

Sobre o brincar (mundo da criança) e o ensinar (mundo comum): embates para com a pedagogia da infância

On playing (the child's world) and teaching (the common world): clashes in childhood pedagogy

Sobre el jugar (el mundo del niño) y la enseñanza (el mundo común): enfrentamientos en la pedagogía infantil

Jenerton Arlan Schütz¹ 

¹ Universidade Católica de Brasília, Taguatinga, Distrito Federal, Brasil.

Autor correspondente:

Jenerton Arlan Schütz

Email: jenerton.schutz@p.ucb.br

Como citar: Schütz, J. A. (2024). Sobre o brincar (mundo da criança) e o ensinar (mundo comum): embates para com a pedagogia da infância. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 17(36), e20509. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v17i36.20509>

RESUMO

A partir de revisão bibliográfica, o presente artigo tematiza os pressupostos da Pedagogia da Infância, especificamente, aqueles vinculados ao brincar e aos aspectos considerados mais importantes para a Educação Escolar. Outrossim, assume-se um posicionamento contrário à Pedagogia da Infância, ao considerar que sua proposta anseia em prometer precocemente uma autonomia às crianças, como se elas fossem uma minoria oprimida e tivessem condições plenas para enfrentar as incertezas e problemas do seu tempo. Além disso, a escola começa mal quando inicia com essa ideia de Pedagogia, pois não vai preparando para a especificidade da educação escolar, ou seja, não dá para botar em suas costas a responsabilidade pela não aprendizagem (jovens chegarem analfabetos na universidade), mas sua postura corrompe as mentes infantis acerca da escola e da própria compreensão do mundo humano comum.

Palavras-chave: Educação Escolar. Ensino. Pedagogia.

ABSTRACT

Based on a literature review, this article discusses the presuppositions of Childhood Pedagogy, specifically those linked to play and the aspects considered most important for School Education. It also takes a stance against the Pedagogy of Childhood, considering that its proposal seeks to promise children autonomy at an early stage, as if they were an oppressed minority and fully able to face the uncertainties and problems of their time. What's more, the school gets off to a bad start when it begins with this idea of Pedagogy, because it doesn't prepare children for the specific nature

of school education, in other words, it can't be blamed for children not learning (young people arriving at university illiterate), but its stance corrupts children's minds about school and their own understanding of the common human world.

Keywords: School education. Teaching. Pedagogy.

RESUMEN

A partir de una revisión bibliográfica, este artículo discute los presupuestos de la Pedagogía Infantil, específicamente aquellos vinculados al juego y a los aspectos considerados más importantes para la educación escolar. También se posiciona en contra de la Pedagogía Infantil, por considerar que su propuesta pretende prometer a los niños una autonomía precoz, como si fueran una minoría oprimida y plenamente capaz de afrontar las incertidumbres y los problemas de su tiempo. Es más, la escuela empieza mal cuando parte de esa idea de Pedagogía, porque no prepara a los niños para la especificidad de la educación escolar, es decir, no se la puede culpar de que los niños no aprendan (jóvenes que llegan analfabetos a la universidad), pero su postura corrompe la mentalidad de los niños sobre la escuela y su propia comprensión del mundo humano común.

Palabras clave: Educación escolar. Enseñanza. Pedagogía.

INTRODUÇÃO

A aposta moderna no esclarecimento e também no sujeito possibilitou um “molde” para a educação institucional da infância, isto é, buscou retirá-la da condição de incompletude, de controlar a natureza irrefletida e selvagem, de proteger e cuidar de sua educação. Essa noção de infância, todavia, ganha outros contornos quando a legislação reconhece direitos específicos da criança à educação, considerando-a o centro do planejamento curricular, sujeito de direitos, produtora de cultura e cidadã (Brasil, 2009), desafiando, desse modo, pesquisadores e professores a refletir sobre a infância e sua educação.

Os discursos vinculados à Pedagogia da Infância estão carregados de variados pressupostos e ideais em torno da infância e sua educação. Há a visão de que assegurar as especificidades da infância por meio da garantia da liberdade e autonomia – ouvir as suas necessidades –, seria um modo de as crianças virem a se autogovernar. Para isso, deveriam ser poupadas de todo “adultocentrismo” deliberado e intencional, e protegendo-as estariam conquistando a autonomia moral. Deveriam também ser defendidas das práticas “adultocêntricas” interiorizadas no âmbito escolar, com o intuito de organizarem, elas mesmas, a própria aprendizagem – traduzindo-se no centrar a aprendizagem na criança e nas suas necessidades e interesses. Ademais, são discursos, todos eles, permeados de proibições. Proíbe-se expressões do tipo: aluno, disciplina, professor, ensino, conhecimento, escola, avaliação, atividades. O que é permitido e válido é aquilo que provém unicamente da criança e tudo o que não atrapalha o seu desenvolvimento natural e espontâneo, levando-se em consideração uma suposta natureza infantil/da criança, por isso, a ênfase no brincar (mundo da criança) em detrimento de uma abertura para o mundo comum (ensino).

Por vezes, os discursos pedagógicos contemporâneos parecem estar mais preocupados em ensinar a viver e como se deveria viver, do que propriamente mostrar o mundo aos novos. Hannah Arendt (2013), já havia detectado esse problema na matriz da cultura moderna. Quando os professores são tomados por essa perspectiva, a escola e a sala de aula passam a alojar um conjunto de palavras que, muitas vezes, dizem muito pouco e aumentam a ruptura com o próprio mundo comum.

Dito de outro modo, anulam a curiosidade e o apetite pelo mundo. O que a escola faz, e espera-se que professor saiba fazer, é evitar que o mundo se feche, que passe a ser considerado apenas a partir das convicções fechadas de cada um, ou que lhe falte um sentido. Por isso, para Arendt (2013, p. 239), mostrar o mundo para os recém-chegados é sempre tarefa dos mais velhos, pois são eles que já participaram ou estão participando do percurso do mundo e são

corresponsáveis por ele – “face à criança é como se o professor fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo”. Somente por meio da familiarização dos novos com o legado humano é que possibilitamos o surgimento de novas formas de expressão.

