

EDUCAÇÃO SUPERIOR DO EDUCADOR DA PRIMEIRA INFÂNCIA: A QUE DEMANDA ATENDE

Roseli Gonçalves Ribeiro Martins GARCIA
UNISO

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a especificidade da educação da primeira infância e a relevância da formação superior para a educação infantil. Defende-se uma educação emancipadora que vá ao encontro da construção da pedagogia da infância, o que se contrapõe à infantilização do educador infantil. Para estudar estas questões, para pensar quem é esse profissional da educação infantil e discutir qual a diferença que faz a educação superior para a formação do educador da primeira infância, o primeiro passo foi entender as origens do atendimento social da criança no Brasil marcado pela dualidade da educação em geral. Neste contexto observar a diferenciação da abordagem à criança pequena, especialmente a pobre e filha da classe trabalhadora. Neste sentido se buscou entender a construção da pedagogia da infância, para, em seguida, iniciar uma aproximação com a história e identidade do curso de Pedagogia no Brasil. As críticas à generalidade do curso de Pedagogia, ou seja, à gama de possibilidades de atuação dos egressos, podem trazer a falsa ideia de que esse curso deva ser técnico, específico, sem considerar a necessidade de uma sólida base de formação do educador. Só assim o educador infantil terá, então, condições de buscar, com a devida autonomia intelectual, as especificidades do campo de sua atuação.

Palavras chave: Educação superior. Educação infantil. Primeira infância. Formação de professores

Introdução

Pensar sobre a massificação da educação superior do educador da primeira infância pode ser uma forma de reconhecimento da sociedade a esse profissional, ou simplesmente uma ilusão, mais um desdobramento do “qualquer um faz” o que o educador infantil tem por trabalho educativo. A certificação na educação superior é um atrativo poderoso para os educadores infantis, mas que pode mantê-los fazendo o que já se faz. Muitas vezes em quase nada muda a sua condição social e não promove a sua emancipação.

Segundo Goergen, a razão foi reconvertida pelos interesses burgueses e de emancipadora e libertadora passou a ser conservadora e opressora. A partir dessa transição se faz necessário questionar se a crise dos ideais iluministas também coloca em crise os

fundamentos da cultura pedagógica, pois “a educação que emergiu em seu seio assenta no mesmo pressuposto e na mesma expectativa” (GOERGEN, 2005, p. 62)

Entregue a sua própria sorte, conforme Goergen, a ideia de sociedade vai sendo substituída pela de mercado. Do argumento de humanização da educação, a educação torna-se mercadoria. Sujeita a leis de mercado, perde-se novamente seu rosto humano. “... reflete uma realidade em transformação que precisa ser assumida criticamente pela teoria educacional e refletida na perspectiva de seu significado, presente e futuro, para a prática pedagógica” (GOERGEN, 2005, p. 76). Numa sociedade contemporânea sem princípios orientadores, mas com muita informação, conhecimento e habilidades técnicas, mais ainda a necessidade do formativo com fundamentação teórica num espaço de reflexão privilegiado que é a Universidade.

Para Saviani (1976) o mercado de trabalho para os pedagogos enquanto educadores se distingue do que é mercado de trabalho de fato, pois o Brasil precisa de educadores, em contraposição a mercado de trabalho de direito, ou seja, os canais legais para suprir esta necessidade.

ao invés de “especialistas” em determinada habilitação restrita, aquilo de que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida fundamentação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras. (SAVIANI, 1976, p. 22)

Porém há condições nas organizações sociais, na organização do cotidiano, que, essencialmente pragmáticas, não possibilitam descontextualização nem, portanto, a apropriação do conhecimento formal ou uma nova produção deste. Assim, não há como fundar uma identidade autônoma, um lugar na sociedade que possibilite questionar as tensões; há, sim, uma ordem da repetição e de cumprimento do comando instaurado, neutralizando as contradições com discursos edificantes que não contribuem para o desenvolvimento intelectual, para o aumento da consciência do trabalho e para melhora da atividade dos muitos profissionais. Fundamentalmente porque a lógica que se institui é uma lógica protocolar. O caráter protocolar decorre, não de má vontade, mas das esferas mais gerais quase sempre contaminadas por esta lógica, presente também na atitude em que a pessoa escuta, mas não há eco, não há processo de transformação porque instituídas na ordem da oficialidade elas ganham o caráter protocolar, minimizando outros efeitos.

