

Ilaine Inês Both



Universidade Federal do Amazonas
laineines@ufam.edu.br

Michelle de Freitas Bissoli



Universidade Federal do Amazonas
mibissoli@ufam.edu.br

Aline de Andrade Barroso Moraes



Secretaria Municipal de Educação de Manaus
alinejanell7@gmail.com

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ELABORAÇÃO E EFETIVAÇÃO DOS CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONDIÇÃO FUNDAMENTAL PARA PROMOVER O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO¹

RESUMO

O texto tem por objetivo refletir sobre a elaboração e efetivação de currículos na Educação Infantil. Discute resultados de pesquisa realizada em uma escola municipal de Manaus, que investigou o trabalho educativo de professoras da pré-escola. Os instrumentos metodológicos incluíram a pesquisa participativa e entrevistas com crianças de quatro e cinco anos de idade. Os registros foram feitos em caderno de campo, gravação em áudio e vídeo e compuseram os dados analisados com o auxílio da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. O estudo revelou a necessidade de transformar práticas pedagógicas a fim de organizar um currículo que propicie maior participação das crianças e contribua para a formação humanizadora de todos os sujeitos da Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil; currículo; formação humanizadora.

CHILDREN'S PARTICIPATION IN THE ELABORATION AND IMPLEMENTATION OF CURRICULUM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A FUNDAMENTAL CONDITION TO PROMOTE THE HUMANIZATION PROCESS

ABSTRACT

The text aims to reflect on the development and implementation of curricula in Early Childhood Education. It discusses the results of a research carried out in a municipal school in Manaus, which investigated the educational work of preschool teachers. The methodological tools included participatory research and interviews with four and five years-old children. The records were made in a field notebook, audio, and video recording, and composed the analyzed data with the help of the Cultural-Historical Theory and Historical Critical Pedagogy. The study revealed the need to transform pedagogical practices in order to organize a curriculum that enables greater participation by children and contributes to the humanizing education of all subjects in Early Childhood Education.

Keywords: early childhood education; Curriculum; humanizing education.

Submetido em: 20/07/2020

Aceito em: 06/10/2021

Publicado em: 22/12/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p195-218>



INTRODUÇÃO

São inegáveis os avanços conquistados historicamente em nosso país em prol do atendimento educacional de bebês (0 a 1 ano e 6 meses), de crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017). Entendemos que isso se deve, em grande medida, ao esforço de inúmeras organizações sociais, profissionais e de pesquisadores que se dedicaram/dedicam à defesa da Educação Infantil pública, gratuita, inclusiva, laica e com qualidade social para todas as meninas e meninos de zero a cinco anos e onze meses, que, na legislação brasileira em vigor, integram a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Mas, sobre avanços de que natureza estamos falando? Podemos mencionar as conquistas quantitativas que se materializam na ampliação do atendimento em creches e pré-escolas; a extensão da formação de professores em nível superior; além das pesquisas sobre e com crianças em espaços institucionais, que têm contribuído para que tenhamos conhecimentos mais aprimorados sobre as especificidades do processo de educação e de desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. As pesquisas com crianças também nos ajudam a compreender melhor as singularidades das infâncias, a função da Educação Infantil e o papel da professora e do professor que atuam em creches e pré-escolas, entre outros temas relevantes.

No entanto e apesar disso, em nosso país, milhares de crianças continuam à margem do atendimento educacional, por insuficiência de vagas em creches e pré-escolas (BOTH, 2016; SILVA; STRANG, 2020), o que representa a indiferença do poder público em relação aos seus direitos.

Soma-se a isso o atendimento de meninos e meninas em unidades educativas com precárias condições físicas dos prédios, materiais parcos e simplórios e práticas pedagógicas arraigadas no senso comum, que limitam a formação das capacidades humanas das crianças, privando-as de uma educação que contribua para a sua formação omnilateral.

A precariedade material e a continuidade de práticas de uma “tradição inventada” (HOBBSAWN; RANGER, 1990), sem qualquer fundamentação teórica, pautada em uma visão da criança como alguém a quem tudo falta para se igualar aos adultos, nos impelem a pensar sobre as contradições entre os avanços das pesquisas sobre as crianças, infâncias e Educação Infantil, materializados na literatura e em documentos educacionais

oficiais, e a realidade de vida e de educação da ampla maioria de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, filhos de pais da classe trabalhadora em nosso Brasil.

Nesse sentido, neste texto, nos propomos a refletir sobre o desafio de construir o currículo da Educação Infantil, destacando a importância da participação das crianças em sua consolidação. Temos consciência de que se trata de uma questão fundamental em relação às creches e pré-escolas, ainda caracterizadas, em geral, pela centralidade do adulto e de conteúdos segmentados e engessados em detrimento das crianças e de suas experiências. Concordamos com Vitoria (2016) ao assegurar que a discussão sobre currículo e proposta pedagógica é um dos grandes desafios para consolidar a identidade da Educação Infantil.

Sabemos que a construção de um currículo que respeite as crianças e as infâncias demanda a superação da perspectiva escolarizante que importa, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, concepções que desconsideram as singularidades do desenvolvimento humano e as especificidades da educação das crianças de todas as idades. Isso, do nosso ponto de vista, contribui para atravancar o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil no processo da formação integral de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2009).

Neste manuscrito, trataremos, inicialmente, dos procedimentos e instrumentos que utilizamos na pesquisa empírica que realizamos com a participação de crianças da pré-escola (BOTH, 2016), cujos dados vêm nos auxiliar a refletir sobre as questões curriculares. Buscaremos evidenciar nossa pretensão de proporcionar os meios para que as crianças participantes da pesquisa pudessem exercitar a condição de sujeitos da/na investigação, por acreditar que elas são capazes de manifestar suas impressões, necessidades e expectativas sobre a escola e sobre as suas experiências.

Posteriormente, trataremos da ideia de currículo da/na Educação Infantil, sobretudo, da pré-escola, por ter sido o foco da nossa pesquisa. Em nossas reflexões, buscaremos perscrutar os conceitos de criança, infância e Educação Infantil com o auxílio de estudos iluminados pela Teoria Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, cotejando-os com manifestações de crianças que participaram da nossa investigação. Buscamos, com isso, trazer elementos para as reflexões sobre os processos de elaboração e efetivação do currículo na Educação Infantil, intencionalmente organizado para contribuir com a formação humanizadora e, portanto, omnilateral de meninos e meninas, desde a mais tenra idade.