APORTES TEÓRICOS DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

A partir das contribuições e acumulação de conhecimentos sobre a Educação Infantil nas diferentes áreas de conhecimento, buscou-se constituir um campo particular no âmbito da pedagogia (Faria, 1999; Rocha, 1999), que é denominado de Pedagogia da Infância¹. Afirma-se que a concretização de tal movimento tem inspirações, sobretudo, em trabalhos que foram/são desenvolvidos em regiões da Itália, principalmente a experiência das escolas da região de *Reggio Emilia*². Com efeito, Barbosa (1999) destaca que as experiências dessa região se tornaram um ponto de referência mundial para se constituir e construir uma Pedagogia da Infância. Para Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 8-9), “[...] desde 1914, a Itália elabora orientações nacionais para a escola da infância, isto é, das pré-escolas lá chamadas de Escolas da Infância, sem ‘adiantar uma escola atrasada’³, sem ser adultocêntrica, sem disciplinas escolares, visando uma pedagogia de processo e não de resultado”.

Mediante os estudos pioneiros de Faria (1994), inúmeras obras de autores italianos e de outras nacionalidades que tinham como foco as experiências de *Reggio Emilia* foram traduzidas e disseminadas no Brasil, e, gradativamente, vêm exercendo importante referencial teórico/prático para pensar a Educação Infantil no país.

Na perspectiva dos teóricos da Pedagogia da Infância citados ao longo da abordagem, cabe à pedagogia atentar-se à natureza da criança em seu estado presente, tendo como premissa a observação das especificidades dela, que, de alguma maneira, humaniza o adulto. A pedagogia coloca-se a serviço da criança, de seus desejos e interesses. O conhecimento que importa é aquele que provém da espontaneidade, percebido pelos órgãos dos sentidos, expressado pelas “cem linguagens” da criança. Afirma-se que a criança não aprende sendo ensinada por outrem, mas interagindo com o ambiente, experienciando. Com isso, instaura-se uma espécie de epistemologia da prática. Do mesmo modo, os objetivos da docência passam a se limitar ao cotidiano marcado pelo imediatismo da criança.

Nessa direção, a especificidade das instituições escolares infantis é acompanhar o interesse das crianças pelos objetos e fenômenos que advêm do mundo, tomando-se como referência os sentidos e significados que emergem das próprias experiências espontâneas e orientadas pelas próprias hipóteses das crianças. Os processos pedagógicos de aprendizagem devem evitar ao máximo qualquer situação de intervenção direta e diretiva por parte dos professores, que devem, por isso, respeitar a natureza da criança e as suas manifestações espontâneas. Segundo Narodowski (1998), as crianças são independentes dos adultos, sendo capazes até mesmo de guiá-los⁴.

Para Rech (2015), se antes era o olhar do adulto que definia e reconhecia a criança por meio de critérios exclusivamente produzidos pela imagem de filho ou de aluno, atualmente tem se buscado dar voz às crianças e fazer com que elas deem significado ao ser criança. Assim, é

¹ Rocha (1999) também denomina tal perspectiva de Pedagogia da Educação Infantil, porém afirma que tal concepção tem o objetivo de demarcar a área de sua pesquisa, que está voltada às crianças entre zero e 6 anos, mas entende que o desejável seria declarar: Pedagogia da Infância.

² Cidade italiana localizada no nordeste do país, entre Parma e Bologna, com cerca de 130 mil habitantes.

³ “Preocupada com propostas de antecipação da escolaridade, este *slogan* ganhou as ruas italianas em defesa de uma escola da infância centrada na criança e no brincar” (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 8).

⁴ Além da passagem de Narodowski, Rushkoff (1996) considera que as crianças, em vez de dependerem dos adultos, são capazes de guiá-los em um mundo caótico, logo, as respostas e caminhos estariam nas próprias crianças, bastaria ouvi-las.

fundamental que as lógicas das crianças, seus modos de ser e suas referências de mundo sejam o ponto de partida e de chegada para a pedagogia (Tomazzetti, 2004). Não obstante, os instrumentos para mediar o processo pedagógico que se caracterizam pela não diretividade são a atividade e a reflexão, uma vez que se considera que estes processos garantem que os conhecimentos possam brotar e serem descobertos pelas crianças da forma mais natural possível (sem qualquer intervenção), e cabe ao professor apenas organizar os ambientes e objetos que a criança irá experimentar. Nesse contexto, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 204), o papel do professor deve ser o de organizar os ambientes/espços e observar as crianças a fim de entendê-las e responder a elas. O espaço escolar, para os mesmos autores, “[...] é um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças [...]”.

Para Oliveira-Formosinho (2007), a Pedagogia da Infância pode reclamar que tem uma rica e diversificada herança de pensar a criança como um sujeito ativo e participante, e não como um ser em espera de participação e de oportunidades. Assim, é preciso considerar as crianças sujeitos de direitos, compreender as suas competências e as suas vozes, a fim de fazer com que se modifique a ação pedagógica para uma atividade compartilhada. Em convergência, para Oliveira-Formosinho e Lino (2009, p. 24), observar, escutar e negociar “[...] com a(s) criança(s) a acção educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem em espaços onde passam tanto do seu tempo de vida”. Trata-se, em suma, “[...] de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos, promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 208).

Já no estudo realizado por Motta (2013), a autora assevera que a disposição do mobiliário em sala de aula contribui para o exercício do controle. As carteiras, de maneira geral, são dispostas em filas, uma atrás da outra, um espaço na frente reservado para a professora, janelas transparentes. Tudo isso dá a entender que a escola busca criar uma rede de olhares que controlam uns aos outros: o professor controla a sua turma, o diretor controla a escola. Além disso, essa tendência, conforme Motta (2013), abrevia as possibilidades de as crianças viverem suas pluralidades de saberes, seus sentimentos, desejos e fantasias, dificultando a vivência plena dos direitos das crianças; contudo, reverter esse processo só será possível se tratarmos as crianças como sujeitos completos, competentes e significativos para a sociedade.

