



INSTITUINDO A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL

Fabiana Oliveira Canaveira

fabicanaveira@hotmail.com

Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este artigo apresenta o processo de constituição do campo da Pedagogia da Infância enquanto área específica da Pedagogia, visando instituir seu espaço na formação inicial de docentes. Trata-se da narrativa reflexiva da experiência desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, em que se busca dar ênfase às pesquisas, autoras e autores que têm se dedicado em construir as especificidades dos saberes e fazeres junto às crianças pequenas, assim como apresentar os usos metodológicos de tais estudos. Acaba pontuando as ausências e invisibilidades inerentes ao currículo do curso de graduação em Pedagogia e sua dificuldade em se renovar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, formação docente, crianças pequenas.

INSTITUTING PEDAGOGIC CHILDHOOD FROM BASIC FORMATION

ABSTRACT: This paper presents the field constitution process of Pedagogy of Childhood as a specific area of pedagogy, aimed at establishing its place in initial teacher education. This is the reflexive narrative of the experience developed in the Faculty of Education of the Federal University of Maranhão - UFMA. Which seeks to emphasize the research, authors and authors who have dedicated themselves to building the specificities of knowledge and practices among small children, as well as present the methodological uses of such studies. Just pointing out the absence or invisibility inherent in the undergraduate curriculum in pedagogy and its difficulty in renewing.

KEY WORDS: early Childhood Education, teacher training, early children.

Introdução

Para transcorrer sobre a construção e legitimação de um novo campo acadêmico como o da Pedagogia da Infância, é oportuno cartografar um mapa de posições, de correlações de forças, de *habitus e capital(is)* dos agentes do campo – categorias entendidas na concepção de Bourdieu (1968; 1996) –, mas não só. Não é prudente adentrar nos embates acadêmicos invisibilizando os agentes que tomam parte do cenário. Não só as pessoas, mas as universidades e seus grupos de pesquisas, os programas de pós-graduação e suas linhas, as associações, entidades, publicações e eventos científicos nos quais os agentes e os conhecimentos circulam, e são instituídos.

Outra possibilidade de abordagem, que não anula a primeira (pelo contrário, a complementa), seria um *estado da arte* sobre o tema, no estilo de um exercício historiográfico em que a Pedagogia, podendo se inspirar tanto no método histórico como em uma sociologia reflexiva, questiona e reflete sobre si mesma, discorrendo acerca do percurso de construção de uma de suas áreas temáticas, trazendo à tona avanços, imobilidades e retrocessos. Parte desse exercício já foi realizada com a pesquisa da professora Dr^a Eloisa Rocha (1999) e (2002), o ponto de partida que sintetiza os primeiros passos da Pedagogia da Infância no Brasil.

Tomar a Pedagogia como objeto para discutir como dentro dela vieram se estabelecendo os estudos que caracterizam as especificidades pedagógicas da educação de crianças pequenas, pequenininhas e maiorzinhas é um percurso longo e tortuoso, dada a impossibilidade de generalizar a Pedagogia como um campo universal, unívoco em todo o país. Ao contrário, o que se tem é uma diversidade de cursos de graduação de formação de Pedagogos/as, que não necessariamente formam professores/as, daí se inicia a primeira bifurcação de um caminho que a todo o momento se diferencia, dependendo do tipo de universidade, faculdade, público, região geográfica, turno de oferta em que o curso é ofertado. Dessa forma, há uma diversidade de Cursos de Pedagogia, porque há uma diversidade de currículos para o mesmo curso, ainda que baseados nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL,2006) e das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL,2015), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, que visam regular o currículo da área.

Tais formas, ou abordagens, são caminhos que seguramente garantem um percurso legítimo e abrangente de desnudar o tema¹; todavia, preferi optar por percorrer uma delimitação mais circunscrita, a trilha que eu mesma fui ladrilhando na busca de estabelecer o campo da Pedagogia da Infância dentro do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, iniciando por São Luís, mas que se estendeu por vários municípios maranhenses a partir dos Programas Especiais de Formação de Professores da Educação Básica de 2010 a 2015. Assim, trato tanto da narrativa de uma experiência como de um guia de leituras e práticas que visam instituir a especificidade da prática pedagógica em creches e pré-escolas.

Caminhos da Pedagogia rumo à Educação Infantil

A Educação Infantil como campo educacional dentro de alguns cursos de Pedagogia passou, em pouco mais de uma década, da marginalização à evidência, alavancando consigo as relações pertinentes às configurações de campo, como: eventos, publicações científicas, fóruns, projetos e financiamentos², como também as tensões inerentes às disputas por posições. Profissionais, pesquisadoras e pesquisadores que há mais de uma década dedicam-se à área vislumbraram a ascensão de seus estudos e debates ganharem interlocutores não só curiosos, mas ansiosos. Tais movimentos instituintes não correm ao largo do contexto sociopolítico que a área enfrentou – entre os anos finais da década de 1980 até meados da década seguinte – a partir das lutas para garantir seu “lugar ao sol” dentro dos diferentes ordenamentos legais³.

Há 11 anos a professora Ana Lúcia Goulart de Faria iniciou seu clássico artigo sobre a Política de Regulação da Primeira Etapa da Educação Básica (2005) com a seguinte frase: “Tem sido produto de grande transformação nos conceitos de infância e criança a reformulação de políticas públicas que as contemplem na área da educação” (p. 1014), mostrando-nos que as articulações entre pesquisa, política e prática pedagógica

¹ Algumas áreas do conhecimento se construíram pela negação de outras áreas, prática que tem sido comum ao processo de legitimação de novos campos, mas que são alvo de reflexões. Ver CORCUFF, Philippe. **As Novas Sociologias: construções da realidade social**. Bauru (SP): EDUSC, 2001.