1 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA REALIZADA COM CRIANÇAS

Entendemos que as crianças são capazes de se manifestar sobre o que sentem, desejam, pensam, necessitam e sobre questões que dizem respeito às suas vidas e que o direito à voz lhes deve ser garantido em todos os espaços de que participam. Com base nesse pressuposto, ao tomá-las como sujeitos de nossa pesquisa, com o objetivo de analisar o trabalho educativo desenvolvido na pré-escola de uma unidade escolar pública do município de Manaus, sob a perspectiva das crianças pequenas, tornou-se, para nós, importante buscar procedimentos e instrumentos que nos permitissem conhecer suas ideias e sentimentos a respeito da escola que estavam frequentando em 2014, ano da nossa pesquisa empírica (BOTH, 2016).

Estudiosos asseguram que a presença de crianças em pesquisas científicas não é recente (CAMPOS, 2008; SOUZA, 2010). Já na década de 1940, Florestan Fernandes pesquisou as brincadeiras de rua de crianças residentes em bairros da periferia da cidade de São Paulo (QUINTEIRO, 2005).

Além dessa emblemática referência, é importante mencionar também a obra intitulada “O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil”, organizada por José de Souza Martins (1993). Na obra, constam textos resultantes de pesquisas realizadas sobre condições de vida de crianças em distintas regiões do Brasil, incluindo o resultado de uma investigação a respeito de crianças que trabalhavam em frentes de ocupação da Amazônia.

A despeito do fato de que diferentes pesquisas têm tomado, há muito tempo, as crianças como seus sujeitos, Campos (2008) nos chama a atenção para a sua condição passiva em diversas investigações científicas relacionadas a elas. Na mesma linha de raciocínio, Cruz (2008, p. 12, grifos da autora) assevera que muitas pesquisas foram realizadas “sobre crianças e não com crianças”, embora considere inovador o aumento de trabalhos, na atualidade, cujos procedimentos metodológicos e técnicas permitiram/permitem às crianças a condição de sujeitos da/na investigação [...] “para conhecer o que elas pensam e sentem sobre temas que lhe dizem respeito” (CRUZ, 2010, p. 11).

Muitas pesquisas relacionadas à criança e à infância, que vêm sendo realizadas no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000, foram e são influenciadas pela Sociologia da

Infância (QUINTEIRO, 2002), que conquistou reconhecimento no Comitê de Pesquisa da Associação Internacional da Sociologia (SARMENTO, 2005).

Em nossa pesquisa, a Sociologia da Infância contribuiu, principalmente, para a escolha dos instrumentos e técnicas da investigação com crianças. Mas, além dela, recorreremos a autores que nos chamam a atenção para a necessidade de considerar as múltiplas determinações da realidade (MARTINS, 2004; MARTINS, 2013; NETTO, 2011) para compreender as condições em que seus sujeitos se formam e participam da sociedade. Dessa forma, a nossa investigação com as crianças exigiu [...] “um trabalho metodológico árduo de aproximação com o seu universo, seus interesses, sua forma de pensar e viver uma situação muito peculiar do desenvolvimento e aprendizagem humanos” (SOUZA, 2010, p. 9).

Concordamos com Pasqualini (2010) quando afirma que nenhum indivíduo da espécie humana é exatamente igual ao outro, assim como nenhuma escola é exatamente igual à outra, pois nela estudam e trabalham pessoas com experiências distintas e, portanto, com processos formativos singulares, além do fato de que cada escola está situada em uma realidade. Essa compreensão nos conclama, como pesquisadores, a buscar as relações entre o que é singular a cada realidade e a cada sujeito, sem preterir as particularidades que a caracterizam (MARTINS; PASQUALINI, 2015). Isso significa que é preciso pensar a escola pesquisada, as crianças e os professores em suas especificidades, sem que se perca de vista a sua participação como sujeitos de uma determinada realidade social, à qual pertencem as pré-escolas públicas de um sistema, em uma localidade de um determinado país, e as condições materiais e ideológicas que a fazem ser o que e como é.

O nosso campo de pesquisa foi uma unidade da rede escolar pública municipal de Manaus, no Amazonas, localizada na Zona Geográfica Oeste deste município que, em 2014, atendeu cinquenta e quatro crianças distribuídas em três turmas da pré-escola e seiscentos e dez alunos, repartidos em vinte e três turmas do Ensino Fundamental e sete turmas da Educação de Jovens e Adultos (BOTH, 2016).

As crianças participantes da nossa pesquisa eram de uma das turmas da pré-escola, sendo doze meninas e oito meninos, da faixa etária de 4 e 5 anos. Após a autorização do Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas e do consentimento dos familiares e da professora das crianças, iniciamos a pesquisa empírica (BOTH, 2016).

Para desenhar os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, consideramos a recomendação de Demartini (2011, p. 16), segundo a qual “é preciso desvendar a história de cada criança, do grupo ao qual pertence e dos grupos aos quais está ligada no momento

da pesquisa para explorar a complexidade de suas vivências.” Do mesmo modo, nos fundamentamos no que afirmam Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 93), entendendo que os indicadores socioeconômicos que dizem respeito aos sujeitos da pesquisa, assim como “[...] as práticas sociais e culturais oferecem o material concreto em que as relações vão sendo estabelecidas e em que são tecidas as histórias; por causa disso precisam ser conhecidos, descritos, considerados”. Assim, inicialmente, averiguamos o documento de matrícula das crianças da turma em questão para levantar algumas informações sobre elas e sobre o contexto de suas famílias.

Constatamos que a maioria das crianças nasceu em Manaus e algumas em outros municípios amazonenses e em outros Estados da região norte do Brasil. A maior parte das crianças morava com seus pais e um número menor somente com as mães (BOTH, 2016).

Seus familiares adultos encontravam-se, em geral, em situação de subemprego ou desemprego. Alguns trabalhavam como caseiros, empregadas domésticas, ajudantes de pedreiro, mecânicos e autônomos. A quase totalidade das famílias era cadastrada no Programa Bolsa Família do governo federal brasileiro (BOTH, 2016).

