

Respeitar a “natureza” da criança *versus* a ausência de natureza e o estabelecer de uma segunda “natureza”

Jenerton Arlan Schütz¹

Resumo: O escrito tematiza a Pedagogia da Infância, perspectiva pedagógica que assume a premissa de que os processos pedagógicos de aprendizagem devem respeitar a natureza da criança e as suas manifestações espontâneas (sem interditos). Num primeiro momento, com base em revisão bibliográfica, apresentam-se os elementos basilares da Pedagogia da Infância, para, num segundo momento, como contraponto, tematizar-se a especificidade da condição humana, condição está que é marcada pela ausência de natureza e a necessidade de se estabelecer o que poderíamos denominar de uma segunda natureza. Pois, 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 (segunda natureza). Ademais, trata-se de demarcar, a partir de revisão bibliográfica, a própria pedagogia, que, por conseguinte, sempre se constitui como um ato intencional, no conhecimento elaborado e não espontâneo; no legado produzido histórica e coletivamente na intersubjetividade humana.

Palavras-chave: Educação Escolar; Infância; Pedagogia da Infância.

Respecting the child's “nature” versus the absence of nature and the establishment of a second “nature”

Abstract: This article discusses the Pedagogy of Childhood, a pedagogical perspective that assumes the premise that pedagogical learning processes must respect the nature of children and their spontaneous manifestations (without interdicts). Firstly, based on a literature review, the basic elements of Childhood Pedagogy are presented, and secondly, as a counterpoint, the specific nature of the human condition is discussed, a condition that is marked by the absence of nature and the need to establish what we could call a second nature. Unlike other animals, which already have their existence guaranteed by nature and only need to adapt to it, humans need to adapt nature to themselves, and are human because they continually produce their own existence beyond nature (second nature).

¹ Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Professor e Pesquisador Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Professor Visitante no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano, Campus Ceres. E-mail: jenerton.schutz@ifgoiano.edu.br

Furthermore, it is a question of demarcating, based on a bibliographical review, pedagogy itself, which is therefore always constituted as an intentional act, in elaborated and non-spontaneous knowledge; in the legacy produced historically and collectively in human intersubjectivity.

Keywords: School education; Childhood; Childhood Pedagogy.

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 cidadã², 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

² BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC; SEB; UFRGS, 2009.

desenvolvimento natural e espontâneo, levando-se em consideração uma suposta natureza infantil/da criança.

O presente artigo se baseia na revisão bibliográfica de obras e artigos de autores que se vinculam à perspectiva da Pedagogia da Infância e, a partir de tais teorizações, 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.

Além disso, pode-se considerar que os outros animais, por exemplo, já têm sua existência garantida de vez pela natureza, por isso se adaptam a ela. Os seres humanos, no entanto, necessitam adaptar a natureza a si. Logo, constituem-se humanos no ato de produzir continuamente a sua própria existência, e criam artefatos e instrumentos para agir sobre a própria natureza, transformando-a. Trata-se, contudo, de uma atividade coletiva. Os humanos relacionam-se entre si e, nesse processo, criam símbolos, representações, acumulam experiências, transmitem-nas a outros e deixam seu legado a gerações posteriores. É por meio da linguagem que se define a existência histórica dos humanos, isto é, a criação da cultura e de um mundo humano, que se amplia progressivamente, num movimento de forjar a própria natureza (condição).

Portanto, num primeiro momento, apresentam-se as teorizações acerca de autores que se filiam à chamada Pedagogia da Infância; num segundo momento, apresentam-se possibilidades outras de pensar a relação entre a Infância e sua Educação, dessa vez, a partir de um referencial teórico que possui afinidade com a perspectiva republicana de educação, isto é, com uma educação interessada e preocupada com os destinos da vida comum e com os espaços republicanos, não

abdicando, por isso, da ideia de que os humanos podem viver juntos, preservar e renovar o mundo comum, estabelecer e também cuidar de suas instituições, orientados por escolhas e justificativas razoáveis, sob a forma de ações compartilhadas.

Respeitar a “natureza” da criança: notas sobre a (anti)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 pedagogia³, que é denominado de Pedagogia da Infância⁴. 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*⁵. Com efeito, Barbosa destaca que as experiências dessa região se tornaram um ponto de referência mundial para se constituir e construir uma Pedagogia da Infância⁶. Para Finco, Barbosa e Faria, “[...] 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’⁷, sem ser adultocêntrica, sem disciplinas escolares, visando uma pedagogia de processo e não de resultado⁸”.

Mediante os estudos pioneiros de Faria, 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

³ FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.; ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis: NUP; UFSC; CED, 1999.

⁴ 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.

⁵ Cidade italiana localizada no nordeste do país, entre Parma e Bologna, com cerca de 130 mil habitantes.

⁶ BARBOSA, Maria Carmem. Educação infantil na Itália: quatro publicações da Editora Artes Médicas. **Proposições**. Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, vol. 10, n. 1 (28), p. 195-197, 1999.

⁷ “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).

⁸ FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015, p. 8-9.

exercendo importante referencial teórico/prático para pensar a Educação Infantil no país⁹.

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 criança¹⁰.

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 espontâneas¹¹. Segundo Narodowski, as crianças são independentes dos adultos, sendo capazes até mesmo de guiá-los¹². Além da passagem de Narodowski, Rushkoff 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-las¹³.

⁹ FARIA, A. L. G. **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, 1994.

¹⁰ SCHÜTZ, J. A. **Educação escolar e infância**: os discursos pedagógicos contemporâneos à luz das reflexões de Hannah Arendt. 2020. 197f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), 2020.

¹¹ *Ibidem*, 2020.

¹² NARODOWSKI, M. Adeus à infância: e à escola que a educava. *In*: SILVA, L. H. da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 172-177.

¹³ RUSHKOFF, D. **Playing the future**: How the kids can help us to thrive in a world of chaos. Nova York: Harpers Collins, 1996.

Para Rech, 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 criança¹⁴. Assim, é 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 pedagogia¹⁵.

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 experienciar. Nesse contexto, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho, o papel do professor deve ser o de organizar os ambientes/espacos 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 [...]”¹⁶.

Para Oliveira-Formosinho, 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 compartilhada¹⁷. Em convergência, para Oliveira-Formosinho e Lino, observar, escutar e negociar “[...] com a(s) criança(s) a acção educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a

¹⁴ RECH, I. P. F. 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. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 175-213.

