

Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil

Márcia Buss-Simão

Eloisa Acires Candal Rocha

Resumo

Retoma as construções teórico-práticas tradicionalmente apresentadas pela pedagogia para orientar a educação da pequena infância (crianças até seis anos de idade). A especificidade dessa etapa educacional é apresentada segundo os estudos sobre a constituição de uma *pedagogia da infância* no Brasil, indicando os limites e as possibilidades de articulação entre teoria e prática que respondam às demandas da docência. Uma análise crítica das bases educacionais e pedagógicas da educação infantil, encaminha perspectivas de uma pedagogia comprometida com a infância, que exige conhecer as crianças e as bases culturais que as constituem, para orientar a ação docente em torno de suas experiências educativas.

Palavras-chave: educação infantil; pedagogia; infância; cultura.

Abstract

Critical note on the composition of pedagogies for early childhood education

This paper resumes the theoretical-practical constructs traditionally presented in pedagogy to guide early childhood education (until six years of age). The specificity of this education level is approached from studies on the formation of a pedagogy of childhood in Brazil, signaling the limits and possibilities of a theory-practice coordination that meets the demands of early childhood teaching. It critically reassesses the educational and pedagogical bases of early childhood education, from a perspective that places them within the social and cultural dimension of children and of their education. It outlines the views of a pedagogy committed to infancy, which requires a knowledge of children and their cultural bases, to guide the teaching act through the children's educational experiences.

Keywords: early childhood education; pedagogy; infancy; culture.

Bases educacionais e pedagógicas a partir das dimensões sociais e culturais das crianças

84

Tratar de abordagens relacionadas ao delineamento de uma *pedagogia da educação infantil* remete, inevitavelmente, à necessidade de identificar o lugar e a trajetória dessa etapa educacional que acompanhamos como professoras e pesquisadoras ao longo dos últimos 40 anos no Brasil.

Basicamente, remete a algumas indagações e lacunas identificadas já desde a década de 1980, que se relacionavam principalmente à insuficiência e inadequação de métodos e modelos pedagógicos fechados e orientados para a educação das crianças, consideradas de forma abstrata e individualizada. Os planejamentos e documentos orientadores da educação pré-escolar nos anos de 1980 pautavam-se em listagens de atividades segmentadas por aspectos do desenvolvimento infantil, vistos num padrão linear e gradual, ou ainda seguiam (e ainda seguem) o treinamento de habilidades e prontidões para as aprendizagens posteriores. Já a creche, naquele tempo, ainda não integrante do sistema educacional, mantinha (e mantém) práticas isoladas de cuidados básicos e atividades para as crianças, orientadas para mera ocupação do tempo.

Podemos afirmar que essa trajetória da educação infantil dos anos 1980 estabeleceu, para nós, uma marca profunda e orientou todo um percurso de pesquisa e formação de professores, num esforço de sistematização teórica em torno da identificação de que, historicamente, a pedagogia e a didática deram pouca atenção à infância ou tomaram as crianças em isolamento social, sem considerar sua condição e seu lugar na cultura.

Esses estudos sobre a educação infantil na produção científica brasileira alertaram que sua curta história no Brasil não vinha (ou não vem) escapando da reprodução dos antigos binômios que deram base a pedagogias, currículos e práticas. Como já destacamos outras vezes (Rocha, 1999, 2001, 2010, 2011; Coutinho, Rocha, 2007; Rocha, Buss-Simão, 2013), essas reproduções, seja de orientação tradicional e conservadora,¹ seja de orientação nova e liberal,² insistem em perpetuar bases teórico-práticas para a educação infantil.

No momento atual da política brasileira, marcado por retrocessos sociais resultantes de uma retomada liberal conservadora, vêm se acirrando os contrastes de projetos sociais e educacionais – o que exige reafirmar supostos consensos e ideais de uma educação infantil orientada para a justiça social.