A ampla maioria das crianças residia longe da escola. Algumas residiam em um assentamento indígena. Deslocavam-se da residência para a escola e vice-versa pelo transporte escolar da prefeitura de Manaus, junto com os alunos do Ensino Fundamental que frequentavam a unidade escolar.

Organizamos e desenvolvemos a pesquisa com as crianças por intermédio da observação participativa e da entrevista semiestruturada. Na observação participativa (GANDINI; GOLDBERGER, 2002; BARROS, 2014) ou observação com participação (MARTINS FILHO, 2011), o pesquisador ou pesquisadora não se isolam do grupo para somente observar e registrar os dados, mas participam das atividades que as crianças realizam no contexto, o que lhe confere a possibilidade de interagir com os sujeitos.

Durante a observação participativa, não percebemos constrangimentos por parte das crianças com a nossa presença na escola e na sala de referência. Mas, no primeiro dia, algumas crianças demonstraram curiosidade em relação a nós e nos fizeram perguntas, como: “Onde você mora? Quem mora com você? Você tem filho? Você vai vir sempre aqui (na escola)? Você vai passar tarefa?” (BOTH, 2016, p. 62).

Respondemos as questões feitas por elas e explicamos o motivo da nossa presença na escola. Entendemos que a iniciativa das crianças em fazer perguntas é indício de que não ficam passivas ao que acontece no meio onde se encontram, mas que são sujeitos

pensantes, capazes de elaborar formulações que, naquele momento, estavam sendo importantes a elas com base em suas experiências concretas de vida.

A observação participativa durou cinco meses e acontecia entre duas a três vezes por semana, com quatro horas de duração cada dia. Nos dias da observação participativa, chegávamos à escola por volta de 7h20, horário em que a maioria das crianças também chegava de ônibus, e nos dirigíamos à sala onde geralmente se encontravam algumas crianças. Sentávamos ao lado delas para conversar, escutar e falar sobre novidades, além de olhar os materiais e objetos que traziam de casa e que nos mostravam. Essas interações duravam cerca de 15 minutos até a chegada da professora à sala de referência e foi muito importante para que as crianças se familiarizassem conosco.

Ao chegar, a professora solicitava que as crianças guardassem os objetos que haviam trazido de casa em suas mochilas. Nas primeiras semanas de observação participativa, a ênfase maior da prática pedagógica da professora estava relacionada a tarefas perceptivo-motoras, sobretudo ao traçado de letras e números e cópia do nome que havia sido escrito pela professora em pedaços de papel duplex. A tarefa com letras ou números geralmente durava em torno de uma hora e meia. Na primeira hora, as crianças, em geral, faziam a tarefa solicitada. Depois, muitas demonstravam inquietação e aborrecimento, o que nos permitiu inferir que essas tarefas não estavam fazendo sentido para elas.

Outras atividades eram realizadas com menos frequência, como leitura de histórias e brincadeiras. Raramente a professora realizava alguma proposta com as crianças na área externa da sala de referência e da escola.

Após alguns dias da observação participativa, tomamos a iniciativa de realizar algumas atividades com as crianças: produção de massa de modelar; leitura e contação de histórias; desenho; socialização de conhecimentos científicos sobre sapos, aranhas, boto e pássaro, a partir de perguntas e comentários feitos pelas crianças; entoação de músicas com movimentos, incluindo cantigas de roda; jogos e brincadeiras diversos, estreitando nossos laços com o grupo, o que nos permitiu conhecer mais características de cada menino e menina que o integrava.

Spinelli (2012) afirma que, para fazer entrevistas com crianças pequenas em pesquisas, é importante, antes, criar vínculos com elas. Nesse sentido, Silveira (2005) sugere utilizar a entrevista após dois meses de observação participativa. Isso se deve, segundo as autoras, às singularidades que caracterizam os relacionamentos e manifestações das crianças pequenas.

Silveira (2005) nos chama a atenção para a necessidade de conviver com as crianças antes da entrevista para levantar informações sobre suas vidas, pois durante a entrevista elas podem manifestar questões que, para um adulto que não conviveu com elas, seriam informações segmentadas ou desconexas.

Depois de quatro meses de observação participativa, realizamos entrevistas semiestruturadas com algumas crianças a fim de potencializar suas verbalizações sobre questões que elaboramos sobre o contexto da escola que frequentavam e que queríamos aprofundar em nossa pesquisa, a partir de seu ponto de vista. Para realizar a entrevista com as crianças, buscamos auxílio em autores que se debruçam sobre esta técnica de pesquisa com crianças (KRAMER, 2002; SPINELLI, 2012; SILVEIRA, 2005; CAMPOS, 2008).

Antes de iniciar a entrevista, consultamos as crianças para saber se elas desejariam participar ou não. Assim, entrevistamos quatorze crianças que expressaram seu aceite, em três dias alternados e seis sessões, distribuídas aleatoriamente em duplas, trios e individualmente.

Organizamos um lugar em uma sala da escola, formando um semicírculo com cadeiras. Em uma das cadeiras, colocamos um boneco de pano de cerca de 10 cm de altura, como meio auxiliar nas entrevistas, considerando que as crianças participantes, com idade entre 4 e 5 anos, se envolvem com o faz-de-conta e estão em pleno desenvolvimento da função simbólica da consciência (VIGOTSKI, 2007). O boneco tinha relação com uma história que tínhamos lido para a turma durante a observação participativa sendo, portanto, um personagem com que já haviam se familiarizado, o que deixou o ambiente da entrevista mais acolhedor e interessante para as crianças.

Cabe ressaltar que o lugar da entrevista ficava em uma sala que não era frequentada pelas crianças.

Iniciamos todas as entrevistas com a leitura da história envolvendo o boneco em questão. Algumas crianças pediram para segurar o boneco no colo durante a entrevista. Atendemos a sua solicitação e combinamos com elas para fazer o rodízio do boneco. Elaboramos um roteiro de perguntas sobre o contexto da escola, com questões como: Para que serve a escola? O que vocês acham mais legal na escola? Por quê? O que vocês acham menos legal na escola? Por quê? O que vocês gostariam de fazer na escola? Tem algum lugar da sala ou da escola que vocês gostam mais? Por quê? Se vocês fossem professoras ou professores, que pediriam para as crianças fazerem na escola?