¹⁵ TOMAZZETTI, C. M. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural**: implicações para a formação de professores. 2004. 241 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2004.

¹⁶ OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; J. FORMOSINHO. 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, 2013. p. 204.

¹⁷ OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

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”¹⁸. Trata-se, em suma, “[...] de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos, promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa”¹⁹.

Já no estudo realizado por Motta, 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 transparentes²⁰. 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, 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 sociedade²¹.

Outrossim, se não se tratar as crianças conforme sugerido por Motta, podem ocorrer diversas situações de menosprezo e diminuição das próprias crianças²². Pois, conforme Sarmiento, 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 sancionado²³. 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

¹⁸ OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; LINO, D. M. B. da C. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 9-29, 2009, p. 24.

¹⁹ OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; J. FORMOSINHO. *Ibidem*, 2013. p. 208.

²⁰ MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

²¹ *Ibidem*, 2013.

²² *Ibidem*, 2013.

²³ SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME Furb, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

Oliveira, 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 desejos²⁴.

Em consonância, Souza e Rossetti-Ferreira 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”²⁵. 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”²⁶.

Desta forma, o um requisito para que se tenha sucesso educacional é ouvir as crianças (escuta sensível), outro requisito é deixá-las livres para realizarem escolhas, para explorarem os espaços, para questionarem e agirem; pois, somente 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 própria²⁷. Na concepção de Prado, 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 reproduzem²⁸.

²⁴ ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, 2010.

²⁵ SOUZA, T. N. de; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Uma infância melhor. **Revista Educação**, Edição Especial, Editora Segmento, p. 122-135, 2012. p. 131.

²⁶ ROCHA, E. A. C.; LESSA, J.; BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às Práticas**, v. 6 n. 1, p. 31-49, 2016. p. 31.

²⁷ SCHÜTZ, J. A. Ibidem, 2020.

²⁸ PRADO, P. D. **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, 2006.

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 família²⁹. 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 prática³⁰.

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

²⁹ ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil.** Florianópolis: NUP; UFSC; CED, 1999.

³⁰ SCHÜTZ, J. A. *Ibidem*, 2020.

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)³¹.

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 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 educacionais³².

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 linguagens³³. 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 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,

³¹ ROCHA, E. A. C. Op. Cit. p. 61-62 (grifo nosso).

³² Ibidem, 1999.

³³ Ibidem, 1999.

as atividades, os momentos e os espaços³⁴. Já Malaguzzi 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”³⁵. 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.

Sobre a ausência de natureza e o estabelecimento de uma segunda “natureza”

Ao se valorizar uma suposta natureza infantil e estabelecer esta como guia de toda ação pedagógica, subentende-se que há uma certa sabedoria da natureza, uma ordem natural invariável, que se traduz no desenvolvimento contínuo e que, por isso, não pode sofrer interferências diretas/intencionais para não se desvirtuar a criança de seu curso espontâneo. Logo, quando os teóricos supracitados afirmam que ao submeter as crianças à disciplina, à intencionalidade e ao imperativo do esforço e do dever, estar-se-ia prejudicando o desenvolvimento natural da criança. Gagnebin afirma que, do ponto de vista pedagógico, “[...] os papéis se transformam radicalmente: em vez de corrigir a natureza infantil e de querer, [...] a tornar adulta”; o que se almeja com a Pedagogia da Infância é “[...] escutar com atenção a voz da

³⁴ RAUPP, M. D. Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. *In*: VAZ, Alexandre; MOMM, Caroline Machado. **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova harmonia, 2012. p. 139-156.

³⁵ MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *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, 1999. p. 76.

natureza na criança, ajudar seu desenvolvimento harmonioso segundo regras ditadas não pelas convenções sociais, mas oriundas da maturação natural das faculdades infantis”³⁶. Configura-se, assim, uma pedagogia pautada no subjetivismo, no enaltecimento da naturalidade, da espontaneidade, do inatismo e da inocência da criança perante o mundo dos adultos.

Os estudos que advêm da Pedagogia da Infância³⁷ consideram que a educação escolar de hoje passa a ser entendida como um modo tentador de se imprimir nas crianças uma visão marcada pelo adultocentrismo. Ou seja, uma realidade adultocêntrica que interfere intencionalmente na formação e no desenvolvimento da criança, o que não seria desejável, uma vez que se estaria ferindo a própria natureza da criança. Do mesmo modo, toda intervenção adulta teria a ver com o desrespeito daquilo que denominam ser a especificidade da infância.

Por isso não soa estranho que chegam a afirmar que o professor deve respeitar a natureza da criança, a manifestação espontânea da criança; ou, ainda, que a educação escolar deva seguir o livre-desenvolvimento, não podendo ser prescritiva, determinista ou interventora, pois assim estaria destruindo a origem pura da natureza da criança. Como vimos, não se pode constranger ou oferecer meios para que ela saia do seu “estado natural”, uma vez que, ao se constranger e agir com intencionalidade, estaria adulterando o espírito genuíno da criança. Dessa forma, cabe destacar que a criança é reduzida a um ser biológico, cujas características já estão dadas desde o nascimento, restando apenas que elas sejam desabrochadas.

Trata-se, portanto, de uma crítica realizada por parte dos teóricos da Pedagogia da Infância para com as práticas supostamente adultocêntricas e intencionais presentes nas escolas. Concomitantemente, estar-se-ia imprimindo nas crianças, mediante o ensino, um modo racional e inadequado de

³⁶ GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. *In*: GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005. p. 177-178.

³⁷ ROCHA, E. A. C. *Ibidem*, 1999.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; J. FORMOSINHO. *Ibidem*, 2013.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Ibidem*, 2007.

aprendizagem, posto que se considera que este é um processo dirigido de modo sistemático para a produção de novos conhecimentos sobre o mundo humano.

Essa ideologia naturalista nutre-se da ilusão de uma sabedoria natural, da ideia de que a própria natureza é a mãe sábia³⁸, bem como tudo aquilo que sai do seu seio é perfeito. Sob esse pressuposto, segundo Lajonquière, “[...] o adulto cada vez que se endereça a uma criança abriga o medo de vir a ‘estragar’, isto é, de agir contra a natureza”³⁹. A educação escolar, nessa perspectiva, apenas configura-se numa espécie de complementação daquilo que já está, supostamente, na própria criança.