Considerando que um modo específico de inserção no mundo social pode ter consequências para o funcionamento cognitivo dos indivíduos, o engajamento do indivíduo em projetos coletivos de atividades político-sociais, onde o seu pensamento “se debruça sobre o real como objeto de reflexão e não apenas de ação, a relação intensa do sujeito com algum

tipo de utopia parece promover seu desenraizamento dos dados contextuais do momento e do espaço presentes” (OLIVEIRA, 1995, p. 158). Isso leva a operar com categorias abstratas independentes da vivência pessoal concreta, ou seja, uma elaboração cognitiva descontextualizada, relacionando com formas de conhecimento que transcendem o cotidiano.

Para estudar estas questões, e discutir qual a diferença que faz a educação superior para a formação do educador da primeira infância, um primeiro passo foi entender as origens do atendimento social da criança no Brasil, marcada pela dualidade da educação em geral. Neste contexto observar a diferenciação da abordagem à criança pequena, especialmente a pobre e filha da classe trabalhadora, buscou-se entender a construção da pedagogia da infância, para em seguida iniciar uma aproximação com a história e identidade do curso de Pedagogia no Brasil.

1 As origens do atendimento social da criança pequena no Brasil

Nas origens do atendimento social da criança pequena no Brasil já aparece o dualismo da educação em geral e a diferenciação da abordagem à criança pequena, especialmente a pobre. Para pensar quem é esse profissional da educação infantil, podemos levantar a hipótese de que se origina na caridade, na filantropia da maternagem de crianças que para serem salvas dariam muito trabalho, ou naquela romântica jardineira que cuida de um jardim preparando o povo-criança para a República, como parte do programa voltado para os portadores de uma minoridade intelectual e social. As contradições dessa dualidade perduram até hoje, certo que modificada, camuflada de certa forma, mas evidentes em problemas sociais e educacionais ainda a serem resolvidos pelas políticas públicas de educação voltadas à criança pequena brasileira.

Este trabalho não pretende ser uma historiografia da educação infantil brasileira, mas um estudo que possibilite entender o presente que reflete e ainda repete quadros muito semelhantes com as devidas proporções contemporâneas de densidade demográfica, e com contradições atualizadas das condições sociais brasileiras.

No Brasil desde a colônia até década de 1950 a roda dos expostos, criada na Europa medieval, foi alternativa utilizada para atender as crianças enjeitadas, para salvá-las do aborto ou do infanticídio – um peso de consciência moral na sociedade católica – quando não deixada pelo caminho nas sombras da noite ou comidas por animais. O governador da Capitania de São Paulo, Antonio Manuel de Mello Castro e Mendonça, em sua Memória escrita em 1800, lamenta a falta de providências aos expostos ponderando “também de ficar a sociedade privada do bem, que lhes rezultaria (sic) de os fazer educar” (MARCILIO, 2006, p.

63). Estas crianças abandonadas deveriam ser atendidas pelas câmaras municipais, o que raramente acontecia alegando falta de recurso, que na verdade encobria o “descaso, omissão, pouca disposição com esse serviço que dava muito trabalho” (MARCILIO, 2006, p. 54). A roda dos expostos, numa parceria entre o poder público e o privado, nas Casas de Misericórdia, garantia o anonimato do expositor, o que tornou a caridade em filantropia, e muitas vezes oficializavam de certa forma a acolhida de um bastardo, ainda com ajuda financeira pública para as amas de leite.

A maioria das crianças largadas foi sendo atendida por compaixão por famílias substitutas, que sem terem seus direitos garantidos por lei, serviriam de empregados domésticos gratuitos e agradecidos, melhor que escravos para estas famílias. Com alta mortalidade muitos nem chegavam à vida adulta. Como “as verbas dotadas foram sempre muito aquém das necessidades e muitas vezes nem elas chegavam regularmente aos destinatários” (MARCILIO, 2006, p. 67), pagavam-se irregularmente amas-de-leite para criá-los até os três anos e por quantias menores até mais quatro anos incentivando a ficar como ajuda escrava da casa em troca de abrigo e comida. Também se buscava que fossem acolhidas como aprendizes e domésticas, na verdade explorados e judiados. Muitas voltavam para as Misericórdias, que sem sustento acabavam nas ruas vivendo de esmolas, furtos e prostituição.

No Brasil, em certas regiões do interior, mesmo de São Paulo, era muito comum e aceita a criação de filhos alheios, mesmo antes de existir um estatuto de adoção, até porque entre os mais pobres não havia a preocupação com a transmissão de heranças. Em certas regiões especialmente as de predomínio caiçara, filhos não eram abandonados, certamente por “influência do índio nessa população de mamelucos, pois aquele nunca expunha seus bebês” (MARCILIO, 2006, p. 72).