² A exemplo da existência e do papel do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MEIB; dos 30 anos do Grupo de Trabalho 07 – de Educação das crianças de 0 a 6 anos na ANPED; os mais de 20 anos do Congresso Paulista de Educação Infantil - COPEDI; Os projetos de Cooperação Técnica do COEDI/MEC com as IFES; O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e os 8 anos do Seminário de Grupos de Pesquisa de Criança e Infâncias - GRUPECI.

³ Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996.

garantiram avanços e inovações para a construção de uma Pedagogia da Infância que se empenha em ensinar fundamentos para que o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos⁴ de idade seja realizado com qualidade, respeitando as dignidades infantis.

Assim, a Educação Infantil se diferencia das outras etapas educacionais por ter forjado a si mesma através de diferentes lutas para ser reconhecida como direito das crianças e de seus responsáveis. Como discorre Faria (2005), nesse cenário, por vezes, despontaram as *criancistas*: feministas, operárias, sindicalistas, trabalhadoras, que galgaram o lugar das crianças na Constituição Federal de 1988 e em outros espaços; que se aliaram/aliam às *criançólogas*⁵: professoras/es pesquisadoras/es — algumas vezes os mesmos agentes ocupam as duas categorias — que afirmaram a necessidade do reconhecimento da educação das meninas e meninos de até 6 anos de idade como primeira etapa da educação básica na LDB 9394/96 e a construção dos saberes e fazeres pedagógicos acerca da educação da infância dentro dos espaços acadêmico e escolar.

Sabe-se que atualmente a temática das Infâncias e da Educação Infantil viraram preocupação nacional, fenômeno já então mundial, e o assunto passou a fazer parte de pesquisas acadêmicas e governamentais. As crianças e suas infâncias ganham novos espaços, inclusive nas plataformas políticas-eleitorais. Mas a forma com que as infâncias estão sendo vistas, e principalmente *como estão pensando a formação para esse professor habilitado em curso superior em Pedagogia* passa a ser um tema de profunda reflexão-ação (LIMA, 2015, p. 16, grifos da autora).

O Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão vem, ao longo das últimas duas décadas⁶, acompanhando as perspectivas formativas colocadas tanto pelas DCN para o curso, como pela Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, mas também por outros reguladores dos currículos dos cursos de formação inicial: o mercado. A meu ver, geralmente há dois tipos de mercados, que denominarei de interno e externo. O externo, oriundo principalmente das escolas privadas, às vezes também pautado pelas exigências dos concursos públicos para a área;

⁴ Faço a opção de continuar utilizando o corte etário de 0 a 6 anos como um demarcação política, como também por considerar o contexto em que algumas crianças permanecem com 6 anos na educação infantil, pois mudam de idade no decorrer do percurso escolar.

⁵ Os termos usados e grafados em *itálico* são fruto de uma demarcação política, feita no Brasil principalmente pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria (UNICAMP e Università Milano-Bicocca), a partir de sua interlocução com a Pedagogia da Infância italiana, que busca legitimar esse campo de estudo e de militância.

⁶ Período em que venho acompanhando o curso de perto, desde meu ingresso como estudante de graduação. Por idiossincrasia tornar-se difícil refletir sobre a formação docente, sem pensar e pontuar a minha própria formação inicial, ainda mais tendo como lócus de atenção a universidade e curso no qual me formei.

como também pelo mercado interno, aquele pautado pelos/as docentes do próprio curso de graduação – muitos/as ainda influenciados/as pelo modelo das antigas cátedras acadêmicas em que o/a professor/a era titular especializado/a em apenas uma área disciplinar, que se constitui imutável até seu total afastamento. Assim, na medida em que se consegue romper com os “latifúndios curriculares”⁷ oriundos dos interesses de seus “proprietários” (mercado interno) e superar a pauta do mercado externo, é possível tornar os currículos mais flexíveis para acompanharem diferentes tendências e paradigmas formativos emergentes que se abram às necessidades do processo de humanização que é, a meu ver, nossa real demanda formativa.

Durante a década de 1990, os Cursos de Pedagogia pareciam padecer de uma crise de identidade, como pontua a pesquisa de ENS e VAZ (2011)⁸. Por vezes, o debate que buscava por uma marca identitária reverberava em seus currículos. O fim das antigas habilitações de Orientador Educacional, Supervisor e Administrador Escolar direcionavam o curso para uma formação ainda mais generalista, que intencionava formar o Pedagogo com perfil de Coordenador Pedagógico, mas que afirmava ter a docência como base formativa. Esse processo de ser um e se legitimar pelo outro se constituía no verdadeiro conflito. Pois, enquanto outros cursos de Pedagogia pelo país já focavam a formação na docência para a educação básica (dada a tramitação da LDB 9394/96), o “complexo de inferioridade”⁹ que atingia alguns cursos, incluindo o da UFMA, não o permitia assumir esse posicionamento.

Um olhar ao passado deixa claro que, de especialista a generalista, de professores do Ensino Fundamental a professores da Educação Infantil, muitas têm sido as mudanças de nomenclatura, mas poucas transformações reais se concretizaram para a construção da identidade do profissional formado em um Curso de Pedagogia, no Brasil (ENS e VAZ, 2011, p. 144).

⁷ O uso do termo neologismo se justifica pelas peculiaridades do *modus operandi* das relações políticas locais.

