação da infância começaram a ganhar força em meados do século XIX. Tendo sua origem sob a égide da alienação da sociedade burguesa, marcado pelo reflexo das transformações sociais, econômicas e políticas num contexto de expansão do capitalismo e do crescente processo de industrialização emergente na época.

Na construção da sociedade moderna capitalista idealizava-se a formação do novo homem fundamentado nos pressupostos políticos e filosóficos dos princípios liberais. Esse projeto fazia referência a uma educação que formasse o cidadão, numa escola única, laica, gratuita e universal. A escola primária estava pautada nesses ideais, na defesa da universalização do ensino com o intuito de normalização das classes trabalhadoras por meio da educação, tendo em vista que a escola era tida como “um instrumento de cidadania e de fornecimento dos conhecimentos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial” (KUHLMANN JR., 2005a, p. 73).

Essa valorização da escola para atender aos interesses do capitalismo vai sendo forjada com o intuito de construir uma sociedade democrática, na qual se consolidasse a nova classe no poder, a burguesia. Nesse cenário, à escola caberia bem esse papel de transformar “súditos em cidadãos” (SAVIANI, 2012a, p. 5). Ainda a esse respeito, Saviani (2013b, p. 83) ratifica que,

[...] é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos. [...] Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais.

No que se refere à Educação Infantil, sua origem está atrelada às transformações sociais do mundo capitalista, que ocorreram na Europa a partir do século XVII, e que impulsionaram a urbanização, a expansão da industrialização, a reorganização familiar e a incorporação da mulher no mercado de trabalho. Na visão de Santos (2015, p. 84) “além dos fatores econômicos, políticos e sociais, fatores culturais e ideológicos também impactaram, significativamente, a constituição e configuração de espaços destinados ao cuidado, educação e proteção das crianças pequenas”.

Nesse contexto, o qual as transformações na estrutura familiar impactaram na educação das crianças, tendo em vista que antes a tarefa de educar era exclusiva das famílias, com a assunção do modelo nuclear de família, a inserção da mulher no mercado de trabalho, e, “por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social” (BUJES, 2007, p. 15).

As instituições de Educação Infantil vão se constituindo com a finalidade de atender uma demanda de crianças pobres e afastá-las do trabalho fabril, logo, um lugar de guarda e tutela marcado pelo assistencialismo com práticas de socialização e disciplinarização direcionadas especificamente para crianças das classes populares, com o intuito de tornar as famílias submissas a um atendimento concebido “[...] não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais” (KUHLMANN Jr., 2015, p. 83).

Conforme estudos de Kishimoto (1986), em fins do século XVIII, na Europa, mais especificamente na França, surgiram instituições religiosas e filantrópicas conhecidas como “salas de asilo” ou “sala de custódia”, que funcionavam em regime de internato, com o intuito de proteger a infância pobre e reduzir as altas taxas de mortalidade nos primeiros anos de vida. Sua preocupação maior era a guarda dessas crianças, no entanto, esse atendimento era feito em instalações geralmente inapropriadas.

Em virtude das condições inadequadas que funcionavam as instituições denominadas salas de asilos, foram surgindo na Europa outras instituições religiosas e filantrópicas de atendimento as crianças com concepções e modelos distintos. Em Oberlin, na França por volta do ano de 1769, o padre Frédéric Oberlin, criou uma escola para crianças menores de sete, conhecida como a “escola para tricotar”, que objetivava a proteção das crianças, sua formação moral e religiosa, além da aprendizagem da arte de tricotar, ensinada por mulheres da comunidade. Essa instituição influenciou o surgimento de novas experiências em outros países como na Escócia, por exemplo, o industrial Robert Owen, em 1816, criou a escola para atender aos filhos dos operários, cujo objetivo principal era uma educação voltada a alfabetização das crianças desde cedo. (KISHIMOTO, 1986).

Em Londres, foram criados “Infant Schools”, para atender crianças acima de 3 anos, filhos de mulheres operárias, destinadas a combater as péssimas condições de saúde das crianças dos grupos desfavorecidos daquela cidade, para tanto adaptou o método Lancaster ao modelo utilizado na escola de Owen para a educação das crianças. Em 1879, na Bélgica é construído estabelecimentos similares as salas de asilos destinados a guarda das crianças (Écoles Gardiennes), com algumas influências da metodologia froebeliana.

Devido à necessidade de as mães se ausentarem por causa do trabalho, estas terminavam deixando seus filhos/as em asilos ou aos cuidados de amas mercenárias, e muitas vezes até com outras crianças mais velhas. Assim, com a finalidade de proteção à infância foi criada a primeira creche em Paris no ano 1844, para abrigar as crianças de mães operárias, em

troca de um modesto pagamento elas podiam ter um local saudável e higiênico para abrigar sua prole. (KISHIMOTO, 1986).

Muitas dessas instituições foram sendo difundida internacionalmente como uma proposta moderna e inovadora, termos bastante utilizados num contexto de exaltação do progresso e da indústria no século XIX, “como parte de um conjunto de medidas que conforma uma nova concepção assistencial, a assistência científica, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres” (KUHLMANN, 2015, p.77-78).

O surgimento das primeiras creches no Brasil também está relacionado as transformações sociais e econômicas, fruto do processo de industrialização, porém, com suas peculiaridades, haja vista que diferente de outros países a demanda efetiva do setor industrial no século XIX era ainda incipiente, portanto no Brasil as primeiras creches surgem para atender mais especificamente aos filhos de indigentes e órfãs, atendendo a uma população que vivia na extrema miséria devido ao crescimento dos centros urbanos.

No Brasil, uma instituição de guarda de criança enjeitada bastante conhecida foi a “roda dos expostos²” que perdurou até a década de 1950. Enquanto as primeiras creches surgem somente no final do século XIX, pautado em princípios assistencialistas, cuja principal preocupação era a alimentação, os cuidados, a higiene e a segurança física, enquanto o trabalho pedagógico era deixado em segundo plano, era uma educação compensatória destinada às crianças pobres e marginalizadas.

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro ‘que com maior probabilidade lhes esteja destinado’; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar as crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. Por isso uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização. (KUHLMANN JR, 2015, p. 167).

Na verdade, o que determinava se a instituição teria um propósito educativo ou não seria o público destinado e a faixa etária a que se propunha atender, ou seja, era a classe social

² A roda dos expostos era um dispositivo em que se colocavam os bebês abandonados em hospitais e conventos. De forma cilíndrica, era fixada numa janela da instituição permitindo, por sua abertura externa, o depósito da criança enjeitada e, girando-se a roda, seu recolhimento do outro lado da parede, após tocar um sino para preservar o anonimato de quem estivesse depositando a criança. Esse sistema, inventado na Europa medieval, tinha como objetivo estimular as pessoas a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo ou, mesmo, coibir a prática do infanticídio, bastante comum na época. (MARCELO, 1997 *apud* STEMMER, 2006, p. 41).

que inspirava objetivos educacionais diferenciados, haja vista, que mesmo sendo assistencialista a instituição tinha o caráter educativo ideologicamente definido, conforme Kuhlmann Jr. (2003; 2015) denominou de uma “Pedagogia da Submissão”. De fato, o que se proliferou ao longo da história da Educação Infantil foi uma polarização entre o assistencial e educacional, por acreditar numa oposição ou num antagonismo. Nessa direção, Kuhlmann Jr. (2003, p.54) esclarece que o assistencialismo

[...] foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber.

Paralelamente ao surgimento e desenvolvimento das creches ou escolas maternas, começa a se delinear outro tipo de instituição denominada de “Jardins de infância”, idealizado por Friedrich Froebel. Em 1890, foi inaugurado o primeiro jardim-de-infância na Suécia, inspirado nos ideais educacionais do pedagogo. Na visão de Cambi (1999, p. 387) a “criança tornou-se o sujeito educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o jardim-de-infância ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana”.

Froebel acreditava que é nos primeiros anos de vida que a criança precisa de cuidados especiais para desenvolver suas habilidades e se tornar um adulto saudável. Então, nesses espaços, as crianças aprendiam através das brincadeiras e jogos, tudo organizado por uma professora, denominada de jardineira. As ideias de Froebel obtiveram ampla penetração internacional, sendo considerada referência em vários países, bem como influenciou outros pedagogos, a exemplo dos médicos e educadores Ovídio Decroly e Maria Montessori, ambos desenvolveram pesquisas e pedagogias direcionadas a infância.

Em 1875 foi criado no Rio de Janeiro o primeiro jardim de infância sob os cuidados de entidades privadas e, alguns anos depois, em 1896, foi inaugurado o primeiro Jardim de Infância público, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo (OLIVEIRA, 2011). Apesar de pública, esta instituição tinha um caráter elitista, sendo destinada ao atendimento de crianças das classes socialmente privilegiadas. A esse respeito, Kuhlmann Jr. (2015, p. 69) ressalta que: “[...] o jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição

educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas [...] seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação”. Vale ressaltar que essa dicotomia vem ao longo da História da Educação sendo perpetuada e promovendo cada vez mais a desigualdade social e educacional, com o intuito de manter uma classe subordinada a outra atendendo aos interesses de uma classe dominante.

Nesse cenário, despontam iniciativas isoladas para proteção à infância, na qual objetivavam prioritariamente o combate das altas taxas de mortalidade infantil e criação de entidades de amparo a criança (OLIVEIRA, 2011). O desenvolvimento das instituições pré-escolares no Brasil tem seu marco no ano de 1899, com a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), do Rio de Janeiro. No mesmo ano, foi a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira instituição dessa natureza para filhos de operários que se tem registro. Em 1908, surgem creches populares destinadas aos filhos de operários. No entanto, a criação das creches não era vista “como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais” (KUHLMANN JR., 2015, p.83).

Nessa perspectiva e devido à ausência do Estado em garantir a educação das crianças nessa fase, diversos foram os grupos e concepções que influenciaram as primeiras iniciativas de Educação Infantil no Brasil. Pode se destacar três influências básicas na composição de forças que participaram da elaboração das políticas na época: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa. Nesse sentido vale ressaltar, que “[...] subjacente ao conjunto dessas influências, há a questão econômica – entendida de modo amplo, como o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial” (KUHLMANN JR., 2015, p. 77).

A primeira influência, *médico-higienista*, passou a entrar fortemente nas questões educacionais a partir de 1870. A partir desse período, houve avanços significativos no combate à mortalidade infantil. A segunda influência destacada, *jurídico-policial*, estava envolvida com a ideia da infância moralmente abandonada e preocupava-se com legislações trabalhistas e criminais. A terceira influência descrita, *a religiosa*, com sua experiência histórica na caridade e filantropia, apresentava a igreja “como um sustentáculo da sociedade capitalista, enfatizando que a sua experiência secular na caridade, o seu *know-how* não deveria ser desprezado” (KUHLMANN JR., 2015, p. 95).

A elite brasileira dessa época, formada por intelectuais, médicos, juristas e políticos, tinha uma visão negativa a respeito das crianças e adolescentes das classes desfavorecidas, logo, buscavam estratégias de proteção das classes mais favorecidas economicamente da desordem social, de possíveis atos criminosos que pudessem vir a perturbá-los. Por isso, não existia um projeto numa perspectiva educacional para o atendimento a primeira infância, o que havia na verdade eram projetos e leis com a finalidade de proteção, sanear a sociedade e de prevenir a desordem.

Assim, o atendimento à infância ficou sob a responsabilidade de instituições comunitárias, filantrópicas e órgãos da assistência social ao longo das décadas, cuja função precípua era os cuidados com a saúde e a proteção da criança apenas, ou seja, primazia de um atendimento assistencialista à primeira infância. Portanto, a história da Educação Infantil é marcada pela contradição e pela fragmentação econômico-social do atendimento institucional a criança pequena, sendo ora vista como difusora de hábitos de higiene e saúde, ora como uma dádiva aos desafortunados.

A construção da identidade das creches e pré-escolas no Brasil insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, pautada nas diferenciações de classe social, tendo em vista, que ao longo da história desse segmento educacional, prevaleceu uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização dos docentes para atuarem com a primeira infância.

A Educação Infantil foi severamente criticada pelo seu caráter assistencialista, compensatório e preparatório. No entanto, ao longo da história, os movimentos de lutas sociais travados por vários segmentos da sociedade brasileira por políticas públicas de atendimento às crianças foram construindo gradativamente uma concepção de Educação Infantil na qual o direito da criança a educação de qualidade foi determinado como prioridade. A esse respeito, Dias (2007, p. 394) comenta que,

resultante de um processo histórico, marcado por recuos e avanços, encontros e desencontros, os discursos político-legais acerca da educação infantil foram se construindo e reconstruindo ao longo dos tempos. Paulatinamente, diversas funções foram sendo atribuídas/assumidas pelas creches e pré-escolas: como local de guarda de crianças pobres e desvalidas; como instituição assistencialista e/ou filantrópica; como arremedo da família e/ou da escola; até a concepção atual da educação infantil como lugar de educação e de cuidado.

São pautados nessa concepção de Educação Infantil como espaço educacional destinado aos cuidados e à educação da criança pequena, que diversos documentos legais se

fundamentaram, garantindo assim o direito da criança à educação. No entanto, ao longo da história, nem sempre esse direito foi assegurado legalmente. Até meados de 1940, a referência a educação da primeira infância era feita genericamente. Somente na Constituição de 1967 é que se introduz uma lei que regula a assistência à infância, mas ainda com um caráter assistencialista, sendo o atendimento de responsabilidade da Assistência Social.

No âmbito educacional, a menção direta a educação da criança pequena vem surgir com a LDB 4.024/1961, distinguindo na seção primária a educação pré-escolar, determinando assim o atendimento das crianças menores de 7 anos as escolas maternais e jardins de infância. Na LDB 5.692/1971, as determinações são as mesmas e reforça o dever das empresas na manutenção das creches para as mães trabalhadoras. De acordo com Silva (2008, p. 57-58), a “emergência da criança como objeto da ação do Estado, no âmbito da legislação, insere-se, inicialmente, no contexto da legislação trabalhista, sendo entendida, então, como uma questão relacionada ao mundo do trabalho”.

Portanto, até a década de 1970 prevalecia o entendimento de que a educação destinada a infância era responsabilidade das famílias, ficando a assistência em instituições coletivas reservadas as crianças abandonadas, órfãs ou que suas mães não pudessem criar. Segundo Rosemberg (2007, p. 1) “poucos e esparsos eram os sinais de que educar e cuidar de crianças pequenas era uma tarefa de toda a sociedade”, por outro lado, nesse período houve um crescimento significativo na demanda por instituições educacionais para crianças pequenas, estimulando a expansão de um atendimento de caráter educacional.

Diversos aspectos influenciaram essa expansão, tais como o intenso debate acerca do tema educacional como direito disseminado nos congressos internacionais, as pesquisas no campo da Psicologia, da Pedagogia e a Sociologia, assim diversas áreas têm discutido e apresentado a importância e as contribuições educacionais, sociais e econômicas do acesso à educação na primeira infância. Além da intensa luta dos movimentos sociais em defesa do direito à educação, na qual podemos destacar o Movimento de Luta Pró-creches (MLPC) em 1979, além do Movimento Feminista, os fóruns populares e a organização da sociedade civil, estas entidades se mobilizaram na luta em defesa do direito à educação.

A década de 1980 foi marcada por significativas transformações no cenário político, social e econômico, a redemocratização do país e a elaboração de uma nova constituição alicerçada em princípios democráticos e na garantia dos direitos civis que repercutiram nas diversas esferas. No âmbito educacional, foi uma década de luta em defesa da democratização da escola pública, na qual às pressões dos movimentos sociais e feministas em prol do direito da criança à educação foram decisivas. De acordo com Oliveira (2011, p.115), nesse período

retomou-se a discussão das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

A Constituição Federativa do Brasil, de 1988, foi um marco legal no reconhecimento da criança como um sujeito de direito, na qual determina o dever do Estado com a educação, garantindo a Educação Infantil, em creche e pré-escola. Para Santos (2015, p. 97) “[...] ao dispor que a educação é um direito subjetivo do ser humano e que a criança é um ‘sujeito de direito’, explicita a primazia da educação no conjunto dos direitos sociais. Essa compreensão contribui diretamente para superar as visões paternalistas e assistencialistas [...]”. Dessa forma, o Estado tem o dever de assegurar o atendimento à criança pequena, não mais sob a responsabilidade da Assistência Social e sim a partir da legislação das Secretarias de Educação.

Com a sanção da LDB 9.394/1996, houve avanços consideráveis e a Educação Infantil foi regulamentada como nível de ensino e primeira etapa da Educação Básica, distinguindo apenas por faixa etária, na qual a creche atende crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 e 5 anos, reafirmando assim o direito à educação. Consequentemente, as creches e pré-escolas passam legalmente a ser consideradas instituições educativas supervisionadas pelas Secretarias Municipais de Educação, representando um significativo avanço para a Educação Infantil.

A partir da LDB políticas educacionais específicas para esse segmento foram criadas. O ministério da Educação elaborou uma série de documentos orientadores para propostas curriculares, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi o primeiro criado em 1998 e no ano de 1999, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), cuja finalidade foi orientar a construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil que possibilitasse o desenvolvimento integral da criança, além de reconhecerem “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.

2.3 Educação Infantil na Paraíba pós LDB 9.394/96

A Paraíba integra o território da região Nordeste, é uma das 27 unidades federativas do Brasil, ocupa uma área territorial de 56.469,74 km² dividido em 4 mesorregiões e 23 Microrregiões, sendo formada por 223 municípios, sua capital é a cidade de João Pessoa. O Estado da Paraíba faz fronteira com outros três estados: ao norte com o Rio Grande do Norte, ao sul com Pernambuco e oeste com o Ceará e leste com o Oceano Atlântico. (IBGE, 2017).

De acordo com os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a Paraíba conta com uma população estimada de 3.996.496 habitantes, sendo o 14º Estado mais populoso do Brasil. A população paraibana concentra-se, principalmente, nas cidades de João Pessoa e Campina Grande, um povo constituído de diferentes etnias, decorrente de forte miscigenação entre o branco europeu, os índios locais e os negros africanos. (IBGE, 2017).

No que se refere aos indicadores sociais, o Estado Paraibano tem quase um terço de seus habitantes vivendo em condição de pobreza ou extrema pobreza, que incidem em alguns indicadores de expectativa de vida, índices de desenvolvimento humano, bem como na escolaridade. Apesar desses dados, o indicador de expectativa de anos de estudo na Paraíba passou de 7,33 para 9,24, entre 2000 e 2010, ficando um pouco mais próximo da média nacional que é de 9,5 anos de estudo. Já o indicador de escolaridade da população adulta retrata a seguinte informação conforme dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil: “Em 2010, considerando-se a população da Paraíba de 25 anos ou mais de idade, 27,42% eram analfabetos, 37,67% tinham o ensino fundamental completo, 26,98% possuíam o ensino médio completo e 8,02%, o superior completo” (IBGE, 2010).

Quanto aos índices educacionais da população em idade escolar, o Estado da Paraíba tem demonstrado significativo avanço em alguns indicadores básicos da educação,

especificamente após a sanção da Constituição Federal de 1988, da LDB 9.394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), entre outras iniciativas, num esforço contínuo para a universalização do acesso à educação e a melhoria na qualidade do ensino básico.

Nesse cenário, percebe-se melhoria nos indicadores educacionais, aumento na escolaridade média por anos de estudo, expansão no número de matrículas no ensino fundamental e médio, bem como um progresso no nível do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na qual em 2017 atingiu a média 4,7, anos iniciais e 3,6 nos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto ainda não é uma média satisfatória, mas vem crescendo nos últimos anos, em alguns níveis até atingiu a meta estabelecida.

Dessa forma, a Paraíba vem nos últimos anos ampliando a oferta do ensino fundamental da população de 6 a 14 anos que frequenta a escola pública, alcançando o percentual de 97,3% de crianças e jovens matriculados (PARAÍBA, 2015). O número de matriculados frequentando as turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio vêm se expandindo gradativamente em algumas dependências administrativas na Paraíba, conforme tabela 1.

Tabela 1 - Número de matrículas na Educação Básica – 2016/2017, por dependência administrativa

Dependência administrativa	Urbana		Rural	
	2016	2017	2016	2017
Federal	8.511	9.486	279	465
Estadual	286.855	271.756	21.259	16.880
Municipal	361.498	371.318	134.282	135.173
Privada	190.925	188.949	553	694

Fonte: MEC/Inep/2018

Apesar do trabalho para garantir o direito a educação das crianças e jovens no Estado da Paraíba através do acesso e permanência na escola, objetivando garantir a universalização da Educação Básica, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, ainda não é o bastante, é preciso elevar a qualidade da educação ofertada, e consequentemente assegurar melhoria no currículo, no ensino e aprendizagem dos estudantes que frequentam a Educação Básica, para tanto, faz-se necessário uma parceria alicerçada no regime de colaboração entre os entes federados. No ano de 2017, a Paraíba contava com 5.089 escolas

de Educação Básica, dessa forma o Estado conseguiu obter uma melhoria progressiva no atendimento educacional nos diferentes níveis. (INEP, 2017).

No que se refere à Educação Infantil ofertada no Estado da Paraíba, o processo de constituição enquanto segmento educacional “foi se dando ao longo da história, numa trajetória de lutas e conquistas coletivas, expressas em leis, normas, orientações e em práticas aglutinadoras de avanços e recuos” (PARAÍBA, 2015, p. 17). A partir da Constituição de 1988, que ratificou o direito da criança pequena à educação enquanto dever do Estado e da família, assim as demais legislações complementares no âmbito educacional foram legitimando a garantia desse direito.

Nesse cenário, a Educação Infantil foi definida como primeira etapa da Educação Básica, a qual inclui as crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo ofertada em creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças entre 4 e 5 anos, conforme estabelecido pela Lei nº 9.394/96, que assegura a educação infantil como dever de Estado e reafirma como um direito público subjetivo.

Na década de 1990, as creches estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Ação Social, pautadas numa concepção de atendimento às crianças, destinado a guarda e cuidados, numa perspectiva assistencialista e as pré-escolas funcionavam nas instituições educativas estaduais e municipais sob a incumbência das Secretarias de Educação.

Após a sanção da LDB 9.394/96 que determinava a transferências das creches para as Secretarias de Educação, na Paraíba, “a gestão administrativa das creches oscilou entre a tutela da Secretaria de Ação Social e da Secretaria de Educação e Cultura, como reflexo da ausência de definição de uma política valorativa e integrada para o desenvolvimento da criança” (PARAÍBA, 2015, p. 18). Somente a partir de 2012, o processo de transferências das creches para os municípios, ou seja, a municipalização foi ocorrendo gradativamente conforme determina a lei.

Realizando uma análise comparativa do número de matrículas na Educação Infantil no Estado da Paraíba pós-LDB, percebe-se que, a partir de 1997, ou seja, quando as informações foram disseminadas acerca das matrículas das crianças menores de 4 anos, que não eram contabilizadas, haja vista não faziam parte do sistema de ensino, com isso não entravam nos dados do censo. Somente em 1997 é que as informações a respeito das matrículas das crianças menores de 4 anos aparecem nas estatísticas educacionais.

Tabela 2 - Matrícula em Educação Infantil, por Dependência Administrativa na Paraíba em 1997

URBANA	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Creche	9.992	-	1.531	7.357	1.104
Pré-escola	88.451	38	13.717	51.662	23.034
Alfabetização	102.711	17	12.793	75.676	14.225

Tabela 3 - Matrícula em Educação Infantil, por Dependência Administrativa na Paraíba em 2017

URBANA	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Creche	45.612	87	-	32.325	13.200
Pré-escola	74.514	128	6	43.715	30.665

Fonte: MEC/Inep/2018

Analisando a tabela acima, no ano de 1997 o número de crianças atendidas nas creches era de 9.992 em área urbana, no ano de 2017 temos o quantitativo de 45.612 crianças matriculadas nas creches no Estado da Paraíba, um aumento bem expressivo. Essa ampliação na educação para essa faixa etária é fruto da mobilização social, da legislação educacional, da determinação política, do empenho dos gestores no âmbito federal e municipal, bem como da competência dos especialistas da área. Assim, podemos constatar que essas duas décadas pós-LDB 9.394/96, impactaram significativamente na Educação Infantil não somente pelo aspecto de ampliação de vagas e garantia do direito à educação, mas também no que se refere à concepção e valorização desse segmento educacional.

A legislação educacional complementar trouxe impacto ainda maior para a Educação Infantil, por exemplo, no caso da Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005, que tornou obrigatório a matrícula das crianças de 6 anos de idade e a duração de 9 anos para o ensino fundamental, e, conseqüentemente a aprovação da Lei n. 12.796/2013, que determina a matrícula obrigatória das crianças a partir dos 4 anos de idade. Além disso, a Lei 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação determina como meta prioritária a universalização da Educação Infantil em nível de pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade até 2016 e ampliação da oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos. (BRASIL, 2014).