Outrossim, se não se tratar as crianças conforme sugerido por Motta (2013), podem ocorrer diversas situações de menosprezo e diminuição das próprias crianças. Pois, conforme Sarmento (2011), quando a criança se torna aluno e passa a ganhar um lugar específico para aprender a ser, a viver, a se comportar, de algum modo, perante a instituição escolar, a criança “morre” enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz – ao aluno – como destinatário da ação adulta, de quem se esperam comportamentos prescritos, pelos quais é avaliado, premiado ou sancionado. Isso se deve ao fato de esse espaço/lugar ser pensado por adultos e não pelas vontades, necessidades e desejos das crianças. Essa perspectiva de marginalização das crianças perante o mundo dos adultos, segundo Abramowicz e Oliveira (2010), faz com que elas permaneçam silenciadas e submetidas aos adultos. Certamente, isso decorre do fato de as pesquisas não terem colaborado no sentido de mostrar a criança tal como ela se apresenta, com necessidades, anseios, sonhos e desejos. Na pesquisa de Quinteiro (2009, p. 42), a autora afirma que:

As crianças querem ir à escola para brincar, aprender e fazer amigos⁵ [...]. Elas desejam e querem construir uma escola para brincar, higiênica, bem pintada, colorida, com professores bem pagos e bem formados, capazes de entender a possibilidade de esta vir a ser o espaço da infância. As

⁵ Decorre disso o fato de que as pesquisas empíricas com as crianças obtenham respostas do tipo: “as crianças preferem o recreio”, “as crianças preferem brincar do que ficar na sala de aula”.

crianças não apenas constataam o fracasso da escola, mas também propõem soluções simples e viáveis.

Em consonância, Souza e Rossetti-Ferreira (2012, p. 131) afirmam que “[...] o olhar deveria estar voltado não ao que o adulto ensina à criança, mas como a criança aprende a agir, interagir e se comunicar. É preciso procurar compreender a realidade com olhos de criança e entender como elas realizam suas experiências”. Assim, é fundamental que se tome como “[...] pressuposto a necessidade de conhecimento sobre as crianças, incluindo as estratégias pedagógicas com elas, a observação e o registro sistemático para um permanente diálogo com as lógicas infantis” (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p. 39)

Desta forma, o principal requisito para que se tenha sucesso educacional é ouvir as crianças (escuta sensível). É preciso deixá-las livres para realizarem escolhas, para explorarem os espaços, para questionarem e agirem; só assim expressarão toda riqueza interior; logo, toda a aprendizagem deve partir daquilo que a criança possui ou deseja aprender; caso contrário, tal como informam os teóricos da Pedagogia da Infância, a educação escolar estaria destruindo a origem pura da natureza do educando. Ou, dito de outro modo, qualquer interferência e direcionamento do adulto no desenvolvimento infantil são vistos como a causa da produção de uma geração de robôs, conformistas e sem vontade própria.

Na concepção de Prado (2006), quando possibilitamos que a criança se torne protagonista, seja ouvida, tenha voz e vez, temos a possibilidade de conhecer melhor estas crianças naquilo que elas criam, inovam, inventam, produzem e reproduzem. Outro ponto que merece destaque é o fato de Rocha (1999) considerar que a escola se coloca como campo privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos e a educação infantil é um espaço que complementa a educação da família. Percebe-se, desse modo, os rumos que a educação infantil está tomando. Na busca incessante das especificidades da infância e em oposição ao pensamento moderno, a corrente da Pedagogia da Infância acaba por se adaptar ao que tem sido convencionalmente denominado de “pós-modernismo”. Trata-se de um movimento que objetiva desescolarizar a educação infantil, de excluir qualquer prática considerada escolar. A educação infantil passa a ser vista como complementar à educação familiar, sendo este um ambiente mais de convívio do que propriamente de ensino. Cabe ao professor respeitar os limites de cada criança, verificando o tempo de cada uma, não interferindo. O conhecimento que importa deve ser o conhecimento proveniente da espontaneidade, percebido pelos órgãos dos sentidos, expressado pelas cem linguagens da criança. Apesar disso, afirmam que a criança não aprende sendo ensinada, mas interagindo com o ambiente, com as outras crianças e com os adultos. Instaura-se, com isso, uma espécie de epistemologia da prática.

Ademais, importa destacar, ainda, que a Pedagogia da Infância buscou se aliar aos estudos etnográficos e, a partir disso, dedica-se menos à escola e mais à aprendizagem da vida. Como pura documentação de aprendizagens não teóricas, mas sim práticas, parece querer indicar que a pedagogia é “tudo”, como se qualquer coisa contasse como algo pedagógico, sem reconhecer as especificidades dos diferentes espaços.

Compreende-se, desse modo, que se estabelece a constituição de uma didática pré-escolar (e que visa, como afirma Rocha, a influenciar as etapas posteriores), pressupondo-se que a Pedagogia da Infância se constitua como uma ciência empírica, cujo ato educativo, ao extrapolar os limites do ensino, permita distinguir noções que caracterizam a educação de crianças de zero a seis anos em instituições de educação, diferenciando-se fundamentalmente da escola em virtude do ofício que adotam. Nesse sentido,

[...] 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. 61-62, grifo nosso).

A educação escolar, no entendimento de Rocha, tem como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino; já as creches e pré-escolas possuem como objeto as relações que são produzidas no espaço de convívio coletivo e têm como sujeito a criança. Ao se analisar os espaços considerados “não escolares”, Rocha (1999) assevera que não há uma didática geral, corroborando a ideia de que é necessário constituir uma epistemologia da infância. Ou, ainda, uma didática que seja capaz de reconhecer as relações que as crianças constituem no espaço natural e social e também nos vínculos entre os pares e os adultos. Com isso, ter-se-ia supostamente a real função que deve ser desempenhada nas instituições educacionais. A didática que se configura na Pedagogia da Infância tem como objeto central a própria criança, os seus modos de constituição nos diferentes contextos sociais, as suas capacidades intelectuais, a criatividade, a expressão, o imaginário, as suas cem linguagens (Rocha, 1999). Por isso, a necessidade de se substituir o conteúdo do currículo pelo conteúdo da própria experiência da criança é uma especificidade da própria Pedagogia da Infância, uma vez que se considera que o conteúdo do currículo é marcado por uma realidade dada, certa, fechada, estática, constituído a partir da certeza do conhecimento.

Raupp (2012) nos lembra que a principal função da Pedagogia da Infância é a de limitar-se à observação, à organização de espaços pedagógicos e ao acompanhamento dos interesses, desejos e das visões da criança sobre a escola, as atividades, os momentos e os espaços. Já Malaguzzi (1999, p. 76) assevera: “[...] o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como consequência de suas atividades e de novos recursos”. Por meio dessa abordagem, considera-se que a criança não aprende sendo ensinada, mas interagindo com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, construindo, de forma autônoma e gradativa, seus próprios conhecimentos a respeito do mundo que a cerca.

