

# Pedagogia da infância e contextos educativos no Brasil e na Itália<sup>1</sup>

Lisandra Ogg Gomes<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0002-3601-7758

Agnese Infantino<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0002-7659-9131

## Resumo

No Brasil e na Itália, a educação infantil se constituiu como uma importante etapa da educação e um espaço sociopolítico para garantia dos direitos das crianças, entre eles os de aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, uma formação docente inicial e continuada de qualidade tem como objetivo ampliar e fortalecer conhecimentos e práticas das professoras. Além disso, é uma educação orientada para um trabalho pedagógico que envolva análises, reflexões e compreensões a respeito das condições físicas, cognitivas, econômicas e socioculturais das crianças, uma vez que elas vivem realidades diversas, complexas e amplas. Um significativo trabalho estruturado entre escolas e universidades, a partir de estudos, debates, análises e reflexões formativas é necessário para assegurar os direitos e a formação das professoras, objetivando conectar teorias e práticas. Com esse intuito, a parceria acadêmico-científica entre professoras-pesquisadoras das faculdades de Educação de uma universidade brasileira e de outra italiana as levou a refletir a respeito dos contextos educativos e da pedagogia da infância nos dois países. Como são as Pedagogias da Infância nesses dois países? O que as diferenciam? Ambos são países com dimensões, diferenças e diversidades próprias, mas as análises aqui apresentadas mostram que entender a Pedagogia da Infância nos auxilia a atender essas realidades, considerando os parâmetros objetivos e subjetivos.

## Palavras-chave

Educação infantil – Pedagogia da infância – Crianças – Brasil – Itália.

**1-** Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

**2-** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ/FAPERJ. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Contato: lisandraogg@yahoo.com.br

**3-** Università di Milano-Bicocca. Milão, Itália. Contato: agnese.infantino@unimib.it



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551289949por>  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



## *Childhood pedagogy and educational contexts in Brazil and Italy*

Lisandra Ogg Gomes

ORCID: 0000-0002-3601-7758

Agnese Infantino

ORCID: 0000-0002-7659-9131

### **Abstract**

*In Brazil and Italy, early childhood education has become a crucial stage of education and a sociopolitical space to guarantee children's rights, including learning and development. To this end, quality initial and ongoing teacher training aims to expand and strengthen teachers' knowledge and practices. In addition, it is an education-oriented pedagogical work that involves analysis, reflection, and understanding of children's physical, cognitive, economic, and socio-cultural conditions since they live in diverse, complex, and broad realities. Significant structured work between schools and universities, based on studies, debates, analyses, and formative reflections, is necessary to ensure the rights and training of teachers, aiming to connect theories and practices. To this end, the academic-scientific partnership between female professors-researchers from the schools of Education of a Brazilian university and an Italian university led them to reflect on the educational contexts and childhood pedagogy in both countries. What are the Pedagogies of Childhood like in these two countries? What differentiates them? While both countries have their own dimensions, differences, and diversities, the analyses presented here show that understanding the Pedagogy of Childhood helps us address these realities, considering the objective and subjective parameters.*

### **Keywords**

Early childhood education – Pedagogy of childhood – Children – Brazil – Italy.

---

### **Introdução**

No decurso da sua história e das transformações socioculturais e econômicas, a partir de embates e conquistas da contemporaneidade que envolveram movimentos sociais, sociedade civil, militantes e intelectuais, a escola de educação infantil se constituiu como uma conquista de adultos e crianças, um direito delas e um lugar reconhecido e construído para e com elas (Abramowicz, 2003). Enquanto instituição, a escola de educação infantil é estruturada como um patrimônio de experiências, um complexo específico de ações que socializam a conduta humana e que permitem a produção da vida. É um espaço e tempo nos quais são difundidas, construídas, selecionadas e reproduzidas práticas e

ideias que impõem aos indivíduos determinados imperativos. No entanto, sendo uma produção humana, estes podem igualmente ser contestados e alterados, o que permite o não determinismo (Berger, 1986; Berger; Luckmann, 2004).

Como campo de estudos e produção de teorias, a educação infantil, para a brasileira Heloísa Marinho e a italiana Maria Montessori<sup>4</sup>, é um espaço institucional também de observação das crianças, com o objetivo de refletir e compreender suas relações, interações e formas de aprender, aspectos que significam uma pedagogia da infância. A prática pedagógica, de acordo com Heloísa Marinho, deve ponderar as condições físicas, cognitivas e sociais, em razão das diversas realidades vividas pelas crianças brasileiras, que são complexas e amplas (Leite Filho, 2011).

Essas ideias repercutem com força e atravessam a história e as culturas quando olhamos para os atuais contextos educativos para a infância do Brasil e da Itália. Nossa referência aos dois países se justifica pela parceria acadêmico-científica entre instituições<sup>5</sup> que reverberou em um projeto cujo objetivo é compreender as experiências formativas das professoras e gestoras de educação infantil, conectando teoria e prática. É nesse sentido que este manuscrito visa a uma reflexão teórico-prática sobre os contextos educativos e as políticas nos dois países. Certamente sabemos das dimensões, diferenças e diversidades dos contextos e também deste artigo. Portanto, situamos as análises em torno de uma instituição de educação infantil de Milão e de duas do Rio de Janeiro, as quais abrangem teorias e práticas pensadas para essas realidades. E, resguardadas as devidas comparações, este artigo busca apresentar como as duas realidades são atravessadas por fluxos teórico-práticos e como ambas lançam luz sobre cotidianos tão diversos.

A primeira parte do artigo apresenta análises fundamentadas na produção brasileira sobre educação, política e escolas municipais de educação infantil cariocas. Posteriormente, é apresentado o contexto italiano a partir de teorias e de uma análise da proposta da Cooperativa Social Oplà di Vimercate. Entendemos que esse percurso nos permitirá examinar e compreender como uma pedagogia da infância se afirma a partir de propostas educativas fundamentadas nas crianças como indivíduos históricos e de direitos.

## **Educação infantil e pedagogia da infância brasileiras**

A educação infantil brasileira se constitui, e ainda sofre as consequências, de políticas governamentais que geram tensões, retrocessos e avanços. Como nomeado por Rosemberg (2003, p. 177), seria a maldição de Sísifo, pois, conforme os interesses e as necessidades que orientam as opções dos governos eleitos, forças progressistas “empurram a política de educação infantil para o topo – isto é, um atendimento democrático de qualidade –, e as forças contrárias [...] fazem-na despencar morro abaixo”.