Num movimento no Brasil começado com a criação da FUNABEM e instalação das FEBEMs na década de 1960, a criança e o adolescente somente tornam-se sujeitos de direito quando se insere a partir de Constituição de 1988 os Direitos Internacionais da Criança proclamados pela ONU em 1959 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

1.1 O dualismo do atendimento à educação infantil

Com a República na virada dos séculos entre XIX e XX, há uma preocupação do Estado em promover educação dos “novos”, ou seja, a criança e o povo, para se autogovernar, vistos então como portadores de uma minoridade intelectual e social, mas há também uma desconfiança com as massas que desenvolvem “seus próprios códigos de conduta, ameaçando

impô-los ao corpo político” (MONARCHA, 2006, p. 104-105). Dentre inúmeras ações destaca-se a instrução pública que visa à estabilização da República.

Ao construírem um edifício para abrigar uma escola destinada à formação dos novos e à produção e divulgação da alta cultura e à instrução das crianças, os republicanos paulistas proclamam imaginariamente sua filiação a Renascença europeia. (...) a Escola Normal da Praça é a imagem condensada de um sistema de instrução pública: modelo experimental e síntese científica passível de generalização para o conjunto da sociedade brasileira. (MONARCHA, 2006, p. 113)

Numa representação de autoridade espiritual, a escola incorpora uma fusão entre o secular e o religioso numa quase religião cívica que “Mediante um sacerdócio esclarecido e filantrópico, anseiam por levar as luzes ao povo-criança, a fim de incorporar esses novos à ordem social, por meio do trabalho regular e da instrução” (MONARCHA, 2006, p. 106). Assim, nessa comunhão cívica, em que todos os cidadãos são reconhecidos como iguais pretende-se construir o futuro estável da república. (p.109). Essa retórica dissimula as tensões e contradições

causadoras de luto e desolação: acumulação progressiva das populações, irrupção de epidemias, pobreza e indigência das massas urbanas, especulação imobiliária, escassez de imóveis e alta dos aluguéis; e, no âmbito mais geral da nação, o jacobinismo político e a guerra civil – a Revolta da Armada, a Revolução Federalista e a Revolta de Canudos. (MONARCHA, 2006, p. 104)

Assim como hoje, em substituição aos conflitos e contradições sociais existentes, a harmonia e moralidade pública advinda da instrução dos novos é a imagem construída a serviço da busca de ensinar aos indivíduos os princípios e valores de sociedade supostamente perfeita. Passando pelo ensino secundário, no topo a implantação de escola politécnica para o jovem adulto, e como base desse sistema a instauração do Jardim da Infância numa imagem romântica da infância assemelhando-se a criança que se desenvolve como planta num jardim. Neste lugar encantador destinado a envolver os novos “No dia-a-dia escolar, as jovens e belas jardineiras – professoras do Jardim da infância – conduzem a sua atividade didática (...)” (MONARCHA, 2006, p. 121)

uma súbita valorização da criança, representando-a como herdeira da República, alegorizada esta na figura da mulher amorosa e abnegada. (...) cabe ao Estado exercer o papel de preceptor dos novos, subtraindo-os do âmbito do privado, familiar e afetivo e conduzindo-os para o âmbito público, social e político. (...) esse discurso convida os novos a herdarem o novo regime e a protagonizarem, no transcorrer de suas vidas, uma história fabular, cujo enredo deve ser a liberdade e o progresso. (MONARCHA, 2006, p. 123)

Em tese é perfeito, mas ainda podemos ver muitas vezes a valorização do ambiente institucional da escola de educação infantil como um arremedo do lar, como substituto da família, “do privado, familiar e afetivo”, e que acaba por se abster de conduzir os novos “para o âmbito público, social e político”.

Corrêa (2006) nos mostra a figura da mulher na assistência social na prevenção do crime na década de 30 e como, numa retórica higienista, as mulheres são chamadas a ampliação das funções maternas fora do lar, assim como as professoras primárias a observar seus alunos. “A figura da mãe vai se desdobrar na da professora primária e na assistente social, profissão que se formava na época, no bojo de uma série de atividades filantrópicas lideradas por mulheres” (CORRÊA, 2006, p. 86) revestindo ideologicamente esta profissionalização feminina como uma continuidade da função materna.