No Estado da Paraíba, no ano de 2013, conforme dados do Plano Estadual de Educação, para alcançar a meta mínima brasileira de 50%, fazia-se necessário ampliar o

atendimento em mais de 32,9%, enquanto que para atingir a meta de universalizar a pré-escola, os sistemas de ensino precisariam desenvolver estratégias para elevar o atendimento em 12.2% no Estado (PARAÍBA, 2015, p. 23). No entanto, é preciso prioritariamente uma elevação significativa dos aportes financeiros para garantir a oferta com qualidade, diante de uma demanda crescente.

A tabela abaixo mostra o número de matrículas em Educação Infantil por Dependência Administrativa na Paraíba, e aponta um aumento gradativo de crianças matriculadas em Creches e Pré-escola, um esforço empreendido no Estado para ampliar a cobertura de atendimento nesta faixa etária. De 2014 a 2018, houve uma ampliação de 35% no número de crianças matriculadas na faixa etária de 0 a 3 anos. Na Pré-escola, houve uma redução de 4% no quantitativo de matrículas.

Tabela 4 - Matrícula em Educação Infantil, por Dependência Administrativa na Paraíba

Ano	Creche					Pré-escola				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
2014	40.449	87	21	28.614	11.727	101.050	84	152	68.240	32.574
2015	44.015	109	23	31.001	12.882	97.771	113	119	65.551	31.988
2016	46.224	93	29	33.326	12.776	98.476	103	153	66.018	32.202
2017	51.904	87	30	38.532	13.255	97.163	128	129	66.044	30.862
2018	54.585	85	16	41.077	13.407	96.711	101	143	65.357	31.110

Fonte: MEC/Inep/2018

Na visão de Santos (2015), essa redução do segmento da pré-escola pode ser em razão da diminuição da representatividade em número de matrícula de crianças com mais de 6 anos de idade, posto que essas matrículas deixaram de ser contadas na Pré-escola e passaram a somar nas matrículas do Ensino Fundamental em virtude da criação do Ensino Fundamental de 9 anos. Outro fator a ser considerado está relacionado à tendência nacional de redução populacional com diminuição nas taxas de natalidade e de fecundidade.

Por outro lado, a ampliação da oferta e a possível universalização da Pré-escola incidem em várias questões pertinentes para o debate sobre as políticas educacionais para a criança pequena, bem como a questão do seu financiamento, visto que os municípios terão que obrigatoriamente matricular as crianças de 4 e 5 anos de idade na Pré-escola e universalizar o acesso das crianças nessa faixa etária, conseqüentemente, precisarão criar

instituições suficientes e adequadas, bem como adquirir recursos didáticos, pedagógicos e humanos com formação exigida pela lei.

Logo, assegurar o direito da criança à educação não se limita ao acesso, faz-se necessário a garantia de padrões mínimos de qualidade, ou seja, que essa ampliação esteja pautada em indicadores de qualidade, nas orientações e nos critérios para a efetivação de uma educação que possibilite o desenvolvimento integral das crianças.

2.4 Educação Infantil em João Pessoa-PB: do assistencialismo ao direito à educação

João Pessoa é um município brasileiro e capital do Estado da Paraíba tem uma população de 723.515 habitantes, conforme dados do último censo do IBGE de 2010, sendo a oitava cidade mais populosa da Região do Nordeste. Pertence a uma mesorregião da Mata Paraibana, constituindo uma área de 214,06 Km². Além de ser a cidade com maior peso econômico do Estado da Paraíba, representando 30,7% das riquezas produzidas (IBGE, 2017), o município compõe a Região Metropolitana formada por 12 municípios, com um significativo crescimento populacional e um forte movimento de arrecadação econômica.

A situação educacional da população em idade escolar em 2010, conforme censo do IBGE compreendia 92,59% de crianças de 5 a 6 anos na escola, 85,46% de crianças e adolescentes na faixa etária de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do Ensino Fundamental, 57,48% de jovens entre 15 a 17 anos com Ensino Fundamental completo, por fim, a proporção de jovens de 18 a 20 anos com Ensino Médio completo foi de 47,88%. (IBGE, 2010).

No que se refere ao indicador de expectativa de anos de estudo da população em idade escolar, entre 2000 e 2010 passou de 9,06 anos para 9,87 anos, enquanto que, em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 9,98% eram analfabetos, 63,49% tinham o Ensino Fundamental completo, 49,91% possuíam o Ensino Médio completo e 18,61%, o superior completo. (IBGE, 2010).

A Educação Básica ofertada nas esferas públicas e privadas em João Pessoa vem se expandindo gradativamente. Em 2010 a capital tinha 467 escolas e um total de 174.095 estudantes matriculados da Educação Infantil ao Ensino Médio. No ano de 2017, de acordo com o Censo do Inep obtivemos um aumento no número de escolas, passando para 476, no entanto houve uma diminuição no número de estudantes matriculados, perfazendo um total de 171.287 estudantes da educação básica matriculados. (INEP, 2017).

A educação pública municipal de João Pessoa tem apresentado significativas mudanças, resultado do trabalho que vem sendo realizado com o propósito de melhorar seus indicadores educacionais, como por exemplo, a taxa de universalização dos 6 a 14 anos, a redução do analfabetismo e a valorização dos profissionais da educação. É compreensível que apesar do avanço ainda existe uma demanda crescente e inúmeros desafios para a melhoria da qualidade da educação.

No âmbito da Educação Infantil, à cobertura no atendimento educacional de crianças de zero a seis anos entre 2014 a 2018, teve um crescimento expressivo, principalmente na esfera municipal, que elevou o número de matrículas nas creches e Pré-escola. A rede particular apresenta crescimento ínfimo, enquanto que a rede estadual, após a municipalização³ da Educação Infantil transferiu todas as crianças para o município, e a instituição federal permaneceu com um número bem reduzido de crianças matriculadas.

Tabela 5 - Matrícula em Educação Infantil, por Dependência Administrativa em João Pessoa

Ano	Total	Creche					Pré-escola				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
2014	20.167	7.552	28	-	4.271	3.253	12.615	42	-	4.929	7.644
2015	21.385	8.512	50	-	5.041	3.421	12.873	58	-	5.027	7.788
2016	22.014	8.683	40	-	5.456	3.187	13.331	56	-	5.299	7.976
2017	22.515	9.403	55	-	6.294	3.054	13.112	60	-	5.450	7.602
2018	23.711	9.964	39	-	6.605	3.320	13.747	48	-	6.059	7.640

Fonte: Inep/2018

Analisando os respectivos números em relação ao sistema municipal de ensino percebe-se que houve uma expansão no atendimento educacional, que está relacionado com a implementação das Leis 11.494 de 20 de junho de 2007, que trata do Fundeb⁴, ou seja, a ampliação nos investimentos a nível nacional na Educação Infantil. Além desta, outras legislações⁵ contribuíram para esse crescimento, como a Lei n. 11.114/2005 e a n.

³ Nos referimos a municipalização, aqui, não só como o processo de transferência da rede estadual para municipal. Estamos tratando do processo de ampliação da rede de atendimento à educação infantil e do processo de integração das creches que estavam na assistência social para a educação. É bom destacar que as matrículas já estavam na rede municipal, embora não estivessem na educação. (SANTOS, 2015, p. 212).

⁴ Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.(BRASIL, 2007).

⁵ A Lei 11.114 de 2005, que torna obrigatório o início do Ensino fundamental aos 6 anos de idade. Lei 11.274 de 2006 que estabelece as diretrizes do ensino fundamental de 9 anos e obrigatoriedade de matrículas das crianças

11.274/2006, por último a Lei nº 12.796/2013, que determina a obrigatoriedade na matrícula das crianças a partir dos 4 anos na Educação Infantil, em turmas de Pré-escolar.

Ainda no que se refere à expansão da oferta de Creches em todo o Brasil, outro fator foi determinante para corroborar com esse crescimento, por sua vez podemos ressaltar o programa Proinfância ⁶, instituído em 2007, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Além do que, a entrada no Programa de Aceleração de Crescimento (PAC) 2 e o Programa Brasil Carinhoso. Segundo Santos (2015, p. 209) “em consonância com o crescimento do investimento em educação ocorrido nos últimos anos [...] a educação infantil também tem apresentado elevação de seus indicadores de atendimento/coertura e de recursos para esse segmento educativo”.

A Educação Infantil, por sua vez, foi marcada pela exclusão de um direito que sempre foi objeto de reivindicações populares, além do que, o ranço da assistência sempre esteve presente dificultando de certo modo o desenvolvimento de um trabalho educativo pautado na formação plena e integral da criança. A assistência marcou profundamente a Educação Infantil, principalmente as creches, tendo em vista que ainda hoje essa prática está arraigada ao trabalho desenvolvido nas instituições infantis.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco para a Educação Infantil, por reconhecer à criança pequena como sujeito de direitos, em consonância a essa legislação, no contexto da política nacional, a LDB/1996, ratifica que as creches e pré-escolas deveriam integrar a educação básica, passando a ser a primeira etapa do processo educativo, desse modo, as instituições teriam o prazo de três anos para integrar-se ao sistema de ensino.

Todavia, à inclusão das Creches municipais de João Pessoa no sistema educacional, através da transferência dessas instituições da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), para a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) foi um processo moroso, que só veio a ser efetivado em 2006, após a aprovação do Decreto nº 5.581, ou seja, 10 anos após a promulgação da LDB.

Em João Pessoa, a Secretaria de Educação e Cultura começa a assumir em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Social a responsabilidade pelas Creches e Pré-escolas

com 6 anos no 1 ano do ensino fundamental. E a Lei 12.796 de 2013, que institui a obrigatoriedade de matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade na Educação Infantil nas turmas do Pré-escolar.

⁶O Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFANCIA – surge com a necessidade de implementação das metas, no que tange a Educação Infantil, definidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado pelo Ministério da Educação. Este programa embasado nos preceitos constitucionais do art. 208, inc. IV e art. 227 – Constituição Federal de 1988 visa promover ações supletivas e redistributivas para a correção progressiva das disparidades de acesso, garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino e melhoria da infraestrutura da rede física escolar existente no município. (MÜLLER; FILHO; DINIZ, 2009)

após a promulgação da Lei Municipal n. 8.996 de 27 de dezembro de 1999. A referida lei institui a responsabilidade do poder público municipal em criar e manter Unidades de Educação Infantil, com oferta de creche e pré-escola, para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, completados até 30 de junho de cada ano, nos termos da legislação vigente e das diretrizes curriculares emanadas dos Conselhos de Educação. (JOÃO PESSOA, 1999).

Nesse contexto, o município de João Pessoa instituiu, em 1999, o seu Sistema Municipal de Educação (SME), desse modo passou a deliberar e construir diretrizes e projeto pedagógico de ensino. Na visão de Santos (2015, p. 212) a inserção da Educação Infantil no sistema educacional foi fundamental para “consolidar na referida cidade o atendimento das crianças de 0 a 5 anos sob a natureza e o viés educacionais e não simplesmente assistenciais, bem como é um passo para a superação da dicotomia entre cuidar e educação”. No entanto, essa iniciativa de criação do Sistema Municipal de Ensino “[...] não foi o bastante, no âmbito da educação infantil, para a superação do atendimento assistencialista nas creches” (MARTINS, 2014).

A inserção das creches na SEDEC provocou uma mudança, tanto na concepção quanto na prática de atendimento à criança pequena, visto que o caráter educativo e o cuidado passaram a ser considerados fundamentais para o desenvolvimento infantil, com efeito significativas alterações no âmbito da Educação Infantil vão se constituindo, uma das principais foi o rompimento de certo modo com o modelo assistencialista.

Em consonância com o que determina a LDB/96, o sistema educacional do Município efetivou outro processo relativo a municipalização das Creches, que ainda estavam subordinadas ao Governo do Estado da Paraíba, tendo em vista que “a competência para gerenciar a educação infantil é, claramente, dos entes federativos municipais” (SOUSA JUNIOR, 2017, p. 62). Na ocasião foi celebrado um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) entre o Governo do Estado e a Secretaria de Educação e Cultura, determinando a transferência das 29⁷ (vinte e nove) creches para a responsabilidade do município de João Pessoa.

Em contrapartida, a Secretaria da Educação Estadual deveria transferir, via convênio, as verbas para manutenção das unidades, e doar ao município os prédios de sua propriedade em que funcionavam as creches, bem como todos os equipamentos e mobiliários que as integram. De acordo com Sousa Junior (2017, p. 66) no tocante ao “pessoal, ficou acordado

⁷ De fato, só foram transferidas 27 creches, porque duas delas estavam em condições bem precárias e tiveram que ser desativadas e as crianças transferidas para creches mais próximas das suas residências. (SOUSA JUNIOR, 2017, p. 65)

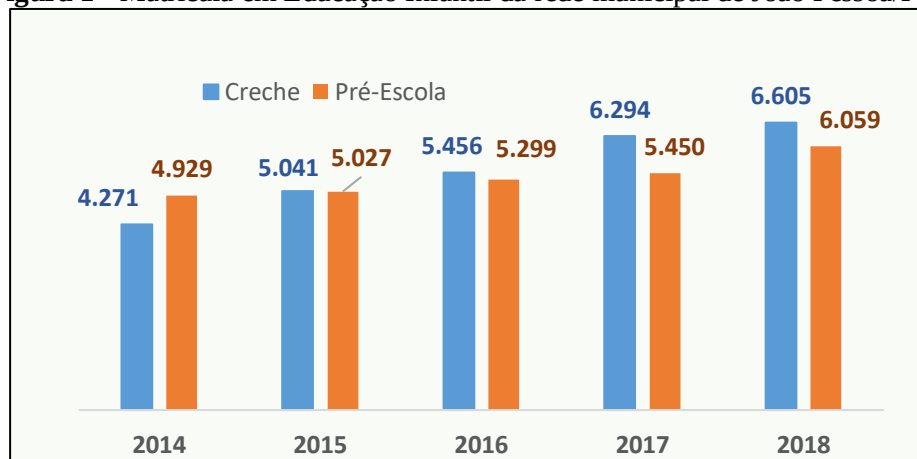
que, em relação aos servidores efetivos do Estado, estes poderiam optar por permanecer ou não na creche. Em relação aos prestadores de serviço, nada ficou acertado”.

No ano de 2012 o município administrava 43 (quarenta e três) Creches, com a municipalização houve um aumento considerável do quantitativo, passando a administrar 70 (setenta) instituições de Educação Infantil. Na opinião de Sousa Junior (2017, p. 66) “a municipalização das creches estaduais foi um momento ímpar para a Educação Infantil de João Pessoa”.

Vale ressaltar que após 2007, com a inserção da Educação Infantil no Fundeb, houve uma elevação dos recursos financeiros para essa faixa etária, promovendo a distribuição do salário educação e de diversos programas suplementares. A Lei nº 12.722 sancionada em 2012, que regulamenta o Programa Brasil Carinhoso também foi fundamental para a melhoria na distribuição de recursos para a Educação Infantil. O referido programa consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil e o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), que financia a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional. (SOUZA JUNIOR, 2017).

A expansão do atendimento educacional a criança pequena ganhou centralidade na esfera política nas últimas décadas, com isso registra-se um crescimento significativo de matrículas na Educação Infantil da rede municipal de João Pessoa, principalmente após os dois processos de municipalização, bem como a inserção desse nível de ensino nas políticas de financiamento fizeram aumentar gradativamente os investimentos na Educação Infantil, conforme podemos observar na figura abaixo:

Figura 1 - Matrícula em Educação Infantil da rede municipal de João Pessoa/PB



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Inep/2018

Entre os anos de 2014 a 2018, observa-se um crescimento expressivo do número de matrículas nas creches e pré-escola, representando um aumento aproximado de 38%. O número de matrículas tem se elevado significativamente, sobretudo, no que se referem as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, ou seja, do total de 4.271 matrículas em creche no ano de 2014, passou para 6.605 novas matrículas em 2018, um aumento de 55%. Já a pré-escola passou de 4.929 em 2014 para 6.059 em 2018 com um crescimento de 23%, tendo uma evolução inferior ao número de matrículas em Creche.

Nesse cenário, pode se afirmar que esse período foi um marco para a Educação Infantil do município que começou a vivenciar um avanço na ampliação da cobertura da educação, com a ampliação de vagas em virtude da construção de novas unidades, além de reformas e ampliações de outras instituições, sendo assim o município vem dando passos na garantia do direito à educação em consonância com o que rege à legislação educacional.

Vale ressaltar que as ações em defesa da expansão do atendimento do direito à educação para crianças de 0 a 6 anos de idade, bem como a melhoria na qualidade da educação pública é um empreendimento travado pelos movimentos sociais, pela sociedade civil, pelas organizações acadêmicas, e em particular os profissionais da educação. Nesse contexto, foram décadas de luta em prol de uma educação infantil pública, laica e de qualidade que realmente promovesse o desenvolvimento infantil, respeitando a criança pequena enquanto sujeito de direito.

Além do que, a expansão de matrículas é apenas uma parte do processo de garantia do direito a educação das crianças, faz-se necessário também assegurar uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento pleno da infância. Nesse sentido, para atender a essa demanda é preciso uma elevação no quadro de profissionais da educação, o desenvolvimento de uma formação continuada que realmente subsidie e profissionalize quem vai trabalhar com a Educação Infantil, sobretudo ressignificar as práticas pedagógicas e a melhoria nas condições de trabalho.

No contexto local, os CREIs de João Pessoa são “espaços institucionais públicos que cuidam e educam crianças de 6 meses a 5 anos de idade em jornada integral” (JOÃO PESSOA, 2018, p.7). Esses Centros estão inseridos no sistema educacional de João Pessoa-PB e constituem a primeira etapa da educação básica, portanto, buscam assegurar uma educação pautada nos princípios do brincar, cuidar e educar, que proporcione um ambiente lúdico e rico de diferentes linguagens, na qual favoreça o desenvolvimento pleno das crianças pequenas.

Os CREIs podem ser classificados de pequeno porte, que atendem a faixa etária de Creche e alguns que compreendem apenas pré-escola, bem como os de maior porte que atendem Creche e Pré-escola em tempo integral, conforme tabela 6.

Tabela 6 – CREIs do município de João Pessoa/PB

Pré-Escola (tempo integral)	Creche (tempo integral)	Creche/Pré-Escola (tempo integral)	Total de CREI
03	13	70	86

Fonte: SEDEC/JOÃO PESSOA-PB – 2018

No tocante à infraestrutura, os novos CREIs construídos após o ano de 2012 em João Pessoa, são classificados como projetos-padrão nomeados tipo B e C, de acordo com parâmetros técnicos de implantação em terrenos predefinidos, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo MEC e avaliação pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (MÜLLER; FILHO; DINIZ, 2009). Parte dos recursos para construção dessas Creches foi financiada pelo Tesouro municipal, e a outra parte dos recursos advém do FNDE por meio do Proinfância⁸ e do PAC2, de acordo com Santos (2015).

Essas Creches foram construídas no modelo tradicional de alvenaria. As Creches tipo B têm capacidade de atendimento de 224 crianças, com 991,05 m² de área e com Terreno de 40x70 m. Enquanto as Creches tipo C têm capacidade de atendimento de até 120 crianças com 668,30 m² de área e com Terreno de 35x45.

Além da construção das unidades no modelo tradicional de alvenaria, foram construídas Creches por meio da Metodologia Inovadora (MI), que inclui novos produtos e sistemas construtivos, utilizando a Tecnologia do Concreto PVC (perfis de PVC – Global Housing System), na qual consiste num sistema construtivo modular, formado por paredes estruturais em concreto e PVC e estrutura em aço galvanizado para a cobertura e telha metálica. (METODOLOGIAS..., 2013). No ano de 2014, foi entregue a primeira Creche que utilizava esse tipo de tecnologia de PVC concretado, com capacidade de atendimento de 120

⁸O Proinfância é Programa do Governo Federal que, desde 2007, tem investido na construção, ampliação, reforma da estrutura física de instituições de educação em todo o Brasil. Sobre esse aspecto, cabe destacar que, de acordo com a informação disponível na página do FNDE, entre 2007 e 2014, o Proinfância investiu na construção de 2.543 escolas e a partir de 2011, o investimento avançou por meio da inclusão do programa no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC2), com apoio a 6.185 unidades de educação infantil, totalizando 8.728 novas unidades no Brasil. (SANTOS, 2015, p. 215)

crianças. De acordo com Sousa Junior (2017, p. 75) “o Crei, construído em PVC concretado, foi o primeiro a ser inaugurado no Norte e Nordeste e o segundo no Brasil”.

No que se refere ao trabalho pedagógico, existe uma rotina estabelecida pela Coordenação de Educação Infantil, por sua vez são atividades destinadas aos cuidados e a educação da criança, que devem ser desenvolvidas pelos profissionais que trabalham na unidade. A rotina deve ser adaptada a realidade do CREI, no entanto deve ser cumprida preservando a sistematização e a organização do trabalho pedagógico. Como expresso no Plano de Ação da Coordenação de Educação Infantil (JOÃO PESSOA, 2017) “o planejamento e a rotina devem estar sempre voltados às ações do cuidar e educar, proporcionando um ambiente lúdico e alfabetizador de desenvolvimento e sistematização do trabalho pedagógico”.

Além dos CREIs, existem as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que oferecem turmas de pré-escola para crianças a partir dos 4 anos, destas 13 funcionam em tempo integral e 41 em tempo parcial. Conforme podemos observar nas tabelas abaixo:

Tabela 7– EMEIs do município de João Pessoa/PB

Pré-escola (tempo parcial)	Pré-escola (tempo integral)	Total de EMEI
41	13	54

Fonte: SEDEC/JOÃO PESSOA-PB – 2018

O quadro de pessoal de um CREI é formado de uma equipe de profissionais, composta por gestor, especialistas⁹, professores polivalentes, professores de arte, educação física, monitores, berçaristas, cuidadores, pessoal de apoio¹⁰ e vigilante. A gestão do CREI é nomeada por portaria do poder executivo municipal, sendo a escolha realizada a partir de indicações, seguidas de análise de currículo, efetivadas pela equipe multidisciplinar da SEDEC. (JOÃO PESSOA, 2015).

Para atender a uma demanda crescente de matrículas, tanto nas Creches quanto nas escolas municipais que oferecem Pré-escola, a SEDEC teve que reestruturar o quadro profissional do município, principalmente de professores, monitores e berçaristas, elevando o

⁹ São profissionais que ocupam função técnico-pedagógica nas EMEIs e nos CREIs, são supervisor educacional, psicólogo escolar, psicopedagogo, orientador educacional e assistente social.

¹⁰ São considerados pessoal de apoio os auxiliares de serviços, lavadeiras, cozinheiras, lactaristas e o pessoal de secretaria.

número de pessoal contratado no ano de 2018. Os profissionais, na sua grande maioria, são prestadores de serviço contratados pela Prefeitura para exercer o cargo. Nas tabelas abaixo podemos verificar o quantitativo de profissionais da educação e professores que atuam nessas instituições.

Tabela 8 - Profissionais da Educação dos CREIS

Berçaristas	Monitores	Gestores	*Especialistas	TOTAL
238	196	86	45	565

* Profissional designado para atuar como orientador/a e supervisor/a educacional

Fonte: SEDEC/JOÃO PESSOA-PB – 2018

Tabela 9 - Professores que atuam nos CREIS e EMEIS

Berçário	Maternal	CREI Pré-escola	EMEI Pré-escola	TOTAL
74	196	157	135	562

Fonte: SEDEC/JOÃO PESSOA-PB – 2018

Os CREIs têm a capacidade de atender a crianças de 6 meses aos 6 anos, com turmas de berçário, maternal e pré-escola. A orientação é a de que, no berçário estariam as crianças na faixa etária de 6 meses há 1 ano e 11 meses e em cada sala deveria haver um(a) professor(a) e 2 berçaristas para um número de, no máximo, 20 crianças. Enquanto no maternal, estariam as crianças na faixa etária de 2 e 3 anos, com 1 professor(a) e 1 monitor(a) para cada grupo com, no máximo, 25 crianças. Por fim, na Pré-escola, estariam as crianças entre 4 e 6 anos, com uma professora e uma monitora para, no máximo, 30 crianças. (JOÃO PESSOA, 2019)

Os CREIs e EMEIs, que atendem crianças em tempo integral, funcionam nos horários das 7 da manhã às 17 da tarde, tendo a carga horária mínima anual de 800 horas e 200 dias letivos. Enquanto as EMEIs que trabalham em tempo parcial funcionariam em apenas um turno pela manhã ou à tarde.

No próximo capítulo abordaremos os fundamentos filosóficos, históricos e pedagógicos dos ideários pedagógicos da Pedagogia da Infância e o ideário da Pedagogia histórico-crítica na Educação Infantil.