Neste texto, destacamos alguns dos impasses na composição de uma *pedagogia da educação infantil* como exercício de crítica e autocrítica. É preciso vigilância para não cair em armadilhas da própria pedagogia que, ao buscar definir o “como educar”, colocando foco no “como fazer”, mesmo sob a base de “novas” abordagens, é seduzida pela substituição de um modelo por outro, na ilusão da superação qualitativa interna aos processos educativos. Encarar esse momento, que afeta de forma contundente os projetos de educação de novas gerações, exige revisitar a história e a dimensão política vinculadas à educação das crianças.

Neste momento, faz sentido revisitar alguns livros nos pontos mais altos da estante e, assim, temos reencontrado alguns daqueles que acabaram dando as bases para pensar a composição teórica de uma *pedagogia da infância* – e, só hoje, percebemos que podem ter dado luz para a busca do necessário diálogo disciplinar para balizar os caminhos da educação das crianças pequenas.

Tirando o pó da estante, retomamos o livro *A educação como cultura*, de Carlos Rodrigues Brandão (1985), e suas lições antropológicas nada usuais no movimento científico da década de 1980. Preocupado em fornecer conhecimentos e material crítico para experiências de relações entre arte e educação, naquele tempo, Brandão (1985, p. 137) já sugeria uma abordagem de pesquisa da *criança em situação*, considerando-a “em seu próprio universo cultural de significados, de vida e de criatividade”, para investigar “espaços de silêncio”. Nas palavras de Brandão (1985, p. 137), “um novo campo interdisciplinar, agora integrando os avanços ocorridos desde então até hoje poderia ser capaz de investigar os importantes ‘espaços de silêncios’ que, de modo isolado, nenhum tipo de teoria ou de pesquisa está sendo capaz de desvelar”. Segue o autor:

[...] este poderia ser o caminho de superação da estranha dicotomia a que fiz referência aqui entre o foco das contribuições da psicologia à educação e aos da antropologia. De um lado, recuperar uma concepção totalizadora de criança [...], o que implica a crítica da investigação parcelar e a reposição do sujeito de conhecimento e criatividade com seu mundo de saber e cultura [...]. De outro lado, recolocar na cultura a criança. Reaprender a encontrar ali os sinais de sua presença ativa e participante. (Brandão, 1985, p. 137).

¹ Segundo as quais ensinar é igual a transmitir, e ao professor cabe dominar os processos de instrução da criança, concebida como única, abstrata, natural e que deve assimilar os conteúdos.

² Segundo as quais a criança, também única, abstrata e naturalizada, para aprender necessita que o professor conheça seus níveis de desenvolvimento, organizando as condições para que ele se dê espontaneamente.

Brandão (1985) apelava para que a pesquisa, importante à pedagogia, não desse atenção apenas às reformas educativas, às alterações curriculares ou às inovações metodológicas, mas que pudesse conhecer o “mundo cultural das crianças, [...] a vida da criança [...] em seu mundo de cultura” (Brandão, 1985, p. 138-139). Sugeriu ainda pesquisa sobre “[...] como organizar formas próprias de uma cultura etária”, diríamos hoje geracional, e “como incorporar ativamente uma *cultura de classe* às suas próprias criações linguísticas, simbólicas, etc” (Brandão, 1985, p. 139 – grifos do autor).

De volta ao sentido dessa retomada, o autor ainda nos oferece elementos para a crítica interna, relacionada à busca de articulação disciplinar para consolidação de uma *pedagogia da infância*. Ele suspeita que

[...] um conhecimento seguidamente parcelar e descontextualizado do sujeito da educação não se deve a uma simples falha científica que ajuda a reproduzir enganos pedagógicos. Está na insistente incapacidade em lidar com o conhecimento e com a pessoa real de crianças e adolescentes, compreendidos na totalidade significativa de suas vidas e identidades, na e através das relações que mantém com as diferentes dimensões e campos de cultura que habitam, oculta intenções e interesses explícitos ou velados e interesses em silenciar sobre algumas questões, e em tocar apenas nos problemas e soluções parciais que, aparentemente, apontados para um desenvolvimento de teoria e da metodologia do trabalho pedagógico, atestem a resistência do sistema educacional e da escola, concretamente, em se verem a si próprios através do espelho de seu significado no bojo da vida social e da cultura de que são parte. (Brandão, 1985, p. 140).