Registramos os dados das entrevistas e da observação participativa em caderno de campo, além de gravação em áudio, filmagem em vídeo e imagem fotográfica. Gobbi (2011) ressalta que a gravação em áudio e vídeo capta o movimento, aquilo que não é perceptível à primeira vista. As fotografias, de acordo com a mesma autora, podem auxiliar para observar aquilo que se passa despercebido em um primeiro olhar.

Consideramos que o conjunto de procedimentos descrito nos auxiliou a estabelecer vínculo afetivo com as crianças e a perceber, para além do que revelavam verbalmente, também os elementos não-verbais. A situação fictícia que se formou com a participação do boneco contribuiu para que as crianças se sentissem confortáveis para conversar também com ele e para que participassem das entrevistas de forma livre, atribuindo sentido ao que faziam. Essa foi a forma que encontramos de garantir a sua participação, ouvindo-as e observando-as naquilo que nos revelavam naquele momento específico, sem deixar de relacionar suas manifestações com aquelas observadas em outros momentos em que convivemos com elas.

Passemos, adiante, a refletir sobre algumas situações evidenciadas na pesquisa que nos ajudam a discutir a questão que nos interessa neste texto: a construção do currículo.

2 “HOJE VAI TER BRINQUEDOS? HOJE VAI TER HISTÓRIA?”: PECULIARIDADES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Hoje vai ter brinquedo? Hoje vai ter história?

Foram muitas as vezes que ouvimos essas perguntas, feitas pelas crianças à professora responsável pela turma que estávamos observando em nossa pesquisa (BOTH, 2016).

Consideramos que essas e outras perguntas que as crianças fizeram e diversos episódios que observamos durante a nossa observação participativa, como o da menina Betina² que, em dias intercalados, pediu à sua professora para ser a ajudante do dia (DIÁRIO DE CAMPO, 15 jul. 2014), denotam o desejo delas de assumir a condição de sujeitos ativos no contexto escolar.

Assim, nos cabem algumas indagações: as manifestações de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas têm sido levadas em consideração na composição curricular de creches e pré-escolas? Os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas têm tido a possibilidade de assumir o papel de sujeitos ativos no cotidiano de

creches e pré-escolas? Que concepções de crianças, de infâncias e de desenvolvimento têm permeado as práticas pedagógicas na Educação Infantil?

Essas são algumas das questões que, para nós, precisam ser levadas em consideração nos processos de organização e efetivação dos currículos na Educação Infantil. Vale ressaltar que a organização curricular e todo pensar e agir que integram o universo do contexto educativo das unidades escolares são fruto da construção humana e, desse modo, fazem parte de uma realidade mais ampla, produzida por homens e mulheres ao longo da história, iniciada quando esses sujeitos começaram a produzir a sua própria existência e os seus processos de humanização pelo trabalho (MARX, 2008; ENGELS, 1999; LUKÁCS, 2013; ANTUNES, 2009; SAVIANI, 2004; DUARTE, 1999).

Nessa linha de entendimento, tudo o que existe no mundo e que passou pela ação humana tem uma história (DUARTE, 2001; CISNE, 2014), se relaciona e está em constante movimento, impulsionado pelas contradições presentes nesse processo (CURY, 1986) ou em um [...] “conjunto de *processos*” (NETTO, 2011, p. 31 grifo do autor) e, por isso, [...] “nada permanece como é” (MINAYO, 2010, p. 339). Isso significa que o currículo é um espaço de elaborações e reelaborações contextuais, portanto, está em permanente movimento de constituição.

Com base nesse entendimento, é fundamental conceber a realidade – e o currículo – como “[...] essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2004, p. 31) e constituída por múltiplas relações e determinações (MARTINS, 2004; MARTINS, 2013; NETTO, 2011), geridas pela/na atuação das pessoas. Isso diz respeito, também, aos contextos em que se localizam as unidades escolares. Assim, “A complexidade do fenômeno educativo obriga-nos a uma constante busca de entendimento dos elementos que o constituem” (MOURA, 2013, p. 87).

Nesse sentido, compreendemos o currículo como processo e resultado da construção social, que adquire sentido em um contexto real da experiência humana (SACRISTÀN, 1998), efetivada em períodos históricos distintos e realidades concretas diferenciadas. Portanto, “[...] o modo de conceber o currículo modifica-se de acordo com o período histórico que vivenciamos” (GARCIA; MALDONADO, 2019, p. 1096), com o contexto em que se constitui, com os sujeitos que o constroem e isso inclui, necessariamente, as crianças.

Concordamos com Arroyo (2011), ao asseverar que a escola é um campo de disputa de forças políticas, sociais e culturais. O currículo, sob esse ponto de vista, constitui o eixo

estruturante da função da escola e do trabalho docente, o que faz com que seja o centro dessa disputa, por ser elemento essencial na formação dos sujeitos.

Se compreendemos, com base na Teoria Histórico-Cultural, que o processo de formação de cada indivíduo da espécie humana tem início nas suas primeiras semanas após o nascimento e se prolonga e se aprimora ao longo de sua vida em meio às relações sociais, o currículo é também espaço de disputa de projetos humanos. Assim, se cada pessoa “[...] é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, [...] [e] não está dada no ato do nascimento biológico” (ARCE, 2007, p. 30), a escola tem função primordial no desenvolvimento de pessoas que participam ou, por outro lado, que se assimilam a uma determinada realidade social.

Na educação escolar, a ideia de que o desenvolvimento representa o amadurecimento de estruturas biologicamente determinadas se reflete na “pedagogia da espera”, que se concretiza em ações de professores e professoras que esperam o desenvolvimento natural das crianças, sem intervir sobre eles. O processo educativo, assentado nesse ideário, gira em torno da aprendizagem espontânea da criança e não cumpre seu papel no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou funções sociais, como adverte Vigotski (2018). Desse modo, uma tal pedagogia não se volta para a organização de tempos, espaços, relações humanas e com os saberes da cultura, materiais e oportunidades que mobilizem os sujeitos para aprender.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que assumimos como nossa base conceitual e metodológica, o desenvolvimento das capacidades humanas não é inato, mas se efetiva na dialética dos planos intersíquico e intrapsíquico, que integram a lei do desenvolvimento do psiquismo humano, postulada por Vigotskii (1998). Esses planos são interligados e aparecem duas vezes no processo de desenvolvimento. O plano intersíquico acontece num primeiro momento, coletivamente, na relação entre as pessoas, sendo condição para operar o plano intrapsíquico, individual, que se firma como conquista no interior de cada pessoa, traduzida no desenvolvimento das suas capacidades humanas.