3 IDEÁRIOS DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os discursos referentes às abordagens educacionais, na sociedade atual, foram tecidas nos princípios liberais do capitalismo. Portanto, faz-se necessário retroceder a história das ideias pedagógicas para compreender a fonte na qual os ideários pedagógicos contemporâneos foram germinados. Assim, Saviani (2013a, p. 4) ressalta que, “o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese”.

Para compreender a constituição do ideário da Pedagogia da Infância faz-se necessário o entendimento de seus pressupostos filosóficos e históricos, bem como as teorias e abordagens pedagógicas que os fundamenta. Além deste ideário, apresentamos a Pedagogia histórico-crítica, seus fundamentos históricos e filosóficos, e os pressupostos teórico-pedagógicos que norteiam as ações educativas pautadas nessa teoria pedagógica.

3.1 Raízes históricas e filosóficas do ideário da Pedagogia da Infância

Ao abordar os ideários pedagógicos contemporâneos que perpassam a educação da infância na atualidade, faz-se necessário, a priori uma incursão acerca das raízes históricas e filosóficas que os fundamenta. Portanto, essa incursão por alguns pensadores da educação que influenciaram concepções e práticas ao longo da história na Educação da infância é decisivo para compreendermos o movimento de produção das ideias pedagógicas contemporâneas e sua ressonância na Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil, bem como suscita reflexões fundamentais para a compreensão do presente.

Nesse sentido, no campo filosófico é mister compreender o significado da educação da infância na perspectiva de Rousseau, revisitando o pensamento desse filósofo e estabelecendo com ele um diálogo que nos permita entender algumas implicações da sua concepção nos ideários contemporâneos.

Rousseau (1712-1778), em pleno século XVIII, contraria os ideais que acreditavam na criança como um adulto em miniatura e revoluciona com um pensamento que defende sua natureza específica, criando assim um conceito de infância. Essa compreensão demonstra uma visão sensível a respeito da criança, reconhecendo-a como um indivíduo com suas particularidades próprias. Na visão deste filósofo a criança nasce boa, inocente, pura e livre para gozar da infância e é a sociedade quem a degenera.

Portanto, a criança deve ser afastada de tudo que pode corrompê-la, nesse caso a natureza tem papel preponderante como o meio de prepará-la para a vida, de forma a não se contaminar com a corrupção da sociedade. Para Rousseau (1999, p. 47) “o único hábito que devemos deixar que a criança pegue é o de não contrair nenhum”. Por outro lado, a educação nessa perspectiva tinha a finalidade de formação de hábitos e comportamentos, baseado numa educação dualista.

Considerado como “[...] teórico da democracia liberal, propagou uma educação elitista para um indivíduo definido, seu aluno ideal, o “Emílio”. Não pensou na educação das massas, mas para aqueles que conseguem custear seu preceptor” (SANTOS, 2015, p. 86). Na verdade, o que Rousseau preconizava era uma educação pautada nos princípios humanistas, fundamentada na liberdade, na qual o ambiente e os elementos da natureza tinham papel preponderante, posto que a finalidade da educação era potencializar no homem a realização de sua vocação individual para a construção do progresso.

Rousseau era contrário a iniciação da criança no método experimental desde cedo, assim ele deixa de lado o conjunto das técnicas e rompe com todos os modelos proclamados nos manuais infantis, tendo em vista sua defesa para que a criança pudesse se tornar outra coisa senão naquilo que ela deve ser. Dessa forma, começa-se a pensar em uma educação que a respeitasse como sujeito de sua própria educação, posto que a preocupação deste filósofo com a infância era conduzi-la adequadamente de modo que tornasse um adulto bom e feliz. (MEDINA, 2011).

Ao rejeitar o intelectualismo livresco da escola tradicional, “Rousseau revolucionou o conceito de educação ao valorizar a atividade da criança, tornando-a o centro do processo educativo” (ARANHA, 2006, p. 207). No entanto, para que fosse efetivado esse pensamento era preciso uma educação destinada ao desenvolvimento natural do indivíduo, cujo objetivo central fosse preparar a criança, em sua natureza humana para ser uma pessoa de caráter, capaz de viver em sociedade, prepará-lo para todas as condições humanas.

A concepção de infância e educação defendida por Rousseau coloca-o como precursor da Pedagogia da Existência, uma vez que ele centraliza a criança no processo educativo, por entender que a educação deve respeitar o desenvolvimento natural do educando. Logo, as ideias desse pensador, sintetizadas em seu tratado pedagógico são paradigmáticas do movimento renovador que teve início com ele, ambicionando um indivíduo ideal que constrói seu conhecimento por meio das experiências individuais, ocorridas conforme a curiosidade e interesse da criança. (BALDAN, 2011).

Além das influências de Rousseau na constituição do pensamento pedagógico contemporâneo. Pedagogos como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Froebel (1782-1852), que viveram entre os séculos XVIII e XIX, influenciam até os dias atuais o trabalho educativo destinadas à primeira infância em todo o mundo. A época em que esses pensadores viveram, denominada por Hobsbawm de a “Era das Revoluções” (1789 a 1848), foi atravessada pela Revolução Francesa, a Revolução Industrial, as guerras napoleônicas e, encerrando o período, as Revoluções de 1848, que foram efervescentes na história. Estas revoluções que transformaram a humanidade marcaram o triunfo do capitalismo e da liberdade e igualdade para a sociedade burguesa liberal. (ARCE, 2002).

Esse período marca momentos de intensa produção intelectual e material, no qual favoreceram ao desenvolvimento do ser humano. Além disso, o modo de produção capitalista começa a “sedimentar-se juntamente com a consolidação do poder da burguesia, configurando-se assim uma sociedade na qual vicejariam as mais profundas formas de alienação” (ARCE, 2002, p. 62). Nesse contexto, a educação tinha um papel importante na formação do cidadão para adequar-se ao novo regime baseado no modelo liberal burguês.

Pestalozzi viveu sob a égide da Revolução Francesa e os ideais Iluministas influenciaram sua concepção do mundo. Por outro lado, Froebel viveu na Alemanha sob a égide do capitalismo, no entanto ambos teóricos são influenciados pelos ideais românticos. Além disso, a religião foi determinante tanto na vida como na obra desses pensadores. A visão deles acerca da mulher, criança e família coadunou-se com o espírito reacionário religioso, que ajudou a burguesia a sedimentar seu poder durante os períodos de contrarrevolução.

Pestalozzi nasceu na cidade de Zurich em 1746, veio de uma família de ancestrais italianos protestantes que vieram fugidos para a Suíça devido às perseguições religiosas. Em virtude da morte precoce de seu pai, Pestalozzi vivenciou muitas dificuldades financeiras. Pestalozzi sempre foi sensível à miséria que vivia seu povo naquela época, especialmente às crianças pequenas trabalhadoras e aos homens que se entregavam aos vícios, que ele considerava uma consequência da ausência da moral cristã. (ARCE, 2002).

Pestalozzi uniu-se com outros homens e formou uma Sociedade Helvética em 1764, na qual criticavam e exigiam mudanças para seu País. Nessa mesma época ele teve contato com a *Enciclopédia* dos autores iluministas, influenciando consideravelmente sua obra. Por volta de 1770, em virtude da crescente miséria que assolava a região em que ele vivia, Pestalozzi decide abrir, em Neuhof, uma instituição para abrigo dos pobres, que também combinava uma escola na qual a instrução para o trabalho manual, o treinamento mental e moral eram os principais objetivos. (SOËTARD, 2010).

Em decorrência das guerras naquela época, muitas crianças ficaram órfãs e isso foi o que impulsionou Pestalozzi para recomeçar seu trabalho educacional com as crianças pobres na cidade de Stanz no ano de 1798. Nessa instituição, começa a se forjar o ideal de educação defendido pelo teórico.

Na escola todas as decisões eram tomadas em conjunto com as crianças. No que tange à educação intelectual, as coisas tinham de ter um significado para as crianças e ser baseadas em suas experiências cotidianas. [...] com este tipo de trabalho nesta escola, centrados no respeito e busca da satisfação das necessidades infantis. Foi em Stanz que germinaram os ideais de Pestalozzi a respeito da importância da intuição para a educação, intuição esta que mais tarde viria a ser o alicerce de sua proposta educacional. (ARCE, 2002, p. 65).

No romance “Leonardo e Gertrudes”, escrito por Pestalozzi, considerado pioneiro no gênero de romance de formação, a personagem principal é Gertrudes, uma mulher tida como ideal, por se tratar de uma figura meiga, sensata e guardadora da moral e dos bons costumes. Com isso, Pestalozzi evidencia ainda mais o papel da mulher na educação familiar. Essa obra foi um marco importante para a história da educação e “dentro da literatura e das obras pedagógicas por representar de maneira clara os principais processos socioculturais da época” (ARCE, 2002, p. 114).

O objetivo da educação de Gertrudes era possibilitar que o indivíduo olhasse para seu interior e avaliasse suas atitudes com as outras pessoas. Essa máxima era absorvida como uma metodologia para desenvolver em suas crianças o caráter moral e reverenciar ao criador. Além disso, era delegada também a função de desenvolver em seus filhos a destreza manual e a linguagem oral, bem como os ensinamentos da leitura, escrita e do cálculo, esta última era uma das orientações fundamentais na visão de Pestalozzi, principalmente para as crianças pobres. Portanto, para que realmente tivessem êxito no processo educacional era importante que os ensinamentos partissem da prática cotidiana das pessoas, aliás, “tudo que fosse ensinado deveria ter alguma utilidade prática. A vida cotidiana era a melhor sala de aula, tanto que os filhos de Gertrudes eram crianças muito desenvolvidas e bem-educadas, pois a religião e a moral acompanhavam todo o seu processo educacional” (ARCE, 2002, p. 111-112).

Pestalozzi acreditava que através da educação a população pobre poderia ter uma vida mais digna e demonstrou certo receio em sua obra “Leonardo e Gertrudes” da situação da classe pobre em virtude do processo de sedimentação do capitalismo. Enquanto nas obras de Froebel não se percebe tal preocupação, visto que ele focalizava em sujeitos abstratos, com isso não se preocupava com suas condições sociais concretas.

Para Pestalozzi, a educação deveria estar pautada no desenvolvimento natural do ser humano, posto que o conhecimento é constituído através dos sentidos, que leva o homem a conhecer a si mesmo. Por isso, em seu método ele preconiza que a educação deveria partir da “[...] prática, por meio dos sentidos que deviam entrar em contato direto com os objetos, para chegar depois ao pensamento, às ideias. Por isso a percepção sensorial e a experiência sensorial como processo ativo são o fundamento de todo o conhecimento” (SOËTARD, 2010, p. 35).

Nesse contexto, o ABC da intuição criado por Pestalozzi reúne todo o seu método de orientação para que a criança passa conhecer-se e descobrir o mundo através dos sentidos. É considerado a essência da educação e o único meio verdadeiro de ensinar. Para ele, todo o conhecimento advém da tríade: número, forma e palavra, isto é, constitui três faculdades elementares, tais como: a faculdade da emissão de sons, a faculdade das percepções indeterminadas, reconhecimento das formas dos objetos e a faculdade das percepções determinadas, que nos permite o ato de contar e calcular (ARCE, 2002). Nessa pedagogia é possível possibilitar à criança que ela passe das noções obscuras e confusas para as noções claras, descobrindo novos conhecimentos e acrescentando novas informações gradativamente.

Na Pedagogia de Pestalozzi o princípio do “aprender fazendo” é fundamental, tendo em vista que se privilegiava a prática e os conteúdos úteis para a vida do indivíduo, portanto ele “criticava o excesso de abstrações que povoava o ensino de sua época, considerando desnecessária uma formação livresca e acadêmica, por acreditar que, tendo sido formado pela prática, pôde apreender muito mais do mundo e dos homens do que se tivesse perdido anos em um banco universitário” (ARCE, 2002, p. 172).

Nesta perspectiva, o foco do processo educacional é favorecer o desenvolvimento natural da criança, considerando suas particularidades, então um ensino mecânico desrespeita e fere a natureza infantil. Logo “devemos deixar a natureza trabalhar no homem, fazer o seu serviço sem interferir, apenas auxiliar, observar e aguardar, procurando não deixar que nada desvie ou estrague este processo” (ARCE, 2002, p. 174).

Outro pensador importante no cenário educacional é o pedagogo Froebel, que influenciou decisivamente a educação e se faz sentir até os dias atuais. Froebel nasceu na Alemanha e veio de uma família protestante, filho de um pastor luterano que lhe ensinou a ler e a calcular. Nessa direção, ele foi rapidamente iniciado nos estudos da vida prática e aprendeu um ofício, mas terminou dedicando-se a observar a natureza e criando coleções. Ingressou na Universidade após receber autorização do pai e uma parte da herança de sua mãe para que ele pudesse custear as despesas do seu próprio estudo. Estudou filosofia e dedicou-se

ao estudo das ciências naturais, logo o interesse de Froebel por estudar a Natureza exerceria grande influência sobre as suas concepções educacionais (ARCE, 2002).

Froebel tinha um interesse particular pela Pedagogia, com isso mergulhou nas suas próprias experiências escolares para construir um pensamento pedagógico coerente com sua filosofia que compreendia “[...] a criança como ser criativo e propõe a educação pela auto-atividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano” (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 37). Nesse contexto, ele tornou-se um educador fruto da prática, construindo assim sua metodologia de trabalho baseada na prática. É o que alguns teóricos contemporâneos irão denominar do “aprender fazendo”. Froebel sempre teve dificuldade para entender a linguagem do mundo acadêmico, a cultura apresentada lhe era estranho, tendo em vista que ele era um autodidata.

Por volta de 1808, Froebel teve contato com as obras de Pestalozzi, mas logo entrou em conflito com seus ideais. Na visão dele, Pestalozzi reduzia o homem ao seu “estar aí” tal qual ele aparece na Terra, nesse ponto ele esquece sua natureza eterna, do seu ser eterno. Além disso, Pestalozzi envolvia-se demais nas discussões sociais e econômicas, descuidando-se das questões espirituais do homem e ele não aceitava. Em relação à questão pedagógica, Froebel também questionava a valorização excessiva do ensino da leitura e da escrita desde cedo.

Como Pestalozzi acreditava ser o analfabetismo uma das causas da falta de oportunidades do povo, a alfabetização na mais tenra idade constituía algo de suma importância para que o povo pudesse almejar uma vida mais justa e menos miserável. Froebel entendia que, ao contrário do que fazia Pestalozzi, as crianças deveriam ser deixadas livres para expressar toda a sua riqueza interior, fruto da sua essência humana. Essa exteriorização deveria ocorrer preferencialmente através das artes plásticas e do jogo, já que este seria uma atividade naturalmente infantil e fonte de expressão natural da criança. (ARCE, 2002, p. 73).

Depois dos conflitos com Pestalozzi, Froebel resolveu construir as bases científicas da educação do homem a partir do estudo da gênese da linguagem. Nesse caminho, torna-se proprietário e fundador do Instituto de Educação na cidade de Griesheim em 1816, e posteriormente transferi-o para Keilhau e assim atua durante 13 anos. Em 1826, escreve sua obra filosófica mais importante “A educação do Homem”, em que detalha todo seu trabalho em Keilhau.

Com a pretensão de possibilitar, através da educação, o autoconhecimento elege o jogo como seu grande instrumento, que em conjunto “com os brinquedos, mediará o

autoconhecimento através do exercício de exteriorização e interiorização da essência divina de cada criança, levando-a assim a reconhecer e a aceitar a “Unidade vital”, isto é, a tríade formada pela Humanidade, Deus e a Natureza” (ARCE, 2002, p. 74).

Nessa perspectiva, Froebel coloca em prática seu projeto pedagógico, desse modo, em 1839 na cidade de Blankenburg inaugura um instituto educativo nomeado de Instituto de Jogos e Ocupações, destinado a crianças e jovens. No ano seguinte, esse Instituto passa a ser chamado Jardim Geral da Infância Alemã ou, como ficou conhecido, Jardim-da-Infância (Kindergarten). (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Entre 1843 e 1844, foram fundadas mais de 40 instituições denominadas de Jardim de Infância na Alemanha.

Os ‘jardins-de-infância’ são locais não só de recolhimento de crianças (abrigo), mas também espaços aparelhados para o jogo e o trabalho infantil, para as atividades de grupo (canto), organizados por uma professora especializada que orienta as atividades, sem que estas jamais assumam uma forma orgânica e programática, como ocorre nas escolas. No jardim, é a ‘intuição das coisas’ que é colocada no centro da atividade, é o jogo que predomina. No jardim, existem canteiros e áreas verdes, de modo a estimular as mais variadas atividades na criança, sob a orientação do educador. (CAMBI, 1999, p. 426).

Com o intuito de formar mão de obra para trabalhar nestas instituições, Froebel idealizou o curso de formação de mulheres denominado de “Jardineira”. No entanto, ele acreditava que essas mulheres poderiam ser formadas na prática, até porque a mulher tem o dom natural da maternidade, bem como todos os pré-requisitos para desenvolver a pedagogia idealizada por ele. Tanto Froebel como Pestalozzi comungam com a visão de que a mulher é uma educadora nata, posto que desempenha um papel absolutamente central e praticamente exclusivo na formação das crianças pequenas.

Para Froebel, a finalidade do processo educativo é reconduzir o ser humano à unidade com Deus e com a natureza, para tanto as atividades educativas devem desenvolver os dons naturais, focalizando no indivíduo. Percebe-se nos ideais de educação defendidos pelos teóricos uma concepção individualizante do sujeito que se assemelha a concepção liberal-burguesa. Essa pedagogia de Froebel contribuiu “de forma ainda mais decisiva para a reprodução da alienação gerada pela sociedade burguesa, ao desligar-se até mesmo daquelas preocupações com os sofrimentos reais dos pobres” (ARCE, 2002, p. 123).

A naturalização faz parte do processo de alienação que impede o indivíduo de desenvolver-se enquanto “homem total”, centrando-o cada vez mais em um dos polos, da sua individualidade, o polo da particularidade, de

detrimento da constituição de uma relação consciente com o outro polo, que é o polo da genericidade, do pertencimento ativo ao gênero humano. O indivíduo torna-se assim alienado, pois não alcança a capacidade de relacionar-se conscientemente com os processos que permeiam a vida, sua participação na prática social quase nunca deixa de ser espontânea e natural. (DUARTE, 1993, p. 135).

A obra “A educação do homem”, de Froebel, retrata bem a valorização da família cristã como a base da vida do indivíduo, fundamentado numa religiosidade na sua forma mais abstrata, além do que a idealização e a romantização da infância atingem um ponto elevado em sua obra. Por isso, ele foi considerado o “pedagogo do romantismo”. De acordo com Cambi (1999, p. 425), o pensamento educativo de Froebel pode ser sintetizado em três aspectos: “a concepção da infância; a organização dos ‘jardins-de-infância’; a didática para a primeira infância, que constitui o ‘coração’ do método fröebeliano e que tanta difusão teve na práxis escolar do século XIX”.

Essa visão pode ser observada na obra *Pedagogia dos jardins-de-infância*, em que Froebel faz comparações da criança com o desenvolvimento das plantas. E acredita que a criança pequena é uma semente que contém dentro de si toda a humanidade, toda a essência espiritual do homem, por isso orienta as mães a trabalhar o interior das crianças através dos sentidos, com atividades de cunho prático que retratem o cotidiano, possibilitando a exteriorização do seu interior.

Enquanto para Froebel a educação deveria estar alicerçada em processos de exteriorização e interiorização e estes deveriam nortear a metodologia nas instituições educacionais, tendo em vista que são processos que precisam da ação para mediá-los, necessitam de vida e atividade não de palavras e conceitos (ARCE, 2002). Esta máxima defendida por Froebel apresenta semelhanças com as ideias preconizadas pelos teóricos da escola Reggio Emilia da Itália que abordaremos a seguir.

Na perspectiva de Froebel, para que as potencialidades das crianças sejam desenvolvidas em harmonia com a natureza, Deus e a humanidade é preciso oportunizar um desenvolvimento livre e espontâneo do indivíduo. E ao adulto cabe orientá-la, guiá-la no caminho correto, assim, ele deve, conforme o que preconiza Froebel (2001, p. 59) “observar, apenas observar, pois a criança mesma te ensinará”. Dessa forma, ele compreenderá melhor a criança e descobrirá seu potencial e talento. Através da observação da criança ao brincar e falar é possível apreender o nível de desenvolvimento infantil e como ela se relaciona com o mundo exterior. A criança precisa ter contato com objetos reais, agindo sobre eles para

apreender e tecer relações, isto é, para desenvolver-se ela precisa de materiais concretos que a impulsionem a agir.

Por isso, que o jogo, tem papel preponderante, tendo em vista que ele é um grande instrumento juntamente com os brinquedos para mediar o conhecimento. Portanto, a criança precisa ser deixada livre para questionar, explorar, manusear, agir sobre os objetos reais, em especial os brinquedos. A este conjunto de atividades Froebel atribui um de seus mais importantes princípios, o da auto-atividade livre.

Para Froebel, é necessário cultivar a atividade espontânea da criança desde cedo, somente assim é que se promove o autoconhecimento e o autocontrole. O pedagogo conseguiu descrever princípios essenciais da prática pedagógica com crianças pequenas, sendo considerado o pioneiro nessa atividade, sintetizada por Kishimoto e Pinazza (2007, p.45-46).

o exercício da cooperação e ajuda mútua; atividades impulsivas e instintivas 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 deve participar com sua criatividade e produção.

Além da influência dos Pedagogos Pestalozzi e Froebel, para a constituição do ideário da Pedagogia da Infância no Brasil, abordagem denominada neste trabalho de ideário pedagógico da Educação Infantil, outras correntes teóricas e filosóficas no âmbito educacional ajudaram a construir sua base. Nessa dissertação, especificamente discorreremos sobre as influências da concepção de educação de John Dewey acerca desse ideário, para tanto, faz-se necessário compreendermos o movimento de produção das ideias pedagógicas contemporâneas e sua ressonância na Educação Infantil, ou seja, inicialmente precisamos compreender as opções filosóficas, epistemológicas e pedagógicas de John Dewey, para entendermos as influências desse pensador na constituição do ideário da Pedagogia da Infância. Conforme estudos de Pinazza (2007, p. 74) sobre a vida e a obra de Dewey,

a pedagogia atual e a pedagogia da infância podem valer-se da concepção deweyana de uma educação e de uma instituição escolar verdadeiramente libertadoras. Muitas das inquietações que conduziram Dewey a formular fortes críticas aos currículos e métodos pedagógicos de seu tempo persistem ainda hoje e, por isso, estão no centro das grandes discussões no campo educacional.

John Dewey, filósofo e educador pragmatista que viveu entre os anos de 1859 a 1952, nasceu numa pequena cidade americana chamada de Burlington. Seu pai era comerciante, enquanto sua mãe provinha de uma família conceituada no meio político e cultural. Foi educado nos preceitos protestantes, religião a qual provinha sua família. Concluiu seus estudos em escolas da sua própria região e logo em seguida foi para a Universidade Vermont, onde graduou-se no ano de 1879, aos 20 anos de idade. Concluiu o doutorado em 1884 na área de Humanidades na Universidade Johns Hopkins.

Dewey viveu num momento histórico singular devido ao intenso desenvolvimento industrial e comercial, ambiente que estimulava iniciativas educacionais inovadoras. De acordo com estudos de Pinazza (2007, p. 66), foi um

tempo de profundas e estimulantes transformações no âmbito das ideias e das práticas sociais e políticas, ocorridas a partir do final do século XIX. Testemunhou diferentes formas de fazer filosofia, a ampliação das possibilidades explicativas das ciências e o desenvolvimento dos ideais de liberdade e democracia, em meio a fortes mudanças na organização do trabalho e da convivência impostas pela industrialização.

A produção intelectual de Dewey teve fortes influências de correntes filosóficas, psicológicas e da biologia. Diferentes tendências construíram o pensamento desse teórico. Desde o realismo de Francis Bacon (1561-1626) ao idealismo de Hegel (1770-1831), passando pelas teorias evolucionistas à perspectiva genética e dinâmica dos estudos experimentais de William James, além dos pressupostos da psicanálise e os seus prolongamentos na psicologia social e psicologia da Gestalt.

Ao longo de sua carreira, Dewey foi professor na Pensilvânia, em Vermont e outras faculdades americanas, como a Universidade John Hopkins, em Baltimore, Maryland, centro de grande efervescência intelectual, onde teve contato com importantes mestres, como George S. Morris, Stanley Hall e Charles S. Peirce. Permaneceu na Universidade de Michigan até 1894, onde foi professor titular de Filosofia, e depois lecionou na Universidade de Minnesota. (PINAZZA, 2007).

Dewey identificou-se com o pragmatismo e a psicologia experimental durante sua trajetória profissional e acadêmica, e, ainda quando lecionava em Michigan, suas inquietações e seu interesse em aproximar o pensamento filosófico dos problemas práticos possibilitou o diálogo com o pensamento pragmático, empírico e pluralista que sustentava a psicologia experimental de William James.