Portanto, todo e qualquer movimento de definição de bases para a educação infantil nos exige um estado de alerta, de modo a não ficarmos girando em círculos na busca de abordagens pedagógicas como modelos ou soluções pragmáticas à realização de projetos educativos isolados.

Enfrentar as contradições substantivas de toda educação de uma época significa reconhecer a educação como “[...] um lugar social de relações de poder através do saber que, ano após ano, inova frações de sua semântica e sua prática como um meio de evitar o desafio de repensar a totalidade do seu sentido” (Brandão, 1985, p. 141) nos mundos sociais em que se insere. Nesse desafio de autocrítica interna à pedagogia, não seria o melhor caminho discutir o que existe por detrás do espelho, já que, até aqui, a educação tem evitado olhar para si mesma?

Nessa mesma direção, ao refletir sobre as relações de diversos campos para dar conta dos desafios dos processos da criança pequena, Mirian Jorge Warde (2006) questiona como a medicina e a psicologia detiveram quase um monopólio sobre a infância, estabelecendo com a educação/pedagogia uma rede de conhecimentos de controle, normatizando e prescrevendo os saberes da área. Para a autora, tais disciplinas mostraram-se insuficientes para dar conta dos desejos que as motivaram, não resultando em práticas pedagógicas mais vantajosas para a infância.

A reflexão de Warde coincide com o que já indicamos anteriormente (Rocha, 1999, 2002, 2010), ao apontar que “o problema não deve ser procurado na lógica interna das relações entre aquelas disciplinas, mas sim na impossibilidade de ambas darem conta, porque são o seu próprio espelhamento, das condições sociais nas quais a infância é negada” (Warde, 2006, p. 330).

Para o momento histórico que vivemos, no qual se tem buscado a uniformização de bases nacionais curriculares e de processos de avaliação para a educação infantil, parece-nos pertinente que sejam retomadas as questões relativas ao conhecimento e à produção da crítica, balizadoras das experiências educativas que considerem aquela *criança em situação*. Enfim que essas experiências tenham como ponto de partida teórico e prático o reconhecimento das crianças enquanto seres de pouca idade determinados pelas condições sociais que conformam um complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo e corporal, enfim, que dão forma às bases culturais que constituem sua experiência social (Rocha, 1999).

Orientações para a ação docente: notas sobre as experiências educativas das crianças

Dito isso, consideramos que temos o compromisso de sistematizar alguns caminhos que vêm dando acúmulo teórico-metodológico ao que identificamos como *pedagogia da educação infantil*, estruturada com base nos conhecimentos das relações educativas com crianças pequenas, principalmente os que têm dado atenção às dimensões sociais e culturais e que se afastam da mera prescrição com objetivo técnico-instrumental, tal como já indicava, desde 1887, o espanhol López Catalán (*apud* Viñao Frago, 1983), ao criticar o método froebeliano, indo contra o excesso de academicismo e intelectualismo vigente nas escolas de *párvulos*. Conforme nos apresenta Viñao Frago (1983, p. 182), “y en las escuelas elementales la ‘instrucción... constituye uno de los fines, el principal quizá, que con sus tareas se proponen los maestros’”. Encontramos, nessa afirmativa, um eco para o que afirmávamos:

A crítica que fazemos aos modelos marcados por mecanismos meramente *instrucionais* de transmissão de conteúdos passa por uma tentativa de chamar a atenção para essa espécie de desvio que reduz o processo educativo complexo, inerente ao humano, a apenas um conjunto de atividades dirigidas que visam à assimilação de modelos. (Rocha, 2011, p. 377 – grifo da autora).