⁸ No artigo Política de Formação de Professores no Brasil: caminhos do curso de Pedagogia, as autoras analisam aspectos das políticas educacionais em diferentes momentos históricos sobre a formação de professores no Brasil, em curso de Pedagogia, com o intuito de suscitar novos caminhos para essa formação.

⁹ Essa é uma expressão usada por Ana Lúcia Goulart de Faria ao afirmar que a Pedagogia é uma ciência da prática, sim, como a Enfermagem, Administração e outras ciências, mas que parece se envergonhar dessa condição, como se isso determinasse um *complexo de inferioridade* da área em relação aos outros campos das ciências sociais.

A reforma curricular que aconteceu no curso de Pedagogia da UFMA, em 2001, estabeleceu a Educação Infantil como um dos núcleos de aprofundamento temáticos e apontou, mais uma vez, a forma de entendimento e ajuste ao que era pensada e determinada por fora do curso, com o que se tinha como possibilidade pelo lado de dentro. Com essa ressalva, quero acentuar a ausência de docentes especialistas em áreas emergentes à época. É imprescindível lembrar que, durante alguns anos, as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES ficaram impossibilitadas de realizar concursos públicos devido à política de ajuste e sucateamento dessas instituições, solapadas pelo governo “psdbista” do Ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003).

Todavia, é nesse momento que a Educação Infantil surge pela primeira vez no curso de Pedagogia da UFMA, como uma área importante, que exigia a destinação de ações formativas especializadas para desvelar suas especificidades. Ainda assim, além da carência de docentes especialistas na área, havia a ausência da pressão do “mercado externo”, haja vista ainda hoje não haver oferta de atendimento educacional para crianças de 0 a 2 anos na rede pública municipal da capital maranhense – São Luís, caracterizado como oferta de creche, em tempo integral. Outro fator que acredito ter contribuído para o espaço tímido que a Educação Infantil ocupava dentro do curso de Pedagogia até 2006 era/é a ausência da temática (enquanto primeira etapa da Educação Básica) no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.

Conforme Pereira (2009) afirma “a formação inicial de professores é parte essencial das formas de governabilidade institucional escolar que têm afetado a infância” (p. 92). Há os que defendam o pedagogo politécnico, em que a formação inicial dê conta das diferentes dimensões da educação (formal e não-formal). Há os que digam que pedagogo e professor são ações correlatas, mas não idênticas. Entretanto, o fato é que hoje são pedagogos os profissionais que irão atuar com nossas crianças pequenas de zero a cinco anos na Educação Infantil, bem como até dez anos nos Anos Iniciais (LIMA, 2015).

As pesquisas oriundas da interlocução com os diversos Estudos Sociais da Infância passaram a pautar não só a necessidade de um espaço de atenção dentro dos cursos de Pedagogia às crianças pequenas, suas infâncias e à Educação Infantil, mas o estabelecimento de um campo de conhecimento específico de aprofundamento teórico e prático da/para a área. Uma Pedagogia que rompa com o que Narodowski (1995) pontua como pensamento majoritário da história das ideias pedagógicas sobre a educação das crianças pequenas, a *pedagogização* da infância.

É no contexto de produção profícua da área que ingresso como professora do referido curso, oriunda do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural – GEPEDISC da Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, um dos grupos protagonistas nesse processo de estabelecimento e afirmação das especificidades de uma Pedagogia que contemple o sujeito infantil, para além do foco em conteúdos e em didáticas normalizadoras. Assumo tal atribuição, inspirada no professor Florestan Fernandes (1989; 1994) e sua docência militante, tendo as salas de aula como espaço de formação não só de *criançólogas*, mas também de *criancistas*.

A docência da Pedagogia da Infância

Muito mais do que seguir a ementa e um programa, desenvolver a disciplina de Metodologias da Educação infantil sempre foi um grande desafio pelo imperativo de condensar em 60 horas/aula uma gama de conhecimentos necessários que dão base para o exercício do trabalho docente na Educação Infantil. Principalmente, pelo currículo do curso em questão, só ofertar duas disciplinas diretamente relacionadas à área, e mais dois estágios.

De novembro de 2010 a início de 2015, fui a única professora efetiva da UFMA responsável pela área de Educação Infantil em meu departamento, conhecido como o Departamento I – “das práticas” (Estágios, Didáticas, Metodologias e Currículo), o que dificultava as trocas e divisão de trabalho e conhecimentos para a expansão da área. Eu havia sido professora substituta desse mesmo departamento de 2006 a início de 2008, e naquela oportunidade vi nascerem as primeiras disciplinas direcionadas à Educação Infantil. E apesar de algumas mudanças curriculares terem acontecido no tempo que estive afastada, a essência do Programa da disciplina mudou muito pouco. Até 2008, o programa se desenvolvia praticamente a partir dos antigos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil - RCNEI, e foi para romper com a perspectiva disciplinar e fragmentada imposta por esse documento que busquei a guinada do fazer pedagógico que apresento.

Tendo como objetivo geral esperar que os/as estudantes apreendam conhecimentos necessários ao exercício da docência junto a meninos e meninas de 0 a 6 anos, planejamento e a organização das ações, dos espaços e tempo educativos das creches e pré-escola, de forma a propiciar o progresso das múltiplas capacidades, do desenvolvimento integral e da vivência de diferentes formas de interações pelas crianças;

Instituindo a pedagogia da infância na formação inicial

a ementa do programa da disciplina de Metodologias da Educação Infantil agrega alguns aspectos que considero condizentes com os paradigmas atuais dos estudos na área, e outros nem tanto.