O pragmatismo, “deriva do grego *pragma*, cujo significado é ação, quer dizer prática e prático, enquanto condução para o pensamento desenvolver um significado. A condução partindo da ação leva à atitude empírica” (PALHANO, 2011, p. 41). Essa corrente filosófica rompe com a metafísica na medida em que se aproxima do concreto, dos fatos e das ações, dessa forma distancia-se das explicações baseadas “em razões a priori, dos princípios e sistemas fechados e fixados com pretensões ao absoluto e às origens” (PINAZZA, 2007, p. 68). Nesse caminho duas correntes do pensamento contribuíram para sua constituição, que foram: o Racionalismo e o Empirismo, o primeiro com seu caráter mais dogmático e o segundo com sua visão mais flexível e aberta.

Na visão de William James, o temperamento da filosofia é modificado com o pragmatismo, ou seja, “o temperamento racionalista cede seu reinado ao temperamento empírico, ao método empírico de chegar à verdade” (JAMES *apud* PINAZZA, 2007, p.12). Então, há uma mudança naquilo que pode ser tido como verdadeiro, nesse ponto a verdade passa a ter um sentido transitório. Portanto, “o método pragmático busca o significado, não como verdade acabada, dogmática, porém, tenta extrair de cada palavra o seu valor de compra prático, ao trabalhá-la no campo da experiência” (PALHANO, 2011, p. 42). Nessa perspectiva, a verdade tem seu valor prático e as ideias na qual assimilamos, validamos e verificamos são aquelas consideradas verdadeiras.

Os princípios do pragmatismo influenciaram a obra de Dewey e o fez avançar para a construção de uma lógica científica numa perspectiva instrumental da verdade, ou seja, o instrumentalismo, concepção que norteou a construção de toda a sua obra filosófica e pedagógica.

Dewey inspirado no método das ciências naturais formula um conceito básico para a constituição de sua obra, isto é, a experiência, na qual ele concebe como “uma fase da natureza, é uma forma de interação pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (TEIXEIRA, 1973, p.14). Por isso, que ele contrapõe a ideia de separação entre homem e experiência, bem como entre a experiência e a natureza, na sua visão os objetos e fatos da natureza são o ponto de partida para a experiência, conforme esclarece Pinazza (2007, p. 72) a respeito da ideia de experiência em Dewey.

A experiência não é simples sensação, fruto do contato com os objetos, com seus atributos isoladamente, uma vez que não recebemos passivamente as impressões dos objetos. Pelo contrário, as experiências efetivam-se pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus atributos em um processo de discriminações e identificações por meio da experimentação.

Vale ressaltar que a experiência verdadeira é fruto da combinação da transformação que o meio nos faz modificar, bem como nas mudanças que podemos produzir no meio e assim reciprocamente. No entanto, nem toda experiência é educativa, até porque a educação e experiência não são termos equivalentes, podemos ter experiências altamente deseducativa, ou seja, experiências que possam bloquear ou destorcer o crescimento para a construção de novas experiências. A esse respeito, Dewey esclarece (1976, p. 33),

Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas.

Para Dewey a experiência realmente educativa possui caráter de continuidade e interação, portanto a preocupação é com sua qualidade estética, bem como seus efeitos em relação à possibilidade ou não de crescimento. A esse respeito o filósofo esclarece que, “quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo” (DEWEY, 1976, p. 55).

Na visão de Dewey a educação deve fundamentar-se na vida e na experiência, somente assim é que podemos realmente nos preparar para viver o futuro, vivendo de forma plena as experiências presentes, por isso, o filósofo contesta a concepção de que a educação deve preparar para o futuro. E assim esclarece.

Em certo sentido, toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda. Isto é o próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência. É um erro, porém, supor que a simples aquisição de certa quantidade de aritmética, de geografia ou de história, etc, estudadas porque seriam úteis em algum tempo no futuro, tenha tal efeito. (DEWEY, 1976, p. 41)

Nessa direção o filósofo enfatiza a necessidade de uma educação que parta das experiências primárias vivenciadas socialmente pelas crianças, num processo de interação, na qual irão possibilitar a ampliação das experiências de forma mais sofisticadas. Por isso, que as atividades para que tenham significado para a criança, devem tomar como referência o meio natural e social no qual ela vive. A esse respeito, Pinazza (2007, p. 80) reforça a partir das

ideias de Dewey, que “é preciso garantir um ambiente educativo em que 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 ideias sobre o problema”.

As situações educativas devem estar pautadas nas atividades das crianças, uma vez que estas devem “aprender fazendo”, por isso uma das críticas a educação tradicional está relacionada a sua preocupação com o método de ensino e sua aplicação mecânica. As principais contribuições de Dewey a educação refere-se ao estabelecimento de um método pedagógico centrado no aluno e na prática, por meio do qual se aprende a aprender e a pensar, seguindo os procedimentos da ciência e, portanto, confundindo ensino com pesquisa.

O pensamento desses teóricos comunga com os ideais que passaram a ser disseminados pela burguesia de sua época. E as mudanças geradas estenderam-se para a vida cotidiana das pessoas, sendo assim “a ideologia burguesa adaptou os indivíduos ao modo produção capitalista com as idealizações da infância, maternidade e família.” (ARCE, 2002, p. 78). E, sobretudo, o pensamento filosófico e educacional contribuiu para o processo de difusão ideológica do modelo burguês, bem como para a configuração de uma vida cotidiana adaptada à alienação imposta pelo capitalismo.

3.2 Fundamentos teórico-pedagógicos do ideário da Pedagogia da Infância

Vem se delineando nas últimas décadas, no âmbito da Pedagogia, um campo de estudo e pesquisa particular, cujo objetivo é a constituição e a consolidação de uma pedagogia da infância ou da Educação Infantil no Brasil. Uma geração de pesquisadores brasileiros que engajados politicamente travaram uma luta em defesa dos direitos das crianças a espaços educativos de qualidade, e assim influenciaram a construção e o delineamento desse campo, contribuindo para a construção de novas concepções de criança, infância, Educação Infantil e Creche. Dentre os estudiosos da área podemos citar alguns nomes que são considerados precursores da Pedagogia da Infância: Ana Lúcia Goulart Faria (1999); Eloisa Acires Candal Rocha (1999); (2001) Tizuko Mochida Kishimoto (2007), Maria Carmem Silveira Barbosa (2000) e Mônica Appezatto Pinazza (2007) entre outros teóricos Brasileiros que contribuíram e contribuem decisivamente para a constituição desse campo.

Faria (1999) buscou mapear a produção acadêmica para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil, 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 da 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. E assim a autora esclarece que:

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).

O contexto social da década de 90, no Brasil, favoreceu a construção de uma pedagogia para a Educação Infantil, 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 6 anos, que atendesse as especificidades da infância, concebendo-a em sua heterogeneidade, em suas múltiplas dimensões.

A complexidade de fatores presentes nas relações educativas-pedagógicas, na Educação Infantil exige um olhar diferenciado e multidisciplinar que favoreça a constituição de uma Pedagogia que possibilite uma ação mais coerente com o desenvolvimento integral e que contemple a educação e o cuidado. Nesse contexto, o objetivo é evidenciar a importância social e o caráter educativo das instituições coletivas responsáveis pela educação dessas crianças.

A Pedagogia da Infância 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 objectivos 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).

Percebem-se, então, contornos bem definidos a respeito da distinção que deve existir entre Creche, Pré-escola e Escola, sobretudo quando se trata de Creche e Pré-escola (Educação Infantil), devido a ser um espaço na qual serão promovidas relações educativas que irão complementar a educação familiar. Dessa forma, o olhar deve ser diferenciado e o trabalho pedagógico deve estar pautado nas especificidades dessa faixa etária. Portanto, a Educação Infantil não deve reproduzir as práticas sociais que têm sido desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental, na lógica dessa abordagem deve romper definitivamente os laços com a Pedagogia Escolar como tem sido desenvolvida nas escolas de Ensino Fundamental.

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.

O direito à infância, ou seja, o direito de a criança viver sua infância plenamente é princípio fundante da Pedagogia da Infância, tendo em vista que nessa perspectiva defende-se

que as relações educativas estejam fundamentadas numa concepção de infância enquanto sujeito social, na qual seus direitos sejam garantidos através de uma educação emancipadora. Portanto, alguns elementos devem ser repensados ao se propor uma educação para a crianças de 0 a 6 anos, uma mudança de paradigma em que, segundo Faria (1999, p. 61),

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.

Na perspectiva teórica da Pedagogia da Infância, a escola é vista como instituição que impede a vivência plena da infância, em função das práticas disciplinadoras próprias de instituições dessa natureza. As bases teóricas dessa pedagogia estão alicerçadas em paradigmas que concebem a criança como sujeito sócio, histórico e cultural, ativo e partícipe do processo de aprendizagem. Nessa direção, a sociologia da infância e a “experiência Reggio Emilia” têm sido o aporte teórico-prático que fundamentam a constituição dessa abordagem.

As bases que dão suporte à “Pedagogia da Infância” têm influências da abordagem educacional das escolas Reggio Emilia, que fica localizada na cidade italiana de mesmo nome, com cerca de 169.223 habitantes, ao nordeste do País, entre Parma e Bologna. As escolas Reggio Emilia têm sua origem após a segunda guerra mundial, quando as pessoas de uma pequena comunidade denominada de Villa Cella, resolveram construir uma escola para as suas crianças.

Loris Malaguzzi, Pedagogo e Psicólogo Italiano, foi um dos principais idealizadores e fundador. Além de diretor, por muitos anos do Sistema Educacional Reggio Emilia, ele fazia parte do grupo que trabalhou na construção das escolas após guerra e permaneceu durante sete anos ensinando em uma dessas instituições. Após estudar Psicologia no Centro Nacional de Pesquisa (CNP), em Roma, retornou à Reggio Emilia onde deu início a um centro de saúde mental para crianças com dificuldades na escola, com fundos oferecidos pela cidade. No ano de 1963, foram construídas as primeiras pré-escolas municipais. Atualmente, essas escolas fazem parte de um sistema municipal de educação para a primeira infância, que ao longo das décadas tem sido reconhecido internacionalmente com referência na educação para as crianças pequenas. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a).

As influências filosóficas e educacionais dessa abordagem foram divididas em duas fases: a primeira tem início na década de 1960 com os teóricos Dewey, Wallon, Claparède, Montessori, Decroly, Vigotski, Piaget e Freinet; e, a segunda, entre as décadas de 1970 e 1980, em que sofre a influência de autores como: Gardner, Moscovici, Maturana, Bruner, entre outros.

Essa abordagem reúne várias ideias contrárias aos preceitos tradicionais de educação e ao caráter escolar da educação das crianças menores de 6 anos. Isso tem seduzido educadores norte-americanos devido à concepção de educação e aprendizagem, ao seu modo de organização e gerenciamento escolar, bem como em relação às influências filosóficas e pedagógicas advindas de teóricos progressistas originárias nos Estados Unidos.

A “experiência de Reggio Emilia”, como se autodenominam, é constituída de um “conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenhos de ambientes” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a, p. 23). Nessa perspectiva, todo o trabalho desenvolvido é voltado para possibilitar o desenvolvimento intelectual das crianças através da sistematização da representação simbólica; as crianças vão sendo incentivadas na exploração do ambiente e na expressão de “si mesmas e de todas as suas ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatização e música”. (ibidem, p. 23).

Para Malaguzzi (2016), a criança é protagonista de seu processo de conhecimento e deve ser ouvida e respeitada como sujeito produtor de cultura, suas inúmeras formas de pensar, de se exprimir, de entender e de se relacionar, suas “cem linguagens”. Ainda a esse respeito, o autor reforça que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (ibidem, p. 59). E os professores devem “aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas” (ibidem, p. 78). Ao entenderem essa perspectiva, os professores irão aprender a escutar a criança, de modo a construir uma “Pedagogia da Escuta”, cujo objetivo é compartilhar saberes e contribuir para que a criança possa descobrir o potencial do ato de escuta, com isso dar vazão à sua criatividade e a expressão do seu pensamento.

Nas escolas Reggio Emilia, o currículo é construído a partir do trabalho em projetos, cujo tempo varia muito de acordo com o que foi idealizado e o envolvimento do grupo. O trabalho com projetos possibilita as crianças tomarem suas decisões e realizarem suas próprias escolhas, normalmente em colaboração com seus colegas, visando a construção de um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências

que mereçam sua atenção. O currículo é considerado emergente e possui objetivos pautados nos pressupostos dessa abordagem. A esse respeito, Rinaldi (2016, p. 113) esclarece que

[...] os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores [...] formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto.

Para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de solução de problemas, a organização do trabalho pedagógico é pensado de forma que possibilite uma perfeita “integração do projeto de educação com o plano para a organização do trabalho e do contexto arquitetônico e funcional, de modo a permitir o movimento, a interdependência e a interação máximos” (GANDINI, 2016, p. 146). Portanto, nesta perspectiva, o ensino passa a vir em segundo plano e a aprendizagem se torna o processo fundamental e mobilizador e, segundo Gandini (2016a, p. 137),

[...] a criança aprende não sendo ensinada mas interagindo com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, procurando resolver as situações-problemas que lhe são apresentadas, construindo de forma autônoma e gradativa seus próprios conhecimentos a respeito do mundo que a cerca, o que a levaria a adquirir a capacidade de aprender a aprender.

Nessa perspectiva, baseada no modelo de professor pesquisador e reflexivo, o professor constrói seu conhecimento na prática, por meio da observação, da pesquisa, da escuta e do olhar atento ao conhecimento construído pela criança e sua interação. Desse modo, ele está sempre aprendendo e reaprendendo com as crianças. Para Malaguzzi (2016), os professores são fundamentais nesse processo de aprendizagem das crianças, tendo em vista que eles articulam e possuem o fio que constroem e constituem os entrelaçamentos, como pesquisadores da prática e promotores das conexões, da rede de relacionamentos, para transformá-los em experiências significativas de interação e comunicação.

Por sua vez, a “sociologia da infância” tornou-se um forte sustentáculo na constituição de uma Pedagogia da Infância, contribuindo com um novo olhar acerca da infância, numa perspectiva que intercruza várias ciências sociais que tenha a criança como objeto de estudo com a finalidade de compreender seu lugar social e enunciar uma orientação epistemológica distinta.

Jens Qvortrup é considerado um dos principais teóricos e, pode-se afirmar, um dos fundadores da área da Sociologia da Infância. Suas pesquisas sobre a infância têm origem em estudos Marxistas, devido a sua familiaridade com a categoria *classe social*, pesquisado por ele no doutorado, com isso despertou-o para a existência da categoria geracional infância. Na opinião do teórico, para termos uma “sociologia da infância viável precisávamos definir a infância em termos geracionais, deveríamos usar a geração como uma categoria e compará-la com a classe, o gênero, a etnia e a raça” (QVORTRUP, 2012 *apud* BREDÁ; GOMES, 2012, p. 505).

Essa visão a respeito da infância contrapõe a abordagem individualista da criança, que a idealiza numa perspectiva natural, a-histórica e universal. Os estudos da infância normalmente eram reduzidos a perspectiva biológica e psicológica, enquanto a sociologia clássica se preocupava mais com as instâncias encarregadas de socializar a criança, que normalmente a consideravam ou como filhos ou como alunos. As crianças foram principalmente investigadas pela psicologia ou pela pedagogia e que as ciências sociais pouco produziram sobre elas, priorizando estudos sobre a família ou sobre a escola.

A sociologia da infância surge da confluência dos estudos educacionais, sociológicos e das ciências da comunicação. É um campo emergente da Sociologia que investiga a criança como ser biopsicossocial e concebe a infância como categoria estrutural da sociedade no âmbito da categoria geracional, que manifesta variações históricas e interculturais e não exatamente uma fase da vida, mas sim uma categoria social permanente.

[...] a infância, enquanto espaço social no qual as crianças vivem, transforma-se constantemente, da mesma forma que a idade adulta e a velhice também se modificam. Essas transformações não podem esconder, no entanto, a contínua existência e realidade da infância enquanto categoria estrutural. Em termos estruturais, portanto, ela não é transitória e não é um período; tem permanência. [...] a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. (QVORTRUP, 2010, p. 637).

A infância, em termos estruturais, vai assumindo formas diferenciadas devido as transformações sociais, ou seja, as demandas da economia e do sistema de governo provocam mudanças e variações interculturais na estrutura em que as crianças vivem, e estas por sua vez vão se construindo, bem como a sociedade em que vivem. Nascimento (2012, p.70), a partir dos estudos de Qvortrup, reforça que “as crianças são sujeitos sociais, capazes de produzir mudanças nos sistemas em que vivem. As forças políticas e socioeconômicas influenciam

suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural.”

Qvortrup (2011), em seu texto “Nove Tese sobre a Infância como Fenômeno Social”, publicado em 1993, apresenta 9 teses que sustentam que as crianças são parte da sociedade e do mundo e que é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, ampliando as condições para a pesquisa sociológica dessa categoria social.

Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta de uma estrutura social da sociedade. [...] Tese2: A infância é, sociologicamente falando, não uma fase transitiva mas uma categoria social permanente. [...] Tese 3: A ideia da [essência] da criança enquanto tal é problemática, dado que a infância é uma categoria histórica e intercultural. [...] Tese 4: A infância é uma parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho. [...] Tese 5: As crianças são elas próprias co-construídas da infância e da sociedade. [...] Tese 6: A infância está em princípio exposta às mesmas forças macro-sociais que a adultez (e.g. forças econômicas e institucionais), ainda de que uma forma particular. [...] Tese 7: A dependência estipulada das crianças tem consequências para a invisibilidade das crianças nas descrições históricas e sociais, bem como na sua consideração como beneficiárias do Estado Providência. [...] Tese 8: A ideologia familialista, não a parentalidade, constitui um obstáculo contra os interesses e o bem-estar das crianças. [...] Tese 9: A infância é uma clássica categoria minoritária, dado que é sujeita a tendências marginalizadoras e paternalistas. (QVORTRUP, 2011, p. 203-210)

Essas teses formuladas como síntese da interpretação da infância enquanto fenômeno social passam a ser incorporadas à corrente estrutural da Sociologia da Infância. Nesse sentido, é destacada a dimensão estrutural, historicamente construída, da infância e da relação da categoria infância face à estrutura econômica e à organização política e institucional da sociedade e aos efeitos estruturais das ideologias. Por consequente, os pesquisadores ressaltam a institucionalização da vida das crianças.

Podemos falar sobre a institucionalização da infância e, mais especificamente, sobre a escolarização da infância como sendo um resultado das demandas provenientes de uma economia e de um sistema de governo em transformação. Esses desenvolvimentos mudaram dramaticamente a discussão sobre a vida das crianças. Embora houvesse agentes que se esforçaram arduamente para promover a educação escolar das crianças, nos perguntamos se isso teria acontecido caso esta não tivesse sido entendida como um interesse indispensável para o comércio, para o desenvolvimento da indústria e da sociedade de forma geral, e assim por diante. (QVORTRUP, 2010, p. 640)

Dentre as teses defendidas pelo autor, destacamos a tese 4 que trata a infância como “uma parte integrante da sociedade e da sua divisão do trabalho”. Nessa visão, as crianças são participantes ativas na sociedade, tendo em vista que elas ocupam espaço na divisão de trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, e contribuem economicamente para a sociedade. Macêdo (2014, p. 68) sinaliza que “o próprio Estado e os empresários serão os beneficiados por este trabalho no futuro. Há uma ocultação da natureza do trabalho escolar das crianças através da ampliação do tempo escolar, enfim da criação de leis que protegem/guardam e preparam as crianças para atuarem no futuro.”

Nessa direção, duas características definem bem a infância na sociedade atualmente: à escolarização das crianças e à institucionalização da vida das crianças. Ambas têm gerado um processo de confinamento com intuito de controle e proteção, que as impede de participar da sociedade. Macêdo (2014, p. 69) nos alerta que,

a questão da proteção da infância pode ser vista de um ponto de vista dialético: tanto serve ao capital econômico, porque protegendo as crianças da pobreza extrema, das ruas e, colocando-as em creches/escolas, serão preparadas para assumir seu lugar na cadeia produtiva no futuro; como também possibilita-se a elas um poder político relativo através do status de cidadão de direitos, portanto, passam a ter mais visibilidade social e potencial direito a expressar opiniões sobre aquilo que as afeta diretamente. No tocante ao Estado, este é obrigado a prover os mecanismos jurídicos e materiais para a sua proteção e desenvolvimento integral.

Em consonância com os estudos da sociologia da infância de Qvortrup, o sociólogo Manuel Jacinto Sarmento também tem marcado esse campo de pesquisa no seu país de origem, Portugal. Em seu trabalho de pesquisa junto a infância, Sarmento exerce um movimento contra hegemônico de resistência frente às desigualdades geracionais, de classe, de gênero e de etnia que enfrentam as crianças em todos os continentes do mundo. E realizou um intenso trabalho de divulgação da teoria em diversos países, e, nesse percurso, a Sociologia da Infância chegou no Brasil e conquistou inúmeros adeptos, principalmente estudiosos da área da Educação Infantil no País.

Sarmento (2005) reafirma a infância como objeto sociológico em sua dimensão historicizante, fruto de um processo de construção social que lhe conferiu um estatuto social e definiu seu lugar na sociedade, num processo marcado pela contradição da prática social e da interação entre gerações. Portanto, a corrente teórica que o autor defende vai de encontro as abordagens que concebem as crianças a partir,

[...] das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (SARMENTO, 2005, p. 363).

Os estudos desenvolvidos pelo referido autor marcam uma ruptura com concepções modernas de socialização e adaptação das crianças. O teórico compreende as crianças enquanto atores sociais e produtoras de culturas, elas produzem culturas em interações constantes com seus pares e os adultos. No entanto, para considerar as crianças como atores sociais, é preciso reconhecer “a capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (DELGADO, 2012, p. 20).

Para Sarmento (2008, p. 22), as crianças são legítimas produtoras de cultura, e assim “exprimem os modos diferenciados através dos quais as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com os adultos”. Essa temática traz implicações na educação, na organização do trabalho pedagógico e na prática docente, por isso que atualmente os discursos a respeito da criança e sua infância tem repercutido e gerado mudanças de atitudes dos adultos. Logo o processo de escuta dos pontos de vista das crianças significa reconhecer seu protagonismo e sua participação.

Como atores sociais e competentes nas relações sociais que vivem no mundo, as crianças não se limitam a aprender e cumprir as normas impostas pelos adultos, pois assumem papéis de resistência. Compreender as culturas das crianças requer que se possa pensar nelas como atores capazes de transformação. (DELGADO, 2012, p. 20).

A Sociologia da Infância, enquanto campo de pesquisa vem produzindo conhecimento a respeito da infância e da criança, que tem ampliado de modo significativo o entendimento sobre as relações sociais estabelecidas pelas crianças e destas com os adultos. A visão da criança como um ator social, cidadão de direitos, que produz cultura vem permeando fortemente o campo da Pedagogia da Infância no Brasil.

3.3 Presupostos históricos e filosóficos do ideário da Pedagogia Histórico-crítica

O ideário da Pedagogia histórico-crítica vem se consolidando no Brasil há algumas décadas, enquanto 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. Portanto, não há como falar da Pedagogia histórico-crítica sem mencionar inicialmente a trajetória desse pensador brasileiro, que está imbricada com a origem de constituição desse ideário.

O professor Dermeval Saviani nasceu em 25 de dezembro 1943, no município de Santo Antônio de Posse, no estado de São Paulo, mas somente foi registrado em 3 de fevereiro de 1944. Os pais de Saviani eram imigrantes italianos que chegaram ao Brasil no início do século XX, e logo se estabeleceram em fazendas produtoras de café, trabalhando como agricultores rurais para sustentar a família.

No ano de 1962 iniciou os estudos filosóficos no Seminário Central de Aparecida do Norte, e em 1963 ingressou no curso de filosofia da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena. Mas contrariando as estatísticas, na qual filho de pobre dificilmente conseguiria formar-se em um curso superior, Saviani vai de encontro a essa realidade e em 1964, consegue transferir o curso de filosofia para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde graduou-se bacharel e licenciado em filosofia no ano de 1966.

Saviani inicia a docência no ano de 1966, como monitor, na época ele estava com 22 anos. Leciona duas aulas de Filosofia da Educação, no curso de Pedagogia da PUC-SP, a convite do professor Joel Martins. Posteriormente, passa a lecionar a disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação, dessa forma, concilia o ensino superior com as aulas de Filosofia e História para o ensino clássico e científico, e para o Curso Normal. Com o intuito de dedicar-se exclusivamente ao magistério ele desliga-se do banco Banespa em 1968.