Nessa lógica, portanto, o processo de desenvolvimento humano não se efetiva de dentro para fora, mas, ao contrário, de fora para dentro, por meio da internalização “[...] pelo indivíduo, da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo no qual o indivíduo vive” (DUARTE, 2001b, p. 91), encarnados nos signos que são os meios auxiliares ou ferramentas psíquicas

(MARTINS, 2013) que permitem o desenvolvimento das capacidades internas de cada pessoa, sendo a linguagem um signo por excelência.

Nessa linha de raciocínio, é importante enfatizar que cada pessoa desenvolve mais ou menos intensamente as suas capacidades humanas como consequência das possibilidades de acesso aos elementos que compõem o patrimônio cultural da humanidade (SAVIANI, 2004). Assim a cultura é a fonte, a “matéria prima de todo o desenvolvimento humano” (MEIRA, 2014, p. 162).

Cabe ressaltar que a cultura é compreendida, por nós, como resultado da atuação humana e, sendo assim, os elementos culturais foram sendo alterados ao longo da história. Isso nos permite compreender que crianças que vivem em períodos históricos distintos, em meios culturais diferentes, não desenvolvem as mesmas capacidades humanas e tampouco as desenvolvem da mesma maneira, apesar de terem a mesma idade. Por isso, contestamos o conceito padronizado de criança que se baseia nos fatores biológicos como único ou principal critério para definir suas características, desconsiderando todos os outros fatores que influenciam o seu desenvolvimento.

Assim, se nosso objetivo é intervir positivamente no desenvolvimento das capacidades culturais das crianças, é preciso que elas assumam a posição de sujeitos de suas experiências, o que requer de nós conhecer o que sabem e o que trazem de seu contexto para que, na escola, possam sofisticar suas capacidades a partir da organização intencional das condições materiais e afetivas necessárias a sua participação efetiva.

Para refletir com base nos dados de nossa pesquisa, trazemos dois episódios que observamos durante o período em que estivemos com as crianças. O primeiro ocorreu com a menina Iara. Observamos, em dois dias intercalados, que Iara veio para a escola com pinturas em seu corpo, que pressupusemos que fossem traços indígenas. Ao indagarmos a ela a respeito da pintura, respondeu que ela e seus parentes se pintaram para defender o assentamento. Ao consultar os dados de sua ficha de matrícula, constatamos que Iara possuía Certidão de Nascimento Indígena e morava em um assentamento indígena na cidade de Manaus (DIÁRIO DE CAMPO, 05 jun. 2014). Ora, como integrar esse fato ao currículo?

O episódio denota que as singularidades da origem étnica, do contexto cultural onde a menina Iara vivia, interferiram e interferem em seu processo de formação. Logo, não se trata de algo irrelevante. Por conseguinte, na construção de um currículo que tome as crianças como participantes, é necessário que cada escola, professor e professora levem em consideração o fato de as pessoas serem de origens étnicas diferenciadas e viverem

em ambientes culturais distintos. Cabe lembrar que escolas de Educação Infantil são frequentadas por crianças que vivem em zonas urbanas e rurais, áreas ribeirinhas, de comunidades quilombolas, indígenas, caiçaras, entre outras, que levam consigo as peculiares experiências de suas comunidades encarnadas em sua personalidade. E isso exige que, considerada a estrutura semântica da consciência humana (VYGOTSKI, 2006), para que a experiência escolar lhes tenha sentido, ela deve estar articulada à vida que pulsa fora do espaço institucional e que constitui a base sobre a qual sua compreensão de si e do mundo é formada.

É, pois, fundamental que as distintas experiências das pessoas – crianças e adultos – sejam consideradas na organização e efetivação curricular de cada unidade escolar e de cada turma de creche e pré-escola. Afinal, se “[...] as escolas são múltiplas, assim como os profissionais que nela trabalham [...] existe ou poderá existir um currículo que atenda aos anseios e desejos de cada um e que se encaixe em sua forma de pensar?” (GARCIA; MALDONADO, 2019, p. 1102). Urge superar a padronização que cerceia as individualidades.

Por isso, um currículo padronizado, igual para todas as turmas de creches ou pré-escolas, quer seja no âmbito de cada escola ou de contextos mais amplos do município, do estado e do país não encontra lugar na escola, pois “Cada contexto educativo é singular, possui pessoas distintas com experiências diversificadas” (MARTINEZ, 2017, p. 73). Negar isso é encobrir a realidade concreta da escola e de cada sujeito que a constitui.

O segundo episódio também diz respeito a peculiaridades de vida das crianças da turma em que realizamos a observação participativa. Foi possível constatar a expressão de elementos culturais das suas experiências de vida durante práticas de brincadeira. Em um determinado dia, ao brincarem na escola, algumas crianças tomaram a iniciativa de preparar comida. Durante a brincadeira, representaram redes, barcos e “ticaram peixes” (DIÁRIO DE CAMPO, 17 set. 2014).

Professores e professoras que centram sua atenção somente em um conjunto de conteúdos predefinido, rígido, padronizado, burocratizado, possivelmente agiriam com indiferença ou de forma preconceituosa com relação a estas manifestações das crianças, desqualificando a sua participação como sujeitos.

Nesse sentido, é importante ressaltar avanços históricos conquistados na definição de currículo materializada nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) que, sob o nosso ponto de vista, superou por incorporação a perspectiva de organização curricular dos Referenciais Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil – RCNEI (BRASIL,1998), caracterizada pela segmentação e engessamento dos conteúdos curriculares por áreas de conhecimento.

Nas DCNEI:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. [...] Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças [...] (BRASIL. 2009, p. 6).