São avanços e retrocessos educacionais de processos políticos que têm a influência de organismos multilaterais – ainda que não determinem a política nacional – e têm

---

**4-** Reconhecemos a importância da produção de um artigo que trate, de forma mais detalhada, as contribuições das duas teóricas, análise que não cabe aqui, dados os limites do texto.

**5-** Trata-se de um acordo de colaboração científica, desenvolvido nos anos de 2023 a 2025, entre as Universidades do Estado do Rio de Janeiro e Università degli Studi di Milano-Bicocca.



ações, coalizões, conflitos, pressões sindicais e de partidos políticos, movimentos sociais representativos, universidades e sociedade civil. Não obstante parecerem estar em um campo mais macro e talvez distante do chão da escola, essas instâncias e ações têm implicações nas creches e pré-escolas, pois repercutem na construção de um senso comum e de um repertório teórico-prático pedagógico que circula entre professoras, agentes, gestores e famílias.

Entendemos, a partir do caso brasileiro, que os campos político, sociocultural e teórico-prático estão entrelaçados, instaurando uma “identidade em política”, conforme conceito de Mignolo (2008), portanto, é preciso pensar e projetar a escola de educação infantil associando-os, e não os apartando. Além disso,

[...] nunca é demais lembrar que o final da ditadura brasileira (1985) foi seguido de um intenso movimento de mobilização social pela elaboração de uma nova Constituição. Dessa mobilização participaram, além dos atores sociais tradicionais, os chamados novos movimentos sociais: movimento de mulheres e movimento “criança pró-Constituinte”. Também não é demais lembrar que esses novos movimentos sociais elaboraram uma proposta para a Constituição, a que foi aprovada em 1988, reconhecendo a EI (educação infantil) como: uma extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas (Rosemberg, 2003, p. 182-183).

Por isso, as lutas dos movimentos por uma educação infantil pública como primeira etapa da educação básica brasileira são ainda importantes na atualidade. Por ser uma história recente, pesquisadores(as), militantes, gestores(as) e professores(as) atuam nas correções dos equívocos cometidos por políticas passadas e buscam estruturá-la com base nos parâmetros sociais, econômicos e culturais que constituem a sociedade brasileira.

A proposta pedagógica brasileira ainda precisa articular “as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2009, p. 12). Ademais, entende-se que a criança é um sujeito histórico e de direitos, que aprende e se desenvolve a partir das interações e relações estabelecidas com diferentes pessoas, em um espaço e tempo que abarcam igualmente o cuidar e o educar (Brasil, 2009).

Sendo assim, tratar de educação infantil no Brasil é ter um olhar situado nas crianças, nos seus contextos culturais e socioeconômicos, na formação de professores e nas políticas públicas. Como ponderava Heloísa Marinho (Leite Filho, 2011), a observação, a pesquisa e o debate em grupos de discussão de professoras configuram uma pedagogia fundamentada nos conhecimentos a respeito da infância e das crianças, os quais são abrangentes em razão da classe social, raça, etnia, do gênero, das idades, da localização geográfica e da sua cultura em um país de tão grandes dimensões. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009) foram elaboradas com este propósito, de conciliar e vincular o diverso e o específico, com base nos princípios estéticos, éticos e políticos, cabendo a uma formação de professores inicial e contínua garantir uma instituição democrática e de qualidade.

Pensamos que esse é o desafio para quem está ao sul do Equador: incluir o abrangente e o específico às ideias e práticas, isto é, ter um “desprendimento” que oriente o deslocamento epistêmico para a pluriversalidade (Mignolo, 2008). Por isso, além da observação, é preciso acrescentar a conversação com as crianças, ou seja, é preciso escutar o que elas têm a dizer sobre suas percepções e compreensões de mundo e daquilo que as afeta. É preciso, como pondera Mignolo (2008), aprender a desaprender, no sentido de que são as crianças que podem nos dizer sobre suas condições de vida, as formas como estão aprendendo e outras possibilidades de lidar com a vida.

Para alguns, pode parecer estranho que os adultos possam aprender com as crianças, e não desejamos com essa ideia desqualificar os saberes e as práticas pedagógicas das professoras das escolas de educação infantil. Entendemos que, pelo saber adquirido e acumulado, são as professoras que interpretam e avaliam os coletivos infantis e significam em propostas os conhecimentos das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia. Esse processo ocorre nas brincadeiras, a partir das interações estabelecidas entre as crianças e entre elas com os adultos, por meio do lúdico e das linguagens que perpassam essa geração (Barbosa, 2010). Portanto, é basilar observar as crianças e escutá-las, considerando seus contextos socioculturais. É o que embasa uma pedagogia da infância brasileira, que as toma

[...] como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte (Barbosa, 2010, p. 1).

A ação educativa que considera as crianças, suas infâncias e seus contextos é um direito, sobretudo àquelas que ainda estão invisíveis, como as crianças ribeirinhas, das águas, pretas, sem-teto, sem-terra, das favelas, indígenas, femininas e pobres, para citar algumas das que são diariamente perpetradas por nós, adultos, em uma tentativa de controle e colonialismo (López, 2008). Diante disso tudo, ainda nos questionamos: por que conseguimos pensar em uma infância abstrata e colonizada, mas não como constelações? As diferenças deveriam guiar nossos roteiros de vida, pois o que se torna global não é o mesmo que ser universal (Krenak, 2019; Mignolo, 2008).

Nesse sentido, o colonialismo deve ser tema central a ser entendido e combatido no processo de educação quando as crianças e a infância são vistas como imagens, abstratas, como aquilo que ainda não são, subjugadas, imperfeitas, sem singularidades, consideradas pelas suas faltas e, ao mesmo tempo, salvadoras de um futuro vislumbrado pelos adultos, o qual jamais se chegará lá. O futuro é uma aposta, pois, em primeiro lugar, quando lá chegarem, não serão mais crianças e, em segundo lugar, seus modos de compreensão de mundo partem da cultura da qual participam e que não é reproduzida servilmente. Nas interações e relações sociais, as crianças aceitam, asseguram e reelaboram frações da cultura, as quais agem na formação do ser social e das suas personalidades (Fernandes, 2004). Por isso, um aparato educacional diverso garante experiências e ações variadas que cada criança significará nos coletivos dos quais participam.