O trabalho acadêmico na Pós-Graduação em nível de mestrado começa em 1972, quando leciona a disciplina Problemas da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e da PUC-SP, no ano seguinte, passa a dedicar-se em tempo integral como professor na PUC-SP. (MARSIGLIA; CURY, 2017, p. 500).

Em 1977 realiza estágio de pesquisa na Université de Paris I (Sorbonne) e no ano seguinte vai para Roma desenvolver outro estágio de pesquisa no Instituto de Gramsci. Nessa época realiza diversos intercâmbios que possibilitaram aprofundar os estudos das teorias críticas de forma a superar a perspectiva crítico-reprodutivista, assim “passou a sistematizar, a partir da experiência que vinha acumulando, a teoria histórico-crítica em permanente diálogo com autores que teve contato na Europa” (MACHADO, 2016, p. 126).

A constituição do campo da história da educação em nosso país, nessas últimas décadas, está intimamente imbricada com a trajetória acadêmica de Saviani, tendo em vista sua constante luta em defesa da escola pública e a busca da formação plena do ser humano. Nessa perspectiva, o referencial teórico marxista dá sustentação as suas pesquisas e consequentemente as suas obras. Portanto, “é no âmago desse movimento de reconfiguração do campo educacional, do engajamento político dos intelectuais com a escola pública e do adensamento dos referenciais marxistas e marxianos na produção acadêmica que se podem localizar as produções de Saviani” (VIDAL, 2011, p.18).

Nessa conjuntura e com base nos pressupostos marxistas que a Pedagogia histórico-crítica se constituiu enquanto teoria pedagógica contra hegemônica. Tendo sua origem marcada por um contexto político e cultural de grande efervescência no país, que foi o período do Golpe Militar.

O contexto histórico das décadas de 1960 a 1980 no Brasil, por sua vez, marcados por crises no âmbito político, econômico e consequentemente social, tendo em vista que o país estava sob o regime de um governo militar, caracterizado pela ausência da democracia, pela supressão de direitos constitucionais, a cassação dos direitos políticos, além da liberdade de expressão cerceada, entre outras ações que eram impostas a população.

Apesar de este período ter sido conflituoso e repleto de ambiguidades em diversos aspectos, por outro lado, algumas estratégias utilizadas pelo regime terminaram por contribuir para proliferar movimentos progressistas de oposição ao regime, ou seja, “a conjuntura vigente na segunda metade dos anos 70, no entanto, apontava para um crescimento das forças oposicionistas. Desse modo, o Regime começa a ser questionado no âmbito das universidades e escolas” (GERMANO, 1993, p. 242).

No âmbito educacional, este período foi bastante fecundo de movimentos de contraposição as políticas da época. Nesse sentido, Saviani (2013a, p. 404) enfatiza que “é forçoso reconhecer que a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino”. Essas entidades

sindicais e as associações de profissionais da educação influenciavam o debate nacional e fortaleceram ainda mais suas atividades políticas, na luta a favor da redemocratização do país.

Além desses movimentos, as principais entidades de cunho acadêmico-científicas, que haviam sido constituídas nesse mesmo período, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), que foi criada em 1977, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em 1978, e a Associação Nacional de Educação (ANDE), que foi fundada em 1979. Todas três focalizadas “para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulações de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade” (SAVIANI, 2013a, p. 404), mobilizaram-se conjuntamente para organizar as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), cuja finalidade era discutir a política educacional do país, buscando alternativas de intervenção nos encaminhamentos das políticas ao longo da década de 1980.

Nesse âmbito, a *Revista* da ANDE se constituiu num espaço fundamental para a disseminação, junto aos professores das escolas públicas de ideias pedagógicas críticas, na qual a Pedagogia histórico-crítica se fundamenta. Além disso, fica evidente um esforço coletivo dessas entidades em defesa, de acordo com Saviani (2013a, p. 412), “de uma escola pública de qualidade acessível a todos; de uma democratização plena; de um ensino que tornasse acessível à população os conhecimentos produzidos socialmente [...]”. Nesse contexto, conforme sinaliza o autor, o

[...] processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2013a, p.413).

Por essa razão, as décadas de 1970-1980 foram campos férteis para a emergência de propostas pedagógicas contra hegemônicas, tendo em vista a necessidade de teorias pedagógicas que viessem realmente a se contrapor de forma contundente, analisando criticamente as pedagogias dominantes. Com efeito, começa a surgir “pedagogias contra hegemônicas, isto é, teorias pedagógicas que tenham em sua orientação ideológica compromisso com os interesses dos dominados” (MACHADO, 2016, p. 130). Estas teorias tecem uma crítica cerrada a hegemonia da sociedade capitalista.

Nesse sentido, para entendermos a origem da Pedagogia histórico-crítica faz-se necessário compreendermos as teorias da educação em que Saviani (2012a), em sua obra *Escola e Democracia*, classificam-nas como teorias não críticas e críticas. Na visão do autor, as teorias não críticas concebem a educação como instrumento de equalização social, na qual possibilitará a superação da marginalidade, enquanto as teorias críticas compreendem a educação como um instrumento de discriminação social, na qual potencializará a marginalização.

As teorias não críticas compreendem a sociedade como harmoniosa e a marginalidade é um fenômeno accidental, portanto, o papel da educação é apenas corrigir essa distorção, ou seja, a educação “será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade” (SAVIANI, 2012a, p. 8). Ainda a esse respeito Batista e Lima (2012, p. 8) reforçam que

tais pedagogias se limitam a pensar a educação dentro da lógica do capital, ou seja, dentro do modo de produção capitalista, sendo, portanto, conservadoras e limitadas, concebidas como possibilidades dentro desse sistema. [...] Além de serem conservadoras, desconsiderando a possibilidade da transformação, destaca-se também seu caráter ingênuo e idealista, fazendo acreditar que as mudanças sociais ocorrerão a partir da educação.

Essas teorias são consideradas ingênuas e idealistas, haja vista seus representantes não estarem conscientes dos condicionantes que as define, e por acreditarem que tais teorias são superiores aos fatos e que podem determiná-los ou alterá-los. No entanto, essas teorias não conseguem dimensionar que “[...] a escola é determinada socialmente, a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, 2012a, p. 30).

Além disso, são consideradas teorias não críticas, uma vez que não consideram as determinações sociais do fenômeno educativo e acreditam que a educação é capaz de interferir na sociedade e reparar os problemas sociais, corrigindo as injustiças. Isto porque “estão ligadas ao poder hegemônico – defendem a manutenção do liberalismo econômico e da burguesia como classe dominante e se constituem como pedagogias predominantes na educação brasileira - apresentando-se como teorias hegemônicas da educação” (MACHADO, 2016, p. 52).

Enquanto que as teorias críticas, especificamente a crítico-reprodutivista compreende a educação sob uma ótica bem diferenciada, na visão deles a educação é um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização, por consequência de uma sociedade marcada pela divisão de classe antagônicas, na qual a educação cabe reforçar a dominação e a legitimação da marginalização, reproduzindo social e culturalmente (SAVIANI, 2013b). Nesse sentido, a escola especificamente “constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses” (SAVIANI, 2012a, p.23).

A origem da teoria crítico-reprodutivista remonta basicamente as consequências do movimento de maio de 1968, que tinha a finalidade de promover a revolução cultural dos jovens. Esse movimento foi bem ambicioso, uma vez que pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural, ou seja, “mudar as bases da sociedade pela revolução cultural” (SAVIANI, 2013b, p. 57). No entanto, perceberam que não era possível alterar a base material, tendo em vista que a cultura é um fenômeno estrutural e integra a instância ideológica, logo, determinado pela base material.

Nesse cenário, a Pós-Graduação foi fortemente influenciada pelas orientações tecnicistas, tornando-se um ambiente propício para seu crescimento, por outro lado, a academia reflete as contradições da sociedade brasileira, por consequente foram surgindo estudos de teorias críticas para contrapor as tendências hegemônicas. É nesse movimento de contraposição as teorias não críticas, especificamente a tendência tecnicista, dominante na época, que emerge a teoria crítico-reprodutivista.

Para Saviani (2013a, p. 393) a denominação dessa corrente pode ser justificada, uma vez que se trata

[...]de uma tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes.

Então, vale reforçar que essa teoria é crítica, mas reprodutivista, ou seja, defende que o papel da educação é reproduzir a sociedade que o indivíduo está inserido, e como tal a educação não poderia ser diferente do que é. Existe a compreensão da “escola sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração” (SAVIANI, 2012a, p. 29). No entanto, não se acredita no poder da escola como instrumento do proletariado em confronto com a

burguesia, haja vista que não dimensionam o movimento histórico inserido nas contradições. Na visão deles a burguesia utiliza-se da escola para inculcar sua ideologia e de certa forma enfraquecer a cultura proletária e isso não tem como mudar.

É uma teoria crítica que emergiu revelando esse mecanismo de inculcação ideológica e de reprodução da estrutura social capitalista, na qual a educação é um dos principais meios. Sendo capaz de realizar a crítica, desvelando essa estrutura, no entanto, “não tem propostas de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo” (SAVIANI, 2013b, p. 58-59). Dessa maneira, pode ser classificada como teoria sobre a educação ao invés de teoria da educação, uma vez que “seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma da realização da prática educativa” (SAVIANI, 2013a, p. 398).

No âmbito da visão crítico-reprodutivista, algumas teorias tiveram maior repercussão e conquistaram um maior nível de elaboração, dentre elas podemos citar: a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, de Althusser, a teoria da reprodução, a teoria da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron, e a teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet.

Diante do exposto, é preciso considerar que essa teoria estava focalizada na crítica à educação dominante, denunciando que a escola na sociedade capitalista estava sendo utilizada para reproduzir a dominação e exploração, então, não apresentavam alternativas, tampouco propostas de intervenção para transformar a realidade, tendo em vista que essa não era a pretensão deles. Na visão de Saviani (2013a, p. 397), a perspectiva

[...] crítico-reprodutivista desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes. Aquelas teorias foram assimiladas com essa finalidade de caráter prático-político.

De fato, o crítico-reprodutivismo enxerga a escola como um mecanismo de reprodução social, até reconhece “a luta de classe e a existência de ideologias distintas” (MACHADO, 2016, p.51), mas não percebe as contradições internas à sociedade capitalista, por sua visão mecanicista “considera a sociedade determinante unidirecional da educação”, ignora o movimento dialético, na qual “o determinado também reage sobre o determinante” (SAVIANI, 2013b, p. 79-80), podendo vir a ser “um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade”.

A Pedagogia histórico-crítica está situada no quadro das tendências críticas da educação brasileira, tendo seu surgimento nos anos de 1980, num contexto de efervescência cultural, político e educacional vivenciado em nosso país, e devido a crítica à política educacional e a pedagogia oficial do regime militar. E, “alimentada pelo que chamei de teorias crítico-reprodutivistas, evoluindo-se para a busca de alternativas à orientação oficial, o que colocava a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista” (SAVIANI, 2012d, p. 6).

Inicialmente, essa teoria pedagógica foi denominada de pedagogia dialética, no entanto, Saviani percebeu que esse termo daria margem para diferentes interpretações, até mesmo equivocadas, visto que é uma denominação genérica, poderiam fazer alusão ao idealismo ou então como sinônimo de dialógico. Nesse sentido, a denominação Pedagogia histórico-crítica representa melhor o que o autor pretendia desenvolver, tendo em vista, que a questão principal era dá conta do movimento histórico que se desenvolve “dialeticamente em suas contradições”, compreendendo como a “pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações” (SAVIANI, 2013, p. 119).

Ainda a esse respeito, Saviani (2013b, p. 80) esclarece que a expressão Pedagogia histórico-crítica traduz o verdadeiro sentido e finalidade dessa teoria pedagógica que é a necessidade de se “compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação”.

Nessa perspectiva, a Pedagogia histórico-crítica idealizada por Saviani traz a marca da construção coletiva, do engajamento de um grupo de intelectuais e professores, que vem colaborando desde a construção teórica, bem como no campo da prática, no enfrentamento dos problemas que vão surgindo de ordem prática educacional. Estudiosos engajados na luta em defesa da educação pública de qualidade, que defendem a apropriação do saber sistematizado pela classe popular.

O esforço inicial de sistematização da Pedagogia histórico-crítica deu-se no artigo “Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, que foi publicada em 1981 na *Revista ANDE*, e que no ano de 1983 veio integrar o livro *Escola e Democracia*. O segundo capítulo, “Escola e Democracia I – teoria da curvatura da vara”, teve um caráter preparatório para a Pedagogia histórico-crítica e o capítulo III, “Escola e Democracia II – Para além da curvatura da vara” (SAVIANI, 2013b, p. 6), pode ser apontado como um esboço dessa pedagogia.

Este livro apresenta a exposição das principais teorias da educação, classificando-as em não críticas e críticas, anunciando de forma polêmica uma teoria contra hegemônica. Teoria pedagógica que vem sendo construída coletivamente, desde suas primeiras turmas de doutorado na PUC-SP, na qual desenvolviam estudos sistemáticos relativo à elaboração de uma concepção pedagógica que possibilitasse superar a visão crítico-reprodutivista. Segundo Saviani (2013b, p. 62) “começava-se a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente.”

O esboço dessa teoria foi construído na década de 1980, como já foi mencionado, e somente por volta do ano de 1991, é que Saviani publica a obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, que se tornou um clássico da educação brasileira. Essa publicação somada as demais enriqueceram essa abordagem histórico-crítica, fortalecendo e consolidando-a no âmbito da educação brasileira.

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, 2013b, 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, 2012d, 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 (2013b, 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.

Na visão de Saviani (2013b, p. XVI), “faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionantes sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa”. Logo, a Pedagogia histórico-crítica tem como ponto de partida a prática social, ou seja, a educação é compreendida como um elemento inserido nas relações sociais, na qual professor e aluno são agentes sociais que estão imbricados numa prática social.

3.4 Abordagem didático-pedagógica do ideário da Pedagogia histórico-crítica

A Pedagogia histórico-crítica está fundamentada no materialismo histórico-dialético, 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, 2017, p. 144).

O pensamento sintético é o “concreto pensado”, que nada mais é que a apropriação do mundo pelo pensamento, ou seja, é a reprodução do concreto pela via do pensamento. Portanto, na concepção do materialismo histórico dialético a realidade é cognoscível, sendo essa realidade que determina as ideais e não o contrário, tendo em vista que o objeto existe independente do pensamento.

Esse método pode ser aplicado a todas as ciências, nesse caso específico, Saviani transpõe para sua metodologia que é dialética e histórica, posto que a prática social é o ponto de partida e de chegada, por esse prisma, a educação escolar é considerada como mediadora no interior da prática social, e “entendida a partir dos determinantes históricos que sobre ela incidem” (BATISTA; LIMA, 2012, p. 25).

O método dialético no processo didático-pedagógico do ideário histórico-crítico pode ser compreendido a partir de cinco etapas denominadas de: *prática social*, *problematização*, *instrumentalização*, *cartase* e *prática social*. Como já ressaltado anteriormente, o método tem inspiração marxista, ou seja, fundamentado na epistemologia do materialismo histórico-

dialético, além do embasamento da Psicologia histórico-cultural. Assim, explicitaremos algumas diretrizes desse método pedagógico idealizado por Saviani (2012a, 2013b).

Nesse método o ponto de partida é a *prática social*, prática essa comum tanto ao professor como ao aluno, só que de maneiras diferentes, tendo em vista que ambos encontram em níveis distintos de compreensão do conhecimento, no tocante a realidade social. Os alunos possuem um conhecimento “sincrético” da realidade e dos conteúdos, posto que seus conhecimentos e experiências acerca do mundo são ainda desarticulados e baseados no senso comum. Enquanto o professor possui uma “síntese precária” do conhecimento, pois consegue relacioná-lo a prática social para constituição de análise, no entanto ainda é precário, pois “sua prática pedagógica depende que conheça os níveis de compreensão dos alunos, o que, no ponto de partida, se dá de forma insuficiente” (MACHADO, 2017, p.164).

Vale ressaltar que o conceito de prática social aqui discutido não é simplesmente a prática social dos conteúdos é uma visão mais global, que está relacionado a “uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos, etc.” (GASPARIN, 2012, p.19).

Assim, quando o professor dialoga a respeito da realidade com seu aluno ele compreende seu nível de abstração e seu conhecimento prévio a respeito do tema, assim percebe sua visão ainda sincrética e caótica acerca do objeto de estudo, manifestação do conhecimento empírico que trazem do cotidiano. A partir desse conhecimento da prática social, o professor selecionará os conteúdos a serem apreendidos pelos alunos, no entanto são as necessidades técnico-científico-sociais que os definem, posto que, como reforça Facci (2004, p. 235):

a experiência da vida cotidiana da criança deve ser levada em conta no processo de ensino-aprendizagem, no entanto o professor deve agir na reestruturação qualitativa deste conhecimento espontâneo, levando o aluno a superá-lo por meio da apropriação do conhecimento científico-teórico. Na relação dialética entre conceito espontâneo e conceito científico, percebe-se o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

Na fase de *problematização*, busca-se identificar os principais problemas postos pela prática social e questioná-la, assim torna-se um desafio, uma vez que cria uma necessidade para que o educando busque o conhecimento. Nesse sentido, a problematização torna-se um “elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a

cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado” (GASPARIN, 2012, p. 33).

Tanto a prática social como os conteúdos vão se resignificando nessa etapa, uma vez que é nesse momento que o educando vai analisando o objeto e percebendo que ele é formado por múltiplos aspectos que estão interligados, nesse processo ocorre um desmonte da totalidade. É um momento de discutir problemas que iniciaram na prática social, até porque muitos problemas precisam ser resolvidos no cotidiano da sociedade. Ao relacionar o conteúdo com a prática social, definem-se as questões que podem ser encaminhadas e resolvidas por meio desse conteúdo específico. Segundo Gasparin (2012, p. 47)

a problematização é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, esse momento é ainda preparatório, no sentido de que o educando, após ter sido desafiado, provocado, despertado e ter apresentado algumas hipóteses de encaminhamento, compromete-se teórica e praticamente com a busca da solução para as questões levantadas. O conteúdo começa a ser seu. Já não é mais apenas um conjunto de informações programáticas. A aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente.

Na fase de *instrumentalização* os educandos terão que responder aos problemas levantados ao longo da problematização, para tanto, eles precisam se apropriar de instrumentos teóricos e práticos, que os possibilitem irem do conhecimento empírico ao conhecimento concreto, científico.

O educando, o objeto de aprendizagem e o professor estão imbricados numa relação triádica, determinados socialmente e “condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturas, políticos, econômicos, de classe, do meio em que se encontram ou de onde provêm” (GASPARIN, 2012, p. 49). Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se significativa na medida em que é incorporada, ou seja, quando o sujeito se apropria do “objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e tornando-o ‘seu’, realizando ao mesmo tempo a continuidade e a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico” (GASPARIN, 2012, p. 50).

Portanto, a análise é considerada uma das operações mentais fundamentais para a apropriação do conhecimento, visto que são apreendidas novas dimensões de um conteúdo a cada nova abordagem. Nessa vertente, Vasconcellos (2002, p. 93) tece algumas explicações a respeito desse processo de análise.

Parte-se do conhecimento que se tem (sincrético) e aos poucos (pela mediação da análise) este conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, chegando a um conhecimento mais complexo e abrangente (sintético = concreto). Neste momento da construção, a ação do sujeito deve ser, portanto, fundamentalmente de cunho analítico; a preocupação do educador voltada para propiciar ao educando a análise das relações que compõem o objeto de conhecimento. (VASCONCELLOS, 2002, p. 93)

Já na fase de *catarse*, uma das operações primordiais é a síntese, pois é nesse momento em que o educando demonstra seu conhecimento da construção histórica dos conteúdos e como este se manifesta na prática social global. A catarse é o ápice da construção mental dos conceitos adquiridos durante a instrumentalização. De acordo com Gasparin (2012, p. 124), nessa fase,

o educando mostra que, de um sincretismo inicial sobre a realidade social do conteúdo trabalhado, concluir agora com uma síntese, que é o momento em que ele estrutura, em nova forma, seu pensamento sobre as questões que conduziram seu processo de aprendizagem. É o momento em que indica quanto incorporou dos conteúdos trabalhados; qual seu novo nível de aprendizagem.

Nessa fase o educando se apropria do saber e forma uma visão da realidade de uma maneira mais global, enxergando a totalidade, que antes era percebida como um conjunto de partes dispersas e fragmentadas, agora ele passa a situar o conteúdo histórico-concreto na totalidade. Todavia, a apropriação desse conteúdo é uma construção social, não é algo dado por outro, o conhecimento “não é neutro, nem natural. É um produto da ação humana, e atende a interesses de classes ou grupos sociais determinados” (GASPARIN, 2012, p. 126).

Portanto, na visão de Saviani (2012a, p. 72), essa fase do método pode ser considerada o ponto culminante do processo educativo, visto que é nesse momento que ocorre através da “mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor”.

Por fim, a última fase do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica é o retorno a *prática social*, que se manifesta a partir de uma “nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto” (GASPARIN, 2012, 143). É uma nova visão que se desvela, pautado numa ação mais consciente e crítica, articulado com a realidade na perspectiva de transformação social, num retorno à prática social inicial, modificada pela aprendizagem. A esse respeito Saviani (2011, p. 214) esclarece que

[...] a reflexão não deveria levar-nos apenas a identificar as incongruências, as contradições, as carências da realidade. Se ela não resultar fecunda em termos de práxis, ou seja, se ela não nos conduzir a manipulação da realidade que aprendemos criticamente, permitindo-nos modificá-la, sua tarefa estará incompleta

A concretização do conhecimento enquanto prática exige do educando uma ação real, uma aplicação, ou seja, a manifestação de que o educando alcançou o nível do concreto pensado é também uma ação mental de compreensão mais ampla e crítica da realidade, evidenciando uma nova forma de pensar e de entender os fatos. Nesse processo de apropriação do conhecimento, tanto professor como educador se modificam intelectual e qualitativamente no que se refere a concepção acerca do conteúdo que reconstruíram, desse modo avançam para uma compreensão científica de maior clareza.

3.5 Bases dos ideários pedagógicos

Os ideários pedagógicos aqui abordados estão alicerçados em bases teóricas singulares, no caso do ideário da Pedagogia da Infância, seus pressupostos filosóficos dialogam com a escola ativa em Dewey, com a Sociologia da Infância e a abordagem das escolas Reggio Emilia, que defendem uma educação que atenda as especificidades da primeira infância. Enquanto o ideário da Pedagogia histórico-crítica tem como base pressupostos epistemológicos que estão alicerçados no materialismo histórico-dialético, na qual busca a socialização e apropriação do saber elaborado pela classe trabalhadora, de forma a promover sua emancipação desde a mais tenra idade. Algumas categorias analisadas nessa dissertação podem explicitar melhor o universo constitutivo desses ideários que perpassam a concepção docente e contribuir para compreendê-los em sua essência.

3.5.1 Infância

Como salientando anteriormente 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 6 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 categorial universal, que padroniza os comportamentos e as culturas infantis.

Para tanto, o foco dessa pedagogia é dialogar com outras áreas do conhecimento, tais como a antropologia e a sociologia, possibilitando uma interconexão de saberes, cujo objetivo principal é discutir a infância à luz de conhecimentos interdisciplinares, no intuito de conhecer as crianças para além dos modelos historicamente cristalizados, superando assim a hegemonia da psicologia no âmbito da educação da primeira infância.

A concepção de infância preconizada por essa teoria pedagógica baseia-se nas contribuições oriundas da Sociologia da Infância, um campo de estudo emergente, que compreende a infância como uma construção social e como categoria social do tipo geracional (SARMENTO, 2004), que reconhece a criança enquanto sujeito, portador de uma história, produtor de cultura, portanto, ator social ativo, com voz, ação e perspectiva própria. Nessa direção, Sarmento (2004, p. 13) argumenta a respeito das “culturas infantis” e sua importância para o entendimento 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.

Devido à complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições sociais em que elas vivem não se pode falar de uma cultura infantil, numa visão linear e homogênea, como já argumentado por Sarmento (2004) trata-se de culturas, em virtude das múltiplas formas em que a infância é socialmente construída no tocante à cultura do adulto, a sociedade que ela está inserida, ao espaço, ao gênero, a sua etnia, bem como a sua classe social.

De acordo com Rocha (2002) se desejamos a “criança em cena”, como protagonista no ato educativo, precisamos repensar criticamente a ideia de infância sob a qual nos orientamos, além do que rever modelos canônicos de exercer a docência na educação infantil. Para tanto, conforme sinalizam Rocha e Buss-Simão, (2017, p. 88), é fundamental a construção de pedagogias que propiciem o processo de escuta das diferentes culturas infantis e que possibilitem ouvir o que as crianças pequenas querem dizer, assim “[...] a aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre os adultos e a alteridade da infância e

exige que eduquemos o nosso olhar para rompermos com uma relação verticalizada de subordinação e dominação [...]”.