Descritos assim:

Planejamento e organização das ações e espaços educativos de crianças de 0 a 6 anos. O lúdico na educação infantil: o brincar, as brincadeiras e jogos como expressão cultural e sua importância no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança. Processos interativos, a imaginação, a literatura, as artes plásticas, cênicas e a música na constituição do sujeito solidário, autônomo e criativo. O papel e a prática pedagógica dos profissionais de educação infantil. A organização do trabalho pedagógico. Processos de construção da autonomia infantil. Atividades lúdico-pedagógicas. Desejos e necessidades infantis. Planejamento, rotina e modalidades organizativas dos eixos de conteúdo (CANAVIEIRA, 2011, p. 1).

Assim como Mantovani e Perani (2014) demonstram que a profissão de educador da infância vem sendo *inventada paulatinamente* a partir dos anos de 1960; da mesma forma procede-se inventando, criando e ficcionando essa nova/outra Pedagogia, e, segundo as autoras italianas: “Para a *nova formação*, são necessários instrumentos novos para produzir as modificações necessárias de atitudes e comportamentos nos futuros educadores” (p. 39), o que nos leva a questionar: como enfrentar tais dificuldade e garantir aos estudantes do curso de Pedagogia as especificidades do trabalho docente da/na educação infantil?

Quando se busca criar e desvelar essa docência de crianças e bebês que ainda não andam, mas se locomovem; ainda não falam com palavras, mas se comunicam; ainda não leem ou escrevem as letras convencionais, mas têm *cem linguagens*¹⁰; não se está a falar da mesma escola do Ensino Fundamental, enquanto instituição educacional; da mesma docência das outras etapas, apesar dos vários pontos em comum; nem da mesma forma de constituição dessa profissionalidade (GOMES, 2015). A Educação Infantil possui construções próprias de funcionamento, modos de fazer, de narrar, documentar o processo, de estar, de olhar, escutar e sentir o outro; trabalha no reconhecimento das crianças como agentes participantes nesse processo, estabelecendo relações menos assimétricas com elas, respeitando e criando outras lógicas. E a possibilidade de vivenciar os princípios desse trabalho está articulada não só a uma nova docência, mas a uma nova

¹⁰ Alusão ao poema “Ao contrário, as cem existem” de autoria de Lóris Malaguzzi, educador que difunde o modelo italiano de educação infantil, que inspira a criação da Pedagogia da Infância que acreditamos.

pedagogia, que passa a ser uma pedagogia das relações, da corporeidade, da sensibilidade, da experiência e da co-gestão – a Pedagogia da Infância.

A partir dessas premissas, passei a desenvolver, em cada semestre, uma espécie de ateliê (oficina). Um espaço de criação artesanal, onde o pensar e o fazer Educação Infantil não se separassem, mas que aqui será apresentado mais como um guia de leituras que configuram a Pedagogia da Infância que defendo – para tanto, utilizo-me das unidades do programa da disciplina, que são: O papel e a prática pedagógica dos profissionais de educação infantil; Currículo e cultura da e na Educação Infantil; A organização dos espaços e tempos da Educação Infantil e o planejamento pedagógico; Brincadeiras, interações e as diferentes linguagens infantis.

O papel e a prática pedagógica dos profissionais de educação infantil

Barbosa (BARBOSA; BRASIL 2009a), fundamentada na obra “A Condição Humana” (1958), de Hannah Arendt, em que a filósofa alemã aborda a *natalidade* e a importância dos momentos iniciais da vida, também nos inspira a refletir sobre os atos iniciais do processo educacional, como atos de conquista e sedução, inerentes aos relacionamentos humanos, assim dar-se, ou deveria ser, com as nossas relações com os começos do humano, assim também entendo o ato pedagógico da Educação Infantil ao Ensino Superior. O ritual de encantamento das/dos estudantes parte da tentativa de sensibilizá-los e de vincular as temáticas às suas histórias individuais e subjetividades vividas durante suas infâncias, assim como revisar assuntos da disciplina anterior de Fundamentos da Educação Infantil, em que estudaram os fundamentos históricos e sociológicos da infância. Para tanto, perguntas-chave sobre suas experiências infantis visam desencadear memórias da infância para melhor nos conhecermos, e são apresentadas a partir de poesia, desenho, produção audiovisual ou texto escrito. Segue-se com o levantamento de palavras e conceitos que geralmente ouvem/leem sobre as crianças pequenas e sobre as creches e pré-escolas nas mídias. Tais experiências passam a ser debatidas a partir da leitura dos textos introdutórios do documento de Práticas Cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BARBOSA; BRASIL, 2009): *Autores da escola da infância e A escola de educação infantil nos contextos contemporâneos*.

As provocações e desconstruções também ficam logo nesse início, geralmente com uma brincadeira simples, do guia e do cego, em que são encorajadas/os a andarem pela sala e corredores da universidade de olhos fechados, sendo guiadas/os por uma/um colega. A brincadeira visa o lugar empático em que ocupam aqueles e aquelas “tidos” como limitados, e seus “guias” mais experientes. Como se comportam e o que sentem nessa experiência, muitas vezes se assemelha ao papel da/do docente da Educação Infantil que, por vezes, carrega no colo e, por outras, apenas puxa pelo braço, como também o lugar do ser que ainda não domina o espaço, que têm limitações motoras, mas não sensoriais. A brincadeira permite a reflexão sobre o papel de guia tanto por quem o foi, como por quem era guiado, e desvela algumas características que são cunhadas à docência da pequena infância.

Com a evasiva pergunta: “o que é preciso para ser professora/ professor na Educação Infantil?”, as respostas dadas pelas e pelos estudantes, ao longo desses anos, vieram se modificando. Por vezes, se limitavam a adjetivos ligados a um estereótipo de feminilidade e não incluíam conhecimentos específicos, ou se limitavam a conhecimentos que revelavam uma visão de infância como um *vir a ser* de um ser falho e incompleto.