No contexto brasileiro, as escolas e a formação de professores asseguram teorias e práticas produzidas nos campos das ciências humanas, sendo a pedagogia um ponto



central por apreender e instituir processos educativos (Scheibe, 2010). Portanto, na educação infantil, conhecimentos, experimentações e técnicas são empregados de acordo com as crianças e os contextos nos quais estão inseridas – que, como já foi apontado, é igualmente amplo, complexo e desigual. Assim, podemos pensar em uma relação dialética entre teoria e prática que não é da ordem de uma obediência epistêmica, uma vez que se parte de uma exterioridade, de quem se é e onde se está, e engloba os problemas sociais, históricos e subjetivos da América, os quais constroem uma “identidade em política” pautada em concepções e na organização de ações políticas fundamentadas em nossas identidades, que são afro-indígenas (Mignolo, 2008).

Logo, persistimos com a tese de que as crianças, os seus direitos e a escola de educação infantil precisam ser descolonizadas, pensadas a partir do tempo da infância, que não subjuga o desejo e a falta, que se afirma na poética, na criação outra e na experiência que não seja progresso, desenvolvimento linear ou apenas uma preparação para a vida, mas que seja a arte de vivermos juntos (López, 2008). Uma pedagogia da infância descolonizadora é uma pedagogia que se não pretende abstrata, que não parte de uma atmosfera científica com uma única cor, estética, religião e com atributos “naturais”, como o brincar, por exemplo – pois que criança e infância seriam estas? (Abramowicz, 2020).

## **Pensar politicamente os contextos da educação infantil carioca**

Está estabelecido legalmente que os currículos das escolas de educação infantil municipais brasileiras devem se fundamentar nos princípios indicados nos documentos nacionais. Entre eles, mencionamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, definidas em 1999 e revisadas em 2009 (Brasil, 1999; 2009), que têm como fundamentos norteadores os princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 16).

O município do Rio de Janeiro se pauta nesses princípios para estruturação do Currículo Carioca de Educação Infantil, sendo sua primeira redação aprovada em 2010 e, posteriormente, revista em 2020 (Rio de Janeiro, 2010; 2020). O projeto carioca organiza a educação infantil em creche e Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), com o atendimento de crianças de 3 meses até 5 anos de idade. A política de educação carioca lida com a extrema desigualdade socioeconômica – que atinge suas quatro zonas geográficas, Norte, Oeste, Sul e Centro –, com condições objetivas e subjetivas precárias para o trabalho docente e com a existência de um grande número de crianças por turma. A maldição Sísifo ainda se faz presente em razão de uma herança histórica de barateamento

dos serviços para as crianças pobres e precarização da docência (Rosemberg, 2003; Nunes; Corsino, 2020).

Mesmo com esse cenário difícil, autonomia, educação antirracista, pedagogia descolonizadora e participação são algumas das disposições presentes nas propostas pedagógicas das escolas de educação infantil e um caminho trilhado coletivamente, na construção de uma pedagogia da infância carioca. Nessa trajetória, concepções e saberes de infância, criança, educação, política e cultura estão fundamentadas em referenciais teóricos que se articulam à prática (Corsino, 2020).

Para compreender essa questão, se faz menção a dois EDIs cariocas. O primeiro, o EDI Professora Maria Cecília Ferreira, carinhosamente chamado de EDI CECI, localizado no bairro de Realengo (Rossato; Vianna; Medeiros, 2022), e o segundo, o EDI Pedra da Panela (nome fictício para preservar a identidade da escola), situado em Jacarepaguá (Menezes, 2023). Ambos estão localizados na vasta Zona Norte da cidade e atendem famílias de comunidades periféricas, mas são separados por aproximadamente 20 quilômetros de distância. São instituições que têm compromisso com a educação pública, gratuita, de qualidade, laica e para todos, com propostas educativas significativas e que causam transformações, quando superam as condições em que se acham e “se encontram para a pronúncia do mundo” (Freire, 1987, p. 166). É o que está manifesto nas propostas dos dois EDIs: uma pedagogia da infância caracterizada por ações descolonizadoras e uma política em identidade, conforme conceito de Mignolo, uma vez que buscam conhecer a história das crianças “e, a partir delas, pensar, construir e/ou confundir, ‘juntos e misturados’ em sua pluralidade, os múltiplos modos e concepções de viver a infância” (Rossato; Vianna; Medeiros, 2022, p. 17). O EDI CECI assume a questão étnico-racial como um dos pilares da sua proposta pedagógica, busca constantemente “desarmadilhar” o racismo (Freire; Alves, 2022, p. 92), e faz isso com ações e estudos com as crianças desde o momento da chegada delas com suas famílias à escola, não importando suas idades. Por sua vez, o EDI Pedra da Panela, a partir de uma gestão democrática, assume uma ação dialógica como parte da sua proposta pedagógica (Menezes, 2023), o que se pode verificar nas situações a seguir.

A primeira situação foi extraída do artigo publicado por Freire e Alves (2022). Como docentes da escola, foram as crianças, entre 1 até 2 anos de idade, que as fizeram perceber como utilizavam rotineiramente os pufes em um ritual de batuques, uma ação repetida pelas crianças várias vezes ao dia com gargalhadas e sincronismos. Isso fez com que Freire e Alves mergulhassem na cultura afro-brasileira para conhecer mais sobre batuques, batucadas e tambores. Além de instrumentos e informações sobre o movimento negro, as professoras disponibilizaram outros materiais para que as crianças pudessem tamborilar, até chegarem ao Maculelê, uma dança afro-indígena do Recôncavo Baiano.

A segunda situação é tratada na pesquisa de Menezes (2023), a qual tem como objetivo compreender as formas estéticas, éticas e políticas nas relações entre crianças e adultos no EDI Pedra da Panela. Em suas análises, Menezes avalia que, no espaço educacional, as crianças e os adultos são constantemente provocados a experimentarem diferentes funções e posições. Ao observar o momento do lanche e a recusa por parte de uma das crianças em comer, a professora, com sensibilidade e respeito com sua interlocutora,



troca de papel, dá a colher para a criança e pede que seja alimentada. A criança acha graça da situação, a alimenta e depois aceita ser servida pelo adulto.

Os dois casos envolvem aspectos políticos, éticos e estéticos presentes na cultura carioca, entendendo que

[...] uma Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. [...]. Afirma a infância como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia (Barbosa, 2010, p. 1).