Não obstante, esses fatores impediriam a criança de imprimir o seu próprio significado às experiências, levando-se em conta que a impressão própria da criança é condição essencial para que se consiga construir o conhecimento e se efetive o aprender a aprender, pois, com base em um dos preceitos básicos da Pedagogia da Infância, a criança possui em si as virtudes necessárias para se (auto)constituir.

É PRECISO PENSAR UM GRADIENTE PEDAGÓGICO

Nas teorizações da Pedagogia da Infância, o brincar espontâneo passa a ser o ponto central das atividades desenvolvidas, e concordamos que este é muito importante para a faixa etária em que as crianças se encontram. A brincadeira, nessa perspectiva, deve aparecer de forma espontânea, sem a intervenção do professor. Esta deve ter como função o oferecimento dos recursos e do ambiente adequado para que tal prática possa vir a se desenvolver naturalmente, possibilitando às crianças a elaboração independente em suas brincadeiras no que condiz aos materiais, colegas e regras. A brincadeira espontânea é, dessa forma, o ponto principal pelo qual a criança vai ser considerada uma produtora de cultura, criativa e para além do mundo adulto.

Tornar, contudo, o brincar um processo de prazer centrado na criança, pode representar um reducionismo e naturalizar a própria atividade. Ao centrar-se o brincar na formação das crianças e na questão do prazer narcísico, conforme Arce (2004), o próprio significado social e histórico da brincadeira é secundarizado e é desnecessário explicar, de forma científica, em que a brincadeira consiste, qual sua especificidade como atividade humana e porque ela é necessária para o desenvolvimento infantil. Ou, ainda, leva a um reducionismo e um processo de naturalização do conceito de brincadeira; uma ausência de diálogo com teorias que, de fato, explicassem a importância dessa atividade para a constituição do pensamento e da linguagem e da consciência (Arce, 2004).

Nesse sentido, é preciso estar atento para a condução do brincar, pois, além de ter momentos de brincadeiras espontâneas, é fundamental que haja brincadeiras direcionadas, nas quais os professores poderão inserir conteúdos, proporcionando a aprendizagem de conhecimentos novos e que não são acessíveis às crianças pelo cotidiano delas. Ademais, importa afirmar que não se trata de uma crítica endereçada à atividade do brincar, mas, sim, ao modo como ela é considerada e desenvolvida pelos pressupostos da Pedagogia da Infância.

É na relação mediadora dos adultos que as crianças atingem graus progressivos de realização. Logo, o que distingue a Educação Infantil do Ensino Fundamental não está na contradição entre o espontâneo e o sistematizado, mas nos patamares e dimensões da mediação, pois a sistematização, a organização, a disciplina, o estudo, estão presentes também no brincar, no jogo, no cotidiano das crianças. Ou existe algum jogo sem regras, ordem, sequência, organização temporal e espacial, raciocínio lógico? As atividades do cotidiano não exigem o estabelecimento de uma rotina? Do mesmo modo, a imaginação, a criatividade e a perspicácia não estão presentes no aprendizado complexo dos conceitos científicos?

Destaca-se, juntamente com Arce (2013), que a interação criança-criança tem sua importância no processo educacional, entretanto a interação com o adulto ganha vulto, pois os adultos que trabalham com a criança são os responsáveis por produzir nela a humanidade. O professor retoma seu *status* daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento por intermédio da transmissão de conhecimento. O ato de cuidar modifica-se, porque está para além do limpar, alimentar. Cuidar, como já afirmamos, também é ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se, etc., ou seja, o professor cria na criança o seu “segundo nascimento”, é parceiro de seu nascimento para o mundo social. Acrescentamos que demarcar a especificidade da Educação Infantil é fundamental, assim como se poderia afirmar que se demarcar as especificidades para adolescentes ou adultos diante de características que lhe são próprias, também é imprescindível.

A nosso ver, ter como eixo da educação infantil o ensino não deixa de lado a especificidade da criança menor de seis anos, porém esta se modificará completamente, uma vez que se apresentará o conhecimento, que é o principal direito que a criança possui e que deve ser respeitado pela educação escolar. Consideramos que deixar as crianças reféns de sua própria espontaneidade é, ao mesmo tempo, possibilitar que elas se aprisionem nos seus limites particulares, abandonando-as à própria sorte, destruindo, com isso, as condições necessárias para o seu desenvolvimento e crescimento vital. É na possibilidade de superar esses limites e o abandono, todavia, que a educação escolar irá operar. Com efeito, a educação escolar apresenta à criança aquilo que ela não tem em seu cotidiano, sendo a escola um espaço de aumento do capital cultural da criança.

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação da vida e do treinamento e na prática de viver (Arendt, 2013, p. 235).

A educação, no entanto, não é apenas uma função da vida; ela só tem sentido em sua relação com o mundo humano. Assim, a educação escolar apresenta à criança o mundo humano e, com isso, a ajuda na compreensão do dia a dia em sua especificidade. Trata-se, portanto, de considerar que a instituição de educação infantil é uma escola, e isso não é algo perverso e não carrega em si um sentido de anulação da criança, mas, justamente, a possibilidade de seu desenvolvimento e de sua formação. Arendt, quando escreve sobre educação, considera que a infância é uma fase marcada pela transitoriedade, pelo caminhar em direção ao estado adulto. Esse caminho tem a ver com um incessante transpor limites, exatamente aqueles que, a cada fase, passam a separar a criança das capacidades adultas. O ser humano é um ser social; logo, a educação escolar é condição

sine qua non desse crescimento; é ela que ajuda a criança a identificar os limites e a motiva para superá-los.

Para La Taille (1999), as renovações pedagógicas (tal como propõe a Pedagogia da Infância) podem até ser de um suposto auxílio para que as crianças consigam superar os seus limites, respeitando a sua inteligência e ajudando paulatinamente na construção do conhecimento simbólico. Quando, contudo, elas restringem o interesse à mera motivação passageira, ao aprender brincando, ao tornar a sala de aula um espaço agradável e prazeroso, ao invés de estimular a criança a se desenvolver referendam suas motivações mais primitivas.

Não obstante, poderíamos continuar afirmando que estas renovações confundem aprendizagem significativa – que tem a ver com a compreensão de parte do conhecimento – com a infantilização e conseqüente desfiguração dos conteúdos. Em vez de promover a construção do saber sistematizado, reforçam o egocentrismo e restringem os horizontes dos alunos, que passam a pensar que o seu “mundo infantil” é o centro do universo. Tem-se, desse modo, a perspectiva que considera que a criança deve ser preservada do mundo humano (adulto) e precisa permanecer num mundo (se é que podemos denominá-lo de mundo) que lhe é próprio, sendo atribuída, ainda, uma sabedoria precoce (natural) para escolher o que seria supostamente melhor para ela.