Para evidenciar no papel docente, três leituras destacavam-se como essenciais: a carta da professora Joseane Bufalo “A arte de tornar-me docente de meninos e meninas de 0 a 3 anos de idade: declarações de uma professora de creche”¹¹ (BUFALO, 2009); o artigo “Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte?” (FARIA; RICHTER, 2009) e os dois textos do italiano Danilo Russo: “Como ser professor sem dar aula na escola da infância (1 e 2)” (2007; 2008). Essas três leituras provocavam grandes inquietações nas/nos estudantes que geralmente se encontravam no 5º período do curso, mas que começavam a questionar alguns estudos anteriores a partir de posicionamentos como:

¹¹ Em sua tese intitulada: *Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos trabalhadores no serviço Público Municipal de Campinas (1988 – 2001)*, a autora sentiu necessidade de descrever a seus interlocutores as especificidades do trabalho docente em creche, que tanto ressaltava em sua pesquisa, e o fez em forma de carta.

Faremos uma crítica à pedagogia escolarizante fundamentada apenas nas ciências da regularidade, voltadas ao ensino analítico, centrada na docente e na transmissão de conhecimentos, muitas vezes imposta nas pré-escolas e às vezes até nas creches, como única forma de garantir o direito à educação. O que o encontro entre arte e infância tem mostrado são as lacunas na formação do pedagogo(a) que convive e trabalha com crianças pequenas, principalmente com as pequenininhas, para educá-las muito além do cognitivismo reinante. O destaque aqui dado à imaginação poética, à alegria e à complexidade de aprender, ao direito à beleza, à comunicação não verbal, enfim, arte como experiência de um corpo em suas primeiras aprendizagens, corpo e mente, pensamento e ação no mundo. Problematizando as bases exclusivamente científicas da Pedagogia e seu tecnicismo estrutural – a didática – estamos tentando com a arte preencher a lacuna da formação docente, rumo a uma pedagogia da infância. Assim, apostamos que também uma outra pedagogia é possível (FARIA, RICHTER, 2009, p. 104).

O trabalho de problematizar conceitos e categorias das outras etapas de ensino, para que não sejam naturalizadas na Educação Infantil, é algo que perpassa toda a disciplina. Afirmar que a professora e o professor de educação infantil *não dão aula*; desconstruir a ideia de “rotina” enquanto algo rígido e imutável; questionar, além dos tempos, o espaço, o agrupamento de crianças ao longo de suas jornadas na instituição, as atividades que acontecem majoritariamente de forma homogênea, para que se tornem heterogêneas, em que pequenos grupos de crianças que se organizam de acordo com seus interesses/necessidades e desenvolvam ações diferenciadas, concomitantemente, desconstrói toda a ideia de planejamento oriundo da didática normalizadora são questões apresentadas por Russo (2007, 2007a), como por Faria e Richter (2010, p. 105):

A educação infantil não está centrada na aula, no ensino, na figura da professora, no binômio ensino-aprendizagem. A educação infantil está centrada na experiência da criança, no processo, e não no produto ou resultado. A professora de creche é uma professora de criança e não professora de disciplina escolar. Portanto, sem salas de aula, sem classes, sem alunos(as).

Currículo e cultura da/na Educação Infantil

Destacar as especificidades da Pedagogia da Infância dentro da discussão curricular constitui tecer a parte mais delicada do bordado, porque a produção com esse viés teórico é recente na perspectiva que acreditamos e defendemos, do olhar que ajuda no processo de construção de uma Pedagogia da Infância – e está majoritariamente circunscrito no Brasil às pesquisas e produções da professora Maria Carmen da Silveira Barbosa e pesquisadoras a ela associadas (2009, 2009a 2010) –, o que não quer dizer que anteriormente a esses estudos não haviam discussões pertinentes ao currículo para Educação Infantil, mas essa discussão, por vezes enviesada, veio atrelada às críticas e diferenciações das práticas do Ensino Fundamental.

Enquanto pesquisadora e professora que cerca essa temática, sentia ausência de referências que pudessem traçar a trajetória das discussões curriculares na área, desde a década de 1970 até os movimentos mais recentes, que dão fundamentos para o entendimento da proposta para a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na primeira e segunda versão. Para dimensionar esse percurso junto aos estudantes, tenho feito um apanhado desse processo de “reforma curricular da/na Educação Infantil” a partir dos documentos e marcos referenciais que abordam as práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil. É a partir da análise deles que destaco que é com a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que os marcadores que pautam as especificidades da Pedagogia da Infância ganham maior notoriedade. Não que as especificidades de uma Pedagogia diferenciada fossem desconhecidas da área ou não estivessem contidas em outros documentos, pois o documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, originalmente de 1995 e reeditado em 2009, já trazia alguns desses apontamentos, mas que não ganham a repercussão que ganham com as Diretrizes de 2009.

Realizei, em minha pesquisa de mestrado (CANAVIEIRA, 2010), uma análise que me permitiu alinhar os ordenamentos políticos elaborados durante os governos Lula (2003 - 2010) aos fundamentos da Sociologia da Infância; oportunidade em que relaciono como tais fundamentos ganham notoriedade e passam a compor o paradigma epistemológico que fundamenta a elaboração dos documentos legais da Educação Infantil, estudos que também me permitem afirmar, hoje, que tais fundamentos se relacionam com as especificidades da Pedagogia da Infância que aqui defendemos. Na dissertação, apresentei também parte do percurso da política curricular recente para a Educação Infantil afirmando o papel relevante dos relatórios das pesquisas provenientes do Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS, sob coordenação da professora Maria Carmen S. Barbosa, para os avanços da discussão curricular na área.