Na primeira situação, as crianças produzem, difundem e reelaboram fragmentos da cultura étnico-racial, tão presente no cotidiano da cidade. O batuque se faz presente nas religiões afro-indígenas, na música, na linguagem e nas artes; não à toa as crianças o trouxeram para dentro da escola, e junto às professoras, falaram e buscaram compreender a beleza, a criatividade, a liberdade e o respeito nessa manifestação cultural. Ao apresentar, reverenciar e respeitar a cultura afro-indígena brasileira, crianças e professoras colocam em debate questões étnico-raciais e formam suas identidades em política.

A segunda situação expõe, sobretudo, os princípios éticos e políticos ao apresentar um tempo e espaço de cuidado, respeito, reciprocidade e delicadeza na relação compartilhada entre gerações. “O tempo da delicadeza é também um tempo de escuta, ou melhor, de sermos testemunhas de experiências que se não forem ouvidas poderão ficar para sempre emudecidas” (Gusmão; Souza, 2008, p. 30).

Ainda que breves, as situações afirmam pedagogias da infância nas escolas de educação infantil cariocas e reforçam que o coletivo nos protege da

[...] arrogância do pensamento único, da cristalização das perspectivas parciais e incompletas, da produção de uma história onde o outro não se reconheça. [...] Sabemos que o trabalho docente com crianças exige uma constante atenção, é feito de urgências e de demandas nem sempre possíveis de resolver dadas as condições em que a educação ganha sua materialidade institucional. No entanto, em cada gesto minúsculo do cotidiano, um imperceptível bordado é tecido com a diversidade e as adversidades das linhas que compõem as histórias das pessoas que constituem a Educação Infantil (Aquino; Ribes, 2022, p. 9-10).

## **Educação infantil italiana e autonomia**

O sistema educativo e as abordagens de educação para as crianças de até 6 anos não são uniformes e são complexas na Itália. É um sistema que integrou creche e pré-escola apenas a partir de 2017 (Correia, 2024; Itália, 2017), portanto, refletir sobre a educação infantil italiana, com seus sentidos e significados, não é banal e tampouco óbvio. Essa reflexão implica observar de forma interrogativa e crítica o mundo, o presente e, de imediato, a nossa vida cotidiana. Interessar-se pelas crianças e pela forma como compreendem a sua existência e seu crescimento, dando atenção aos modos formais e

informais como elas desenvolvem suas experiências educativas, requer para os adultos um grande esforço para não se colocarem ao centro e inflexíveis, portanto, requer uma postura mutável.

Assim, ao refletirmos sobre a educação infantil italiana, precisamos ter um olhar situado no presente, mas, ao mesmo tempo, projetado para o futuro. Significa conciliar e vincular perspectivas diversas e coexistentes: a educação infantil é um constante desafio para a abertura e a disponibilidade em acolher o novo e as mudanças. Nesse sentido, a infância leva para o mundo adulto uma “perturbação do equilíbrio estabelecido” (Montessori, 2004, p. 271) e nos envolve em relações radicadas no presente, mas contemporaneamente voltadas para o futuro, nos conduzindo a imaginar e tornar possível o novo, que será sem nós.

As crianças vivem e são do presente, mas ao mesmo tempo são uma antecipação do mundo que será não uma repetição conservadora daquilo que já se tem, o aqui e agora. A educação infantil é, portanto, pela sua natureza, um desafio e uma experiência crítica ao mundo adulto: trata da dupla capacidade de acolher e intervir aqui e, contemporaneamente, de saber deixar abertas possibilidades futuras. Se pensarmos a educação infantil nesses termos, ainda precisamos compreender como é permeada por ações constante e pelas próprias de tensões, que se manifestam como linha de fuga, por vezes opostas e contrastantes, retiradas do pensamento pedagógico – de modo mais específico no desenvolvimento europeu –, para fixá-la em polaridades dicotômicas. Exemplificando, pode-se citar alguns como: autonomia-dependência, indivíduo-grupo e cognitivo-emoção.

A educação infantil está permeada por essas questões, sobre as quais temos refletido e que tomaram formas importantes na experiência educativa do século XX. Nesse sentido, considera-se em particular Maria Montessori, Elinor Goldschmied e Emmi Pikler, que, de modo específico, fizeram da infância um núcleo privilegiado das suas ideias. Essas interpretações da educação infantil, colocando-se no amplo e variado âmbito do universo da educação ativa, sublinhou em um primeiro momento a necessidade de emancipação da infância. Nos primeiros anos do século passado, houve uma atenção voltada para os problemas da infância, entendida como fase específica da vida, distinta daquela do adulto, para a qual se deve dar uma adequada e profunda atenção, como apontam as palavras de Montessori quando solicita urgência de “ver a criança”:

O adulto não tem compreendido a criança e o adolescente e, por isso, está em constante luta contra eles: o remédio não consiste em fazer o adulto aprender alguma coisa intelectualmente ou integrar uma cultura incompleta. Não. É preciso partir de uma base diferente. É preciso que o adulto encontre em si mesmo o erro ainda ignorado que o impede de ver a criança (Montessori, 2004, p. 14).

Mas o que significa “ver a criança”? No interstício das experiências da educação ativa, esse estímulo se traduz na necessidade de escolher a polaridade à qual fazemos referência, em particular a oposição dependência-autonomia. Assim, redefinem-se os equilíbrios em benefício da infância e retiram-se os obstáculos e as limitações à afirmação, desde a tenra idade, da liberdade das crianças; liberdade que, antes de tudo, toma a



forma emancipatória da autonomia e independência do adulto. Com base no pensamento montessoriano, esse estímulo é muito claro quando ela diz que “não se pode ser livre se não se é independente<sup>6</sup>” (Montessori, 1999, p. 60).

Torná-las independentes e autônomas significa colocar em ação as práticas educativas orientadas, em um primeiro momento, a favorecer e respeitar os movimentos e as ações espontâneas das crianças. Ao longo desses textos, há uma pluralidade de experiências educativas voltadas para a infância maturada no século passado. Na pedagogia pikleriana, avalia-se o quanto central é o valor do desenvolvimento motor como conquista de movimentos espontâneos ou a idealização, da parte de Elinor Goldschmied (1996), da “cesta dos tesouros” e do “jogo heurístico” como concretas situações nas quais a centralidade das ações e das iniciativas são atribuídas às crianças enquanto o adulto tem a função de as acompanhar e apoiá-las de forma respeitosa, orientado rigorosamente para a não intervenção.