Na definição de currículo das DCNEI, podemos perceber a necessidade de articular a vida cotidiana e o patrimônio cultural da humanidade, visando à formação integral das crianças nas creches e pré-escolas. No cotidiano da Educação Infantil, fazem parte da organização curricular, por exemplo, o comer, o vestir, os deslocamentos, as interações sociais, porém, é necessário articular esses elementos com outras formas de conhecimento que a humanidade produziu até o momento (DUARTE, 2012), presentes em músicas, na literatura, nas danças, nas pinturas, nas esculturas, nos filmes, entre outros. Essa integração entre o que as crianças trazem de sua realidade e aquilo que caracteriza o patrimônio cultural da humanidade é o diferencial para alavancar o desenvolvimento de suas capacidades humanas, que se consolida quando o que as crianças experimentam, em seu cotidiano, é repleto de sentidos para elas.

Dessa forma, avaliamos que é válido mencionar mais um episódio que constatamos na pesquisa de campo, envolvendo uma espécie de ave denominada de “Sanhaçu” ou “Pipira-azul”. Em dias alternados, verificamos que algumas crianças da turma em que realizamos a observação participativa ficavam observando uma ave dessa espécie em um ninho localizado no canto abaixo do telhado da entrada da escola. Fizemos perguntas a elas sobre a ave, incluindo o seu nome. Algumas crianças manifestaram não saber, outras levantaram algumas hipóteses. Diante disso, buscamos informações sobre características da ave em diversas fontes e distintas áreas do conhecimento. Posteriormente, sintetizamos as informações em forma de slides e apresentamos para crianças e professoras, com auxílio de projetor.

Entendemos que isso permitiu ampliar os nossos conhecimentos, o conhecimento das crianças e das professoras da turma investigada e das outras turmas da pré-escola que acabaram também se interessando pelo tema. Constatamos que assuntos relacionados ao

Sanhaçu permaneceram presentes por alguns dias em conversas e outras manifestações das crianças, como na construção da “casa do passarinho”, feita por de três crianças com lápis de cor que a professora havia distribuído a elas para pintar letras do alfabeto (DIÁRIO DE CAMPO, 23 out. 2014; 28 out. 2014; 29 out. 2014; 05 out. 2014).

Inferimos que, ao conversar sobre a ave com as crianças a partir de suas manifestações, elas puderam de alguma forma exercitar a condição de sujeitos na organização do currículo vivo, dinâmico, o que contribuiu para ampliar o “desejo do saber” (KOHAN, 2015, p. 88) das crianças e a criação de “[...] necessidades que movem a humanização das crianças, motivos que lev[a]m as crianças a se envolver com o conhecimento do mundo que a[s] rodeia” (MELLO, 2017, p. 95).

Cabe ressaltar que, no papel de pesquisadora, tivemos algumas limitações que são específicas de uma investigação. Somos cientes do fato de que, na condição de professora da turma, poderíamos ter ampliado a participação das crianças na pesquisa, na elaboração de materiais e projetos. Mas, consideramos válida a experiência de tomar os interesses das crianças como fonte de aprendizagens sobre o mundo e sobre si mesmas.

Um outro aspecto que constatamos após conversar com as crianças sobre o tema e que merece atenção, é o fato de que algumas crianças demonstraram suas formas de resistir ao adultocentrismo, quando utilizaram lápis de cor para construir a casa do passarinho em vez de pintar letras do alfabeto, como determinado pela professora da turma. Isso nos remete aos eixos estruturantes das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, definidos pelas DCNEI (BRASIL, 2009) e reafirmados pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC³ (BRASIL, 2017): a brincadeira e as interações, com as quais as crianças podem exercer sua condição de sujeitos do que fazem.

No que tange à pré-escola, a Teoria Histórico-Cultural nos ensina que a brincadeira do faz-de-conta, também conhecida como jogo protagonizado ou de papéis sociais (ELKONIN, 1998), representa a atividade guia do processo de formação das crianças desta faixa etária (ELKONIN, 1998; PRESTES, 2012). A brincadeira do faz-de-conta requer da criança

[...] uma série de habilidades, dentre as quais se destacam: eleger o que lhe parece importante da realidade circundante; comunicar-se por diferentes linguagens; perceber semelhanças e diferenças; raciocinar apontando causas e consequências para os fenômenos; concluir para orientar novas ações, etc. Necessitará, ainda, das destrezas requeridas pelas operações e ações lúdicas, determinantes de exames sobre as propriedades dos objetos e contexto. Enfim, o jogo promove mudanças requeridas no desenvolvimento de diversas capacidades (MARTINS, 2006, p. 46).

Isso não significa dizer que a organização pedagógica na pré-escola deva estar centrada exclusivamente na brincadeira do faz-de-conta, mas que é preciso propiciar experiências diversificadas que permitam às crianças elevarem seus aparatos culturais, sendo fonte de brincadeira, da apropriação de saberes da cultura e do desenvolvimento de atitudes, valores, autoconhecimento. Desse modo, tomando as interações e a brincadeira como eixos da prática pedagógica, não cabe a predefinição de conteúdos. As experiências da vida e com a vida se alçam a uma posição definidora do currículo de cada turma, de cada escola.

Para nos auxiliar nessa compreensão, retomamos o conceito de atividade na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Sob esse ponto de vista, a atividade envolve o motivo e o sentido das ações que a pessoa realiza para alcançar determinada finalidade, dentro de um determinado contexto. Isso significa que os contextos dos quais as crianças participam possuem zonas de sentidos que serão acessadas por elas à medida que participam como sujeitos, vendo, ouvindo, falando, estabelecendo hipóteses, formulando teorias que partem de conhecimentos não precisos, o que gera nelas as necessidades de saber, conhecer, se relacionar, brincar. É dessas necessidades criadas na participação que surgem os motivos que as impelem a agir, a compreender o que estão fazendo e para que o estão fazendo. Essa é a dinâmica que gera o envolvimento cognitivo e afetivo com aquilo que realizam, os sentidos que lhes possibilitam investigar, ampliar a curiosidade, aprender. Leontiev (1998, p. 68) denomina como atividade “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.”

Do nosso ponto de vista, a probabilidade de a criança estar em atividade na escola de Educação Infantil, na perspectiva apontada pelo autor, se abre quando ela tem a oportunidade de assumir a condição de sujeito ativo do processo educativo. Para que isso seja possível, o professor e a professora buscam oferecer condições para que cada criança possa integrar ativamente o planejamento e a execução daquilo que foi planejado, o que inclui sua participação na organização dos espaços e dos tempos, dos materiais, das relações interpessoais e dos registros. Assim como acontece com as demais capacidades humanas, a criança tende a aprimorar a sua participação como sujeito ativo dentro e fora da escola, à medida que puder exercitar esta condição.