Após ir alternando e problematizando o percurso das discussões curriculares entre aulas e leitura dos textos e documentos, principalmente do artigo de Cerisara (2007) em que, não só pelo conteúdo, mas também pela forma, revela e vai desconstruindo, a partir das entrelinhas, as concepções curriculares inerentes aos antigos Referenciais Curriculares. A partir disso, voltamos ao exercício de pensar palavras e categoriais centrais ao tema “currículo da/na Educação Infantil” e, a partir delas, compor um mapa

conceitual, como fluxograma das ideias correntes sobre o assunto. As múltiplas possibilidades de relação de conceitos que surgem vão revelando os entendimentos e as possibilidades de construção autônoma de outras formas de pautar os saberes e os fazeres a serem desenvolvidos junto às crianças pequenas, enquanto currículo emergente e em construção permanente.

Penso que o debate sobre o currículo seja um dos temas centrais a quem se propõe formar docentes de crianças pequenas dentro de uma disciplina de Metodologias para a área; sendo assim, é desse tema que decorrem os demais: organização dos espaços e tempos, assim como a ênfase das brincadeiras, interações e diferentes linguagens, formando um grande ciclo temático. A fim de catalisar essa dimensionalidade múltipla da questão curricular e suas relações, realizo uma provocação imagética por meio de charges, tirinhas e desenhos, principalmente as de autoria do italiano Francesco Tonucci, que conseguem caracterizar vários estereótipos das práticas *adultocêntricas* que acontecem nas creches e pré-escolas, e que são retomadas nas duas unidades finais da disciplina, mesmo que essas divisões de unidades temáticas não sejam enfaticamente evidenciadas no decorrer do trabalho, haja vista o trabalho com as interações, brincadeiras e linguagens ser retomado como continuidade da discussão curricular dessa segunda unidade.

A organização dos espaços e tempos da Educação Infantil e o planejamento pedagógico

Assim como os demais campos pedagógicos, a Pedagogia da Infância também se materializa em um espaço-tempo pensado e vivenciado através das especificidades de uma ciência que pensa e impulsiona o processo educacional das crianças pequenas e dos bebês como experiência potente, como *locus* privilegiado da produção das culturas infantis e das interações como forma privilegiada da aquisição das primeiras aprendizagens. Continuamos acreditando e defendendo a máxima em que Karl Marx (2003) diz: “os homens fazem história em condições dadas”. Na educação infantil, as condições objetivas para que o processo educacional aconteça são nossas materialidades e dizem respeito ao espaço institucional, aos objetos, materiais, recursos e condições de trabalho das/dos profissionais, dentre outros elementos que implicam diretamente a qualidade, “o que pensamos serem essas instituições determina o que fazemos e o que acontece dentro delas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003. p. 87).

O conceito de **espaços das crianças** entende as escolas como sendo ambientes de várias possibilidades – culturais, científicas e sociais, mas também econômicas, políticas, éticas, estéticas, físicas – algumas pré-determinadas, outras não, algumas iniciadas pelos adultos, outras pelas crianças. Escola é prática ética e política, que se dá no debate, na construção de conhecimentos, como oficina e laboratório social e humano permanentes (BARBOSA, 2007, p. 1078, grifo nosso).

A temática da organização do espaço como caracterização das instituições de Educação Infantil sempre foi o assunto que despertava maior interesse das/dos estudantes. Elas/eles eram convidados a adentrar no tema a partir do desenho individual da planta-baixa de uma instituição de educação infantil que conhecessem ou que gostariam que existisse, essa era a consigna da atividade para permitir a criatividade e o pensamento livre sobre o tema, e assim poder capturar as representações sociais de como concebem essa “escola”. Poder problematizar pré-noções, relacionar concepções de instituição a concepções de infância, desconstruir presenças e ausências da “forma” escolar e apresentar a necessidade dos espaços das instituições de Educação Infantil serem *ambientes de vida* são aspectos importantes que iluminam ainda mais o debate ao qual nos propomos.

Ainda buscando fazer as provocações que cercam o tema, apresentava o pensamento de Paolo Pasolini (1990) em “a Linguagem pedagógica das coisas”, em que diz: “A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física – em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social – torna-o corporalmente aquilo que será por toda a vida. O que é educada é sua carne, como forma de seu espírito (p. 127)”. A esse pensamento, somamos imagens de instituições brasileiras e italianas, algumas plantas baixas desenhadas por outras/os estudantes de Pedagogia, a depoimentos de pesquisa que descrevem instituições de Educação Infantil. As leituras do artigo de Faria (2007), intitulado “O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil”; do documento oficial do MEC “Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil” (2006), o artigo “O espaço na pedagogia da educação infantil: fábula, perversidades e possibilidades” SILVA; BUFALO (2011); e do livro “Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil”, organizado por Ceppe e Zini (2013), são guias seguros para o início da caminhada nesse tema.