Goldschmied (1996), no desenvolvimento da sua proposta da “cesta dos tesouros”, fornece explícitas indicações, nesse sentido, ao designar ao adulto o trabalho de “não interferir, mas de estar tranquilo e atento”. Da mesma forma, durante o “jogo heurístico”, a professora desenvolve a função de facilitadora, mas deve permanecer “sentada tranquilamente em sua cadeira, observando atentamente. [...] A professora não encoraja, não dá sugestões, elogia ou estimula as crianças para o uso de materiais<sup>7</sup>” (p. 112).

“Ver a criança”, como indica Montessori (2004), implica um modo respeitoso de tomar distância – dentro de um espaço que seja possível –, observar e compreender as experiências que as crianças são capazes de desenvolver espontaneamente, com autonomia, a partir das iniciativas não condicionadas de fora, de uma forma que poderíamos definir de autodeterminação, a qual abre possibilidade de independência do adulto.

O tema da autonomia-dependência é central nessas experiências e define as linhas de desenvolvimento do pensamento pedagógico, especificamente sistematizado para a infância, a partir da qual origina a ideia de que a educação pode desenvolver funções de libertação e emancipação. Toma forma a ideia de que a educação tem a função de favorecer a progressiva superação ou redução do estado de dependência do adulto para garantir às crianças condições de poderem experimentar e maturar espaços de independência e autonomia, nos quais podem fazer, provar e experimentar sem interferências e constrangimentos dos adultos. Esse princípio se destaca na experiência de Lóczy.

Na pedagogia pikleriana, desenvolvida no pós-guerra, no Instituto Lóczy, em Budapeste, a liberdade das crianças é o fundamento do método educativo e se manifesta antes de tudo com absoluto respeito à liberdade de movimento:

O desenvolvimento correto é possível somente se a criança é livre para escolher em qual posição irá mover-se e jogar, sem regras impostas, ou intervenções voltadas à correção de posturas assumidas espontaneamente, ou outras limitações no seu desejo de agir<sup>8</sup> (Pikler, 1996, p. 129).

**6-** “Non si può essere liberi se non si è indipendenti” – tradução nossa.

**7-** “seduta tranquillamente sulla sedia, osservando attentamente. (...) L'educatrice non incoraggia, non dà suggerimenti, non loda né esorta i bambini ad un certo uso del materiale” – tradução nossa.

**8-** “Lo sviluppo corretto è possibile solamente se il bambino è libero di scegliere in quali posizioni muoversi e giocare, senza regole imposte, né interventi finalizzati alla correzione di posture assunte spontaneamente, né altre limitazioni al suo desiderio di agire” – tradução nossa.

A espontaneidade e desenvoltura motora das crianças requer um comportamento de não intervenção da parte do adulto:

Não apenas o adulto evita de ajudar concretamente a criança como tampouco a encoraja a assumir certas posições ou a se exercitar com certos movimentos. [...] Com este comportamento evitamos que a criança se encontre em posições ou se mova de tal modo que necessite ser ajudada ou conduzida pelo adulto: o efeito direto e modificador do adulto no desenvolvimento motor vem, desta forma, eliminado<sup>9</sup> (Pikler, 1996, p. 42).

A condição de dependência é, com predominância, interpretada com um significado negativo e coercitivo, do qual é preciso que a infância se liberte para se emancipar e conquistar âmbitos pouco a pouco sempre mais amplos de autonomia e independência do adulto. O crescimento é representado como uma linha evolutiva, que progressivamente se separa da dependência até a conquista da autonomia. Graças a essa perspectiva, situada historicamente no decurso do século XX, período permeado por difusas pressões sociais emancipatórias e por afirmações de direitos, foi possível ganhar importantes experiências educativas dirigidas à infância, as quais, a partir do princípio do respeito à criança como ser social, ativo e de direitos, inspiram muitas realidades educativas até a atualidade.

## **Autonomia-dependência-interdependência**

Próximo a essas linhas interpretativas, a educação da infância, tomada em consideração no presente, abrange também outros núcleos de pensamento a partir dos seguintes pressupostos:

a) Os contextos educativos que recebem as crianças nos primeiros anos de vida são lugares de grande densidade plural, social, cultural e relacional, nos quais são alteradas as relações entre o mundo adulto e o da infância quando o coletivo de crianças se constitui como maioria. Podemos pensar nas escolas de educação infantil como organizações específicas, não comparáveis a outras, próprias para a infância com prevalência de *creche e pré-escola como grupos majoritários*;

b) A educação infantil, seja no campo teórico ou no saber prático, não trata da singularidade, mas da pluralidade dos pequenos, médios e grandes grupos de crianças que, na relação sociorrelacional do decurso cotidiano, enfrentam diversos momentos de experiências: *a creche e a pré-escola são comunidades da infância*;

c) A vida cotidiana, suas densidades, seus rituais e suas recorrências socioculturais oferecem uma trama, isto é, uma estrutura de significados às experiências educativas da comunidade das crianças em uma linha mais ou menos conectada ao mundo social do qual os serviços educativos são parte: *na creche e na pré-escola, a vida cotidiana é educativa*.

Esses três núcleos temáticos impulsionam a educação infantil a focar em questões que investem na necessidade de operar uma visão crítica sobre a educação e suas relações

**9** - “Non soltanto l'adulto evita di aiutare concretamente il bambino, ma nemmeno lo incoraggia ad assumere certe posizioni o ad esercitarsi in alcuni movimenti. [...] Con questo comportamento evitiamo che il bambino si trovi in posizioni o si sposti in modo tale da dover essere aiutato o diretto dall'adulto: l'effetto diretto e modificatore dell'adulto sullo sviluppo motorio viene in questo modo eliminato” – tradução nossa.



entre o mundo adulto e o da infância, chamando a uma posição mais radical do que aquela desenvolvida no século passado, que chamava os adultos a “ver a infância”. Mais do que ver a infância, talvez, hoje, os problemas e temas que interroguem a educação sejam, em uma interpretação mais ampla e política, as dinâmicas dialéticas entre grupos sociais. Esses são espaços de recíproca dependência e interconexões entre o mundo da infância e o do adulto, mas, a partir de uma ótica mais complexa, entre nós e os outros seres viventes (animais ou não), o planeta e as dimensões tecnológicas, que, de forma sempre mais persuasiva, se tornam parte das nossas vidas.