A crítica que temos definido como antecipação da escolarização também não se identifica com qualquer negação da função da formação intelectual das crianças e da apropriação cognitiva de outros saberes. Compreendemos que a educação das crianças pequenas, desde bebês, “dirige-se para o convívio com diferentes visões de mundo, a experiência com diferentes formas de expressão e de linguagens em que possam ensaiar diferentes interpretações, reconhecer e valorizar diferentes escolhas, diferentes organizações familiares, diferentes traços culturais” (Rocha, 2011, p. 378). Nessa concepção, os diálogos disciplinares representam um caminho para enfrentar o silêncio sobre o papel social das instituições voltadas para a educação das crianças pequenas, aliados ao reconhecimento do compromisso com os direitos das crianças e com a justiça social.

Buscamos esse compromisso em torno de pressupostos que priorizem uma horizontalidade da relação educativa, sem que isso signifique negar o conflito e o confronto inerentes às relações sociais, mas que conceba as crianças como partícipes

dessa relação. Tal compromisso exige compreender o processo educativo como parte de um contexto mais amplo que se dá no âmbito de um processo de relação social, cultural e de socialização (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016).

A acumulação da produção científica vem indicando que o desenvolvimento das experiências educativas depende de organização e ação pedagógica pautadas, sobretudo, em interações sociais, brincadeiras e diferentes linguagens e contextos comunicativos. Consideramos essas as formas privilegiadas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social e que constituem a base do repertório vivencial que garantirá apropriações no decorrer do processo educacional.

Partimos do pressuposto que a educação das novas gerações e da pequena infância, como todo processo educativo, é social, constitui-se pelo confronto de lógicas de ação e de sentido do mundo, sejam essas lógicas dadas pelas interações entre as crianças ou entre elas e os adultos. Por esta via, a aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre os adultos e a alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar para rompermos com uma relação verticalizada de subordinação e dominação, reconhecendo os patamares inevitavelmente diferenciados dessa relação. Nas práticas pedagógicas, no entanto, esse confronto de lógicas ou o diálogo só serão preservados desde que haja intencionalidade educativa. A produção partilhada de significados e sentidos, ou seja, de cultura, será efetiva se houver uma pedagogia que dê lugar e construa estratégias de ação para tal (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016).

88

Na formação das crianças – e dos indivíduos como um todo –, não há emancipação pela via do silenciamento, nem pelo controle exacerbado da ação. Ainda que em toda prática educativa haja algum controle de ação e alguma subordinação, como bem balizou Faria (1999) ao afirmar que toda instituição convive com o binômio *atenção/controle*, há também um conjunto de possibilidades de liberdade de expressão, de ação e de participação. Essas possibilidades não estão dadas no repertório de lógicas de ação das pedagogias da infância e vêm exigindo a construção de estratégias permanentes de conhecimento das crianças, com base em diálogos disciplinares.

O esforço de análise das relações educativas, com atenção aos contextos de pertencimento das crianças, ou, se preferirem, da *criança em situação*, e ao cruzamento de lógicas de ação, exige diálogo disciplinar. Em especial, os modos de relações sociais nos contextos educativos têm nos levado a um aprofundamento sobre os processos de socialização,³ visando superar a perspectiva centrada na relação verticalizada e hierarquizada de caráter eminentemente impositivo e coercitivo. Buscamos nos aproximar de uma concepção relacional de socialização para o reconhecimento e legitimação das ações e relações das crianças e dos conhecimentos que elas mobilizam ao interagirem, cotidianamente, entre pares e também com os adultos. Nessa perspectiva, que toma as crianças como atores sociais plenos, não se

³ No decorrer dos últimos cinco anos, algumas pesquisas foram desenvolvidas no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (Nupein/CED/UFSC) aprofundando, especificamente, questões pertinentes aos processos de socialização em contextos de creches e pré-escolas, tais como as teses de Agostinho (2010), Coutinho (2010), Buss-Simão (2012) e Schmitt (2014); e as dissertações de Vasconcelos (2010), Lessa (2011), Gaudio (2013) e Mafra (2015).

opõem os planos da ação e da estrutura, ou seja, ao mesmo tempo que as crianças se socializam entre si, elas não estão desvinculadas da relação com outras gerações e estruturas sociais.