Para Carvalho (2017), a ideia de que existe um mundo das crianças implica a recusa da própria dimensão histórica do mundo humano, ou seja, a negação da durabilidade pública do artifício humano capaz de abrigar as práticas e tradições culturais que nele surgiram e se desenvolveram, além de representar, como já reforçamos, o abandono das crianças aos seus próprios recursos e às contingências de sua própria vida.

Isso porque o direito ao acesso a um conjunto selecionado de experiências simbólicas e narrativas que procuram compreender e dar sentido à experiência humana nesse mundo comum deixa de ser concebido como uma obrigação da instituição escolar e passa a estar sujeito aos interesses daquele que aprende (Carvalho, 2017, p. 103).

Destaca-se que, em se tratando de crianças que já possuem contato e familiaridade com uma cultura letrada e condições de acessar os mais diversos cursinhos, tais modificações podem não impactar tanto, contudo tendem a ser desastrosas e uma verdadeira barbárie para aquelas crianças que dependem unicamente da escola para adquirir o repertório exigido por esse tipo de cultura. Posicionamo-nos, ainda, contrários à noção de que criança não é e não pode ser um aluno. Trata-se, como veremos, de uma interpretação errônea do próprio conceito de aluno.

Para os teóricos da Pedagogia da Infância, a criança não deve se transformar em aluno, pois, quando isso ocorre, ela morre. Buscamos no livro *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*, de Castello e Mársico (2007), o significado da palavra aluno. Para iniciar, ela está no item intitulado *Quem estuda?*, que apresenta várias palavras ligadas aos estudos na educação escolar. Segundo os autores, “[...] o termo foi, curiosamente, objeto de uma explicação etimológica disparatada que o faz derivar de um suposto a, ‘não’ – remetendo a um alfa privativo próprio do grego – e *lúmen*, ‘luz’” (Castello & Mársico, 2007, p. 49). Percebe-se, então, que o aluno seria aquele que não possui luz, que está nas trevas, no escuro, e que, por isso, busca se iluminar mediante o estudo. Como afirmam os autores, porém, “essa explicação, decerto, não resiste à menor análise histórica ou linguística” (Castello & Mársico, 2007, p. 49).

Na mesma direção, Moreno (2013, p. 53) estranha muito a veemência com que se divulga, nos meios acadêmicos, “esta absurda ideia de que *aluno* significaria aquele que é desprovido de luz”. E continua: “esta etimologia [...] é insistentemente defendida por pedagogos de várias instituições, os quais devem ter constituído, em segredo, a Associação dos Inimigos da Palavra Aluno, certamente dotada de estatuto, hino e juramento secreto” (Moreno, 2013, p. 53). Nota-se, desse modo, certo exagero ao se considerar que a criança não pode se tornar aluno. Uma explicação

histórica e clássica de Moreno (2013, p. 54) ajuda a compreender, ainda mais, a possibilidade de se usar o termo aluno:

[...] desconfio que os membros dessa seita não tenham muito convívio com os autores clássicos, faço questão aqui de fornecer alguns. Ovídio conta que Baco, ao nascer, é confiado por Zeus à ninfa Ino – e usa o termo *alumnus*. Mais tarde, quando menino é educado por Sileno, torna-se também seu *alumnus*. O nobre Eneias, quando lamenta a morte de sua velha ama, declara ser seu *alumnus*. Amiano Marcelino, em sua **História**, conta que Juliano, ao falar na sua sucessão à testa do exército romano, declara com orgulho: “Como verdadeiro *alumnus* da pátria que sou, desejo ardentemente que o exército escolha um chefe à sua altura”. Onde está o depreciativo? (Grifo do autor).

Desse modo, *alumnus* (aluno) tem a ver com ser nutrido, alimentado. Logo, *Alumnus* tem, pois, uma primeira acepção de criança, literalmente o que é alimentado, e outra derivada e abstrata que ganha sentido de discípulo (Castello & Mársico, 2007). Não obstante, é exatamente esse o motivo de muitos, quando concluem a educação básica ou um curso superior, com orgulho falarem que foram alunos de tal professor(a). É o que confirma também Moreno (2013), pois, quem conheceu verdadeiros professores, escreve ele, costuma prestar a eles uma homenagem ao dizer “fui seu aluno” – com gratidão e com orgulho. Assim sendo, não há problema algum de a criança se tornar um aluno; o sentido da palavra tem, antes, a ver com certo louvor do que propriamente um caráter pejorativo.

Analogamente, na perspectiva de Masschelein e Simons (2014, p. 187), essa passagem da criança para aluno é denominada de “batismo pedagógico”, isto é, significa considerar a escola o portão de entrada para o mundo. A partir disso, a criança pode vir a se sentir em casa nesse mundo, e tornar o mundo inteligível e compreensível aos seus olhos. É a posição da criança como alguém que nasce sem destino no mundo, que pode, no momento em que passa a ser aluno, estar em posição de dar a ele um destino, um significado. A escola é, por isso, um espaço de começos, de iniciação e inserção das novas gerações no mundo público. Como bem lembra Larrosa (2018), ao transmitir a matéria que ama, e precisamente porque a ama, o professor torna possível a sua renovação. Ao transmitir o mundo, a escola faz com que este possa ser renovado. E faz, além do mais, com que possa ser comum, isto é, de todos. A aula está idealmente dirigida a todos, não a alguns, mas a todos. Por isso, o professor não entrega o mundo para que alguns se apropriem dele, mas, sim, para que possa ser compartilhado. A escola não é lugar de apropriação ou privatização do conhecimento, mas o lugar de sua comunização, ou, dito de outro modo, o lugar onde o mundo se torna comum, onde se dá ou se entrega “em comum”.