Frente à complexidade global dos fenômenos que estamos vivendo, que nos expõem a graves crises vinculadas em uma escala global (tais como as interconexões entre crises pandêmicas, ecológica, econômica e política), ver a infância e promover a autonomia das crianças parece uma perspectiva frágil e fora da ordem em comparação a essas questões críticas que movimentam nosso tempo. De fato, é preciso solicitar à educação um impulso radical para superar as visões binárias e opostas para começar a adotar posições como rizomáticas – conforme definidas por Deleuze e Guatarri (2017). A imagem do rizoma, ou seja, de plantas que têm um crescimento de caules e raízes, não ao longo de um eixo vertical, mas em linhas horizontais e fortemente ramificadas, restitui eficazmente a natureza multidirecional, enredada e entrelaçada, confusa e caótica dos fenômenos da vida e dos quais fazemos parte. Estamos nesse meio também quando queremos estudá-los, indagá-los e compreendê-los para marcar certas direções, em um esforço de planejamento.

Se, em um cenário rizomático, se quisesse interpretar a recomendação montessoriana de “ver a criança”, se sentiria a necessidade de ir além da dinâmica adulto/criança e tomaria forma uma multiplicidade de planos e linhas de direções coexistentes e simultâneas, feitas de reciprocidade. Não seria mais possível considerar um adulto que “vê a criança”, mas que a vê e ao mesmo tempo é visto; e o modo como é visto interage com o seu modo de ver, em uma densa trama de conexões recíprocas. A relação adulto/crianças deve ser compreendida a partir de uma outra dinâmica dependência-autonomia, para fazer emergir os processos e planos de interdependência e reciprocidade que a permeiam. Autonomia-dependência-interdependência poderiam ser movimentos recíprocos, não lineares, mutuamente vinculados. Portanto, não se trataria de promover uma educação infantil em uma linha da dependência à autonomia, mas de tomar parte, enquanto adultos, nos processos de reciprocidade com as crianças, para experimentar as múltiplas possibilidades das dinâmicas da autonomia-dependência-interdependência.

Pensar e praticar uma educação infantil, segundo uma perspectiva rizomática, induz a valorizar o entrelaçamento e a interconexão das múltiplas dimensões (social, cultural e relacional) que se vinculam em vários níveis (individual, de grupo e social) e de acordo com diversas linhas (afetivas, cognitivas e sociais), tornando a pesquisa impraticável e insensata a partir de uma tensão que prevalece, centralizada em um único elemento emergente. Dar atenção às dimensões coletivas da vida cotidiana, considerando que na escola de educação infantil as crianças são o grupo majoritário, ajuda as professoras e auxiliares a desviar o olhar dos processos individuais para os fluxos processuais mais amplos dos quais todos são parte integrante. Esse esforço permite praticar observações e auto-observações dinâmicas, passando do micro ao macrocontexto e vice-versa, acolhendo

o movimento e a mudança constantes no decorrer das experiências educativas. Portanto, não se trata de preferir uma visão centrada no singular a uma visão orientada ao grupo e às dinâmicas coletivas, mas de fazer dialogar de modo ativo mais pontos de observação, com ciência de que os processos na educação infantil, como os de todo acontecimento humano, não são conduzidos de um único ponto de vista objetivo, válido e neutro, mas consideram e incluem todos como partes inevitavelmente envolvidas.

Se, ao final do século XX, as filosofias sistemáticas e as epistemologias da complexidade haviam extinto o mito da objetividade e da suposta existência de um saber certo, objetivo e universal, agora, com as contribuições pós-estruturalista e pós-humanista, conseguimos imaginar relações com saberes situados, parciais e provisórios para refletir que “o conhecimento é rizomático, ou seja, é múltiplo e avança em todas as direções, cria conexões e desvios, e também possíveis fraturas. Não há um centro, mas nós e ramificações<sup>10</sup>” (Benozzo; Priola, 2022, p. 74).

Dessa forma, indica-se como professoras e auxiliares colocam-se dentro da vida cotidiana das escolas para a infância, com uma conduta de pesquisa, aberta e disponível a incentivar linhas de interesse e incentivos de pretensão, de iniciativas expressas pelos grupos de crianças quando estão em ação nos diversos momentos e nas diversas situações do dia a dia.

## Interdependência

O tema da autonomia-dependência-interdependência como processo unitário e dinâmico se manifesta com novas nuances ao mover-se no campo, no fazer concreto dos processos educativos. Para descrever algumas situações de educação, faz-se referência à escola de educação infantil da Cooperativa Oplà<sup>11</sup>, que há anos propõe uma educação aberta à pesquisa e inovação; em particular, considerando um repertório de observação e documentação, nas quais analisamos duas situações observadas no espaço externo, do seu jardim (Infantino, 2022).

Na primeira situação, a equipe da escola organizou uma proposta educativa específica na sua parte externa, projetou o espaço como um lugar para o desenvolvimento de iniciativas e pesquisas individuais e coletivas das crianças, tendo como espaço o gramado, as árvores e a terra, ou seja, sem marcar neles ações de “domesticamento” ou de uma moldagem artificial e com excessiva mediação dos adultos. Ao mesmo tempo, optou-se por uma linha educativa que, distanciando-se de um modelo rígido de não intervenção, pudesse definir a presença ativa e a participação da equipe educativa nas várias experiências, que, a partir de uma iniciativa espontânea e promovidas pelas professoras e auxiliares, envolvessem as crianças individual ou coletivamente.

Nesse jardim da escola de educação infantil, não há brinquedos tradicionais, como balanços, escorregadores, gangorras e triciclos. Sendo assim, a proposta é, de um lado,

**10-** “[...] la conoscenza è rizomatica, ossia è molteplice e avanza in tutte le direzioni, essa crea connessioni e deviazioni, anche possibili fratture. Non possiede un perno ma nodi e diramazioni” – tradução nossa.