[...] no lugar das crianças olharem nos olhos do adulto, com vistas a lhe arrancar um saber sobre o desejo que anima o ato educativo, é este último quem fica olhando nos olhos infantis no intuito de poder ver refletido o próximo passo de uma empreitada pensada como natural⁴⁰.

Decorre desta concepção, ainda, que a proposição de que a criança deve ser o centro do processo educativo, a protagonista, não podendo ser interrompida pelo adulto (professor), nos parece reduzi-la ao estado de sujeito interior. Essa proposição considera a criança um sujeito pedagógico natural, capaz de extrair sua cultura e educação de seu próprio interior sem que a menor contribuição exógena, inspirada na figura do professor, viesse a perturbar o nada de sua interioridade. Este motivo que faz com que não se denomine a criança de aluno, mas de discente ou criança, capaz de se desenvolver por conta própria. O ponto de Arquimedes do ensino é transferido unicamente para a criança, e se encontra fora do professor e do que vimos como aluno. Nesse caso, se a criança quiser elevar-se até os saberes humanos histórica e culturalmente produzidos pela humanidade, ela precisa puxar a si mesma pelos cabelos para fora daquilo que considera ser a ignorância, tal como fez o Barão de Münchhausen. Trata-se, portanto, de um enclausuramento da

³⁸ Daí decorre o dizer: “faça o que você quiser, para mim tanto faz, porque apenas me importa agradar a mamãe natureza”.

³⁹ LAJONQUIÈRE, L. de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 36.

⁴⁰ LAJONQUIÈRE, L. de. Op. Cit. p. 40.

criança na gaiola vazia do eu, de um descompromisso do professor, da condição adulta⁴¹.

Poderíamos asseverar, ainda, que o efeito da “centração” da criança como o sujeito no centro da escola ou dos processos de ensino e aprendizagem, destrói, com a escola, o próprio aluno, uma vez que não é permitido a ele se “des-centrar” sobre o outro e realizar o projeto da cultura. Parece-nos que os teóricos da Pedagogia da Infância esquecem que a criança muda e se torna adulta, enquanto um centro, por definição, não muda em nada, ou o mundo gira apenas ao redor de si, e quando isso não acontece se frustra. Se abandonarmos as crianças à própria sorte, é possível perceber que, apesar dos discursos contemporâneos, ela não é tudo, ela não é o centro, ela é nada⁴². É desse nada (nada educado, nada civilizado) que a educação irá fazer um tudo para que ela ascenda à humanidade e se familiarize com o legado humano.

Dito de outro modo, é precisamente a criança, *pais* em grego, que precisa receber uma *paidagogia*, uma formação, a fim de que consiga ascender aos conhecimentos humanos e entrar no mundo humano comum. Por isso, a instituição de Educação Infantil não pode se furtar do trabalho intencional que leva a essa humanização. Savater lembra-nos que não há uma essência acabada e intransferível a ser potencializada na criança, mas algumas virtualidades que precisam de intervenção e de orientação (inclusive de atrofiamento) para aproximá-las da plenitude pessoal educacionalmente desejável⁴³.

Palavras como ensino, transmissão, reprodução⁴⁴, repetição, professor e aluno, retornam ao palco sem as caricaturas que as exilaram, pois entende-se que não é possível ser criativo a partir do nada, sem dominar determinados conhecimentos e/ou inserir-se nas linguagens públicas. A humanização não é uma

⁴¹ De nossa parte, reconhecemos neste assumir a condição adulta a possibilidade da criança ser criança, daí a denúncia atual do fenômeno da adultescência.

⁴² O livro **O senhor das moscas** (GOLDING, 1984) dá inúmeros indícios sobre o que pode acontecer ao se abandonar as crianças à própria sorte. A barbárie e a tirania tomam conta.

⁴³ SAVATER, F. **O valor de educar**. Tradução Mônica Stahel. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

⁴⁴ Sobre a noção de reprodução, no livro *Quem tem medo de ensinar na Educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*, Arce (2013, p. 32) considera que “a reprodução é necessária, já que não há reprodução sem repetição ou sem transmissão, ou seja, a criança precisa ser ensinada e o seu ato de assimilação envolverá a reprodução, a repetição, o esforço [...]” com o fim de alcançar a autonomia. Desse modo, a transmissão é repetição, uma repetição que é renovação, pois não há repetição que não seja uma diferença.

decorrência biológica/natural da espécie, mas uma consequência de um longo processo de investimento no aprendizado da criança. Não há, desse modo, um desenvolvimento sem a comunicação e a cumplicidade dos adultos para com as novas gerações.

Para os simpatizantes da Pedagogia da Infância parece haver a crença de que é possível criar a partir do nada. Instaure-se o mito da criatividade e da autonomia, como se cada criança pudesse criar somente a partir de seus desejos sem um humo que a alimente. De acordo com Guillot, “[...] o mais dramático é que essa criatividade, sem o acompanhamento de educadores responsáveis, nutre-se no balcão das modas, reproduzindo assim os condicionamentos dominantes do presente sem o esclarecimento das lições do passado”⁴⁵.

Desse modo, destacamos que, se há Deus (ou deuses), ele(s) cria(m) a partir do nada; os humanos não criam a partir do nada; os humanos criam a partir do velho, do passado, da tradição, pois é essa a base da sua inovação, diferentemente como expõem os teóricos da Pedagogia da Infância, como se pudesse haver criação *ex nihilo*. Não há, desse modo, como progredir numa ideia de inovação sem respeitar o velho, a tradição, a memória⁴⁶ e o legado humano. Lembramos aqui que não é possível fazer arte moderna sem conhecer a arte clássica; não é possível fazer qualquer trabalho investigativo – artigo, monografia, dissertação, tese – sem conhecer aquilo que chamamos de “estado da arte”, ou seja, uma revisão do que que já foi feito sobre determinado assunto, o que exige do pesquisador um olhar voltado para o passado.