Ampliar a ideia de socialização contribui para fortalecer as bases teórico-práticas da ação docente na educação da infância, “bem como possibilita indicativos de uma participação efetiva das crianças, na busca por retirá-las da posição periférica ou da posição de subalternidade frente às discussões pedagógicas que lhes dizem respeito” (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p. 42).

Nesse sentido, a auscultação das crianças (Rocha, 2008) coloca-se como primordial e implica desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite um permanente dimensionamento das orientações e da tomada de decisão dos professores. Olhar para a criança no sentido de percebê-la inclui não só a recepção da linguagem, mas principalmente a compreensão de que a expressão do outro/criança se orienta pelas próprias intenções colocadas na relação comunicativa, acompanhada de diversas expressões corporais, gestuais e faciais.

Exige-se assim, na docência da educação infantil, ferramentas imprescindíveis para a efetiva ação educativa: a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação, como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e repropor as experiências a serem privilegiadas e as formas de organização dos espaços, dos tempos e dos materiais para dar conta dos princípios que norteiam o desenvolvimento e a educação das crianças até seis anos de idade em instituições educativas, quais sejam: as interações, as brincadeiras e as linguagens.

Um resgate das ênfases dadas pela produção científica recente permite afirmar que toda orientação educativa ou curricular exige em paralelo conhecer as crianças. Esse pressuposto coloca, para os responsáveis pela ação pedagógica, a necessidade de observá-las e analisar suas manifestações para compreender o que elas já possuem como repertório vivencial, suas possibilidades reais, suas necessidades e aspirações, e as novas exigências sociais que se colocam para elas. Retomando Brandão (1985), diríamos que há a necessidade de conhecer a *criança em situação*.

Por outro lado, as ações educativas que envolvem o cuidado físico e emocional no contexto dos grupos de bebês implicam não apenas a atenção à necessidade singular de cada um, mas também estar atento à composição de um conjunto de relações vividas nesse espaço e tempo. Não se trata apenas de um bebê, mas de vários atores sociais que compartilham um contexto educativo. Como contribui Schmitt (2014), a atenção individualizada, especificidade da docência com bebês, tem sido compreendida como fomento da multiplicidade de relações, pois, de um lado, as professoras estão intensamente envolvidas no cuidado corpóreo-emocional das crianças e, de outro, o fato de essas ações ocuparem grande parte do seu tempo possibilita aos bebês e às crianças pequenas viverem relações intensas entre si e com os espaços e as materialidades. Isso traz implicações na organização da vida coletiva e define contornos próprios para composição da ação docente, que constitui

uma dimensão relacional nas aprendizagens e marca a dimensão do cuidado como parte da ação educativo-pedagógica.

Orientar propostas e práticas em torno de áreas de conhecimento ou aspecto do desenvolvimento infantil exige um esforço semântico que favoreça a ruptura com práticas pedagógicas pautadas em modelos vazios de significado. Em sua pesquisa, Rech (2004, p. 104) alerta que

[...] a forma de organizar o tempo para as “atividades” também demonstra fragmentação nos encaminhamentos destas: não há uma continuidade nas propostas, nem mesmo são utilizadas para um entendimento sobre o fazer das crianças, seguem uma lógica linear, homogênea, impessoal e previsível.

Sobre as situações que as professoras denominavam em seus planejamentos como o momento da “atividade”, continua a autora,

[...] era apresentada às crianças como uma tarefa a ser executada, geralmente com base em modelos organizados pelas professoras, com a intencionalidade educativa de ensinar, de transmitir algo, de expor para as crianças uma representação de mundo pensada em seus planejamentos. Percebemos o quanto as professoras estavam influenciadas por uma *cultura pedagógica* centralizada no ensino como um ato de transmissão, treinamento, repasse de conhecimento. Esses procedimentos de aquisição e apreensão dos saberes práticos pareciam despidos da necessária compreensão e entendimento da realização desse fazer. O que se observa é, então, a efetivação de um fazer pouco reflexivo, que se repete inúmeras vezes. Isto nos levou a pensar que este não se caracterizava como “atividade” pedagógica mas sim como simples tarefa, pois exigia apenas ações mecânicas das crianças. (Rech, 2004, p. 152 – grifo da autora).