**11-** A escola de educação infantil é um dos serviços da Cooperativa Social Oplà di Vimercate, localizada no município de Monza-Brianza, na área ao norte-leste de Milão.



permitir uma ampla possibilidade de diálogo heurístico entre as crianças e a pluralidade de elementos naturais – pedras, lama, terra, insetos, folhas, ramos, desníveis, pedaços de troncos, por exemplo –, e, de outro lado, possibilitar a exploração dos espaços livres no qual o corpo pensante delas faz experiência de movimento múltiplos – correr, saltar, rolar, procurar o equilíbrio, subir, escalar e muitos outros. Nesse cenário, considerando que a educação infantil é um contexto de coletividade em um cotidiano educativo, são múltiplas as situações em que as crianças compartilham em grupo seus achados, experimentos, jogos e projetos de vários tipos, conhecendo relações de dependência-autonomia-interdependência com seus pares e com os adultos da escola, como se pode verificar na situação a seguir<sup>12</sup>.

Primeira situação: duas crianças de três anos, uma ao lado da outra, têm as palmas das mãos apoiadas sob a superfície de um tronco, cortado há poucos dias e deixado no jardim. O pedaço de tronco é muito grande e pesado, mas as duas crianças estão empenhadas na tentativa de movê-lo, fazendo-o rolar. Trata-se de um esforço considerável mesmo unindo forças. Imagina para uma criança sozinha! É preciso unir forças. Estar em contato com um elemento de tais dimensões e peso leva as crianças a lidarem com os próprios limites e com a força que se podem produzir quando o empurram e se ajudam.

Segunda situação: três crianças de 5 anos estão no jardim. Elas combinam de almoçarem juntas e de construir uma mesa. Para esse intento, selecionam pelo jardim uma série de materiais úteis: um pedaço plano de madeira e alguns pedaços de tronco de várias dimensões. Depois de encontrados, para realizar o projeto em comum, faz-se necessário lidar com uma série de problemas, coordenando com precisão e atenção diversas intervenções, tais como: empilhar os pedaços de troncos de uma forma que fiquem na mesma altura e que estejam equilibrados para se ter as pernas da mesa; acomodar pedaço plano de madeira encaixando-o nos pontos certos sobre essas “pernas” da mesa, com cuidado para não prenderem seus dedos e verificando se a estrutura está bem posicionada na horizontal, sem desníveis ou inclinações.

Nessas duas sequências, percebemos que há muito níveis interligados, tais como: (a) iniciativa espontânea, que leva as crianças a planejarem um plano comum e compartilhá-lo a fim de encontrar um acordo colaborativo entre eles; (b) conjecturar um plano que se torne possível graças ao compartilhamento em grupo e não em uma perspectiva individual; (c) lidar com os próprios limites e experimentar a dependência de outros com os quais é preciso construir um nível em acordo e colaboração, do qual depende o êxito do projeto; e (d) perceber que os outros também precisam e pedem ajuda, porque ninguém consegue fazê-lo sozinho.

É uma escolha educativa, não um resultado casual, aquela de apresentar para as crianças situações e materiais pesados, de grandes dimensões, difíceis de transportar, não acessível, difíceis de manusear, pouco utilizáveis individualmente e que envolvem situações que, reciprocamente, um depende do outro e um precisa da ajuda do outro. Portanto, as crianças são levadas a participar de uma relação de comum e de recíproca dependência, de boa e favorável dependência, própria da condição humana. Junto

**12-** Algumas situações estão documentadas com imagens, cf.: Infantino (2022, p. 113, p. 134).

aos materiais, instrumentos, objetos, propostas acessíveis e igualmente à “medida das crianças”, como aprendido na pedagogia montessoriana, a escola de educação infantil tem como objetivo oferecer materiais e situações desafiadoras, não gerenciadas e tampouco manuseáveis individualmente. Isso permite experimentar o limite individual e o valor da interdependência.

No decorrer do dia na escola de educação infantil, as crianças têm a possibilidade de fazer experiências com uma pluralidade, variedade e multiplicidade de situações que permitem viver as articuladas dimensões das relações de autonomia-dependência-interdependência profundamente interligadas, como se pôde observar no fluxo das situações nas quais crianças e adultos da escola estão em ação. Os processos de autonomia, como sugere a perspectiva orientada no sentido pós-humanista e pós-estruturalista, são, portanto, uma dimensão estreitamente interligada à dinâmica de dependência e interdependência no momento em que a experiência não é jamais monocromática e tampouco é resultado do protagonismo de um único indivíduo, solitário e autossuficiente. Ao contrário disso, se se olha criticamente o presente, surge sempre mais evidente a necessidade de conectar e reconhecer os vínculos e as interdependências que unem as pessoas aos outros, ao planeta, a um ambiente cada vez mais modificado tecnologicamente. O atual tempo nos exige pensar em práticas educativas que acolham e valorizem não tanto a autonomia de forma isolada, mas os processos de autonomia-dependência-reciprocidade em sua continuidade, permitindo às crianças aprenderem a viver de forma afirmativa as relações de dependência e interdependência como dimensões constitutivas e imprescindíveis da nossa condição humana. Se concordarmos que o ser humano não é o centro do universo, que não ocupa uma posição de superioridade e autossuficiência, então a educação infantil pode dar uma importante contribuição para uma ampla renovação que, como diz Rosi Braidotti, trata da necessidade de

[...] projetar novos modelos sociais, éticos e discursivos de formação do sujeito para enfrentar as profundas mudanças que vamos conhecer. Isto implica que precisamos aprender a pensar em diversos modos a respeito de nós. A condição pós-humana é, então, uma oportunidade para incentivar a pesquisa de modelos de pensamento, de saber e de autorrepresentação em alternativa aos dominantes. A condição pós-humana nos chama urgentemente a repensar, em modo crítico e criativo, quem e o que estamos nos tornando neste processo de metamorfose<sup>13</sup> (Braidotti, 2014, p. 16).

## Conclusão

À guisa de um arremate para este artigo, não foi nossa intenção colocar em comparação qualitativa aquilo que é feito aqui e o que é feito lá, mas apresentar como os cenários brasileiro e italiano nos mostram que é no específico, nos micromundos das escolas de educação infantil, que encontramos as diferenças e as características das

**13-** *"progettare nuovi schemi sociali, etici e discorsivi della formazione del soggetto per affrontare i profondi cambiamenti cui andiamo incontro. Questo implica che abbiamo bisogno di imparare a pensare in modo diverso a noi stessi. La condizione postumana è allora un'opportunità per incentivare la ricerca di schemi di pensiero, di sapere e di autorappresentazione alternativi a quelli dominanti. La condizione postumana ci chiama urgentemente a ripensare, in modo critico e creativo, chi e cosa stiamo diventando in questo processo di metamorfosi"* – tradução nossa.



pedagogias da infância, que tanto precisam tratar da descolonização como valorizar o coletivo. O contexto milanês revela como as crianças ainda perturbam o equilíbrio estabelecido no mundo adulto (Montessori, 2004), sobretudo nas suas relações sociais, as quais envolvem os processos de autonomia-dependência-reciprocidade. Por sua vez, no contexto carioca, elas conclamam por uma identidade em política, desprendida e orientada para um deslocamento epistêmico e de formação para a vida, como ponderava Heloisa Marinho (Leite Filho, 2011; Mignolo, 2008).