O que se impõe com a Pedagogia da Infância não é mostrar o mundo (tal como ele é), mas ensinar a viver nele, ou, então, como se deveria viver (tomar os conhecimentos práticos e temas cotidianos, os interesses infantis⁴⁷, como exclusivo conteúdo da educação). Arendt detectou esse problema na matriz da cultura moderna⁴⁸. Quando os professores são tomados por essa matriz, a escola, a sala

⁴⁵ GUILLOT, G. **O resgate da autoridade em educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 84.

⁴⁶ Somos seres de memória curta. A única maneira que temos para ampliá-la um pouco é lendo, estudando, transmitindo, partilhando, agindo na intersubjetividade.

⁴⁷ Como se estes brotassem do nada, ou ainda, como se o desejo da criança fosse senhor soberano.

⁴⁸ ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

de aula e as próprias aulas passam a alojar um conjunto de palavras que, na maioria das vezes, falam muito pouco e alargam a ruptura com o mundo, e prendem a curiosidade e o apetite pelo mundo. O problema, a nosso ver, é justamente essa ruptura com o mundo que acompanha como uma sombra a vontade de domínio. Entendemos, no entanto, que o que um professor faz é evitar que o mundo se feche, que acabe apertado a um sentido apenas ou à falta de um sentido. Se acordamos que o professor é aquele que ensina algo quando nada ensina, que tipo de professor pode ser? Um professor de quê?

Guillot, em seus estudos, denomina a criança cedo liberada e considerada autônoma precocemente, de “criança-rei”. Segundo ele,

A criança-rei: sobre quem ela reina? Sobre adultos que estão perdendo as referências. Sobre o que ela reina? Sobre sua submissão confiante, e paradoxalmente exigente, para com aproveitadores invisíveis, ou – suprema arrogância – que entram em cena como criadores de futuro (certas publicidades são eloquentes nisso)! Sua autonomia ‘precoce’, que alguns crêem, com toda boa fé, favorecer, é um engodo. Cuidado, o ‘rei’ está nu!⁴⁹

Como consequência, não raras vezes as crianças pensam (ou acham) que não necessitam da mediação do tempo; possuem a sensação de que o mundo só (ou já) começou com elas, que não precisam da palavra de alguém mais velho, de um professor. Nas palavras de Larrosa:

É muito difícil (quase impossível) criar uma atmosfera na aula na qual o protagonista não seja nem aluno nem professor, mas o texto (e através do texto, o mundo, o assunto: o que dá a falar, dá a pensar, aquilo para que o texto indica). Meus alunos já se formatam (formataram) em uma escola que lhes diz que eles são os protagonistas, que o mais interessante que há na aula é eles mesmos. Já cresceram em um mundo que não reconhece nenhuma autoridade ou a que se reconhece é a do próprio umbigo, isso que Ferlosio chamava de ‘onfaloscopia’⁵⁰.

Temos aí um pertinente depoimento do que pode acontecer ao se considerar a criança o centro de todo o processo educativo. As crianças se consideram universais, não necessitam mais da mediação do outro, do mundo.

⁴⁹ GUILLOT, G. Op. Cit. p. 68.

⁵⁰ LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido). p. 76.

Importa destacar que na educação escolar é basilar se contar com a curiosidade da criança, porém é um anseio que a própria educação precisa encarregar-se de ampliar. Do mesmo modo, La Taille ensina que, “em poucas palavras, educar uma criança, longe de ser apenas impor-lhe limites, é, antes de mais nada, ajudá-la cognitiva e emocionalmente a transpô-los, ir além deles, pois a criança não deseja nada além do que não ser mais criança”⁵¹.

Na mesma direção, Peters lembra que a tarefa do professor não é, simplesmente, a de construir sobre desejos já existentes, mas a de mostrar o que vale a pena desejar, de tal modo que isso crie novos desejos e estimule novos interesses⁵². Podemos explorar, também, a recorrente necessidade de se empregar a expressão “facilitador” ou “facilitar” ao se referir ao professor e à aprendizagem. Assim, acreditamos que facilitamos a aprendizagem de um aluno no momento em que lhe damos uma mesa de trabalho, ou o inscrevemos em uma biblioteca. Um professor, dessa forma, faz bem mais do que “facilitar” a aprendizagem do aluno, até porque, se por vezes recorre a estratégias que visam a abrir ou facilitar certos caminhos, em outras ocasiões lança mão de procedimentos cuja intenção pode ser exatamente a de problematizar uma aprendizagem apontada pelo aluno como suficiente, ensinando-o inclusive a desconfiar dos caminhos que se mostram muito fáceis. Uma aprendizagem sem esforço é uma ilusão e sequer parece ser desejável, uma vez que, quando muito facilitada e exclusivamente prazerosa, exige pouco crescimento dos alunos.

Por isso, conforme Biesta, na escola temos a possibilidade de aprender coisas que jamais imagináramos aprender⁵³. Corremos o risco, inclusive, de aprender algo que seria desejável não aprender, por exemplo, de que a responsabilidade moral para com o mundo recai sobre nós e de que não dispomos de entes transcendentais a quem recorrer. Destarte, a educação escolar sempre terá a ver com correr riscos e só haverá aprendizagem se o aluno estiver disposto a corrê-lo, ou seja, a colocar em xeque as suas convicções. Para Lajonquière, todo

⁵¹ LA TAILLE, I. de. **Limites: três dimensões educacionais**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 15.

⁵² PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. **Educação e análise filosófica**. Tradução Carlos Eduardo Guimarães e Maria da Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

⁵³ BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção educação: experiência e sentido).

ato educativo filia sujeitos e conhecimentos e também abre a possibilidade de que se opere uma ruptura a respeito de si mesmo⁵⁴.

Segundo Peters, “as crianças, em grande extensão, são indiferentes. Elas partem da posição dos bárbaros fora dos portões. O problema é o de levá-las para dentro da cidadela da civilização, a fim de que compreendam e amem o que virem quando lá estiverem”⁵⁵. A criança nasce com uma consciência ainda não diferenciada em convicções, desejos e sentimentos. Nesse sentido, podemos considerar que poucas são as crianças que se interessam *naturalmente* pela literatura, pela gramática, pela história, pelos números, pelos elementos químicos, todas essas coisas tão estranhas, mas que a escola tem como obrigatórias. Não há, desse modo, propriamente educação escolar se não houver uma certa separação atencional, se não se retirar as crianças (por um tempo) de seu ambiente cotidiano e do que aí lhes chama atenção para as conduzir a um lugar em que outras coisas importam, quando outras perspectivas podem ser pensadas. Além disso, segundo Larrosa, a escola tem a ver com criar interesses, de tornar interessante o que é importante – e isso quem diz é a escola – e não apenas com reproduzir ou ampliar os interesses que já existem. Os chamados interesses das crianças já estão formatados pelo *shopping*, pelo consumismo, pelos jogos, pelos celulares e aplicativos⁵⁶. São estes que queremos?