Assim, consideramos fundamental que, na elaboração e efetivação dos currículos nas creches e pré-escolas, os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas possam participar na perspectiva de superar o “[...] *pensarfazer-currículo-para-o-outro-sem-o-outro para se pensarfazer-currículo-com-o-outro* [...]” (MACEDO, 2013, 434, grifos do autor), o que não significa

[...] colocar todas as decisões do processo educativo sobre os ombros das crianças. Significa organizar processos que tenham por objetivo a criação de novas e mais sofisticadas necessidades humanizadoras, atuando, diretamente, sobre a complexificação motivacional infantil. Se as atividades propostas são envolventes, é possível compartilhar com as crianças as decisões sobre as formas mais adequadas, mais motivadoras de alcançar objetivos que são, também, delas (BISSOLI, 2005, p. 240).

Trata-se, portanto, de um trabalho que requer de professores e professoras organizar processos educativos intencionalmente voltados para a criação de necessidades humanizadoras em creches e pré-escolas, o que se torna possível quando estes profissionais e, por conseguinte, as crianças têm a possibilidade de acesso aos elementos culturais mais elevados. E, como indivíduos mais desenvolvidos, os professores e as professoras podem enriquecer as ideias, as sugestões, as demandas, as questões que as crianças apresentam.

Nas sessões de entrevista que realizamos com as crianças participantes de nossa pesquisa, ao indagarmos a elas sobre o que proporiam a outras crianças para fazerem na escola se fossem professores ou professoras, obtivemos respostas similares a estas: la pedir para sentar e fazer tarefa com numerais; la ensinar beber água, ir ao banheiro, fazer letras (GRAVAÇÃO EM VÍDEO, 17 nov. 2014; 18 de nov. 2014).

Vale ressaltar que as respostas das crianças sugeriam os sentidos desumanizadores que estavam atribuindo à escola e à rotina que os ocupava na maior parte do tempo na escola e que empobrecia o processo educativo.

Entendemos que os professores e as professoras exercem dos trabalhos mais importantes na sociedade, que é o de impelir o processo de humanização. É, sem dúvida, uma responsabilidade árdua, sobretudo, quando consideramos as múltiplas relações e determinações da realidade e do contexto de milhares de escolas brasileiras, incluindo a limitada formação docente, as precárias condições de vida, de trabalho, de salário e carreira. Ainda assim, a partir das condições existentes, é necessário buscar meios para impelir ao máximo possível a formação de meninos e meninas em creches e pré-escolas.

Para tanto, é fundamental formação docente inicial e continuada sólida capaz de munir teórica e metodologicamente os professores e as professoras.

Cabe ressaltar que a grande maioria dos estudantes dos cursos de graduação e das crianças só têm acesso ou a possibilidade de acesso mais ampliado aos elementos culturais mais desenvolvidos no contexto escolar, em virtude das suas limitadas condições de vida e de educação, fruto da estrutura social vigente, que gera a concentração das riquezas humanas para uma parcela ínfima da população. Compreendemos que, nos tempos em que vivemos, o acesso ao patrimônio histórico da humanidade é, em si mesmo, um ato de resistência e de transgressão, desde a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que existem diversas formas de organização do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas e que essa é e deve ser uma decisão dos professores e professoras que atuam nas instituições. Um princípio inalienável, entretanto, se queremos o desenvolvimento integral de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas é a sua participação como sujeitos.

Os projetos de trabalho, os projetos pedagógicos e outras denominações similares (BARBOSA; HORN, 2008) são, do nosso ponto de vista, uma das possibilidades que permite aos professores, às professoras e às crianças, a condição de sujeitos na organização e efetivação curricular e a promoção do processo de humanização, pois, possibilitam planejar, buscar recursos materiais e simbólicos, organizar tempos e espaços para aprofundar os conhecimentos sobre o tema de forma coletiva e participativa.

É preciso buscar a superação do espontaneísmo, da fragmentação, da padronização e do engessamento de currículos e práticas pedagógicas ainda tão arraigadas coletivamente em creches e pré-escolas, focadas em datas comemorativas, em livros didáticos, em apostilas, em treino perceptivo-motor e memorização de letras e números, que sufocam a autonomia de professores e crianças, subestimam as capacidades de ambos, desconsideram a criança histórica e real, as peculiaridades das suas condições de vida e as singularidades de sua formação.

Acreditamos que, para que o currículo na Educação Infantil seja produzido em processo, junto com as crianças, é preciso que professores e professoras tenham a observação e escuta apuradas, pois as experiências e vivências das crianças não vêm prontas em pacotes e listas prescritas de antemão. É preciso olhar e escutar as crianças, é

preciso dar valor às coisas que acontecem por “menores” que sejam. É preciso ser curioso/a e lidar com as situações inesperadas tirando delas boas conversas e investigações. É preciso deixar-se encantar pelos sentidos que as crianças dão às palavras e aos fatos. Elas são boas pistas para buscar ampliar as necessidades das crianças pelo conhecimento, pela cultura.

É preciso estranhar o óbvio, questionar o que está dado e permitir-se fascinar pela maneira com que as crianças vêm o mundo e buscam conhecê-lo. A vida é muito instigante para que seja reduzida a conteúdos que não têm sentido para as crianças e não levam professores, professoras e as crianças a serem protagonistas da sua vida na escola. O currículo, mais do que nunca, precisa ser vivido, produzido e efetivado na vida, não fora dela.

¹ Este artigo contou com o apoio da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Para preservar o sigilo da identidade, alteramos os nomes das crianças. Todas elas eram da mesma turma da pré-escola em que realizamos a observação participativa e as entrevistas.