Como nosso objetivo foi propor uma reflexão teórico-prática sobre os contextos educativos, procuramos desvelar que o trabalho da educação infantil está pautado em concepções e práticas que consideram a criança do aqui e agora, de modo objetivo e subjetivo, que estabelecem relações socioculturais de dependência e interdependência. Isso é algo importante na medida em que a educação escolar sempre foi pensada como produção do humano que será. A mudança desse olhar é um aspecto relevante, pois difunde a ideia de que a educação infantil é um espaço e tempo de profundo respeito, comprometimento e cuidado. Professoras e crianças demonstraram isso na elucidação de algumas situações que ocorreram nas escolas aqui apresentadas. São sentimentos e ações que circunscrevem a vida em sociedade e que são basilares nos processos do aprender, conhecer e se desenvolver.

Portanto, corroboramos com Gusmão e Souza (2008), para quem é preciso pensar a educação infantil como o tempo da delicadeza, isto é, o tempo de escutar e observar o outro, buscar compreender suas ações e suas falas, e testemunhar e priorizar experiências significativas para a infância. É coletivamente que devemos fazer emergir esses saberes e práticas, visto que se trata da arte de vivermos juntos (López, 2008), na qual o aprender, cuidar e se desenvolver são ações que se encontram estritamente interdependentes.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Crianças e guerra: as balas perdidas! **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 36, p. 1-14, 2020.

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 13-24, 2003.

AQUINO, Lúcia; RIBES, Rita. Viver e narrar(-se) – um prefácio. *In*: ROSSATO, Bruno; SANTOS, Felipe Rocha dos; VIANNA, Paula. **Saberes docentes: pedagogia da escuta e percursos em educação infantil**. Curitiba: CRV, 2022. p. 9-11.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-3.

BENOZZO, Angelo; PRIOLA, Vincenza. **Interrogare la ricerca qualitativa: pratiche critiche e sovversive**. Milano: Raffaello Cortina, 2022.



- BERGER, Peter Ludwig. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralidade e crise de sentido**: a orientação do homem moderno. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRAIDOTTI, Rosi. **Il postumano**: La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte. Bologna: Derive Approdi, 2014.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.
- CORREIA, Maria Aparecida Antero. As linhas pedagógicas no sistema integrado de 0 a 6 anos e a continuidade do percurso educativo: novas experiências italianas. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 26, n. 49, p. 45-67, 2024.
- CORSINO, Patrícia. Trabalhando com projetos na educação infantil. *In*: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 101-112.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mille piani**: capitalismo e schizofrenia. Napoli: Orthotes, 2017.
- FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-250, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Dionice N. Oliveira; ALVES, Tamyres Soares. Reflexões sobre relações étnico-raciais no contexto do EDI CECI. *In*: ROSSATO, Bruno; SANTOS, Felipe Rocha dos; VIANNA, Paula. **Saberes docentes**: pedagogia da escuta e percursos em educação infantil. Curitiba: CRV, 2022. p. 91-99.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Persone da zero a tre anni**. Bergamo: Junior, 1996.
- GUSMÃO, Denise Sampaio; SOUZA, Solange Jobim e. A estética da delicadeza nas roças de Minas: sobre a memória e a fotografia como estratégia de pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, p. 24-31, 2008.
- INFANTINO, Agnese. **As crianças também aprendem**: o papel educativo das pessoas adultas na educação infantil. São Carlos: Pedro & João, 2022.
- ITÁLIA. **Decreto nº. 65 de 13 de abril de 2017**. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. Gazzetta Ufficiale, Roma, 16 maio 2017. Disponível em: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. **História da educação infantil**: Heloísa Marinho – uma tradição esquecida. Petrópolis: DP et Alii, 2011.

LÓPEZ, Maxmiliano Valério. Infância e colonialidade. *In*: VASCONCELLOS, Tânia de (org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: UFF, 2008. p. 21-37.

MENEZES, Ana Carolina Campos de. **Crianças e infâncias em ação no espaço de desenvolvimento infantil no município do Rio de Janeiro**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Dossiê: Literatura, língua e identidade.

MONTESSORI, Maria. **Il segreto dell'infanzia**. Milano: Garzanti, 2004.

MONTESSORI, Maria. **La scoperta del bambino**. Milano: Garzanti, 1999.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. *In*: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 13-30.

PIKLER, Emmi. **Datemi tempo**: lo sviluppo autonomo dei movimenti nei primi anni di vita del bambino. Como: RED, 1996.

RIO DE JANEIRO. **Currículo da educação infantil da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

RIO DE JANEIRO. **Orientações curriculares para a educação infantil**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

ROSSATO, Bruno; VIANNA Paula; MEDEIROS, Priscila. Memórias de gestão num espaço de infância: pensando concepções a partir dos cotidianos do EDI CECI. *In*: ROSSATO, Bruno; SANTOS, Felipe Rocha dos; VIANNA, Paula. **Saberes docentes**: pedagogia da escuta e percursos em educação infantil. Curitiba: CRV, 2022. p. 15-27.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 1, n. 40, p. 177-194, 2003.

SCHEIBE, Leda. Pedagogia. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-4.

*Recebido em: 01.09.2024*

*Revisado em: 09.10.2024*

*Aprovado em: 12.11.2024*



**Editora responsável:** Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho

**Lisandra Ogg Gomes** é professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Procientista UERJ/FAPERJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Território dos Estudos da Infância.

**Agnese Infantino** é professora de Pedagogia da Infância no curso de graduação em Ciência da Educação e pesquisadora de Pedagogia Geral e Social no Departamento de Ciências Humanas para a Formação “Riccardo Massa” na Università di Milano-Bicocca.