Até hoje se ouve na educação infantil um questionamento implícito, ou mesmo explícito em momentos de tensão ou de conflito: “Você é mãe?” como se esta fosse uma condição de profissionalização da educadora infantil, que num aparelho institucional para atender a criança pobre deve estar preparada para substituir a família; ou então o desprestígio da formação pedagógica, como desnecessária para fazer o que aquela profissional faz.

1.2 *Jardins da infância ou asilos?*

O Kindergarten frobeliano destina-se à educação de crianças de 3 a 7 anos, por meio de atividades que envolviam a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagem manuais, desenhos, cantos, viagens e passeios (Froebel, 1913, p.3) Apud (KISHIMOTO, 1988, p. 58)

No *Kindergarten* frobeliano o papel do educador seria buscar o desenvolvimento integral da criança, diferenciando este atendimento das salas de asilo de crianças desprotegidas. Justificativas pedagógicas foram apresentadas para criar esse primeiro *Kindergarten*, em São Paulo, destinado a educação do povo, que acabou por atender a elite paulistana, por isso sendo alvo de críticas e pedidos de extinção.

Enquanto para a maioria dos parlamentares e membros da sociedade paulista os jardins de infância não passavam de “objetos de luxo”, de inutilidades ou de instituições assistenciais para “desmamar bebês”, para Souza Pereira e Rui Barbosa, representavam estabelecimentos com orientação educativa, distinguindo-se das casas assistenciais. (KISHIMOTO, 1988, p. 58)

Outro tipo de atendimento alternativo ao asilo, originado na França em meados do século XIX, foi denominar escola maternal ao atendimento dado a criança pequena, para amenizar o preconceito advindo do atendimento prestado às crianças pobres e abandonadas. Diante da força assistencialista as escolas maternais francesas com caráter mais educativo não

conseguiram se estabelecer, e foi se transformando numa escola infantil alfabetizadora, rígida, alheia ao foco nas necessidades da criança, o que veio a se repetir aqui no Brasil por se considerar mais adequado as nossas crianças, no início do século XX, voltado para órfãos, operários e crianças pobres, num período mais curto e rígido, que os *Kindergarten*, considerados morosos (p.59). Nas décadas de 20 e 30 as condições histórico-sociais e econômicas favoreceram a criação de mais escolas maternas destinadas aos operários para a guarda da infância enquanto seus pais trabalhavam. Também associada à modernidade do país, enquanto destinada exclusivamente aos operários.

A análise da documentação do período permite inferir que motivações diversas, alheias à importância da educação pré-escolar, como o aumento da produção, a riqueza do estado e ações humanitárias ou cristãs, contribuíram para o aparecimento de escolas maternas nas décadas de vinte e trinta. (KISHIMOTO, 1988, p. 59)

Repetia-se a dualidade vigente na sociedade e em todo sistema educacional, na verdade ser rico ou pobre que diferenciava as duas propostas de educação infantil, o *Kindergarten* para os ricos e as escolas maternas ou creches para os pobres. Essa dualidade alvo de críticas e intervenções buscou eliminar o critério da classe social por outro recorte, ou seja, o da peculiaridade da idade, maternas para 2 a 4 anos e jardim para as de 4 a 7 anos, modelo também já construído na América do Norte (p.59). Esta busca fortaleceu a depreciação do caráter assistencialista. Na França também se repetia essa discriminação (p.60).

Além de proteger a criança (desamparada socialmente ou não), neste período destaca-se a necessidade de democratizar a educação infantil e definir sua função, que deve preconizar a educação infantil baseada em trabalho pedagógico focado na criança e em seu meio. (p.60)

1.3 *Os parques infantis e a centralidade na criança*

Destacam-se os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 que podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana (Faria 1995, apud FARIA, 1999, p. 61), que embora destinados por direitos trabalhistas a filhos de operários seu foco era a própria criança, complementando e não substituindo a família.

ambiente de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos tem por objetivo garantir seu direito à infância: o direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas. (FARIA, 1999, p. 61)

Estes parques infantis também foram analisados ou como projetos apenas assistenciais destinados a crianças pobres sem dar conta do caráter educacional, ou como disciplinadores da classe operária, mas esse projeto de Mário de Andrade traz sim uma contribuição a construção da pedagogia da infância porque coloca a criança em primeiro lugar