Nessa perspectiva, Sarmiento e Cerisara (2004) defendem que pesquisas e práticas educativas evidenciem a alteridade da infância, tendo em vista a importância de observar e escutar a criança para entendê-la a partir de sua própria voz. Comungando com esse pensamento Rocha, Lessa e Simão (2016) ressaltam que o processo de “auscultação das crianças implica desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite o permanente dimensionamento das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas”.

Assim, é preciso desconstruir a concepção que considera a criança ora como um adulto em miniatura ora como um ser humano incompleto, logo é preciso compreendê-la como um sujeito pleno, um ator social, que interpreta o mundo de maneira muito particular. Portanto, uma educação destinada para a criança pequena que realmente reconheça e respeite suas especificidades deve possibilitá-la viver plenamente suas infâncias, sem que se imponha a elas práticas domésticas e escolares inflexíveis.

No tocante à infância na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica percebe-se que esta diverge das concepções naturalizantes, idealistas, inatistas ou românticas do que é a criança. Em contrapartida compreende a infância como sujeito situado num contexto histórico, social e cultural e determinado por ele, sendo assim uma síntese dialética, ou seja, um “sujeito concreto”, que “por sua vez, implica analisá-lo como síntese de múltiplas determinações, isto é, como síntese (singular) das relações sociais próprias da sociedade em que vive, indo além, assim, pela via da análise científica, da forma aparente do fenômeno” (PASQUALINI, 2010, p. 104). Uma concepção que coincide com a visão marxista enunciada na sexta tese sobre Feuerbach: o homem é o conjunto das relações sociais (MARX, 2008).

Na visão de Saviani (2013c, p. 250) é “pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu”. Dessa forma, o ser humano se constitui como tal em decorrência do processo formativo que ocorre através da educação, dessa maneira ele torna-se produto da educação.

Com base nesse pressuposto, para compreender a criança enquanto sujeito concreto é preciso a priori analisar para além das aparências imediatas da circunstância infantil, e assim apreender a partir de sua classe social de origem, depreendendo dessa conjuntura seus reais interesses e necessidades, conhecendo-a em profundidade e as relações sociais estabelecidas

por ela, para tanto é necessário “[...] compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento [...]” (SAVIANI, 2013c, p. 273).

Nesse sentido, a educação desempenha papel central a partir de um trabalho pedagógico desenvolvido desde a mais tenra idade, para que a criança possa se apropriar das “objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte” (SAVIANI, 2013c, p. 274). No entanto, isso implica em compreender a criança pequena em sua historicidade e em sua condição de classe social, para assim educá-la para viver e transformar a sociedade.

Por isso, é de extrema importância conceber o educando como sujeito concreto e considerar seus interesses reais e efetivos, para tanto é preciso possibilitar uma educação que ultrapasse as primeiras impressões subjetivas que estejam relacionadas aos desejos do sujeito empírico. Sendo assim, promover uma educação que vá além da visão de senso comum para uma visão articulada, científica, ou seja, que possibilite acesso ao conhecimento sistematizado.

Por outro lado, algumas correntes teóricas não críticas se apoiam numa visão de infância enquanto sujeito empírico, visto que não conseguem enxergar a dimensão do sujeito concreto. Para Saviani (2012f, p. 40) o “empírico é aquilo que cai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração, pois nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram” (SAVIANI, 2012f, p. 40). Transpondo essa visão para a concepção de infância, a criança é considerada enquanto sujeito empírico, ou seja, essa criança é percebida pelos sentidos na manifestação aparente.

Todavia, a criança é síntese de relações sociais e seu processo educativo deve estar pautado em conhecimentos “pertinente a esse aluno concreto, para que ele seja capaz de estabelecer uma relação sintética com o saber que a humanidade produziu historicamente e sistematizou” (BATISTA; LIMA, 2012, p. 29). Nesse sentido, Lombardi (2013, p.7) aponta que, na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica articula-se “dialeticamente a teoria e a prática (isto é, a práxis) da educação das crianças.”

3.5.2 Conhecimento

Na perspectiva da Pedagogia da Infância a Educação Infantil possui suas especificidades, portanto, deve haver um olhar diferenciado para essas crianças, uma ação educativa que não esteja simplesmente baseada numa visão unilateral e reducionista, pelo contrário, deve-se buscar promover uma educação que conceba a criança e suas infâncias, como sujeito de direito, ator social, partícipe e produtor de cultura.

O que se propõe é uma educação fundamentada nestes paradigmas, que compreenda a criança pequena como sujeito ativo e partícipe no processo educativo, não a considere simplesmente como mero aluno reproduzidor de práticas descontextualizadas e sem significado para a criança. Nessa direção, as propostas devem estar alicerçadas em “experiências educativas [...] e a ação pedagógica pautada, sobretudo, em interações sociais, brincadeiras e diferentes linguagens e contextos comunicativos” (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2017, p. 88).

Alicerçada em pressupostos teórico-prático que busca o diálogo e a interlocução com as ciências sociais, em especial a sociologia da infância, e outras correntes pedagógicas, que ao longo da história procuraram modos alternativos de se fazer pedagogia, desconstruindo o modelo tradicional de ensino, estes teóricos “propuseram alternativas significativas para uma pedagogia – em que a criança ativa e competente é respeitada nos seus direitos de participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15).

Portanto, esse ideário que vem gradativamente se consolidando no Brasil defende a construção de um modelo educacional centrado numa pedagogia da participação, nos processos de “auscultação” das crianças, na promoção da cidadania, numa visão de infância produtora de cultura. Uma pedagogia que possibilite a integração de saberes, da teoria e da prática, na qual a criança como sujeito partícipe construirá o conhecimento do seu itinerário de aprendizagem, em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação. Essa construção do conhecimento fundamenta-se:

No modo participativo, em que a criança é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão desses interesses como base para a experiência e sua estruturação. No modo participativo, o bom aluno é o que se envolve, pois o seu envolvimento nas atividades e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 21)

Portanto, faz necessário repensar as práticas realizadas em Creches e Pré-escolas na opinião dos teóricos que defendem esse ideário. E, assim buscar construir uma educação que privilegie a criança e garanta que ela possa viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis cristalizadas nas escolas infantis.

No tocante a essa categoria, a Pedagogia histórico-crítica compreende o conhecimento sob uma ótica diferente, primeiramente porque está embasada em princípios filosóficos e epistemológicos de natureza dialética, além de estar vinculada a uma luta travada pelas correntes contra hegemônicas em defesa das condições concretas para “apropriação do saber historicamente produzido” pelas classes populares. (SAVIANI, 2012; 2013).

Nessa perspectiva, o conhecimento é construído a partir da base material, tendo sua origem na prática social do ser humano resultado de uma relação dialética que modifica ambos nesse processo, assim sendo a existência humana produz conhecimento, resultado do trabalho no processo histórico de transformação do meio. (GASPARIN, 2012).

Fundamentado no método dialético Corazza (1991^{apud} GASPARIN, 2012, p.4-5) explica que a aquisição do conhecimento é compreendida enquanto um

[...] movimento que parte da *síncrese* (sensorial concreto, o empírico, o concreto percebido), passando pela *análise* (abstração, separação dos elementos particulares de um todo, identificação dos elementos essenciais, das causas e contradições fundamentais) e chegando à *síntese* (o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma prática transformadora).

Assim, o ponto de partida no processo de aquisição do conhecimento é a prática social, ou seja, uma prática social global, na qual os sujeitos fazem parte, até porque o conhecimento está presente na realidade, é parte constitutiva dela. Enquanto a teoria está em função do conhecimento científico dessa prática social, fundamento para ações transformadoras, logo, teoriza-se sobre a prática, desvelando sua essência. Conforme Gasparin (2012, p. 7), ao teorizar o sujeito “pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la. Em consequência, sua prática também não seria a mesma. Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade”.

Nesse movimento, o sujeito aprendiz reconhecerá a historicidade dos conteúdos e estabelecerá relações dos conhecimentos com a prática social global, num processo que vai do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico. Como consequência é o retorno à prática para transformá-la. A esse respeito Corazza (1991 ^{apud} GASPARIN, 2012, p. 8) enfatiza que, “se a prática é ponto de partida e ponto de chegada no campo da criação do

conhecimento, a práxis (ação-reflexão-ação) daí advinda, além de transformar a realidade social, forma e transforma o próprio sujeito fazedor-pensador desta práxis”.

O conhecimento sistematizado adquirido ao longo do processo de ensino escolar não é algo construído mecanicamente, é sim algo que transforma os sujeitos e produz mudanças, possibilitando ao educando uma compreensão mais elaborada do mundo, superando o conhecimento baseado no senso comum (DUARTE, 2016). A respeito do senso comum e sua transição para a consciência filosófica Saviani (1986, p.10) esclarece que

[...] significa passar de uma concepção fragmentaria, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. [...] O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui, num amalgame integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica.

Além disso, um importante momento do processo de formação humana está relacionado a aquisição de conhecimentos na educação escolar, no entanto, tal aquisição não é um fim em si mesmo. Por isso, que Duarte (2016) defende um conhecimento que possibilite a objetivação humana de forma a alcançar sua plena emancipação através de conhecimentos que possam produzir o desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.

Nessa vertente, contrapõem-se a valorização do conhecimento espontâneo e a visão que enfatizam a preparação dos indivíduos para a vida, concepções defendidas pelas teorias não críticas, diante disso, “o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (SAVIANI, 2013b, p.7).

Por fim, a correlação do método dialético do conhecimento com a metodologia histórico-crítica possibilita o trabalho com um conhecimento científico, mas também político, tendo em vista seu compromisso com a construção de uma sociedade democrática e uma educação crítica.

3.5.3 Ensino

O caráter não escolar da Educação Infantil é defendido pela corrente educacional denominada Pedagogia da Infância e justificado a partir do fundamento de que as instituições infantis atendem a um público com peculiaridades, que o diferenciam dos sujeitos das demais

etapas do ensino. Assim, as especificidades de uma criança nos primeiros anos de vida exigem um espaço educativo diferenciado.

Esse ideário concebe a instituição de Educação Infantil como espaço de convívio coletivo, no 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 das demais etapas, cujo objetivo principal é o binômio educar-cuidar.

Nessa perspectiva, 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. Desse modo, “a educação é que deveria acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças, interferindo o mínimo possível, pois a criança é vista como possuindo todas as virtudes, devendo o adulto humanizar-se no e pelo contato com a criança” (ARCE, 2012, p. 143).

Esse discurso negativo a respeito do ensino disseminado pelas correntes não críticas da educação, que por sua vez tornam o ato de ensinar alheio aos processos sociais, desconsiderando seu caráter histórico-cultural. 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.

Em contrapartida, a Pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural evidenciam o aspecto afirmativo do ato de ensinar, considerando-o parte integrante do trabalho educativo. Ambas as teorias embasadas no materialismo histórico-dialético, enfatizam 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”, além do que

o trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, que envolve a transmissão de conhecimentos. A criança, dessa forma, é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, não sendo dada no ato do nascimento biológico. Apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-

se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano.
(ARCE, 2013, p.31)

Corroborando com esse argumento Davidov (1988*apud* SILVA; BALDAN, 2011), 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 *apud* SILVA; BALDAN, 2011, p. 7).

A transmissão de conhecimentos sistematizados tem garantido à reprodução da sociedade ao longo dos anos, nessa direção a Pedagogia histórico-crítica acredita na apropriação do saber como um instrumento de luta da classe trabalhadora no processo de consciência crítica historicizadora dos condicionantes histórico-sociais da educação (SAVIANI, 2012, 1013).

Vale ressaltar que a Pedagogia histórico-crítica não deve ser limitada a um método de ensino, ou então considerada como em muitos casos “conteudista”, porque enfatiza a importância da apropriação do saber sistematizado. De certo, a compreensão dessa Pedagogia, em relação aos conteúdos, diverge das demais teorias não críticas, visto que esta concebe que os conteúdos devem ser organizados, considerando que “a realidade existe, ela é cognoscível, explicável e transformável pela ação humana” (DUARTE, 2016, p. 6). Para tanto, o ensino desses conteúdos deve estar orientado para a transformação da concepção de mundo do sujeito, num trabalho contextualizado, tendo em vista que “os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem” (GASPARIN, 2012, p. 2).

A defesa da Pedagogia histórico-crítica em relação ao ensino e a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos fundamentam-se no argumento de que “[...] o ser humano para formar-se enquanto sujeito transformador da realidade social da qual ele é parte, precisa relacionar-se com essa realidade pela mediação da apropriação do

conhecimento produzido” (OLIVEIRA, 1996, p. 63). Tendo em vista que a compreensão da realidade criticamente não ocorre subitamente, é um processo do desenvolvimento humano.

3.5.4 Papel docente

Na perspectiva da Pedagogia da Infância a aprendizagem é o processo fundamental e o ensino vem em segundo plano, tendo em vista que a criança aprende não sendo ensinada, mas interagindo com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, procurando resolver as situações problemas que lhe são apresentadas e que ela se depara, construindo de forma autônoma e gradativa seus próprios conhecimentos a respeito do mundo que a cerca, o que a levaria a adquirir a capacidade de aprender a aprender. (EDWARDS, 2016).

Assim, o adulto é considerado como um mediador que facilita as relações entre as crianças e o mundo externo, ou seja, a sua socialização. Nessa direção, a atividade educacional deve estar centrada no educando, não restringindo a ação educativa à mera aquisição intelectual de conhecimentos, a atividade docente abrange a responsabilidade pela humanização do educando e as ações na dimensão afetiva.

Para o desenvolvimento de uma ação mais dinâmica do docente na Educação Infantil faz-se necessário que este se aproprie de ferramentas para que ele organize os espaços coletivos e promova ações educativas que possibilite as crianças vivenciar experiências, interações e as múltiplas linguagens no âmbito de uma pedagogia participativa. O educador também precisa desenvolver saberes que lhe permita escutar atentamente a criança, ou seja, ele deve “acima de tudo, escutar, observar e compreender a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. [...] ser o organizador e provocador de ocasiões, por um lado, e coautor de descobertas, por outro” (EDWARDS, 2016, p. 156). Além desse aspecto, o educador deve utilizar a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação, como forma de avaliar o processo educativo. Conforme ressalta Rocha e Buss-Simão (2017, p. 89),

[...] a auscultação das crianças coloca-se como primordial e implica desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite um permanente dimensionamento das orientações e da tomada de decisão dos professores. Olhar para a criança no sentido de percebê-la inclui não só a recepção da linguagem, mas principalmente a compreensão de que a expressão do outro/criança se orienta pelas próprias intenções colocadas na relação comunicativa, acompanhada de diversas expressões corporais, gestuais e faciais.

De acordo com Edwards (2016, p. 160), o papel do docente nessa perspectiva tem sido redimensionado, numa compreensão mais holística, de modo que complementa o papel da criança como aprendiz, por isso uma das competências principais é “ajudar as crianças a descobrirem seus próprios problemas e questionamentos. [...] Eles ajudam as crianças como parceiros, mantendo-as e oferecendo auxílio, recursos, e estratégias para ‘relançá-las’ quando estiverem empacadas”. Portanto, essa nova organização do trabalho docente traz novas implicações e contornos específicos para sua ação educativa, sobretudo porque o professor é considerado também protagonista nesse processo.

No entanto, essa abordagem pedagógica tem sido criticada por outras correntes teóricas que enxergam um discurso contraditório que dicotomiza a educação infantil e a educação escolar, tendência que favorece ao “esvaziamento do ato de ensinar” (DUARTE, 2011, 2012; SAVIANI, 2012; STEMMER, 2006). Essa visão naturaliza o desenvolvimento infantil e descaracteriza o trabalho do professor quando se defende que sua função seria apenas acompanhar os processos naturais do desenvolvimento infantil e ser um parceiro das relações educativas, um negociador de significados, um observador dos processos gerais de aprendizagem.

Ao negar o ato de ensinar, essa perspectiva traz consequências para o papel do professor, uma vez que “cortaria definitivamente todos os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimento às crianças” (ARCE, 2012, p. 139). Por isso, o professor sofre um processo de descaracterização, na medida em que este não mais ensina, posto que sua interferência na sala de aula foi reduzida a uma mera participação.

No entanto, os teóricos defensores dessa abordagem alegam que o papel docente está sendo ressignificado e não secundarizado ou descaracterizado. Afirmam que não estariam desvalorizando a função docente, porém simplesmente reforçando a necessidade de se repensar as relações estabelecidas com as crianças, até porque

[...] o educador tem um papel decisivo, não só na organização e na disposição dos recursos, mas também na sua postura, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças, de ouvi-las e de instigá-las na busca de conhecimentos. São os educadores que dão o tom ao trabalho, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproximam dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas possibilidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a fala, a expressão, a autonomia e a autoria. (CORSINO, 2006, p. 9)

Para a Pedagogia histórico-crítica, 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, alguém 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 (SAVIANI, 2013b). Portanto, o papel do professor é primordial no processo de ensino-aprendizagem e a “transmissão do conhecimento é basilar” (MARSIGLIA, 2011a, p.21). A esse respeito, Stemmer (2006, p. 136) reafirma o papel docente como,

[...] transmissor do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, razão pela qual ele necessita ir muito além do seu cotidiano para poder desempenhar a sua função. Para que possa compreender o processo de desenvolvimento da criança, para que possa compreender seu papel de educador e seu compromisso com as gerações mais jovens, para que possa ter claro objetivos que delimitarão sua ação pedagógica, para que possa fazer o exercício da crítica, faz-se mister uma sólida formação teórica.

No entanto, ao mencionarmos que a base do processo de ensino-aprendizagem nessa perspectiva é a “transmissão”, é importante ressaltar que não se está referindo-se à pedagogia tradicional, centrada na figura autoritária do professor que através da aula expositiva transmite determinado conteúdo pronto e acabado aos seus alunos. Nessa perspectiva, defende-se a importância do ato de transmissão da cultura sistematizada, e esta é a função precípua do professor para assegurar a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas.

4 CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OS IDEÁRIOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CREIS DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB

Neste capítulo, nos deteremos as análises das concepções das professoras acerca do seu trabalho em CREIS do município de João Pessoa, no tocante aos ideários pedagógicos que influenciam e perpassam sua prática educativa com as crianças pequenas. As análises realizadas à luz das categorias analíticas *trabalho*, *contradição* e *reprodução* e as categorias empíricas *conhecimento*, *ensino*, *papel docente* e *infância* evidenciadas ao longo da pesquisa.

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”. Nesse sentido, essas concepções podem ser compreendidas como construção social, visto que se inserem num contexto histórico de uma determinada realidade e são atravessadas por contradições e ambiguidades.

4.1 Os Centros de Referência em Educação Infantil

Os dois CREIs, em que foi realizada a pesquisa de campo funcionam em tempo integral e atendem a faixa etária de Creche e Pré-escola. São caracterizados de maior porte, em termos de recursos humanos e materiais e localizados na zona sul de João Pessoa, região mais populosa do município. Ambos os CREIs são classificados como tipo B do Proinfância, construídos no modelo tradicional de alvenaria com capacidade de atendimento de 224 crianças, com 991,05 m² de área e com Terreno de 40x70 m.

A infraestrutura do CREI tipo B¹¹, construído com alvenaria, conforme explicado anteriormente pode ser vista na figura 2. Esse tipo de Creche conta com áreas inclusivas e destinadas aos cuidados pessoais com as crianças, bem como espaços educativos, áreas para brincadeiras e os ambientes administrativos. Estão inclusos no projeto arquitetônico dessas unidades: Sala de diretoria, secretaria, sala dos professores, almoxarifado, recepção, além de oito salas de aula climatizadas, banheiros, sala de leitura e de informática, pátio coberto e descoberto, cozinha, dispensa, copa, caixa d’água, lactário, lavanderia e estacionamento.

¹¹A ênfase no tipo B de Creche dá-se em virtude de que os dois CREIs definidos como campo de pesquisa são caracterizados nesse modelo.

Figura 2 – Creche tipo B do Proinfância

Fonte: Müller; Filho; Diniz (2009)

Tendo em vista o anonimato dos CREIs em que foi realizada a pesquisa empírica escolhemos nomes de plantas da região da Caatinga para identificar cada um, sendo assim ficou definido o nome “Xiquexique” para o CREI 1 e para o CREI 2 o nome “Bromélia”.

O CREI Xiquexique foi inaugurado em março de 2015, com uma capacidade para atendimento de 224 crianças de acordo com sua infraestrutura. No ano de 2018, foram matriculadas 258 crianças, conforme quadro 1, ultrapassando o limite máximo geral, consequentemente algumas turmas também excederam o quantitativo determinado pela Diretriz Normativa de 2018 da SEDEC. As famílias atendidas na sua maioria são de baixa renda e vivem em condições precárias, em residências localizadas em assentamentos, diante dessa realidade tem como renda familiar principal o Bolsa Família.

Quadro 1 – Organização por idade e turma das crianças do CREI 1

CREI XIQUE-XIQUE – ANO LETIVO 2018			
Turma	Faixa-etária	Monitora/ Berçarista	Quant. Criança
Berçário I	6 meses a 11 meses	3	30
Berçário II	1 ano a 1 e 11 meses	3	31
Maternal I	2 anos	2	30
Maternal II A	3 anos	1	28
Maternal II B	3 anos	1	31
Pré I – A	4 anos	1	28
Pré I – B	4 anos	1	25
Pré II – A	5 anos	1	28
Pré II – B	5 anos	1	27

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

O CREI Bromélia foi inaugurado no mês de abril de 2015, com uma capacidade para atendimento de 224 crianças de acordo com sua infraestrutura. No ano de 2018 foram matriculadas 184 crianças, conforme quadro 2, permanecendo dentro das normas em relação ao quantitativo de crianças matriculadas na unidade, no entanto a turma do maternal excedeu o quantitativo determinado pela Diretriz Normativa de 2018 da SEDEC. As famílias atendidas na sua maioria são da classe C e D, e residem nas localidades próximas ao CREI, em residências próprias e ou financiadas.

Quadro 2– Organização por idade e turma das crianças do CREI 2

CREI BROMÉLIA– ANO LETIVO 2018			
Turma	Faixa-etária	Monitora/ Berçarista	Quant. Crianças
Berçário I	6 meses a 11 meses	2	24
Berçário II	1 ano a 1 e 11 meses	2	26
Maternal I	2 anos	1	30
Maternal II - A	3 anos	1	24
Maternal II - B	3 anos	1	25
Pré I – A	4 anos	1	28
Pré II - A	5 anos	1	27

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Os sujeitos participantes desta pesquisa são as professoras que atuam nos CREIs Xiquexique e Bromélia. A escolha foi por conveniência de acordo com o interesse expresso das professoras em participar da pesquisa. Após a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) iniciamos as observações e entrevista conforme calendário elaborado com os sujeitos da pesquisa.

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. No tocante, as professoras foram definidas a letra P que corresponde a inicial do nome professora e o respectivo número elencado no quadro de pesquisa de 1 a 10, conforme pode ser observado abaixo:

Quadro 3 – Formação e Experiência dos sujeitos da pesquisa

SUJEITO	GRADUAÇÃO	IES	ANO CONCLUSÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
P1	Pedagogia	UVA	não lembra	não tem	3 anos
P2	Pedagogia	UVA	2006	Psicopedagogia	5 anos
P3	Pedagogia	UVA	não lembra	não tem	13 anos
P4	Pedagogia	UVA	2002	Psicopedagogia	10 anos
P5	Pedagogia	UVA	2010	Psicopedagogia	25 anos
P6	Pedagogia	UVA	2015	Psicopedagogia	3 anos
P7	Pedagogia	UFPB	2017	Educação Infantil	3 anos
P8	Pedagogia	UVA	2006	Supervisão e Orientação Escolar	18 anos
P9	Pedagogia	UFPB	2007	não tem	8 anos
P10	Pedagogia	UVA	2014	Cursando Supervisão Escolar	2 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

O quadro acima nos mostra a realidade em relação à formação e tempo de experiência das professoras, desse modo podemos verificar que todas são formadas em Pedagogia, das dez apenas 2 se formaram na Universidade Federal da Paraíba, as demais cursaram na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). A maioria ou já está cursando ou cursou Pós-Graduação *Latu sensu*. Desse quantitativo, 4 professoras têm mais de 10 anos de experiência na Educação Infantil, as 6 restantes possuem 8 anos ou menos de experiência nas turmas que compõem a Educação Infantil.

4.1.1 Concepção de Infância

No final do século XX ocorreram significativas transformações acerca da infância no tocante a dimensão sociocultural, na qual resultaram em mudanças de valores, das representações dos papéis atribuídos às crianças nas sociedades ocidentais. Nesse contexto, a concepção de infância sofre mudanças de acordo com o momento histórico, a sociedade e a

cultura inserida. Logo, alguns teóricos que comungam com a perspectiva da Sociologia da Infância acreditam que não existe uma infância universal, unívoca, uniforme, pelo contrário, existem diversas infâncias, multiformes, diversas, particulares.