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil é um documento do nosso país, aprovado em 2017, que apresenta um conjunto de orientações curriculares e de exercício da docência. Barbosa, Martins e Mello (2019) asseguram que a BNCC reafirma avanços, mas traz retrocessos. Ressaltamos os avanços ao tratar a concepção de infância, nos mostrando as crianças como não passivas no processo educativo, no entanto, o documento nos traz uma visão prescritiva e universal de desenvolvimento das crianças, que a nosso ver é algo preocupante, que vale atentarmos, e que vai contra a concepção de infância defendida no próprio documento. Não é objetivo fazer a análise mais aprofundada da BNCC, neste trabalho, porém cabe assinalar que seu processo de elaboração foi marcado por disputas de diversos segmentos da sociedade, com forte atuação de representantes do setor empresarial que conseguiram imprimir a visão hegemônica de formação voltada para o mercado de trabalho e, portanto, uma formação unilateral, empobrecida, em detrimento da formação humanizadora, omnilateral. Concordamos com Pereira (2020), ao alertar em relação a movimentação em curso de empresas que lidam com formação de professores ligadas ao capital privado e articulados com grupos políticos para vender pacotes de formação docente e livros didáticos. Outro problema que apontamos em relação a BNCC é o intuito de querer encaixar as crianças dentro de objetivos padronizados, o que desrespeita as singularidades das crianças de diversas regiões, comunidades e contextos de instituições de Educação Infantil. Do nosso ponto de vista a DCNEI (BRASIL, 2009), continuam sendo o documento mais aprimorado até o momento para orientar a organização curricular na Educação Infantil. Para maiores informações sobre a BNCC, indicamos a leitura dos textos de Macedo (2018), Barbosa, Martins e Mello (2019), Ariosi (2019), Campos, Durli e Campos (2019), Pereira (2020).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed., 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

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. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Alínea, p. 13-36, 2007.

ARIOSI, C. M. F. A. A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 241-256, 2019.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOTH, I. I. **Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças**: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus. 2016, 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

BISSOLI, M. F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2005. 281f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2005.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. da S. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**. Niterói, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667/18810>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BARROS, F. C. O. M. de. **Práticas pedagógicas na educação infantil: a construção do sentido da escola para as crianças**. 2014. 166f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 020/09, aprovado em 11 de novembro de 2009. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, p. 35-51, 2008.

CAMPOS; R. F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. BNCC e privatização da Educação infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./maio 2019.

CISNE, M. F. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a Educação Infantil**. 2014. 318f. Tese (Doutorado em Educação). UFSC, Florianópolis, 2014.

CRUZ, S. H. V. Prefácio. Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. *In*: SOUZA, M. P. R. (org.). **Ouvindo crianças na escola**: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 11-19, 2010.

CRUZ, S. H. V. Apresentação. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, p. 11-31, 2008.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1986.

DEMARTINI, Z. B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. rev. e ampl. – Campinas SP: Autores Associados, 2001b.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 37-57, 2012.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana – 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Versão para eBook. Edição eletrônica: ebooks.Brasil. Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Tradução de D. E. Burguño. Porto Alegre: Artmed, p. 150-169, 2002.

GARCIA, L. dos S. N.; MALDONADO, M. M.C. Infância e Currículo: uma articulação inevitável e necessária. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n.3, p. 1094-1114, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v19.html>. Acesso em: 05 ago. 2020.

GOBBI, M. A. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 129-157, 2011.

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. RJ: Paz e Terra, 1990.

KOHAN, W. O. Visões de filosofia: infância. **Revista Alea**. Vol. 17/2, p. 216-226, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/alea/v17n2/1517-106X-alea-17-02-00216.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisas**. n.116, p. 41-49, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

LEONTIEV A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. 2. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas**. Recife, ANPAE, p. 28-33, 2018.

MACEDO, R. S. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**. v. 13, n.3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em:

<https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf>. Acesso em: 05 de nov. 2020.

MAGALHÃES, C.; *et al.* Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, p. 219-230, 2017.

MARTINEZ, A. P. de A. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, p. 65-75, 2017.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. *In*: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, J. de S. (coord.). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, p. 27-50, 2006.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, ago. 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>>. Acesso em 28 out. 2020.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Tradução, apresentação e notas, Jesus Ramieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MEIRA, M. E. M. Práticas educativas e a produção da subjetividade na escola contemporânea. MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. (orgs.). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, p. 161-172, 2014.

- MELLO, S. A. A escuta como método nas relações na escola da infância. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, p. 87-96, 2017.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MOURA, M. O. A educação escolar: uma atividade. *In*: SOUZA, N. M. M. de (Org.). **Formação continuada e as dimensões do currículo**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, p. 85-107, 2013.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010, 268f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2010.
- PEREIRA, F. H. **Campos de experiências e a BNCC**: um olhar crítico. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p73/43045>>. Acesso em: 04 set. 2020.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudo em construção. *In*: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 19-47, 2005.
- QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis. n. 20 n. Especial. p. 137-162, jul/dez 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282/9553>>. Acesso em 16 out. 2012.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Artmed, 1998.
- SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378. maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SILVA, J. P. da; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, p. 79-101, 2008.
- SILVA, L. N. D. E. Discurso de colação de grau proferido pela Prof^a. Dr^a. Luelí Nogueira Duarte e Silva, Diretora da Faculdade de Educação da UFG, aos formandos de pedagogia e psicologia 2019/2, em 30 de janeiro de 2020. **Inter Ação**, v. 45, n. 1, p. 214-217, 15 maio 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/62886>>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- SILVA, L. H. G. da; STRANG, B. de L. S. A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. **Pro-Posições** vol.31,

e.20160069, Campinas, SP, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072020000100512>.
Acesso em: 14 out. 2020.

SILVEIRA, D. de B. **Falas e imagens**: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças. 2005. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCAR, São Carlos, 2005.

SOUZA, M. P. R. de. A psicologia ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos. *In*: SOUZA, M. P. R. (org.). **Ouvindo crianças na escola**: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.7-10, 2010.

SPINELLI, C. S. **As metodologias de pesquisa com crianças na escola**: o “ouvir” como uma tendência. 2012, 335f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012. Disponível em: <<http://ppge.ufsc.br/teses-e-dissertacoes/>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, p. 103-142, 1998.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, UFRJ, n. 8, abr. 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VITÓRIA, T. Entrevista com Rita Coelho. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 01-10, 2016. Disponível em:
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2810>. Acesso em: 29 set. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**: Psicología Infantil. Madrid: A. Machado Libros, 2006.