Nessa direção, importa destacarmos que se o aluno é aquele que precisa ser nutrido/alimentado, então significa que para apresentar o mundo às novas gerações (em forma de alimento) é preciso que o professor estabeleça uma relação de intimidade com o mundo humano – é isso que se espera, igualmente, de todos os adultos que são responsáveis pelas crianças e pelo mundo comum. Ora, se a escola é o lugar onde os professores apresentam o mundo aos que a ele chegam, inclui-se a isso a necessidade de o professor saber o que constitui o mundo humano e o que é digno de ser posto à apreciação ou à mesa de discussões a cada dia de aula. É preciso, do mesmo modo, que ele saiba e consiga justificar os motivos da sua disciplina se fazer presente no currículo escolar. Ainda, do porquê da sua disciplina de estudos poder vir a fazer alguma diferença na vida de seus alunos. É neste contexto que passa a configurar a autoridade docente, pois é o lugar e a sua tarefa específica que lhe conferem a autoridade. Se isso não for levado a sério, a escola e a docência estarão fadadas ao fracasso.

Para Larrosa (2018) continua sendo fundamental pensar que as crianças e os jovens que, efetivamente, são assim e portam suas identidades, podem tornar-se alunos, mesmo que apenas por alguns minutos. Se o professor não busca isso, sua função passa a ser de um enorme egoísmo,

uma vez que renuncia à tarefa que é a sua. Destarte, na esteira do pensamento de Marques (1992), a anterioridade epistemológica dos conteúdos exige do professor pleno domínio teórico; além disso, na contramão dos pressupostos da Pedagogia da Infância, a docência converte-se no desafio de realizar na sala de aula a passagem, ou melhor, a ruptura dos conceitos usuais para os que instrumentalizam a prática científica e destes para aqueles. Tem-se, assim, a necessidade de ir para além do cotidiano e das experiências do eu. Ademais, o aluno, “a partir da força ativa interrogante de seu interesse por conhecer e de sua responsabilidade pela novidade de um mundo distinto, aspira chegar ao domínio do conhecimento disponível na sociedade e do próprio modo de produzir esse conhecimento” (Marques, 1992, p. 161). Nessa direção, o recado de Savater (2012, p. 29) é consistente: “[...] na dialética do aprendizado é tão crucial o que sabem aqueles que ensinam quanto o que ainda não sabem os que devem aprender”. Igualmente, concordamos com a ideia desenvolvida por Boufleuer e Fensterseifer (2010, p. 261), quando consideram que

Não há dialética pedagógica sem docência, ou melhor, sem antes alguém se constituir como anterioridade pedagógica. Anterioridade no sentido de ter aprendido antes a ponto de poder assumir a tarefa de mediar a inserção social e cultural de quem está chegando. À pedagogia sempre foi atribuído um sentido de “condução”. E como alguém poderia conduzir a outros por sendas nunca antes andadas?

Nessa perspectiva, a docência de que discursa a Pedagogia da Infância parece-nos estar marcada por aquilo que Arendt (2013) chama atenção, a saber, que o professor – que não é nem mais denominado de professor – não precisa conhecer sua própria matéria (afinal, também ignoram o ensino). De acordo com Arce (2004, p. 160),

Nessa pedagogia da infância, centrada nas relações e nas múltiplas linguagens, transformando-se assim numa pedagogia das diferenças, das relações, da escuta e da animação, o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação. O próprio uso da palavra “professor” chega a ser colocado em questão na área, não havendo consenso quanto à adequação ou não desse termo, posto que ele carrega resquícios da ideia de educação escolar e de alguém que ensina [...] Pode-se dizer que essa pedagogia faz do adulto um escravo da infância transformada em fetiche dos educadores.

Com isso, não apenas as crianças são largadas à própria sorte, mas também a própria fonte mais legítima da autoridade do professor que sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, como lembra Arendt (2013), não é mais eficaz, posto que se parece acreditar que todo o desenvolvimento da humanidade está contido virtualmente dentro de cada criança. Insistimos, contudo, na tese de que todo professor, por definição, precisa ser professor de alguma coisa. Ninguém pode ser um professor em geral; além disso, um professor também não é especialista em relações, uma vez que sua tarefa não é cultivar relações. A única relação que deve importar para o professor é a com o mundo humano comum. Trata-se, contudo, de uma relação de intimidade e cumplicidade, implicada na relação estudiosa com o mundo.

Ademais, sabe-se que o estudo requer, também, atenção, determinação, esforço, disciplina, repetição, paciência, humildade, espera, renúncia, elementos todos criticados e vistos como adultocêntricos, que impossibilitariam que as crianças se desenvolvessem naturalmente. Lembramos que a educação escolar pode ter o seu sucesso quando consegue afastar, justamente, o risco ao egocentrismo/egoísmo. Quanto a isso, Bueb (2008) reforça a ideia de que a autoridade do professor tem a ver com a espera de respeito, consideração e, também, com a obediência por parte do aluno. A obediência corresponde a uma virtude reverenciada ou a uma virtude secundária, pois obtém o seu valor, primeiramente, por meio da intenção a qual serve. Com isso podemos afirmar que

educação sem autoridade não é educação. Do mesmo modo, referindo-se à disciplina, Bueb (2008, p. 18) afirma que

A disciplina é a criança mal-amada da pedagogia, mas é o fundamento de toda a educação. A disciplina representa tudo o que as pessoas detestam: obrigação, subordinação, renúncia decretada, repressão de instintos, delimitação das vontades próprias. [...] A disciplina começa sempre com determinação alheia e deveria terminar em autodeterminação. A disciplina na educação apenas se legitima por meio do amor para com crianças e jovens.

Analogamente, podemos considerar que a única disciplina que é válida em educação, a única com caráter estritamente pedagógico, é a que tem a ver com a atenção. Segundo Larrosa (2018, p. 132), “[...] a escola deve disciplinar corpos e mentes, claro que sim, mas para que estejam e sejam atentos”. A disciplina escolar, juntamente com o professor que a impõe, busca produzir mentes e corpos atentos, corpos e mentes estudiosos, corpos e mentes capazes de se submeter às exigências da matéria de estudo. Nesse caso, se o professor é exigente é porque a matéria de estudos requer essa exigência. Quando o professor exige a disciplina ele o faz em nome do estudo, do esforço, da determinação, e não em seu próprio nome.

Citamos Kant (1999, p. 25) para indicar que ser disciplinado na educação significa: “[...] procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria”. Ou, ainda, como bem escreveu Ricardo Chaves (2020) no *Jornal Zero Hora*: “A educação, dizem, pode ser, de certo modo, castradora, mas, sem ela, o que nos resta é a selvageria, que, infelizmente, resiste em sair de moda”. Nessa direção, podemos afirmar que esse movimento educacional e intencional apenas é possível e necessário aos humanos, pois estamos inclinados à liberdade, enquanto os animais, pelo contrário, não necessitam da disciplina, em virtude do seu instinto e pelo fato de não aprenderem de seus antepassados, pois suas condições já são definidas e dadas previamente.