Pensando dessa forma, é que foi possível pensar a criança de uma maneira diferente das usuais: o fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transforma-a em produtora de uma cultura infantil, justamente através “dessa(s)” especificidade(s). A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, em vez de serem “falta”, incompletude, são exatamente a infância. (FARIA, 1999, p. 77)

Na França, baseada em uma psicologia da criança, Claparède criou em 1912 a “Escola de ciências da educação” denominada J.-J. Rousseau, em homenagem ao genebrino renomado considerado quem deu origem à ciência da criança. Este instituto a partir de 1930 foi incorporado a Universidade de Genebra, mantendo o lema de colocar os educadores em contato direto com a criança, como centro do sistema educativo. Também surge o ramo da ciência denominado na época de pedologia que coloca a criança como objeto para ser analisada em vários aspectos. (WARDE, 2006).

Para que servirá a infância?, –A infância serve para jogar e para imitar. Não é porque não possui experiência que a criança é uma criança: é porque tem uma necessidade natural de adquirir essa experiência (...) A atividade da puerícia, a mentalidade infantil, notemo-lo bem, não é de modo algum uma consequência necessária da simples falta de experiência ou de desenvolvimento, segundo a opinião vulgar. A insuficiência das funções de modo algum basta para criar o tipo infantil (...) O que faz que uma criança seja criança não é a sua ignorância, mas o seu desejo de saber e sua tendência a progredir. (...) O característico do menino não é, pois, ser um insuficiente, mas ser um candidato. (CLAPARÈDE, 193?)

2 Curso de Pedagogia (educação superior)

No Brasil, já em 1931, o ministro Francisco Campos tenta explicar a introdução do curso de Educação, Ciências e Letras no Estatuto das Universidades Brasileiras como “exercendo alta função na vida cultural (...) transcendendo o interesse profissional e imprimindo à universidade o caráter que a define: a universalidade”, mas em seguida destaca exatamente o inverso “dando-lhes ao mesmo tempo funções de cultura e papel eminentemente utilitário e prático” (SAVIANI, 2007, p. 114) justificando que essa nova faculdade não poderia ser “um adorno ou decoração pretenciosa em casa de pobre”, mas ter um “caráter pragmático” incidindo sobre a formação de professores. (SAVIANI, 2007, p. 115)

Comumente se traduz o curso de pedagogia como a formação por excelência dos professores de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental. Segundo Kishimoto (1999) quando a LDB trás a necessidade da formação superior dos professores de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, ela mostra que a Pedagogia já fazia isto desde 1930, e defende a formação do especialista baseada na docência. E discutindo a formação mais aligeirada ainda, que então se formulou, do Normal Superior, mostra as consequências negativas, especialmente para a educação infantil.

O caminho proposto por Saviani do estudo histórico pode ter na tematização da educação atual e na reflexão histórica o necessário questionamento filosófico dos fins da educação, que se contrapõe a atual produção do conhecimento sobre a educação infantil que é construída no plano da informalidade.

A formação docente, ou do educador infantil no Brasil se contradiz quanto à especificidade do atendimento educacional oferecido à infância. Não há tradição em formação de educadores em Educação Infantil, muito pouco a de deixar a criança como objeto de reflexão e investigação em educação, assim parte dos educadores em educação infantil aprende na prática, no fazer, pelo falar.

A abrangência da LDB circunscreve-se ao perfil escolar desse profissional, ou seja, ao professor. Em decorrência continuam à margem deste parâmetro legal, os demais agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições de Educação Infantil, tais como os monitores, os crecheiros, os recreacionistas, as pajens, etc. (NASCIMENTO, 2000, p. 101).

Atualmente a educação superior do educador infantil, ou melhor, a educação superior do professor de educação básica que também atua na educação infantil, se dá no curso de Pedagogia. Uma discussão sobre sua generalidade, ou seja, a gama de possibilidades de atuação dos egressos, pode trazer a falsa ideia de que esse curso deva ser técnico, específico, sem considerar a necessidade de uma sólida base de formação do educador, que terá, então, condições de buscar, com a devida autonomia intelectual, as especificidades do campo de sua atuação.

Segundo Saviani (2007) a pedagogia, desde a Grécia, se desenvolveu “identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação”. De um lado com a finalidade dessa educação, sua questão ética, e de outro o modo prático, empírico de conduzir a criança para a vida, presente inclusive no seu sentido etimológico relacionado à meio, caminho da condução da criança.