90

Uma forma de organização de experiências educativas que favoreça a ruptura com práticas pedagógicas pautadas em modelos que visam a habilidades padronizadas requer “criar situações que favoreçam a integração das crianças no mundo da cultura da qual fazem parte, através de processos individuais e coletivos” (Rech, 2004, p. 124).

Reafirmamos, portanto, os princípios da educação infantil vinculados à garantia dos direitos fundamentais das crianças e de uma formação orientada para a multidimensionalidade, que é constitutiva do ser humano, preservando os princípios que norteiam o desenvolvimento e a educação das crianças até seis anos de idade em instituições educativas, quais sejam: as interações, as brincadeiras e as linguagens.

Considerações finais

O desenvolvimento das experiências educativas com as bases mencionadas depende de uma organização pedagógica cuja metodologia se pautar na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo por meio das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e de contextos comunicativos. Consideramos essas as formas privilegiadas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre a sua própria identidade social.

A responsabilidade de dirigir a ação educativa envolve, para nós, um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças a partir da

ampliação das experiências próximas e cotidianas em direção à apropriação de conhecimentos em âmbito mais ampliado e plural, porém sem finalidade cumulativa ou caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos. A apropriação dos sistemas simbólicos de referência exige, essencialmente, considerar as crianças como ponto de partida, inseridas, como não poderia deixar de ser, em uma infância determinada.

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

Nesse sentido, é preciso pensar uma pedagogia que redefina, em uma perspectiva social, histórica e cultural, a constituição da criança, da infância e do conhecimento, pois entendemos que a dimensão dos conhecimentos na educação das crianças pequenas se dá numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição do indivíduo, uma vez que toda aprendizagem é consequência das relações estabelecidas com a realidade social e natural no âmbito de uma *infância situada*.

Referências bibliográficas

- AGOSTINHO, K. A. *Formas de participação das crianças na educação infantil*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.
- BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BUSS-SIMÃO, M. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- COUTINHO, Â. M. S. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Tese (Doutorado em Ciências da Criança) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.
- COUTINHO, Â. M. S.; ROCHA, E. A. C. Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo. *Revista Criança*, Brasília, n. 43, p. 10-11, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista43.pdf>>.
- FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 67-97.

GAUDIO, E. S. *Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero*. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LESSA, J. S. *O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública*. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MAFRA, A. H. “*Aqui a gente tem regra pra tudo*”: formas regulatórias na educação das crianças pequenas. 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RECH, I. P. F. A “*hora da atividade*” na educação infantil: um estudo a partir de um centro de educação infantil público municipal. 2004. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

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

92

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.

ROCHA, E. A. C. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 17, p. 67-88, 2002.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROCHA, E. A. C. 30 anos da educação infantil na ANPED. In: SOUZA, G. (Org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 157-170.

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

ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 943-954, out./dez. 2013.

ROCHA, A. C.; LESSA J. S.; BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. *Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 32-49, mar. 2016.

SCHMITT, R. V. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, A. L.; NUNES, Â. Introdução: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: SILVA, A. L.; NUNES, Â.; MACEDO, A. V. L. S. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. p. 11-33.

VASCONCELOS, G. S. M. "Você vai ter que aprender a desobedecer!" A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil. 2010. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

VIÑAO FRAGO, A. Una cuestion actual: sobre el academicismo en la enseñanza preescolar en el siglo XIX. *Historia de la Educacion*, Salamanca, v. 2, p. 179-187, 1983. Disponível em: <<http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6513/6512>>.

WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 311-332.

Márcia Buss-Simão, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), onde atua na linha de pesquisa Relações Culturais e Históricas da Educação. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Gênero (Gedig-PPGE-Unisul) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein/CED/UFSC).

marcia.simao@gmail.com

Eloisa Acires Candal Rocha, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), onde atua na linha de pesquisa Processos Educativos. É pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein/CED/UFSC).

eloisa.rocha@unoesc.edu.br

Recebido em 27 de março de 2017

Aprovado em 29 de setembro de 2017