Nessa perspectiva, a infância é concebida enquanto “categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (SARMENTO, 2007, p. 36). Desse modo, esse entendimento muda radicalmente a concepção de infância na contemporaneidade, passando a estabelecer uma ótica diferente em relação ao que se propõe e ao que é garantida para as crianças pequenas no tocante a educação.

Nessa direção, a professora P7 comunga com esses ideais e defende uma educação que reconheça a criança enquanto sujeito de direito, protagonista no processo, que seja valorizada como construtora de sua aprendizagem, tendo em vista que “as crianças, como todos os seres humanos, são capazes de criar, de atribuir e de compreender significados” (BARBOSA, 2014, p. 654).

Infância é ser criança, é um sujeito de direito, que hoje é considerada, porque a criança não era vista como criança, era vista como um adulto em miniatura, que não tinha como se expressar, não podia expressar, não tinha voz, e hoje as crianças têm e a gente tem que ouvir as crianças, porque é nela que a gente vai focar, ela é protagonista [...] aqui na sala mesmo tem criança que nos deixa impressionada pela sua inteligência, seu desenvolvimento ela se desenvolve muito e constrói cada coisa.(P7)

Diversas concepções de infância perpassam os discursos e práticas das docentes nas Creches pesquisadas, algumas divergentes e/ou pautadas no senso comum, por outro lado, alguns discursos evidenciam uma fundamentação teórica embasada nos processos formativos que esses sujeitos vivenciaram, bem como na apropriação ideológica no contexto social e cultural que fazem parte.

A professora P8 ao referir-se a infância enfatiza dizendo que: “Infância é felicidade, é liberdade, é inocência [...] acredito que a gente tem que ter uma boa infância, ser feliz, ser bem cuidado, ter direito a brincar, entendeu!”. Percebe-se nesse discurso, bem como em sua prática, uma visão de criança enquanto ser inacabado e frágil, que precisa ser tutelado, normatizado e preservado das mazelas do mundo e que no futuro, se transformará num adulto adaptado. Arce (2012, p. 143) alerta que “[...] 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 de ideias defendidas por Froebel”.

Por outro lado, existem discursos que demonstram uma visão contraditória a respeito da infância, ora compreendem de forma idealista, inatista ou romântica ora reforçam o controle, o disciplinamento dos corpos infantis. Essas “concepções naturalizantes ou unilaterais da infância”, na visão de Saviani (2013c, p. 272), “acabam [...] por conduzir a práticas educativas que não promovem o efetivo desenvolvimento das crianças em direção às formas mais elaboradas das objetivações humanas produzidas ao longo da história da humanidade”. Conforme expressam as professoras P2 e P3.

Infância é o melhor momento da nossa vida...[silêncio], é uma fase especial, onde se precisa de mais cuidado, e precisa ter liberdade deixá-la brincar, mas também não é poder fazer tudo que a criança quer, precisa ter orientação pra se preparar para a vida adulta. (P2)

Infância... infância pra mim é alegria, é brincadeira, eu digo assim por mim[pausa] é alegria, é brincar, é ter responsabilidade [pausa] em cada faixa etária tem sua responsabilidade, é responsabilidade também, a criança não pode estar só livre brincando não, é inocência, é criatividade, acho que isso engloba infância pra mim. (P3)

Em vários momentos, as professoras apontam que a criança precisa ter “liberdade e brincar” e ao mesmo tempo alertam que ela “não pode fazer tudo que quer”. Enquanto, outra professora menciona a palavra “responsabilidade” diversas vezes, e se contradiz ao afirmar que infância é inocência, mas também é responsabilidade. Tal indefinição no “como” proceder com esse segmento, denota, em última instância, uma indefinição teórica quanto ao “o que é” a infância para essas professoras.

A esse respeito, as pesquisadoras Souza, Santiago, e Faria (2018, p. 89) esclarecem que a estrutura do modo de produção capitalista inseriu “a infância em uma condição paradoxal; se de um lado há um imaginário forjado de inocência e proteção, de outro, convivemos com a desigualdade extrema que leva a condições sociais desumanas, ou ainda, que torna algumas crianças mais humanas do que outras”.

Assim, as concepções acerca da infância parecem estar apoiadas na apreensão da criança enquanto sujeito empírico, que não consegue atingir a dimensão de sujeito concreto. O qual na visão da Pedagogia histórico-crítica é síntese de múltiplas determinações, definidas enquanto relações sociais (SAVIANI, 2013c).

No tocante a visão de infância e sua relação com o brincar, as professoras são muito enfáticas em afirmar: “Infância é brincar”. Nessa perspectiva, a criança constrói suas representações acerca do mundo à medida que atua sobre ele, 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, dessa forma “sua importância se relaciona com a cultura

da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver” (KISHIMOTO, 2010, p.1).

[...] infância é o brincar...não tem infância sem brincar, é através do brincar que ela aprende, uma criança que não tem infância eu acho que futuramente ele vai reter e dizer quando eu era criança não fazia isso, quando era criança não participava disso, porque tinha alguém que empancava aquela criança de brincar. (P1)

Infância é ser feliz, ter direito a brincar, entendeu! Porque eu acredito que eu tive infância, eu brinquei, fui muito feliz, é tanto que hoje eu sou muito bagunceira, gosto muito de brincar. (P8)

A criança é iniciada no universo das brincadeiras normalmente pelos seus pais, assim ela vai aprendendo a brincar, visto que não é algo inato, se aprende a brincar, ou seja, a “brincadeira pressupõe uma aprendizagem social” (BROUGÈRE, 2010, p. 104). Portanto, é através das brincadeiras que as crianças se relacionam com a cultura humana que ela ajuda a construir, reproduzir e transformar, é um momento enriquecedor que possibilita diversas apropriações de saberes com uma gama de significados. Nessa vertente, Brougère (2010, p. 82) esclarece que, “a brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas como todo seu peso histórico. A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica”.

No entanto, as professoras, sujeitos dessa pesquisa, destacam tão somente a relação infância e o brincar, quase como que 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 ligação com a cultura. A professora P10, por exemplo, também ressalta em diversos momentos que “tem que deixar a criança brincar, é o brincar livre, tanto pela manhã como à tarde na Creche”. No entanto, ela se refere à brincadeira como algo que a criança necessitasse para extravasar, liberar tensões do dia a dia, não menciona, nem destaca sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da infância.

Infância é brincadeira, tem que brincar...na minha sala eu não admito uma criança dessa passar o tempo todo aqui sentado sem brincar, sem brincar livre, eu acho que tem ter essas atividades pela manhã e à tarde, não tem que ter essa rotina igual a um robô, agora você vai fazer aquilo, agora vai fazer isso, uma rotina de robô [risos]. (P10)

A importância da escuta, enquanto prática que deve ser exercitada pelos adultos, também é evidenciada nas falas das professoras em diversas situações ao longo da pesquisa. Na visão delas, a criança pequena deve ser considerada em suas especificidades, sendo assim

deve-se ter “um olhar diferenciado”. Além disso, as entrevistadas enfatizam que o processo de escuta pode evitar inúmeras situações conflitantes que a criança vivencia no dia a dia, tanto na escola, quanto em outros espaços, e que estejam prejudicando seu desenvolvimento.

A esse respeito à professora P4 destaca sua preocupação em estar aberta e atenta a ouvir a criança, a perceber seus sentimentos e a interagir com ela, ressaltando que: “Infância pra mim é uma etapa que a gente tem que ter muito cuidado, um olhar diferenciado, vê as dificuldades das crianças, né? Prestar atenção a criança, escutar o que ela tem a dizer, que muitas vezes a pessoa não escuta e lá na frente vai ver que uma simples conversa com aquela criança tinha resolvido muita coisa... escutar mais a criança”. (P4)

A auscultação das crianças implica desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite o permanente dimensionamento das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige ainda que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, passando a constituir uma relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré-escolas. (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 39).

Por essa razão, diversas pesquisas apontam a necessidade de construção de pedagogias que favoreçam o processo de escuta da criança pequena com suas diferentes linguagens. A esse respeito, Souza, Santiago e Faria (2018, p. 82) esclarecem que a “disposição de escuta da infância e das crianças exige que nos arrisquemos a ouvir os gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos, abrindo os ouvidos até mesmo para aquilo que não emite nenhum som”.

Nesse contexto, a professora P5 reforça a importância da escuta em diferentes momentos do convívio com a criança, não apenas na Creche, mas em diferentes espaços. Para que a criança se desenvolva plenamente faz-se necessário, segundo a professora P5, estar atento a essas questões: “[...] às vezes chega uma criança perto da gente doida pra falar, e quando a gente vê ela conta tanta coisa que era só o que ela precisava, né? Aí chega na escola doida pra contar e a gente escutar [silêncio] e a gente parar pra escutar, a escuta é muito importante, a gente descobre muita coisa”.

Com base numa concepção de infância que considera a criança, enquanto sujeito social pleno, que produz cultura, Barbosa (2007, p. 1066) salienta que as crianças “têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas”. Portanto, é preciso

redimensionar o modo de se relacionar com as crianças, sendo fundamental a compreensão de como elas vivem, pensam, sentem, ou seja, entender suas culturas, assim pode-se ter um entendimento mais abrangente da criança.

Vale ressaltar, que a construção de uma prática pedagógica pautada na perspectiva de uma Pedagogia da Infância exige a constituição de uma nova concepção de infância e criança, ou seja, é preciso reconhecer as produções das culturas infantis como um elemento singular da infância, e é o cerne das ações pedagógicas que serão desenvolvidas para estas crianças.

4.1.2 Construção do conhecimento e apropriação do conhecimento sistematizado

A Pedagogia da Infância está pautada nos princípios teóricos e pedagógicos da escola ativa, em Dewey e Piaget, pilares da Escola Nova, escolanovismo, ou, na atualidade, do neoescolanovismo, que busca 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).

Nessa perspectiva, 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 da construção do conhecimento na perspectiva construtivista que dizem defender, reproduzindo uma visão equivocada a respeito da abordagem construtivista. 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)

Tem que deixar a criança livre, se você pegar um bebe e pegar um negócio e amarrar no peito dele e tentar andar ele vai ter sustança, mas quando você soltar ele vai cair, mas se você segura aqui, se ele por si mesmo pegar na parede e for ali, como é que ele vai cair se alguém soltar, se é ele que está segurando? Tu entendes? Deixá-lo livre. Olha, eu gosto muito de dar uma folha em branco pra meus alunos desenharem e digo assim desenhem ai tia tem uns que vão rabiscar tens outros que irão me desenhar ao ver deles [pausa], livre, livre pra mim, o lúdico, de forma livre é mais fácil deles aprenderem. (P3)

Naturalmente pra mim é espontâneo entendeu, assim, eles veem a letra A, ai 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 P3, 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 a concepção simplista e equivocada do construtivismo, ou seja, 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 do construtivismo e enaltece-o enquanto teoria educacional, por acreditar que é a metodologia mais adequada para as crianças pequenas. Além disso, chama a atenção na fala da entrevistada a questão da “flexibilidade” e a relação que ela estabelece com o construtivismo. Além disso, percebe-se em diferentes momentos ao longo da pesquisa de campo que a professora P2 evidencia a importância dos conhecimentos prévios da criança, no entanto, esclarece que só é possível desenvolver esta prática se for construtivista.

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, ao trabalharem numa perspectiva tradicional, mas ao utilizar algumas metodologias mais relacionadas ao construtivismo, há uma percepção de que as crianças aprendem mais rápido.

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 [ênfática]. (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 da 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, 2013b, 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, 2017, 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.

4.1.3 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. Então, vale salientar, ainda que de forma extensa, o discurso da referida professora.

Por exemplo, o banho pedagógico [pausa] no berçário como eu gostei muito dessa idade. Eu percebi que a hora do banho para alguns era bastante estressante, era um choro só [risos], então eles entendiam o que a gente estava dizendo, eles entendem o que a gente fala, apesar de não saber verbalizar ainda, né! Principalmente aqueles que não desenvolveram a fala, que está em processo de desenvolvimento, tens uns que falam mesmo, tia eu não gosto, eu tenho alguns assim na minha sala, mas eu tenho alguns de 2 anos, então eles já sabem verbalizar melhor, tem a fala concluída. Então, esses me diziam: não gosto, eu perguntava por que você não gosta? Ele dizia por que dói[pausa] A água gelada né? Eles não sabiam dizer pra mim que era a água gelada que doía. Então, eu pegava eles e eu ia dá o banho, então nessa hora eu colocava brinquedinhos e os livrinhos perto que eu tenho de banho que a prefeitura deixou pra gente e eu percebia que aqueles brinquedinhos, aí ali eu já mostrava a cor, já brincava com eles e colocava os livrinhos perto, e eles faziam: Tia! Ai eu já vi o interesse, vamos ver o livrinho, abria, deixava eles folhear os livrinhos, aí eu mostrava que bichinho era, aí já começava a questão da aprendizagem, que cor era o bichinho, o que ele fazia, qual o som que ele fazia, então, entendeu? Aquele banho que era estressante passou a ser prazeroso, sabe! Quando eu lavava a cabecinha e fazia assim levanta o livrinho se não vai entrar água no olho, levantava e ficava lendo, e já não tinha mais choro. Isso os outros começaram a observar e o choro começou a cessar, começou a parar e eu pegava os mais chorões, e vinha os outros e queria também e os livrinhos ficavam bem acessível, sempre próximo aos banheiros os livrinhos, então aquilo começou a se transformar sabe? Então, eu comecei a perceber que era bastante fácil ensiná-los dessa forma, e isso se estendia porque eles queriam

levar os livrinhos pra olhar lá na sala, como eles tem acesso a outros livros da contação de história, então o banho pedagógico realmente teve um significado. (P6)

Por outro lado, algumas professoras não têm clareza dos fundamentos teóricos que subjazem a sua prática, tampouco possuem uma proposta pedagógica coerente com o que propõe a Pedagogia da Infância. Na realidade, seus 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 menores de 6 anos (SAVIANI,

2012c). 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, 2012c, 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. 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”.

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)

Eu gosto muito de trabalhar com o lúdico, com o concreto, sempre de forma lúdica. (P8)

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, Kishimoto (2007, p. 95) esclarece que, esse tipo de compreensão “empobrece o processo educativo porque a educação, por ser ato com finalidade, não pode carregar o atributo da incerteza. É preciso distinguir o lúdico do não lúdico e encontrar tempos e espaços para ambos”.

Ainda 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.

A professora P4 fala a respeito de uma prática lúdica também na alfabetização: “[...] o lúdico, a gente trabalha muito com o lúdico, mas o lúdico que a gente está alfabetizando no lúdico”. No entanto, é preciso ter cautela, posto que a incerteza em relação ao trabalho docente com as formas lúdicas pode tornar a educação superficial. Logo, a escolha da atividade lúdica e dos meios mais apropriados para oferecê-la à criança deve ser definida de acordo com os objetivos educativos pretendidos, visando atender às necessidades sócio afetivas e psíquicas da criança.

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). Nesse sentido, a professora P2 é muito enfática ao afirmar:

[...] mas é lógico que a gente também está ensinando, está preparando eles pra o [o Ensino Fundamental né! Veja uma criança que sai da creche hoje em dia, antigamente não era muito diferente mesmo, antes as creches era isso mesmo, era só pra deixar as crianças lá e pronto, mas hoje em dia está muito diferente, até eles estão exigindo mais, que a gente está aqui ensinando eles, já saem com a noção do que são letras, do que são números, estão com a coordenação mais trabalhada, já chegam diferente de antes. Tem essa preparação sim...mas não é uma preparação deles estarem lá sentado só recebendo conteúdo, conteúdo não, a gente

passa o conteúdo mas de maneira diferente é com brincadeira, todas brincadeiras deles são dirigidas, mas lógico tem a brincadeiras livre que eles precisam, mas os conteúdos que a gente passa pra eles é através de brincadeiras, as atividades escritas que eles vão fazer são atividades lúdicas, assim eles sim estão se preparando para o fundamental, isso não existe que eles não prepara eles para o fundamental, prepara sim, eles chegam no fundamental com uma carga maior, até exigindo mais do professor lá...(P2)

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.

A esse respeito Souza, Santiago e Faria (2018), de forma entusiástica, ressaltam que urge construir uma proposta de educação emancipadora e descolonizadora para a primeira infância, para tanto, faz-se necessário romper com a escolarização precoce e com a transposição de modelos tradicionais. Buscar promover uma educação centrada na criança e na experiência infantil, que proporcione a construção de todas as dimensões humanas que a constitui.

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 construtivistas e pós-modernas.

4.1.4 Papel docente na Educação Infantil

No que tange à Educação Infantil, a construção da identidade das Creches e Pré-escolas insere-se no contexto das políticas de atendimento à infância, pautada nas diferenciações de classe, tendo em vista, que ao longo da história desse segmento educacional, prevaleceu uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização dos docentes para atuarem com a primeira infância.

Para o professor que atua na Educação Infantil a situação é delicada, visto que é uma etapa educacional fortemente marcada pelo viés assistencialista, em que os profissionais na sua maioria são mulheres, tendo em vista a concepção que ainda prevalece de uma vocação

estritamente maternal, na qual a mulher tem predisposição para exercer a função cuidando da criança pequena de forma afetuosa e sensível.

Nesse sentido, podemos perceber que essa concepção está arraigada nas falas de algumas das docentes pesquisadas que naturalizam o discurso de que “a mulher e mãe” têm o perfil adequado para ser professora de Educação Infantil, assim relatam: “Nós temos um papel importante que é cuidar dessas crianças, como a mãe, por isso, a mulher tem mais jeito, a questão do afeto, sensibilidade e tudo”. (P8)

Além disso, a carreira docente na Educação Infantil sofre com o desprestígio social do trabalho realizado com crianças pequenas, com a fragilidade da formação inicial e a desvalorização salarial. Em consequência, tem gerado um processo de desqualificação do trabalho desse profissional, fortalecendo a precarização e dificultando a construção da identidade docente. A questão da fragilidade da identidade do profissional da Educação Infantil é algo notório, tendo em vista que sua função não parece ser tão específica na sociedade, de tal modo que é visto como um trabalho inferior que não precisa de formação consistente, muito menos remuneração adequada. Conforme alerta Cerisara (2002, p.56),

[...] o trabalho escolar desenvolvido por mulheres nos diferentes níveis escolares apontam para a presença predominante dos dois eixos da socialização feminina: a maternagem e o trabalho doméstico. O discurso do afeto e do carinho e sempre que comparecem o fazem em exclusão à competência técnica, à competência profissional.

A desvalorização profissional é algo recorrente em diversas falas dos sujeitos desta pesquisa, por exemplo, as professoras P8 e P10 relatam situações constrangedoras que vivenciaram no interior da Creche, que denotam concepções reforçadas por profissionais, familiares, a comunidade em geral, entre outros. Essa situação fica ainda mais evidenciada quando se trata das professoras denominadas de prestadoras de serviço, tendo em vista que seu reconhecimento e seu status profissional é inferior aos professores concursados.

Como eu falei, já aconteceu de eu ouvir mães dizendo: “Meu filho tem três babás” e outra dizendo: “Ela é empregada da gente”. Diga aí! Isso nos entristece, porque a gente se prepara, se dedica, quando você investe num curso é porque você quer estar mais preparado, de repente as mães não reconhecem e desvalorizam nosso trabalho. (P8)

O que eu senti dificuldade é que hoje em dia nos colocamos muito no lugar de mãe, mas não somos mãe de aluno, somos professor [silêncio] muitas vezes a mãe chega pela manhã como se estivesse falando com uma babá, olha meu filho vai comer assim, o cabelo tem que ficar desse jeito, dando ordem pra gente [...] e as crianças falam do mesmo jeito, olha tia mamãe mandou colocar meu cabelo desse jeito, eu não me permito me colocar nesse lugar de mãe, eu me imponho. Eu digo a eles, olha a mamãe não está aqui, então tia vai arrumar seu cabelo do jeito

que ela souber, aí quando você chegar em casa você pede a sua mãe para colocar do jeito que você gosta viu. (P10)

A perda de identidade e a desqualificação do trabalho docente na Educação Infantil é algo preocupante. Os professores são expostos a uma sobrecarga de trabalho, sem as condições necessárias para a realização de suas atividades laborais. Além do que, a responsabilização dos docentes que trabalham com as crianças na primeira fase de seu desenvolvimento vem se ampliando, uma vez que são os que sofrem os impactos da exclusão social, da violência e da ausência de políticas públicas que atendam às famílias nos cuidados necessários a seus pequenos. Nesse sentido, cabe ao poder público fornecer aos docentes as condições adequadas e necessárias para a realização do seu trabalho. Trabalho esse que possuem exigências específicas que afetam diretamente o seu fazer pedagógico.

O papel do professor é cuidar e educar, porque aqui a gente faz tudo até né! Dá banho, cuida, alimenta. Tem muitos deles que querem até chamar a gente de mãe, porque realmente é a gente que está dando uma educação a essas crianças [...] E na creche é que a gente tem esta sobrecarga do professor, porque a gente passa o dia todinho, tem as monitoras, mas tudo é o professor, tudo, tudo. Se o menino não se alimenta bem, se não tomou banho, se não dormiu, se não aprendeu, tudo isso, tudo. (P4)

Esse processo de precarização vivenciado pelos docentes tem refletido em suas atividades há séculos, ocasionando a permanência da alienação e a redução das possibilidades de emancipação desse sujeito (ANTUNES, 2011). O processo de alienação do trabalho a que estão submetidos os docentes termina repercutindo na qualidade da educação ofertada para as crianças desde a tenra idade, tendo em vista que “seu trabalho não é algo que lhe pertence”, é “apenas um meio para a satisfação de necessidades”. Portanto, é preciso superar essas condições de alienação para que o sujeito se desenvolva e se realize como um ser humano através do trabalho (MARX, 2010).

Além desse aspecto, a construção da identidade deste profissional precisa transpor barreiras e romper estereótipos que estão relacionados, principalmente, às questões de gênero. A esse respeito Rocha (2011, p. 372) aponta para a necessidade de “[...] ressignificação da função da Creche e da identidade da professora da Educação Infantil, que não é nem a de professora das séries iniciais, nem a de funcionária, nem a de mãe”.

A gente tem um papel, tem um papel principal, tirando pai e mãe que deveria educar a criança, educar pra o mundo mesmo, que hoje em dia o trabalho de educar não é de pai e mãe é do professor, a gente tem que tomar essa responsabilidade pra gente, que além de ser professor, tem que ser mãe, psicólogo, médico e “n” coisas, a gente vem pra cá de manhã logo cedo

sabendo que vai ter menino doente que a gente vai ter que cuidar, com problema psicológico que a gente vai ter que cuidar. E o papel do professor pra mim seria o educar [ênfase] mostrar os princípios básicos, mas o papel do professor na creche hoje em dia engloba muita coisa, muita coisa. (P3)

Mas eu acho assim que essa responsabilidade está sendo jogada demais para os professores, para o CREI em si de cuidar das crianças, a gente sente na pele, as crianças vêm de todo jeito, até sem higienização, às vezes tem condições de fazer, mas quer jogar a responsabilidade na gente. [silêncio] chega no CREI suja com cheiro de xixi da noite [...] eu acho que os pais deveriam assumir sua responsabilidade de educar e cuidar de suas crianças também. Essa obrigação é deles, não é o papel do professor somente. [enfática] (P9)

Vale ressaltar que nas últimas décadas vem se construindo uma compreensão de que o cuidar e o educar são indissociáveis, ou seja, são ações que precisam estar amplamente interligadas para que se possa realmente desenvolver uma educação pautada na formação integral da criança pequena. Nessa direção, Faria (2005, p. 1021) esclarece que, “*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”.

A professora P2 ressalta que o papel do professor envolve o cuidar-educar, outros aspectos do trabalho docente não foram evidenciados pela entrevista, no entanto ela enfatiza o cuidar-educar como a principal ação docente, e justifica que ênfase ocorre em virtude das crianças exigirem mais atenção e um olhar diferenciado, pois possuem particularidades que divergem das crianças do Ensino Fundamental, por exemplo.

Pra mim o papel do professor engloba o cuidar, educar, mas é muito diferente dos outros níveis, porque eles requerem mais da gente, mais atenção, e assim[risos], eu acho maravilhoso trabalhar com eles entendeu? Porque, o retorno do carinho que a gente dá pra eles é maior [...] a educação Infantil pra mim é maravilhoso[risos] (P2)

De acordo com os estudos de Macedo e Dias (2006, p. 4), o cuidar-educar enquanto ação que abrange os sujeitos plenos, “em suas dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais, urge acrescentar o caráter multifacetado deste atendimento que, por se constituir de relações com crianças pequenas, potencializa a constituição de vínculos entre a criança e os adultos ensinantes”.