No entender de Lipovetsky, os valores educacionais se alinham com a cultura individualista-hedonista estimulada pela era do consumismo, e isso trouxe efeitos desastrosos. Do lado dos pais, muitos sentem-se desamparados e incapazes de dizer “não” aos filhos, com medo de magoá-los. Do lado dos filhos, a educação sem imposição de limites favorece o desenvolvimento de seres agitados, hiperativos, ansiosos, frágeis porque são criados sem regras e limites, na onipotência e onifruição. Conforme o mesmo autor, essa maneira de educação priva as crianças e, no futuro, os adultos dos próprios recursos psíquicos

⁵⁴ LAJONQUIÈRE, L. de. Ibidem, 1999.

⁵⁵ PETERS, R. S. Op. Cit. p. 126.

⁵⁶ LARROSA, J. Ibidem, 2018.

necessários para aguentar o confronto com o real, suportar o princípio de realidade, o fracasso e a adversidade⁵⁷.

[...] a cultura hedonista-permissiva não ocupa totalmente o terreno. Felizmente, ela não destruiu a ideia de que educar implica dar prova de autoridade estabelecendo limites aos desejos. Não há educação digna desse nome sem enquadramento, sem imposição de normas e regras, sem frustração, única maneira de aprender a adiar a satisfação e se apropriar das diversas imposições do mundo. Donde a multidão de conselhos, de livros, de artigos e até de programas de televisão alertando contra o laxismo educacional. Muitos pais resistem aos chamados do hedonismo total e obrigam os filhos a terem aulas particulares e a se iniciarem em práticas diversas que implicam a aquisição de uma disciplina. E os professores se veem confrontados com demasiada frequência com as dificuldades crescentes de sua profissão para não ansiarem por novas orientações⁵⁸.

Um dos pontos mais questionáveis da Pedagogia da Infância tem a ver com a ideia de que as práticas pedagógicas devem partir das necessidades e descobertas das próprias crianças. Nesse aspecto conceberiam-se os conhecimentos escolares – frutos de tradições públicas específicas de certas culturas e de certos contextos muito bem determinados – como uma continuidade ou mera sofisticação das experiências pessoais e individuais da criança. É evidente que as formas de conhecimento de interesse escolar, como a matemática, as ciências, a filosofia, a literatura, a capacidade de ler e escrever, não se desenvolvem em razão da mera curiosidade da criança, de sua observação e manipulação.

Como bem lembra Carvalho, pode até ser possível que observar e ter curiosidade em torno de fenômenos naturais, como o fato de que enquanto alguns objetos flutuam outros afundam, seja comum a qualquer civilização e bastante frequente nos indivíduos. Perceber nesse exemplo um problema de relações entre corpos físicos e o meio líquido e procurar respondê-lo por meio de teorias e conceitos da física, contudo, exige muito mais do que uma simples inquietação individual⁵⁹.

⁵⁷ LIPOVESTKY, G. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

⁵⁸ LIPOVESTKY, G. Op. Cit. p. 400.

⁵⁹ CARVALHO, J. S. F. de. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Logo, longe de ser análogo às observações em um passeio ao jardim, apreender ciência e aquilo que caracteriza uma pesquisa científica envolve a iniciação em uma tradição social peculiar de investigação que, portanto, é algo que precisa ser ensinado aos mais novos. Por mais que seja uma afirmação trivial, ela é fundamental para analisar os discursos que proclamam que a física, a história ou a biologia estão presentes nas experiências cotidianas dos alunos, e que, a partir delas, retiram os conceitos “espontaneamente”. Evitar-se-ia, assim, como se afirma com a Pedagogia da Infância, tanto a pressão de programas e objetivos rígidos e preestabelecidos quanto uma alegada substituição do conhecimento concreto da realidade por suas formulações verbais e teóricas, procedimentos associados às tradições de práticas docentes por instrução. Alguns fenômenos aos quais essas áreas de conhecimento buscam dar explicações são, de algum modo, acessíveis à nossa experiência cotidiana,

[...] daí não resulta que as eventuais representações que delas façamos possam ser classificadas como “conceitos físicos, biológicos ou matemáticos”. Ter uma representação mental do mar não é necessariamente ter um conceito biológico, físico, químico, geográfico ou estético, assim como ter uma eventual explicação para o movimento das marés não é de fato elaborar uma hipótese científica⁶⁰.

Os conceitos e teorias que caracterizam cada uma das áreas de conhecimento são formas específicas e socialmente produzidas para se abordar um fenômeno, por exemplo o mar. O que queremos destacar com isso é que a aquisição de conceitos, sejam eles físicos, históricos, químicos, geográficos, estéticos ou filosóficos, só podem ser feitos mediante o acesso às linguagens públicas, com os simbologismos, as perspectivas e os procedimentos que caracterizam essas formas peculiares de conhecimento, o que não é equivalente a ter uma experiência espontânea ou uma descoberta individual sobre isso. Um aluno, nesse sentido, não constrói, extrai e abstrai seu conhecimento por meio de uma simples ação de observação ou experiência da realidade.

Importa destacar que não nos colocamos contrários ao “conhecimento espontâneo”, que pode surgir a partir das concepções da criança, ou, ainda, que

⁶⁰ CARVALHO, J. S. F. de. Op. Cit. p. 116.

este não pode ser considerado válido. Para La Taille, embora seja inegável que, ao construir suas hipóteses sobre o mundo, a criança dá mostras de atividade e criatividade, não deixa de ser verdade que tais hipóteses são, em geral, erradas. Ora, que valor real pode ter ideias erradas? É fundamental, portanto, que a criança abandone as concepções ingênuas e as substitua pelo conhecimento correto⁶¹. “Se uma criança pensa que a sílaba sempre equivale a uma letra só, devo informá-la de que está errada”⁶². Logo, podemos considerar que o conhecimento espontâneo é importante no processo de construção do conhecimento, uma vez que este não ocorre pela simples troca de um conhecimento por outro, mas pela superação de um conhecimento inferior por um superior. Não se trata de ratificar os conhecimentos espontâneos da criança, mas de saber em que nível de construção eles se encontram para, a partir daí levá-la a conhecimentos mais complexos, científicos e sólidos.