As concepções de educação sob o ponto de vista pedagógico podem ser reunidas em dois grandes grupos, ou seja, as diversas modalidades que priorizam a teoria sobre a prática e

se preocupam com as teorias de ensino, portanto o seu problema é o como ensinar, e as diferentes modalidades que subordinam a teoria à prática em que a ênfase está nas teorias de aprendizagem e sua pergunta é sobre o como aprender (o que levou a generalização do lema “aprender a aprender”). (SAVIANI, 2007, p. 103)

Visando a superação desse dilema pedagógico que contrapõe a ênfase na teoria ou na prática – mesmo admitindo consensualmente a importância dos dois e que não se excluem, assim, definem-se as características de uma em relação à outra: a prática é a razão de ser da teoria, ela depende radicalmente da prática, que por sua vez só tem consistência se fundamentada na teoria, portanto a prática igualmente depende da teoria, é determinada pela teoria. Em termos dialéticos, prática e teoria são opostos que se incluem. O confronto e dilema persistem, segundo Saviani, pelo acréscimo de dois extremos compondo o quadro, na verdade um quadrilátero, da presença de um ativismo que compõe uma prática sem teoria e um verbalismo que compõe uma teoria sem prática. (SAVIANI, 2007, p. 109-110)

Considerações finais

A educação infantil, indecisa entre intencionalidade educacional e assistência (senão basicamente abrigo), acaba por abandonar o enfoque na criança para privilegiar aspectos sociais, deixando em segundo plano a educação – com exceção dos casos em que interessam os resultados passíveis de serem ranqueados disfarçadamente como direitos de aprendizagem. Neste caso, os resultados são postos a serviço das políticas neoliberais, cujo objetivo é a formação de pessoas com conhecimentos úteis à economia globalizada, e não a educação emancipadora como um direito inalienável do ser humano.

Estaria o curso de pedagogia ainda sendo oferecido para o educador infantil como “um adorno na casa de pobre”? Como um enfeite empoeirado, inócuo e sem sentido? No quadrilátero apresentado por Saviani (2007), representativo das tensões entre as modalidades pedagógicas, no caso da educação infantil, demonstra claramente a divisão técnica entre teoria e prática, entre pensar e executar, gerando um desequilíbrio na valorização e reconhecimento de cada uma destas modalidades pedagógicas.

Trabalhadores da educação sem formação inicial docente compõe o maior contingente dos educadores infantis. Ao seu lado, encontram-se professores de educação infantil (profissionais da educação), muitos dos quais portadores de uma visão escolarizada da educação infantil que antecipa o ensino fundamental e seus problemas, revelando a intencionalidade educativa, sem perceber a criança pequena como ser integral, e sem conceber o brincar e o cuidar, como tão educativos quanto a intervenção pedagógica de qualidade. A

problemática da educação infantil carrega em si um ativismo que dispensou historicamente a formação inicial de muitos de seus educadores, abrindo espaço a um verbalismo vazio das políticas públicas que são dirigidas às crianças pequenas.

Referências

CLAPARÈDE, Edouard. *Psicologia da criança e pedagogia experimental: introdução, histórico, problemas, métodos, desenvolvimento mental*. [S.l.: s.n., 193?]. 556 p.

CORRÊA, Mariza. A cidade de menores: uma utopia nos anos 30. In: FREITAS, Marcos Cézár de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: cortez / Universidade São Francisco, 2006, 6ª edição, p. 81-100.

FARIA, Ana Lúcia goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*. V. 20, n. 69, p. 60-91, dez. 1999.

GOERGEN, Pedro L. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2ª ed. Campinas: autores Associados, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da república. *Cadernos de Pesquisas*. São Paulo (64): 57-60, fev. 1988.
<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n64/n64a06.pdf> Acessado em 03/12/2011

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação & Sociedade*. ano XX, nº 68, dez. 1999.
www.scielo.br/pdf/0D/es/v20n68/a04v2068.pdf Acessado em 03/12/2011

MARCILIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cézár de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: cortez / Universidade São Francisco, 2006, , 6ª edição, p. 53-79.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a copnstrução de uma imagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cézár de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: cortez / Universidade São Francisco, 2006, 6ª edição, p. 101-140.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumores e desafios*. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos/SP: Editora da UFSCar; Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidade de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Contribuição a uma definição do curso de pedagogia. *Didata: a revista do educador (O que é pedagogia?)*. São Paulo: Arlette D'Antola, nº 5, p.13-22, 1976

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr.2007

WARDE, Mirian Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos César de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: cortez / Universidade São Francisco, 2006, 6ª edição, p. 311-332.