Para finalizar as discussões desse eixo temático, empreendemos a tentativa de articular, na prática, o uso dos espaços das instituições ao entendimento da categoria tempo como discussão da forma de planejar os acontecimentos pedagógicos da Educação Infantil, ou seja, a jornada das crianças na escola, comumente denominada de *rotina*. Para tanto, as/os graduandas/os eram desafiados a montarem a rotina semanal para uma turma de crianças que frequentavam a instituição que elas/eles mesmas/os desenharam. Após os debates sobre a organização do espaço físico, eles puderam recompor suas plantas baixas iniciais. Assim, a partir de instituições arquitetonicamente bem planejadas, caberia garantir a distribuição dos usos dos espaços dentro do tempo. Essa tarefa, que a princípio parece simples, para aquelas e aqueles que ainda não tiveram oportunidade de estagiar ou adentrar as instituições reais, torna-se um desafio. Problemas como não se atentarem a adequar a rotina à idade e número de crianças é o primeiro equívoco das rotinas, mesmo sendo elas/es as/os “arquitetas/os” das instituições, muitos espaços ficam ociosos ou são subutilizados.

Assim, despertava incômodas inquietações, não só nelas/es, mas na professora, o exercício de correlacionar a análise das rotinas às categorias apresentadas no texto “os usos do tempo”, do livro “Por amor e por força: rotinas na educação infantil” (BARBOSA, 2006), destacando primeiro os *elementos constitutivos das rotinas*, e em seguida fazendo a *contagem do tempo* da jornada das crianças em práticas cotidianas *variáveis e invariáveis*. Deparávamo-nos com a má distribuição do tempo, não só no espaço, mas na contagem de horas diárias e semanais dedicadas às situações invariáveis da rotina “rotineira”, que acabavam por revelar que nas pré-noções pedagógicas sobre os usos do tempo no cotidiano infantil, o que é realmente priorizado não são ações e práticas que garantem experiências de interação com novos saberes ou de vivências experimentais de (re)construção cultural, artística, lúdica, estética e/ou científica.

Brincadeiras, interações e as diferentes linguagens infantis

Por fim, mas não menos importante, dedicava-se um tempo mais longo para as temáticas finais, que retomavam e aprofundavam assuntos já introduzidos anteriormente, como: a “articulação” da Pedagogia com as artes, os eixos curriculares pontuados pelas DCNEI (2009) e, como ponto culminante, a apresentação dos estudos de Florestan Fernandes sobre a cultura infantil. Nessa etapa, por vezes, os estudantes protagonizam o seu processo de estudo e socializam suas aprendizagens adquiridas coletivamente.

A primeira leitura do texto “As trocinhas do Bom Retiro” (FERNANDES, 2004) é uma experiência lúdica que permite pensar, por analogia com sua própria infância, as peculiaridades e pormenores infantis vivenciados nessa fase, tais como a importância das relações vicinais, questões de gênero, de classe e étnicas que também perpassam às relações infantis, mas não só, e a estrutura e lógica dos folguedos e da composição dos coletivos infantis.

O aprofundamento das temáticas sobre as interações, brincadeiras e linguagens artísticas, como artes visuais, música, teatro e cinema, somavam-se à ênfase na literatura infantil e no uso das mídias na Educação Infantil. Nesse ponto do trabalho moram as minhas maiores angústias, pois o tempo era escasso para o aprofundamento de todas as temáticas, e assim como buscava-se a participação e protagonismo das/dos estudantes, convivia-se com o anseio de poder realizar um trabalho de construir repertório de práticas junto a elas e eles. Assim, dependendo do contexto de cada momento em que o trabalho era desenvolvido, o planejamento e a minha didática mudavam em períodos de greve, paralisações ou semestre festivos. O trabalho centrado na professora é a metodologia mais “segura” – rápida. Quando as coisas fluíam dentro de certa normalidade, eles se organizavam em grupos para realizar pesquisas, estudos e apresentar vivências de cada temática citada acima.

O foco nas artes, o trabalho com a literatura infantil e, por vezes, adentrar na área de psicomotricidade, por minha ótica, requerem uma disciplina a mais no currículo do curso de Pedagogia da UFMA, ou no mínimo, mais 15h/a para qualificar a importância e centralidade dessas ausências na nossa formação pedagógica, e a importância dessas áreas como linguagens que comunicam e dialogam com as necessidades, corporeidade e peculiaridades dos bebês e crianças pequenas, compondo, assim, parte da especificidade da Pedagogia da Infância, com sua metodologia “indisciplinar”; com uma didática do maravilhamento; entendendo a *aula como acontecimento*; o currículo que emerge do cotidiano a partir de *campos de experiências*; com narrativas avaliativas, tendo como princípio o protagonismo, centralidade e participação infantil em seu processo educativo, mas não só, visando garantir a produção das culturas infantis como direitos à infância.

Desafios para seguir adiante...

Por vezes, escrever é a arte de dar sentido ao vivido. Partindo do que realizei como prática docente ao longo de cinco anos, a elaboração desse escrito foi possível a partir de uma reflexão crítica, no sentido autoavaliativo, das mudanças e acréscimos que se fazem necessários para garantir as especificidades da Pedagogia da Infância na qual buscamos nos inserir.

No decorrer do percurso, assumi que nem todas as escolhas e responsabilidades cabiam somente a mim enquanto professora de adultas/os; se defendo a autonomia das crianças pequenas em seu processo educacional, como não fazer o mesmo com estudantes de graduação? Sendo assim, passei a fazer planejamento participativo junto ao coletivo de estudantes, em que a ordem das unidades temáticas, textos e metodologia de trabalho passaram a ser de escolha também delas/es. A escassez de tempo para discutir temáticas como: as especificidades da educação infantil do/no campo; as questões de gênero e sexualidade na educação infantil; a implementação da Lei 10.639/2003 sobre o ensino da cultura afro-brasileira e indígena (como ainda se encontram fora da ementa da disciplina, acabam por se ausentar do programa oficialmente, mesmo que, por vezes, as discutíamos permeadas as demais temáticas).