Nessa direção, corrobora-se a ideia desenvolvida por Savater:

Antes da criança ser educada, não há nela nenhuma personalidade própria que o ensino oprima, mas apenas uma série de disposições genéricas, fruto do acaso biológico: por meio do aprendizado (não apenas submetendo-se a ele mas também rebelando-se contra ele e inovando a partir dele) irá forjar-se sua identidade pessoal irrepetível⁶³.

No entendimento de Lajonquière, o ato de ensinar instaura, retrospectivamente, um tempo no qual o sujeito estava desprovido de saber algum e, portanto, de agora em diante, quer saber sobre aquilo que passou a fazer falta. É assim que se abrem ao aluno as possibilidades de uma existência educada e humana. Além disso, é preciso chamar a atenção de que seria uma tolice pretender entregar ao aluno tudo o que ele pede, pois, em primeiro lugar, a satisfação do aprendiz esfuma-se com a mesma rapidez que uma miragem no deserto; em segundo lugar, uma vez desfeito o feitiço e dependendo do tamanho do ódio desencadeado, o iludido passa tanto a recusar a educação quanto a infernizar a

⁶¹ LA TAILLE, I. de. Ibidem, 1999.

⁶² LA TAILLE, I. de. Op. Cit. p. 26.

⁶³ SAVATER, F. Op. Cit. p. 30.

vida do mestre; por último, estaria renunciando a seu dever de honrar a dívida contraída⁶⁴.

Essa ascensão à humanidade, autonomia e liberdade, contudo, não é possível de ser atingida por conta própria⁶⁵, fugindo para o interior do eu, como acreditam os adeptos da Pedagogia da Infância. Afinal, parece que a criança nada ignora⁶⁶, tudo sabe. Afirmamos, todavia, que a criança não se desenvolve de um modo natural e/ou espontâneo; a sua humanização sempre ocorre por meio da interferência intencional dos adultos, e só acontece com a mediação deles. Sem essa mediação entre as gerações que a escola proporciona, o elo da criação cultural não se manteria para além da educação doméstica (que com o advento da Educação Infantil perdeu espaço/tempo). Se a escola possibilita efeitos de emancipação, é precisamente porque ela foi capaz de modificar os horizontes dos objetos habituais de interesse e de orientar a atenção para outras coisas, para outros desejos. A instituição escolar é essa invenção recente e que se configurou como capaz de transmitir às novas gerações o patrimônio cultural (científico, filosófico, artístico) adquirido pelas gerações anteriores.

Por isso, como lembra La Taille, às vezes, aproximamos a cultura da criança ao invés de aproximar a criança da cultura, e isso se traduz na seguinte passagem:

O adulto não deve engatinhar, pois é a criança que deve andar. Mas, se todos à sua volta engatinham, ou fazem de conta que engatinham, que motivo terá ela para se levantar? Se todos se comprazem na mesmice e na mediocridade, que estímulos terá ela para procurar a excelência?⁶⁷

Nesse sentido, por mais que a criança pequena seja atraída pelos estímulos mais intensos ou biologicamente significativos, estes são, gradativamente, transformados em uma atenção cultural, por meio da socialização

⁶⁴ LAJONQUIÈRE, L. de. Ibidem, 1999.

⁶⁵ No entender de Boufleuer (2013, p. 107): “Embora aqui e acolá alguns indivíduos demonstrem ter essas características na elaboração do seu conhecimento, seria temeroso apostar numa forma de educação que se assente nessas condições de autonomia, de liberdade de horários, de autodisciplina”.

⁶⁶ No aprender estamos, de fato, entre um saber que já dispomos e um não saber que nos falta. Parece-nos que falta um informe sobre nossas ignorâncias.

⁶⁷ LA TAILLE, I. de. Op. Cit. 1999. p. 33.

e da educação e por intermédio da linguagem dos adultos. Trata-se, desse modo, de ajudar a criança a transpor limites para além do seu estado infantil.

Não pode, desse modo, recair sobre o aluno a responsabilidade de “recriar⁶⁸” tudo o que ele deverá aprender, isto é, construir todo o arcabouço de conhecimentos que ele deve carregar durante sua vida. Está aí o grande perigo e equívoco da Pedagogia da Infância: querer emancipar as crianças da autoridade dos adultos, como se elas fossem uma parcela oprimida. Essa retenção da criança é artificial, pois extingue a esperada relação entre adultos e crianças, a qual, entre outras coisas, “[...] consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta⁶⁹”. Se, como pensam os simpatizantes da Pedagogia da Infância, a preocupação pedagógica subordina a preocupação didática ao culto relacional e de práticas espontâneas, então o risco é transformar o ensino em animação e sujeitar as lentas mediações e os esforços de aprendizagens ao atrativo de um imediatismo criativo, mas ilusório. A bússola pedagógica perde, assim, o seu próprio norte.

Para Masschelein e Simons, as escolas modernas estão convertidas em ambientes de aprendizagem centrados na criança. Acreditar na tradição e na transmissão do legado humano tem sido relegado a segundo plano; a crença no poder criativo da criança e na singularidade da mesma é a moda da vez. Para os autores, na contramão dos pressupostos da Pedagogia da Infância, a geração infantil é jogada de volta ao seu próprio mundo da vida e já não há nada nem ninguém que possa ajudar a tirá-la de lá. As necessidades, desejos e anseios, como vimos, tornam-se o ponto inicial e o ponto final ao mesmo tempo⁷⁰. O resultado é que as próprias crianças são domadas; elas tornam-se escravas de

⁶⁸ Evidentemente, não discordamos que o indivíduo possui a capacidade de interpretar fatos de modo subjetivo, sem relação com o outro. Poderíamos nos indagar, porém: Como o aluno fará tudo isso sem o embasamento do patrimônio de conhecimentos adquirido pelas gerações anteriores? Há possibilidade de o aluno se desenvolver sem referências do passado, da tradição, do velho? Como o aluno dará continuidade ao elo da criação/geração? Sabemos que os seres mais desenvolvidos – representantes do mundo, são a chave de desenvolvimento para os seres menos desenvolvidos – recém-chegados (DUARTE, 2000). É partindo das gerações anteriores e dos adultos que se pode ensinar a um recém-chegado em fase de desenvolvimento.