Dito de outro modo, “os animais cumprem o seu destino espontaneamente e sem saber. O homem, pelo contrário, é obrigado a tentar conseguir o seu fim; o que ele não pode fazer sem antes ter dele um conceito” (Kant, 1999, p. 18). Por isso, só o humano tem a necessidade de cuidados e formação. É este contexto, de certa forma, que justifica a necessidade da instituição escolar, dada a condição de que a educação escolar é sempre aperfeiçoada por várias gerações. Por este fato, contudo, importa destacar que os recém-chegados não necessitam partir da estaca zero, uma vez que já há gerações munidas de conhecimentos anteriores, herdados das gerações precedentes, permitindo, desse modo, a aprendizagem em perspectiva de continuidade.

É de estranhar, então, que os pressupostos defendidos pela Pedagogia da Infância tenham sido elaborados justamente por pessoas que a educação escolar tem ensinado, disciplinadamente, a ler e a escrever e que conseguiram, por isso mesmo, avançar as etapas de educação. Encontramos aí um dos efeitos mais notáveis dessa postura, que conduz os que são responsáveis por ela a arruinar a escola de onde eles mesmos saíram. Para esses críticos, a escola, como lugar específico de ócio, onde a criança caminha lentamente à sua humanidade submetendo-se a um ensino liberal, já não tem sentido nenhum. Mas isso é a morte da pedagogia, é a constituição de uma pedagogia do vazio, pois não se sabe mais por que se ensina, se é preciso ensinar, o que se deve ensinar, muito menos o que é preciso ser para ensinar.

O que antes se denominava de ensino, ou seja, que consistia em dar certa disciplina aos alunos com determinada preparação e maturidade, é agora apontado como apoio às atividades iniciadas pelos alunos. Rejeita-se não somente a ideia da importância dos conhecimentos, das disciplinas, mas também das exigências, da autoridade docente, das condutas, das normas, assim como as referências de uma cultura compartilhada. A ideia de educação como formação (*Bildung*), ou como sistema de educação (*Paideia*), ou o sentido da educação como acontecimento ou como experiência – professor e aluno em um senso de encontro educativo assimétrico – é literalmente

excluída do discurso pedagógico. Consideramos, contudo, que há muitos modos de se respeitar e de se cuidar das crianças, entre eles o de iniciá-las em uma educação escolar por meio do ensino, do conhecimento, das disciplinas, do estudo. Este é o modo específico que caracteriza o ser professor. Caso contrário, continuamos com a constatação do filósofo francês Clément Rosset:

Se a escola é feita para ensinar, então é necessário que ela ensine alguma coisa [...]. A pedagogia acabou por suplantando a própria instrução. Temos hoje docentes que não sabem nada, mas possuem uma misteriosa ciência da educação, verdadeira mitologia dos tempos modernos. Resultado: desde há uma dezena de anos vemos chegar ao ensino superior estudantes analfabetos (Rosset, 1993, p. 66).

Pelo fato, portanto, de não sermos deuses, não criarmos *ex-nihilo*, não sermos imortais e não dispormos de todo tempo para aprender, a educação configura-se em uma espécie de transgressão do ritmo espontâneo da criança, uma vez que não dá tempo de ela querer recriar as coisas da estaca zero. Marques (1988) corrobora isso ao afirmar que o humano é um ser educável e a educação uma necessidade humana fundamental, sem a qual o homem isolado, deixado a si mesmo em sua espontaneidade, não se realizaria como tal, isto é, com os atributos que historicamente o qualificam.

CONCLUSÃO

“[...] o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução como a formação” (Kant, 1999, p. 11).

Diferentemente dos outros animais, que já têm a sua existência garantida pela natureza e só necessitam se adaptar a ela, os humanos precisam adaptar a natureza a si, e constituem-se humanos pelo fato de produzirem continuamente a própria existência para além da natureza. Temos nessa direção, a necessidade de forjar uma segunda natureza.

Dito de outro modo, os outros animais já nascem sendo o que deveriam ser, o que serão irremediavelmente, aconteça o que acontecer, enquanto nós, humanos, nascemos para a humanidade (Savater, 2012). É por isso que nossa humanidade biológica necessita sempre de uma confirmação posterior, que é denominada, por Arendt, de um segundo nascimento (natalidade), no qual, por meio do nosso esforço e das relações que travamos com os outros humanos, confirmamos definitivamente o primeiro nascimento.

A partir das relações que os seres humanos travam entre si (pares), eles inventam símbolos, acumulam experiências, aprendizagens, memórias, representações, e passam a transmitir esse legado para as gerações vindouras, conferindo ao mundo certa continuidade e durabilidade, pois “[...] o que é próprio do homem não é tanto o mero aprender, mas o aprender com outros homens, o ser ensinado por eles [...]” (Savater, 2012, p. 31). Nesse sentido, o humano tem a necessidade de aprender com os semelhantes, de ser influenciado por eles. Por este fato, ele se configura em uma espécie pedagógica, uma espécie que sempre aprende com alguém anterior, com alguém que veio antes e está há mais tempo no mundo (Boufleuer & Fensterseifer, 2010). Somos animais simbólicos; a linguagem e os símbolos nos são ensinados, inculcados, como lembra Savater (2001).

O que se tem pensado e procurado instaurar com a Pedagogia da Infância, como lembra Guillot (2008), é uma educação livre de interditos, uma espécie de sociedade sem escola, comunidades de crianças em autodeterminação, etc. Desse modo, os adultos/responsáveis lavam as mãos e se tornam indiferentes. Com isso a escola, como afirmam Masschelein e Simons (2017), perde o seu significado e passa a ser domada pelas modas da vez. Do mesmo modo, os adultos dão as costas ao passado, esquecem-se de se endereçarem à criança em nome de uma dívida simbólica, isto é, “cuidá-la em virtude da manutenção de uma tradição filiatória, cuja contingência ‘cuidou’

necessariamente dele mesmo, e não pelo ganho narcísico – e, portanto, mina os próprios fundamentos do ato” (Lajonquière, 1999, p. 42).

A proposta que anseia em prometer uma autonomia às crianças por meio de práticas não diretivas, sanciona o abandono das mesmas, ou, nas palavras de Lajonquière (2009, p. 175), “a renúncia dos velhos ao ato de educar é uma forma de infanticídio”; alforriar/liberar uma criança é impedi-la de viver a própria infância, de ser criança.