Vale salientar que pode ser evidenciado em algumas falas e ao longo da observação participante que as professoras possuem uma concepção do papel do professor como alguém que media o processo educacional, que está inserido nesse universo para contribuir com a aprendizagem da criança, que não é aquela figura autoritária, disciplinadora, que não compreende, tampouco escuta o que a criança tem a dizer, seu conhecimento de mundo, suas

vivências e aprendizagens. A professora P7 ressalta esse papel em diversos momentos da pesquisa e assim se expressa: “Ser mediador é construir junto com as crianças”.

O meu papel além de educar é também um papel social, porque aqui na creche a gente não, eu pelo menos, consegue ver só a criança como um aluno que chega [...] não consegue ficar apenas no cunho pedagógico, tem outras percepções que a gente termina se envolvendo. Eu acho uma ideia errônea essa que visão do nosso trabalho como algo de menor valor, porque nosso papel aqui é dá o alicerce, porque eu acho que a Educação Infantil é o alicerce né! (P6)

Ser mediador é construir junto as crianças, não tem uma receita pronta não. Cada um tem seu modo de lidar, o desenvolvimento da criança você está ali todos os dias e construindo ali com elas, no dia a dia, tem coisa que a criança lhe surpreende, coisas que eu nem imaginava, as crianças cada dia que passa eu aprendo mais com elas, e fazemos uma troca, conversando, intervindo, tirando dúvidas, e elas questionam tudo e o porquê, sempre tem uma construção, e eu não trago uma receita pronta. (P7)

Edwards (2016, p. 153) esclarece que houve uma ressignificação do papel do professor na atualidade, hoje ele é “complexo, multifacetado e necessariamente fluido, responsivo às mudanças do tempo e às necessidades das crianças, das famílias, da sociedade.”, portanto, seu trabalho não se restringe à mera transmissão de saberes mecânicos, promovidos numa relação verticalizada e disciplinadora. Sua ação educativa é baseada na interlocução entre criança, adulto e comunidade, numa prática pensada para as crianças e com as crianças. Nessa vertente, conforme sinaliza a autora, “[...] o papel do professor se foca na provocação de ocasiões de descoberta por meio de um tipo de escuta atenta e inspirada e na estimulação do diálogo, da (co)ação e da (co)construção de conhecimentos das crianças. (EDWARDS, 2016, p. 160)

Vale ressaltar, que as professoras P5 e P9, quando evidenciam o papel do professor como mediador, enfatizam a importância da escuta atenta da criança, o diálogo constante.

O papel do professor é mediador, é conhecimento, é doação, é carinho, a escuta [...] eu acho tão importante a escuta, digo isso por experiência própria a escuta pra mim foi muito experiente, de escuta de mediação é o papel do professor, de orientação, eu acho que a educação infantil é a base de tudo. (P5)

O papel do professor é mediador de um modo geral [pausa] é assim [...] não é só professor, não é só a parte do ensino, de passar aquele conteúdo e só professor [...] ele tem que estar ali aberto ao diálogo, a ouvir a criança, a gente sabe que somos falhos, mas eu procuro observar sempre [...] a gente tem que ter essa concepção que professor não tem que só passar o conteúdo, ele tem que ter afetividade, isso tem que ter [enfática], porque tem aquela criança que às vezes não fala você precisa estar atenta. Infelizmente a gente não pode ouvir sempre, porque a gente não tem tempo, somos muito cobradas. (P9)

Edwards (2016, p. 156) é bastante enfática ao afirmar que o papel do professor é, “acima de tudo, escutar, observar e compreender a estratégia que as crianças usam em uma

situação de aprendizagem. Ser um organizador e provocador de ocasiões, por um lado, e coautor de descobertas, por outro”.

Entretanto, apesar dos discursos dos sujeitos enfatizarem a importância da “escuta” no processo educativo, essa concepção ainda se apresenta vaga, posto que aparece tão somente como em virtude do afeto, como uma questão emocional, ou seja, em nenhum momento as professoras P5 e P9 tecem relação da escuta como processo de aprendizagem da criança.

5 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Esta investigação acerca dos ideários pedagógicos teve como objetivo central compreender como os ideários pedagógicos perpassam a concepção docente na Educação Infantil em CREIS do município de João Pessoa/PB. Nesse sentido, buscamos analisar esse fenômeno pautado na dialética materialista, que nos forneceu subsídio para compreender o movimento histórico, desvelando as contradições do objeto de estudo, que se manifestam nas instituições educacionais em sua realidade concreta.

Para compreender a concepção docente, nessa pesquisa, faz-se necessário entender que elas são construídas socialmente, tendo em vista que estão imbricadas numa realidade histórica e cultural, sendo atravessadas pelas contradições e ambiguidades, portanto, não pode estar desvinculada desse processo e desse movimento.

A construção da identidade da Educação Infantil insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, pautada nas diferenciações de classe social, tendo em vista, que ao longo da história desse segmento educacional, prevaleceu uma política caracterizada pela ausência de investimento público, além de uma dicotomia entre um atendimento de cunho assistencialista destinado as crianças mais pobres e uma educação de caráter mais pedagógico para as classes mais favorecidas.

Apesar dos avanços significativos desse segmento educacional, no tocante a sua inserção nos sistemas de ensino, a conquista do direito da criança à educação em Creches e Pré-escolas, bem como a expansão expressiva do atendimento, inúmeros desafios ainda se fazem presentes e dificultam a construção de uma identidade para a Educação Infantil pautada num modelo de educação, que realmente possibilite atender as crianças em suas singularidades, respeitando seus direitos, com práticas emancipatórias que propiciem uma formação plena.

No entanto, o que a realidade revela está distante do ideal para a educação de crianças pequenas. Contradições que se mostram em diversas situações do cotidiano nas Creches. Normalmente, a ênfase destina-se ora a uma prática transmissiva seguindo rotinas rígidas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao campo da leitura e da escrita, e ora a 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. No entanto, essa prática pode estar comprometendo a qualidade da educação, reforçando sua superficialidade.

Diante dessa realidade, essa pesquisa buscou uma aproximação com a realidade concreta com o intuito de esclarecer algumas indagações acerca dos ideários pedagógicos que

têm influenciado políticas e práticas pedagógicas; além de evidenciar outros ideários, incluindo o que se contrapõe às pedagogias liberais burguesas, no tocante a concepção de homem, de educação e do processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa de campo revelou uma dicotomia na concepção das professoras 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 construtivistas, 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.

A presente investigação revelou ainda outra dicotomia que existe uma reprodução de concepções equivocadas a respeito da construção do conhecimento, da teoria construtivista, das práticas lúdicas, do brincar, além dos discursos que estigmatizam o ato de ensinar, vinculando-o à pedagogia tradicional e instaurando uma dicotomia entre ensino, escolarização e educação. Nesse aspecto, nos propomos, em estudos futuros, analisar se essas leituras equivocadas estão perpassando outros níveis de ensino, além da Educação Infantil.

Outro discurso contraditório aparece no tocante à própria prática pedagógica das docentes. Nesse sentido, algumas professoras afirmam nortear a sua prática na perspectiva da Pedagogia de projetos, construindo o conhecimento de forma participativa posto que reconhecem a criança enquanto sujeito de direitos e protagonista do processo de aprendizagem. Entretanto, desenvolvem práticas descontextualizadas e desconexas, ou seja,

que não se coadunam com essa proposta pedagógica e os ideais defendidos para uma educação que favoreça o desenvolvimento pleno da infância em todas as suas dimensões.

Os teóricos da Pedagogia histórico-crítica que se contrapõem a esses ideários não são totalmente contra ao que preconizam tais estudos, ao contrário! Todavia defendem a socialização do saber historicamente produzido e as condições reais para que a classe popular tenha acesso ao conhecimento sistematizado. Assim como afirmam que esse ideário contra hegemônico busca agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento, no entanto, não cria as condições para uma real socialização do saber e a redução das desigualdades de acesso no âmbito educacional (DUARTE, 2011).

Com base no exposto, reforçamos a necessidade de garantir que seja respeitado o principal direito na Educação Infantil, que é o direito de acesso ao conhecimento sistematizado, cuja garantia é fonte propulsora do desenvolvimento infantil, principalmente para a camada popular, uma vez que, para essa classe, a escola é um dos únicos espaços de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

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 consistente.

Com base no estudo empreendido, podemos afirmar que diferentes ideários estão presentes de forma fragmentária, como sinaliza Saviani (1986), na concepção docente, refletindo em sua prática pedagógica, ainda que essas professoras não tenham consciência desse fato. São discursos contraditórios, apreendidos no âmbito da Educação Infantil 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 ao universo neoliberal e pós-moderno, assim como elementos teóricos de uma concepção contra hegemônica.

Vale salientar que, assim como apontam os teóricos da Pedagogia histórico-crítica, nos colocamos na defesa do ensino como elemento fundante do trabalho pedagógico e, conforme aponta Martins (2011, p. 54), afirmamos que à educação escolar “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”, em todos os níveis e modalidades de ensino, uma vez que cabe ao adulto introduzir os pequenos na cultura humana dos signos e significados!

Enfim, podemos afirmar que, uma ação docente baseada seja na Pedagogia da Infância, seja na Pedagogia histórico-crítica, ou mesmo em uma Pedagogia “tradicional”, implica numa ação docente consciente do lugar do professor, assim como do lugar do aluno, da escola, da cultura, da ação educativa, condizente com essa ou aquela teoria, concepção do mundo, assim como implica em um posicionamento frente aos desafios trazidos pela prática social denominada aqui de educação. Tal opção denota uma formação sólida, situada e orientadora dessa prática social.

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://www.fe.unicamp.br/pf/fe/publicacao/2207/42-dossie-abramowicza.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- 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.
- _____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
- _____. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.
- ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (org.). *Educação infantil versus educação escolar*: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia (org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- BALDAN, Merilin. *A representação do ato de ensinar*: continuidades e rupturas da concepção de ensino na Pedagogia Tradicional, na Psicologia Histórico Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica – uma análise a partir das teses e dissertações no Portal da Capes. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2011.
- BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. *Gramsci e Vigotski*: da educação ativa à educação crítica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- _____. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. *Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

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.

BERTONCELI, Mariane. *O trabalho docente na Educação Infantil: entre a precarização e valorização profissional*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Francisco Beltrão-PR, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C., KAERCHER, G. E. (org.). *Educação infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-22.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa AciresCandal. 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://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3301/0>. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 17 dez. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. *Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. *Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Sinopse Estatística da Educação Básica. 2016. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2016.zip. Acesso em: 13 dez. 2018.

_____. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Sinopse Estatística da Educação Básica. 2018. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 07 jan. 2019.

BREDA, Bruna; GOMES, Lisandra Ogg. Entre a Sociologia, a Infância e as Crianças: uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 499-513, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/breda-gomes.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

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

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: Categorias e leis da dialética*. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-omega, 1982.

CORSINO, Patrícia. O cotidiano da educação infantil. *Boletim*, n. 23. Salto para o futuro. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2006. Disponível em: <http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/175810Cotidiano.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

_____. *Democracia e Educação*. 2. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DIAS, Adelaide Alves. Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil I. In: BRENNAND, Edna Gusmão de Goés; ROSSI, Silvio (Org.). *Trilhas do Aprendiz*. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2007, v. 1.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

_____. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

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

_____. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011b. p. 7-20.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 19, n.44, p. 85-106, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132621998000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. p. 156-174. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.) *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. v.2.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.) *As cem linguagens da criança: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016a.v.1.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.) *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016b. v.2.

ENGELS, Friederich. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. NeueZeit, 1896. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 30 jan. 2018.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

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. 2018.

_____. 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. 2018.

FROEBEL, F. W. A. *A educação do homem*. Tradução: Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UFP, 2001.

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

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de desenvolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.) *As cem linguagens da criança: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. v.1. p. 137-150.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

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

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *População da Paraíba: Censo Demográfico, 2010*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb>. Acesso em: 10 dez. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Educação da Paraíba: Censo Demográfico, 2017*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb>. Acesso em: 10 dez. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *População de João Pessoa: Censo Demográfico, 2017*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em: 10 dez. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Educação de João Pessoa: Censo Demográfico, 2010*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em: 10 dez. 2019.

JOÃO PESSOA. *Diretriz Normativa 2019*. Secretaria de Educação e Cultura. Diretoria de Gestão Curricular. João Pessoa: SEDEC, 2019.

_____. *Manual de Orientações Pedagógicas*. Secretaria de Educação e Cultura. Coordenação de Educação Infantil. João Pessoa: SEDEC, 2018.

_____. *Plano de Ação 2017*. Secretaria de Educação e Cultura. Coordenação de Educação Infantil. João Pessoa: SEDEC, 2017.

_____. *Lei ordinária nº 13.035, 19 de junho de 2015*. Dispõe sobre o plano municipal de educação 2015-2025 e dá outras providências. João Pessoa, 2015a. Disponível em: http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wpcontent/uploads/2015/06/2015_1481.pdf?4028d8. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. *Plano Municipal de Educação de João Pessoa*. Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2015b. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wpcontent/uploads/2015/05/PME-VERS%C3%83O-PRELIMINAR-08-05-ROGERIO.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. *Decreto nº 5.581 de 20 de janeiro de 2006*. Secretaria de Educação e Cultura. João Pessoas: SEDEC, 2006.

_____. *Lei nº 8.996, de 27 de novembro de 1999*. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, e dá outras providências. Secretaria de Educação e Cultura. João Pessoa, 1999. Disponível em: http://177.200.32.195:9673/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/1903_texto_integral. Acesso em: 10 jan. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezzato (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 Apezzato (org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 249-275.

_____. *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. *Pré-escola em São Paulo: (das origens a 1940)*. 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org.). *Educação Infantil pós-LDB: Rumos e desafios*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 51-65.

_____. A Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a. v. II, p. 68-77.

_____. A Educação Infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b. v. III, p. 182-194.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A.(org.) *Encontros e Desencontro em Educação Infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2013. p. 7-16.

LUDKÉ, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. *A infância resiste à pré-escola?* 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2014.

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.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.) *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. v.1. p. 57-

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011a.

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.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. p. 101-118.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; CURY, Carlos Roberto Jamil. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. *Interface*, Dossiê, Botucatu-SP, 2017, 21 (62), p. 497-507. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141432832017000300497&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 ago. 2018.

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.

MARTINS, Jéssica Nascimento. *Processos de institucionalização das Creches em João Pessoa: conquistas e desafios na efetivação do direito à educação*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2014.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 2. ed. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, vol. I, 1985.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva. Jean-Jacques Rousseau: uma reflexão sobre a Educação Infantil Medina. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. *Anais [...]*, Curitiba, 2011, p. 3128-3136. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4309_2728.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

METODOLOGIA Inovadora. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/mobiliario-e-equipamentos-2>. Acesso em: 20 jan. 2019.

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

MORAES, M. C. M. *Reformas do ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos (anos 20 e 30)*. Florianópolis: UFSC, 2000. v. 1.

MÜLLER, Karen Gama; FILHO, Luiz Paulo Ferrero; DINIZ, Débora Carvalho. *Manual Técnico de Arquitetura e Engenharia: Orientação para elaboração de projetos de construção de Centro de Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/130-proinfancia?download=63:cartilha-proinfancia-projetos-proprios&start=522>. Acesso em: 10 dez. 2018.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. A infância como fenômeno social. *Revista Educação*, São Paulo: Segmento. p.70-83, 2012. Edição Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018

NETTO, José Paulo. *Introdução ao Estudo do Método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Betty. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de 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.

PALHANO, Tânia Rodrigues. *Pragmatismo, trabalho e educação na Constituição de 1988*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

PARAÍBA. *Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025)*. Governo do Estado da Paraíba. 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. p. 59-87.

_____. *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.

_____. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', Araraquara-SP, 2010.

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.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.) *As cem linguagens da criança: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. v.1. p. 107-116.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

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.

_____. 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. 2018.

_____. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (org.). *Educação infantil: enfoque em diálogos*. Campinas: Papirus, 2011. p. 367-384.

_____. 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. 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. *Estudos de Natureza Educacional*, v. 6, p. 31-49, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Para uma outra educação infantil paulistana pós FUNDEB*. 2007. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Para%20Uma%20outra%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SANTOS, Joedson Brito dos. *O financiamento da Educação Infantil no contexto do Fundeb: limites e contradições na expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em João Pessoa/PB – 2007-2013*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SARMENTO, M. J. 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.

_____. (org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: J&M Martins, 2007

_____. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n.91, p.361-378. maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. 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.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013a.

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

_____. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2013c. p. 247-279.

_____. *Escola e Democracia*. 42. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012a.

_____. Prefácio. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (org.). In: *Educação infantil versus educação escolar: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas-SP: Autores Associados, 2012b.

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

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

_____. Perspectiva Marxiana do problema Subjetividade-Intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da Individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2012f. p. 21-46.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). *Pedagogia Histórico-crítica e lutas de classes na educação escolar*. Campinas-SP: Autores Associados, 2012e.

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

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. p.197-224.

_____. *Autobiografia*. 1992. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/dermeval/auto.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em aberto*, Brasília, ano 3, n.22, jul/ago, 1984. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>. Acesso em: 27 maio 2018.

SOËTARD, Michel. *Johann Pestalozzi*. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. Organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOLIMÕES, Andrea Cristina Cunha. *Impactos da precarização trabalho sobre a saúde das docentes da Educação Infantil*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. *No meio da travessia: breves narrativas sobre gestão municipal da educação*. João Pessoa: CCTA, 2017.

SOUZA, Elen Gonzaga Lima; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819392018080>. Acesso em: 10 dez. 2018.

STEMMER, Maria Regina Goulart da Silva. *Educação Infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

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

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia da Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador*. Campinas: Autores Associados, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Conforme a resolução do CNS/ No. 466/2012)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **“O ideário antiescolar e a negação do ensino: uma análise da ação educativa na Educação Infantil”**. Será desenvolvida por Mayam de Andrade Bezerra, mestranda pelo Programa de pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal da Paraíba-UEPB, sob a orientação do Prof^a. Dr^a. Maria das Graças de Almeida Baptista. Tem como objetivo compreender os reflexos do ideário antiescolar e da negação do ensino na ação educativa do professor e do monitor nos Centros de Referências da Educação Infantil do Município de João Pessoa-PB. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, serão utilizadas as técnicas de observação participante e entrevista semiestruturada, na qual será realizada de forma individual e gravada.

Os riscos serão de acordo com a resolução do CNS/ No. 466/2012. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o que pode acontecer é a insegurança quando exposto alguns conceitos que, talvez, seja desconhecido pelos participantes. Em relação aos benefícios também estão de acordo com a resolução do CNS/ No. 466/2012. Uma vez identificada e compreendida quais as implicações do ideário antiescolar e a negação do ensino sobre a ação educativa na Educação Infantil é possível contribuir para o estudo e a reflexão dos ideários que perpassam a prática pedagógica e que possam está prejudicando o processo de ensino nesse segmento educacional.

Você terá a liberdade para escolher se aceita ou não participar desta pesquisa. Sua participação é voluntária, e, se, por algum motivo, desistir não haverá nenhum dano ou prejuízo a você. Do mesmo modo, poderá a qualquer momento solicitar esclarecimento sobre este estudo.

Seu nome permanecerá sob sigilo. Assim, solicito a sua permissão para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer momento da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o consentimento para participação na pesquisa e para publicação dos resultados.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) entrevistado (a)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Contatos:

Programa de pós-graduação em Educação- PPGE/UEPB - Cidade Universitária Campus I, Setor Humanístico, Bloco III, João Pessoa-PB, CEP: 58.059-900 Fone: 83XX3216-7702 e fax: 83XX3216-7140.E-mail:mayam.paulino@gmail.com Fone: (83) 9 8799-1109

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UEPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900 - E-mail do eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

APÊNDICE B – Roteiro para Entrevistas Individuais



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO Mestrado em Educação

Mestranda: Mayam de Andrade Bezerra

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria das Graças de Almeida Batista

Roteiro para Entrevistas Individuais

FORMAÇÃO ACADÊMICA E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Formação acadêmica:

Instituição:

Ano de conclusão:

Pós-graduação:

Tempo de formação:

- Outras formações específicas para sua atuação na Educação Infantil.
- Experiência na Educação Infantil? Porque escolheu essa profissão?
- Já atuou na Educação Infantil em outra função? Qual?
- Fale um pouco sobre sua trajetória profissional na Educação Infantil.
- Qual seu vínculo empregatício com a prefeitura de João Pessoa-PB? Tempo que atua nesta Instituição? Salário e carga horária de trabalho?
- Como ocorre a formação continuada na Educação Infantil da prefeitura de João Pessoa-PB?

TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como é o seu dia a dia no CREI? (Desafios e superações)

Quais teorias orientam sua prática pedagógica?

Fale a respeito da organização do trabalho pedagógico no CREI?

Como é organizado o planejamento das suas atividades em sala?

Qual a função da creche e da Educação Infantil?

Qual o papel do professor na Educação Infantil?

Para você o que é educar crianças pequenas na Educação Infantil?

Para você o que é infância?

Como as crianças aprendem?

Como você entende a perspectiva do cuidar e o educar?

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Anuência da Secretaria de Educação e Cultura/PMJP



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

João Pessoa, 11 de junho de 2018.

Senhor (a) Gestor (a),

Estamos autorizando, **Mayam de Andrade Bezerra**, aluna do curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba a realizar trabalho de pesquisa intitulada: **“O ideário antiescolar e a negação do ensino: uma análise da ação educativa na Educação Infantil”** nos CREIs Arlete Nunes, Márcia Suênia e Renato Lucena.

Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.




Francineide Ribeiro V. Santos
Coordenadora de Educação Infantil
Mat. 59.634-8

ANEXO B– Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O IDEÁRIO ANTIESCOLAR E A NEGAÇÃO DO ENSINO: uma análise da ação educativa na Educação Infantil

Pesquisador: MAYAM DE ANDRADE BEZERRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 93158318.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.777.443

Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado vinculado ao PPGE-UFPB

Objetivo da Pesquisa:

Educação Infantil do Município de João Pessoa-PB.

Objetivo Secundário:

Analisar a concepção dos professores e monitores sobre o seu papel no trabalho educativo;

Examinar a relação entre esses profissionais no processo educativo; Destacar os ideários que perpassam a ação educativa;

Apontar as contradições na ação educativa desses profissionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa será realizada levando-se em consideração os aspectos éticos em pesquisa envolvendo seres humanos, preconizados pela Resolução

466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). Os riscos oferecidos aos sujeitos da pesquisa serão os mínimos possíveis e estão de

acordo com a resolução do CNS/No. 466/2012. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o que pode acontecer é a insegurança quando

exposto alguns conceitos que, talvez, seja desconhecido pelos participantes. Contudo, buscar-se-

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.777.443

à todas as medidas possíveis para que não haja
nenhum dano aos participantes.

Benefícios:

A presente pesquisa trará contribuições para comunidade escolar e para a sociedade e em geral, uma vez que a compreensão dos efeitos desse ideário pedagógico sobre o trabalho docente possibilitará identificarmos elementos que poderiam vir a descaracterizar e precarizar o trabalho docente na Educação Infantil. Esses benefícios estão respaldados na resolução do CNS/ No. 466/2012.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os dados obtidos particularmente nas entrevistas serão analisados após a definição das categorias empíricas e analíticas que terão como objetivo reunir, “numa mesma tarefa interpretativa, os temas como unidades de fala” (MINAYO, 1999, p. 211).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto assinada pela Direção do CE, Carta de anuência no município de João Pessoa-PB, TCLE, Certidão de aprovação pelo PPGE-UFPB

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado. Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	02/07/2018		Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.777.443

Básicas do Projeto	ETO_1099749.pdf	15:08:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetomayam4.pdf	02/07/2018 15:06:58	MAYAM DE ANDRADE BEZERRA	Aceito
Cronograma	cronogramamayam4.pdf	02/07/2018 15:06:38	MAYAM DE ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostomayam4.pdf	02/07/2018 15:05:21	MAYAM DE ANDRADE	Aceito
Outros	roteiroentrevistamayam.pdf	11/06/2018 22:34:03	MAYAM DE ANDRADE	Aceito
Outros	cartaanuenciasedecmayam.pdf	11/06/2018 22:06:58	MAYAM DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmayam1.pdf	11/06/2018 22:05:20	MAYAM DE ANDRADE BEZERRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	cartapesquisador.pdf	30/04/2018 13:49:19	MAYAM DE ANDRADE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	certidaoaprovacaoesquisamayam.jpg	30/04/2018 13:47:27	MAYAM DE ANDRADE BEZERRA	Aceito
Orçamento	orcamentomayam.pdf	30/04/2018 13:44:00	MAYAM DE ANDRADE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 19 de Julho de 2018

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)