⁶⁹ ARENDT, H. Op. Cit. p. 233.

⁷⁰ MASSCHELEIN J.; SIMONS M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção educação: experiência e sentido).

suas próprias necessidades; são turistas no seu próprio mundo da vida. O que se observa, segundo os autores, é que “o ambiente de aprendizagem contemporâneo está cheio de manuais e instruções, mas não há nada sobre a mesa”⁷¹. Ao se suavizar as tensões do esforço escolar que requer elevar-se acima de si mesmo e do próprio mundo, perde-se, igualmente, o seu sentido. Ao deixar-se as crianças no mesmo lugar, infantiliza-se e dificulta-se o avançar e a expansão do próprio mundo.

Nessa perspectiva, a escola, nos dias de hoje, passa a ser *domada* a ensinar conhecimentos utilitários tanto conforme as próprias necessidades atuais ou futuras quanto de tornar “natural” o aprendizado, isso, com vistas ao usufruto da felicidade “natural” à infância. “Trata-se de uma empresa movida pelo imediatismo da satisfação”⁷². Antes, como lembra Lajonquière, a escola sustentava-se justamente na veiculação da promessa de as crianças virem a usufruir, no futuro, o lugar existencial de adulto⁷³. Hoje, entretanto, tanto o ensinado quanto o ato de ensinar valem apenas na proporção do gozo imediato.

Não obstante, os teóricos da Pedagogia da Infância consideram que se deve promover um ambiente prazeroso e apropriado para a criança se desenvolver sem se tornar atrofiada ou reprimida, evitando, com isso, as intimações coercitivas e instrumentais dos outros modelos. Lembramos, no entanto, de Ícaro, que não pode permanecer por muito tempo nas alturas, uma vez que o forte clarão da análise filosófica se dirigia a ele. A partir disso, consideramos que os conceitos de “autorrealização” e “desenvolvimento” pressupõem padrões de valor que determinam tanto o significado de “auto”, que é desejável realizar, quanto a direção do desenvolvimento. Importa salientar que os humanos não são como flores, com um fim predeterminado, o qual serve como uma causa final do seu desenvolvimento. Desenvolver-se e realizar-se implica, principalmente, fazer coisas que são concebidas como dotadas de valor, que são julgadas valiosas e são mantidas pelos humanos e transmitidas de uma geração à outra⁷⁴.

⁷¹ MASSCHELEIN J.; SIMONS M. Op. Cit. p. 108.

⁷² LAJONQUIÈRE, L. de. Op. Cit. p. 84.

⁷³ Ibidem, 1999.

⁷⁴ SCHÜTZ, J. A. Ibidem, 2020.

Diferentemente do que propõe a Pedagogia da Infância quando afirma que a educação infantil é um lugar de vida/espontaneidade e não de ensino/estudos, consideramos que a escola não precisa se abrir à vida; pelo contrário, ela precisa se abrir ao mundo, e, para que ela se abra ao mundo permanente das linguagens públicas, do legado que a história nos deixa e ao mundo humano comum que o espaço público oferece a cada um de nós, é necessário que a escola se constitua como um lugar à parte. A escola está para além da vida biológica, ela não é família (nem extensão dela) e também está para além da vida social (ela não é cidade), isso, a fim de a criança conseguir adquirir os conhecimentos que farão dela um humano do seu tempo. Portanto, a vida da escola não é de modo algum a escola da vida.

Qualquer observador poderia notar que a escola se abriu agora para a 'vida' no sentido de se abrir para a rua. O resultado é um descenso simultâneo do nível de conhecimentos e do prestígio da instituição. A escola se 'fechou' cada vez mais ao esforço prolongado, à exigência, ao entusiasmo pelo estudo, à pontualidade e à pulcritude. Deixou entrar o trivial, o mundo da televisão, e sair a cultura⁷⁵.

Nessa direção, poderíamos destacar que é a não abertura que possibilita aos novos alcançarem o pensamento e serem familiarizados, lentamente, com as linguagens públicas e suas conquistas, por exemplo, lidar com o tema da liberdade. É por isso que a escola é um lugar em que o presente, o imediato, o prazeroso, o espontâneo e o instantâneo devem ser suspensos, isso, para em um futuro de médio e longo prazo propiciar outras formas de prazer e interesse. É por isso, também, que Arendt reserva à escola um lugar destacado, como sendo a “[...] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição de alguma forma, da família para o mundo”⁷⁶. A educação escolar, na contramão dos pressupostos da Pedagogia da Infância, não ocorre somente de acordo com o estado presente das crianças, mas

⁷⁵ ENKVIST, I. **Repensar a educação**. Tradução Daniela Trindade. São Paulo: Bunker, 2014. p. 74.

⁷⁶ ARENDT, H. Op. Cit. p. 238.

deve acontecer de acordo com seu estado futuro possível e melhor⁷⁷, sempre ancorada na ideia de humanidade e mundo humano comum.

O professor, como lembra Larrosa, é aquele que dá tempo, faz tempo. Primeiramente, porque ele sabe que o mundo não começa agora, e entende que os novos chegam a um mundo que já existe e, portanto, sabe que dar o mundo é dar um mundo velho, um mundo anterior, feito de tempo e que mostra os traços, as rugas, as podridões do tempo; mas também sabe que dar o mundo é dar inclusive as possibilidades do mundo e as possibilidades de renovação e de rejuvenescimento do mundo. Em segundo lugar, porque a própria escola é, fundamentalmente, uma forma institucionalizada de dar tempo: um espaço para a *skholé*, para o tempo livre⁷⁸.