Dentre os aspectos que a mim são mais lacunares, está o trabalho específico com os bebês, as especificidades deles e da prática docente dedicada a eles; em decorrência dessa ausência, todo o lado da corporeidade também acaba ficando fora. E são esses, a meu ver, os temas que têm garantido a riqueza e a potência da Pedagogia da Infância, pois se torna diferenciada de todas as demais matrizes pedagógicas ou campos da ciência da educação.

Tentando respeitar o espaço delimitado ao caráter de artigo, foi necessário estabelecer alguns cortes, tanto das leituras complementares como dos aspectos metodológicos vivenciados junto aos estudantes. Essas escolhas fazem parte desse cotidiano docente no ensino superior. Fazer escolhas das temáticas e referências que serão compartilhadas não é tarefa fácil, mas quando somos guiadas/os não só por aspectos puramente acadêmico-científicos, mas também pelo compromisso político com a ética da formação dos seres humanos, estabelecer tais escolhas torna-se elementar.

Oficina é o lugar de produção e transformação, lugar onde se pratica um ofício, uma ocupação permanente de ordem intelectual e artística, a qual envolve certos

encargos. O ofício do artesão pressupõe a imersão na totalidade do processo de trabalho, desde a concepção, escolha do material a ser trabalhado, das ferramentas a serem utilizadas, que são indícios necessários do *savoir faire*, isto é, do *métier* do artesão, cujo produto é pautado pela marca de seu criador e definido por suas qualidades (MILLS, 2009). Não se trata, portanto, de um trabalho alienado, fragmentado, medido pelo quantitativo e pela neutralidade.

Narro o que aprendi; trato de uma ideia que acredito a cada dia mais e que pode ser resumida na seguinte afirmação do sociólogo norte-americano Wright Mills (2009): “o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício (p. 22)”. Mas também inspirada na vida e obra de Florestan Fernandes como professor militante, aspectos que já destacamos como inerentes à lógica de fazer educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10^o ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Culturas escolares, cultura de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1059-1083. out. Campinas (SP), 2007.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. Qual o currículo para bebês e crianças bem pequenas? In: BRASIL/SEaD. Salto para o futuro/ TV Escola. **Educação de crianças em creches**, ano XIX, n. 15. out. p. 25-31, MEC: Brasília, 2009.

_____. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n.1, jan./abr., 2010, p. 85-96.

BARBOSA, M.C.S.; BRASIL, MEC/SEB/COEDI. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília (DF): MEC/SEB, 2009.

BOURDIEU, P. Campo Intelectual e Projeto Criador. In: POUILLON, J. (org.) **Problemas do Estruturalismo**, p. 17-38. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2006

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL, MEC/SEB/COEDI. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL, MEC/SEB/COEDI; BARBOSA, M. C. S. (et. al). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL/CNE. Resolução CNE/CP n. 1. de 15 de maio de 2006: **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: CNE, 2006.

_____. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

CANAVIEIRA, F. O. **A Educação Infantil no olho do furacão**: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – UNICAMP: Campinas, 2010.

_____. Programa da Disciplina de Metodologias da Educação Infantil. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMA**. São Luís (MA): UFMA, 2011. (mimeo).

BUFALO, J. M. P. **Nem só de salário vivem as docentes de creche**: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC

Instituindo a pedagogia da infância na formação inicial

1988-2001). 2009. 179 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 19-49.

CEPPE, G.; ZINI, M. (Org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CORCUFF, P. **As Novas Sociologias: construções da realidade social**. Bauru (SP): EDUSC, 2001.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ENS, R. T.; VAZ, F. A. B. Política de formação de professores no Brasil: caminhos do curso de Pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas (SP), n.43, set 2011, p.143 – 158.

FARIA, A. L. G. Política de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica. In: **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1013-1038. Campinas (SP): CEDES, 2005.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**, 6ª Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

FARIA, A. L. G.; RICHTER, S. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte? In: **Small size papers experiencing art in early years: learning and development processes and artistic language**. Bologna (Itália): Pendragon, 2009.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. In: **Estudos Avançados**, v. 22, n.8, pp. 123- 138. São Paulo, 1994.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo, Cortez, 1990.

GOMES, M. Q. Sobre docência e ser professora de bebês. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop (MT), v. 6, n. 3, ago./out. 2015, p. 17 – 29.

LIMA, S. D. De que infância falamos e de que Pedagogia necessitamos? **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, out./dez. 2005, p. 15 – 24.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. In: FARIA, A. L. G.; VITA, A. de (Org.). **Ler com bebês:**

contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas (SP): Autores Associados, 2014. p. 17 - 60.

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

NARODOWSKI, M. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (Org.). **Escola Básica na virada do século**: Cultura, Política e Currículo, p. 57-63. Porto Alegre: FAGED/URGS, 1995.

PASOLINI, P. P. Genariello: a linguagem pedagógica das coisas. In: _____. **Os jovens infelizes**: antologia de escritos corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 125-136.

ROCHA, E. A. C. **A Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Tese (Doutorado). Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP, 1999.

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, p. 56 - 83, 2007.

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância II. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart, MELLO, Suely Amaral (org.). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. São Paulo: Junqueira e Marin, p.67-93, 2007a.

SILVA, A.; BUFALO, J. O espaço na pedagogia da educação infantil: fábula, perversidades e possibilidades. In: VÁRIOS AUTORES, GEPEDISC/Culturas Infantis; FARIA, A. L. G. (Org.). **Culturas Infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas (SP): Autores Associados, 2011. p. 9 – 34.

Recebido em: 04/07/2016

Aprovado em: 14/10/2016