Considera-se que, ao se assumir os pressupostos da Pedagogia da Infância, incorre-se na desescolarização da própria escola e na descaracterização do próprio professor enquanto fonte de autoridade de que a criança tanto precisa para se desenvolver. A escola transforma-se em um lugar de vida, aberto ao sujeito interior e ao mundo exterior. O professor torna-se um mediador, animador, facilitador, etc. Ele não deve usar os seus conhecimentos; exige-se dele que deixe as crianças livres aos desejos e anseios. Ele torna-se um organizador das atividades em sala, sempre partindo das experiências e dos conhecimentos das próprias crianças. Ele deve permitir que as crianças pesquisem e experimentem livremente, sempre acalentadas por uma atmosfera acolhedora e repleta de afetividade. O conhecimento do professor não pode ser repassado do professor para o aluno, uma vez que esse último o constrói. Não há necessidade de planejamento, posto que são as crianças que determinam o que, como e quando aprender.

Portanto, defende-se a tese de que os discursos pedagógicos abordados são, em última instância, antipedagógicos, uma vez que resultam na falta de razões para se ter e manter a própria instituição escolar; dispensam o professor de ter propriamente um saber, uma intencionalidade, uma vez que isso tudo é compensado pela espontaneidade das crianças; extinguem a educação escolar como um diálogo intergeracional; legitimam o ritmo espontâneo e natural da aprendizagem; destroem o próprio mundo comum ao não oferecer às novas gerações condições mínimas para assumirem a sua parte na reconstrução do mundo; passam a igualar os alunos e professores, e, com isso, anulam a importância de tutelar os mais novos; reservam um lugar à escola que é a própria razão do seu desprestígio.

Toda educação, portanto, traz em si a possibilidade de se produzir direta e intencionalmente, na singularidade de cada criança, a humanidade, o legado produzido historicamente e coletivamente na intersubjetividade humana. A escola é, por conseguinte, sempre um ato intencional. Por isso, em toda educação está em questão a transmissão de saberes e conhecimentos, ou, então, uma amostra daquilo que os antepassados souberam acumular. Ademais, como lembra Lajonquière (1999), aquele que aprende algo não só adquire um certo domínio sobre algum dos mundos possíveis, mas também é marcado pelo apreendido no próprio coração da vida. Ensinar é isso: não se eximir da responsabilidade de parir para o mundo humano comum aqueles que pariram para a vida.

Contribuições dos Autores: Schütz, J. A.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. O autor leu e aprovou a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A., & Oliveira, F. de. (2010). A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Revista do Centro de Educação*, 35(1), 39-52. <https://doi.org/10.5902/198464441602>
- Arce, A. (2004). O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cadernos Cedes*, 24(62), 9-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100002>
- Arce, A. (2013). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: Arce, A., & Martins, L.M. (Orgs.). Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 13-38.

- Arendt, H. (2013). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, M. C. (1999). Educação infantil na Itália: quatro publicações da Editora Artes Médicas. *Pro-posições*, 10(28), 195-197.
- Boufleuer, J. P., & Fensterseifer, P. E. (2010). A re-configuração da dialética pedagógica com vistas a uma formação emancipadora. *Currículo sem Fronteiras*, 10(2), 259-267.
- Bueb, B. (2008). *Elogio à disciplina: um texto polêmico*. Porto Alere: Artmed.
- Carvalho, J. S. F. (2017). *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp.
- Castello, L. A., & Mársico, C. T. (2007). *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Chaves, R. (2020). Propagandas são um termômetro para medir nossa evolução social. Gaúcha ZH. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/almanaque/noticia/2020/02/propagandas-sao-um-termometro-para-medir-nossa-evolucao-social-ck6moaioz0jb901qd5a8k1v52.html>.
- Faria, A. L. G. (1994). *O direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)*. 1994. 217 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.
- Faria, A. L. G. (1999). *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez.
- Finco, D., Barbosa, M. C. S., & Faria, A. L. G. de. (2015). Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: Finco, D., Barbosa, M. C. S., & Faria, A. L. G. de. (Orgs.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica.
- Guillot, G. (2008). *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Kant, I. (1999). *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep.
- La Taille, I. (1999). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.
- Lajonquière, L. (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lajonquière, L. de. (2009). Educação e infanticídio. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25 (1), 165-177. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000100009>
- Larrosa, J. (2018). *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- Malaguzzi, L. *História, ideias e filosofia básica*. (1999). In: Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Marques, M. O. (1988). *Conhecimento e Educação*. Ijuí: Unijuí Ed.
- Marques, M. O. (1992). *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2017). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Moreno, C. (2013). *O prazer das palavras: um olhar bem-humorado sobre a Língua Portuguesa*. Porto Alegre: RS: L&PM.
- Motta, F. M. N. (2013). *De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Cortez.
- Narodowski, M. (1998). Adeus à infância: e à escola que a educava. In: Silva, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 172-177.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação*. In: Kishimoto, T. M., & Oliveira-Formosinho, J. *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 188-216.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. M. B. C. (2009). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. *Educ. Foco*, 13(2), 9-29.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. *In: Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (Orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.* Porto Alegre: Artmed, 13-36.
- Prado, P. D. (2006). Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Raupp, M. D. (2012). Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. *In: Vaz, A., & Momm, C. M. Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas.* Nova Petrópolis: Nova harmonia, 139-156.
- Rech, I. P. F. A. (2015). A “hora da atividade” no cotidiano das instituições. *In: Martins Filho, A. J. (Org.). Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola.* Porto Alegre: Mediação, 175-213.
- Rocha, E. A. C. (1999). A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: NUP; UFSC; CED.
- Rocha, E. A. C., Lessa, J., & Buss-Simão, M. (2016). Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 31-49. <https://doi.org/10.25757/invep.v6i1.97>
- Rushkoff, D. (1996). *Playing the future: How the kids can help us to thrive in a world of chaos.* Nova York: Harpers Collins.
- Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581-602.
- Savater, F. (2012). *O valor de educar.* São Paulo: Planeta.
- Souza, T. N., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). Uma infância melhor. *Revista Educação, Edição Especial*, 122-135.

Recebido: 26 de fevereiro de 2024 | **Aceito:** 22 de novembro de 2024 | **Publicado:** 27 de dezembro de 2024



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.