A instituição escolar passa a ser um espaço de suspensão da vida diária, do fluxo diário. Para isso, ela artificializa-se e se apresenta como um espaço criado e planejado pelos adultos que, intencionalmente, educam e ensinam as crianças em seu interior. Para Masschelein e Simons, a educação escolar promove o tempo em que as necessidades imediatas, espontaneístas e diárias que ocupam a vida das crianças podem ser deixadas para trás; sentido este impresso no próprio significado da palavra escola (*Skholé*), tempo livre, estudo, adiamento, discussão, ensino⁷⁹. Tem-se, contudo, cada vez mais consciência de que a escola não ensina, que não educa, que não oferece atrativos às crianças, que não é um lugar agradável, não é um lugar de recreio; a palavra escola traiu a sua própria origem etimológica.

Considerações Finais

O termo “natureza”, portanto, contrapõe-se ao “cultural”. O natural, como vimos, é inato, é o biologicamente determinando, o que não se escolhe nem se aprende, mas se padece; em contrapartida, o cultural é o aprendido, o que

⁷⁷ Charlot (2013), afirma que não existe pior erro pedagógico do que atribuir uma natureza aos alunos, porque é a própria negação da educabilidade, da condição humana.

⁷⁸ LARROSA, J. Ibidem, 2018.

⁷⁹ MASSCHELEIN J.; SIMONS M. Ibidem, 2017.

recebemos – por bem ou mal – de nossos semelhantes, o que escolhemos ou imitamos, tudo o que fazemos deliberadamente. Nesse sentido, podemos considerar que a educação escolar produz na criança uma espécie de segunda natureza, ou seja, insere e familiariza os novos com a cultura, faz a passagem de um saber espontâneo (ou de sua ignorância) para um saber sistematizado (para a ciência).

Dessa forma, “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”⁸⁰. 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 humanidade⁸¹. 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 [...]”⁸². 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

⁸⁰ KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco C. Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999. p. 11.

⁸¹ SAVATER, F. *Ibidem*, 2012.

⁸² *Ibidem*, 2012. p. 31.

anterior, com alguém que veio antes e está há mais tempo no mundo⁸³. Somos animais simbólicos; a linguagem e os símbolos nos são ensinados, inculcados, como lembra Savater⁸⁴.

O que se tem pensado e procurado instaurar com a Pedagogia da Infância, como lembra Guillot, 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 indiferentes⁸⁵. Com isso a escola, como afirmam Masschelein e Simons, perde o seu significado e passa a ser domada pelas modas da vez⁸⁶. 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”⁸⁷.

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, “a renúncia dos velhos ao ato de educar é uma forma de infanticídio”⁸⁸; 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

⁸³ BOUFLEUER, J. P.; FENSTERSEIFER, P. E. A re-configuração da dialética pedagógica com vistas a uma formação emancipadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 259-267, 2010.

⁸⁴ SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida**. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.

⁸⁵ GUILLOT, G. *Ibidem*, 2008.

⁸⁶ MASSCHELEIN J.; SIMONS M. *Ibidem*, 2017.

⁸⁷ LAJONQUIÈRE, L. de. *Op. Cit.* p. 42.

⁸⁸ LAJONQUIÈRE, L. de. Educação e infanticídio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 165-177, 2009. p. 175.

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.

Toda educação, portanto, traz em si a possibilidade de se produzir direta e intencionalmente, na singularidade de cada criança, a humanidade, o legado produzido histórica 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. Como lembra Lajonquière, porém, 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 vida⁸⁹.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, 2010.

ARCE, A. 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. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013, p. 13-38.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BARBOSA, Maria Carmem. Educação infantil na Itália: quatro publicações da Editora Artes Médicas. **Pro-posições**. Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, vol. 10, n 1 (28), p. 195-197, 1999.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção educação: experiência e sentido).

⁸⁹ LAJONQUIÈRE, L. de. *Ibidem*, 1999.

BOUFLEUER, J. P.; FENSTERSEIFER, P. E. A re-configuração da dialética pedagógica com vistas a uma formação emancipadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 259-267, 2010.

BOUFLEUER, J. P. Aprendizagem em situação pedagógica e na mediação da docência. *In*: SANTIAGO, Anna Rosa Fontella; FEIL, Iselda Teresinha Sausen; ALLEBRANDT, Lídia Inês (org.). **O curso de pedagogia da Unijuí – 55 anos**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. p. 103-121.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC; SEB; UFRGS, 2009.

CARVALHO, J. S. F. de. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. Edição Revista e Ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.71, p. 79-115, jul. 2000.

ENKVIST, I. **Repensar a educação**. Tradução Daniela Trindade. São Paulo: Bunker, 2014.

FARIA, A. L. G. **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, 1994.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. *In*: GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GOLDING, W. **O senhor das moscas**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

GUILLOT, G. **O resgate da autoridade em educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco C. Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LA TAILLE, I. de. **Limites: três dimensões educacionais**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. de. Educação e infanticídio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 165-177, 2009.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução de Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LIPOVESTKY, G. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *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, 1999.

MASSCHELEIN J.; SIMONS M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção educação: experiência e sentido).

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância: e à escola que a educava. *In: SILVA, L. H. da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização***. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 172-177.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; J. FORMOSINHO. 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, 2013. p. 188-216.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; LINO, D. M. B. da C. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 9-29, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA,*

M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

PETERS, R. S. Educação como iniciação. *In*: ARCHAMBAULT, R. D. **Educação e análise filosófica**. Tradução Carlos Eduardo Guimarães e Maria da Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

PRADO, P. D. **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, 2006.

RAUPP, M. D. Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. *In*: VAZ, Alexandre; MOMM, Caroline Machado. **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova harmonia, 2012. p. 139-156.

RECH, I. P. F. 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. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 175-213.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: NUP; UFSC; CED, 1999.

ROCHA, E. A. C.; LESSA, J.; BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às Práticas**, v. 6 n. 1, p. 31-49, 2016.

RUSHKOFF, D. **Playing the future**: How the kids can help us to thrive in a world of chaos. Nova York: Harpers Collins, 1996.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME Furb, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SAVATER, F. **O valor de educar**. Tradução Mônica Stahel. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida**. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.

SCHÜTZ, J. A. **Educação escolar e infância**: os discursos pedagógicos contemporâneos à luz das reflexões de Hannah Arendt. 2020. 197f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), 2020.

SOUZA, T. N. de; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Uma infância melhor. **Revista Educação**, Edição Especial, Editora Segmento, p. 122-135, 2012.

TOMAZZETTI, C. M. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores.** 2004. 241 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2004.

Recebido em 20/10/2023

Aprovado em 22/03/2024