

**O TRABALHO DOCENTE  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
REVISITANDO E REFLETINDO SOBRE  
AS CONTRIBUIÇÕES DE ALGUNS  
PENSADORES QUE NOS AJUDAM  
A OLHAR E COMPREENDER A  
CRIANÇA**

*TEACHING WORK IN PRE-SCHOOL:  
REVISITING AND REFLECTING UPON  
THE CONTRIBUTIONS OF SOME  
THINKERS THAT HELP US OBSERVE  
AND UNDERSTAND CHILDREN*

**Maria Odete Vieira Tenreiro 1**

**Resumo:** Esse texto busca revisitar alguns pensadores que estão presentes em muitas discussões sobre o trabalho docente na Educação Infantil e continuam atuais até os dias de hoje, são eles: Comenio (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1782-1852), Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952), Freinet (1896-1966), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Malaguzzi (1920 -1994). O estudo revela a importância de os professores conhecerem as proposições dos referidos estudiosos para terem subsídios teóricos e práticos que contribuam com o seu trabalho docente em favor da criança. Afinal, práticas sem intencionalidade, com ideias improvisadas e sem planejamento, precisam ser banidas do cotidiano da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Trabalho docente. Formação de professores.

**Abstract:** This text aims at revisiting some thinkers that are present in many of the discussions about the teaching work in pre-school and are still relevant nowadays, these are: COMENIO (1592-1670), ROUSSEAU (1712-1778), PESTALOZZI (1782-1852), FROEBEL (1782-1852), DECROLY (1871 -1932), MONTESSORI (1870 -1952), FREINET (1896-1966), PIAGET (1896-1980), VYGOTSKY (1896 -1934) and MALAGUZZI (1920 -1994). The study reveals the importance of teachers knowing the proposals of those scholars in order to gather theoretical and practical background that contribute to their work as teachers in the benefit of their pupils. Since aimless practices, with improvised ideas and without planning must be banned from the pre-school education scenery.

**Keywords:** Pre-school. Teachers' work. Teachers' education.

## Iniciando a Conversa

As discussões que envolvem a criança pequena merecem destaque devido à sua grande relevância no cenário atual. Este texto busca revisitar alguns pensadores que estão presentes em muitas discussões sobre o trabalho docente na Educação Infantil. Afinal, discutir sobre essa etapa da Educação Básica é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e seus problemas, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É principalmente falar da criança, um sujeito de direitos que merece um olhar atento e cuidadoso para as propostas pedagógicas que são desenvolvidas com e para elas.

Desta forma, apresentamos uma trajetória das principais contribuições de educadores a partir dos séculos XVII que nos ajudam a olhar a criança de uma maneira completamente nova, respeitando suas singularidades e propondo alternativas. São eles: Comenio (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1782-1852), Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952), Freinet (1896-1966), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896 -1934) e Malaguzzi (1920-1994)

Apesar das contribuições dos educadores serem de séculos anteriores, suas proposições podem ser consideradas atuais e precisam ser valorizadas e repensadas para os dias de hoje, principalmente para que possamos (re)organizar o trabalho docente em favor da criança.

Iniciamos nossa revisita apresentando João Amós Comênio<sup>1</sup>, o qual nasceu em 1592, no município de Nivnitz, Morávia, região localizada na Europa Central, e faleceu no exílio em Amsterdam, em 1670. Por ter propostas ousadas para o século XVII, ele foi considerado o maior educador do seu tempo. Para Gasparin (1997, p.127),

[...] ele foi capaz de fazer uma leitura da realidade em suas múltiplas e contraditórias determinações, apontando direções alternativas, questionando a educação que estava posta, buscando novos horizontes para as escolas e o processo pedagógico, expressando as ansiedades dos homens de seu tempo, contestando valores instituídos; pregando utopias, com grande coragem e determinação, como um profeta que anuncia a aurora de uma nova era.

Comenius é considerado o fundador da didática moderna. Em 1657, apresentou a “Didática Magna”, obra considerada um dos maiores tratados educacionais escritos, seu cunho era teológico e educacional. A obra tem por objetivo formar o homem para viver bem em sociedade e próximo de Deus. Ele também defendia que não apenas os filhos das classes mais favorecidas deveriam frequentar a escola, mas, sim, todos por igual e sem discriminação de sexo, classe social ou faixa etária. Afinal, todos são iguais perante Deus e deveriam ter uma educação de qualidade.

Nesse sentido, a grande defesa desse autor era o direito universal da educação igualitária para todas as pessoas, de todos os povos e de qualquer condição. Comenius buscava uma escola moderna, tendo como preceito “ensinar tudo a todos” e com a colaboração de todos. Para Pereira (2016, p.107),

Comenius deixa claro, em sua Didática Magna, que o “tudo” a todos não se trata do conhecimento profundo de todas as artes e ciências, pois o homem tem um tempo de vida breve e muitas das descobertas em si podem não ser úteis. O “tudo” a “todos” refere-se ao conhecimento dos fundamentos, dos princípios, da estrutura e funcionamento das manifestações naturais e artificiais, isso compete ao homem por meio da educação, uma vez que sua missão não é de observador do mundo e das coisas, mas ator.

<sup>1</sup> Encontramos o nome do estudioso escrito de duas formas: em latim, Comenius, e em português Comênio.

Contrário aos métodos de memorização e repetição utilizados na época, Comenius pregava uma escola diferente, atrativa, de qualidade e que despertasse o interesse dos alunos. Para ele, um bom professor deveria dominar os conteúdos, conhecer métodos adequados para ensinar, ser zeloso e conhecer os fins de sua profissão. Ele também foi pioneiro na aplicação de métodos que despertassem o interesse e sucesso do aluno. Para Covello (1999, p.61), “Comenius enfatiza que as escolas ensinem muito e com poucas palavras, e concisão, em lugar de divagações desnecessárias. Ensinar tudo e gradualmente”. Ou seja, pensava em um método em que se ensinava menos e aprendia mais.

Na concepção comeniana, “o plano de escola Materna” apresentou aspectos importantes que contribuem no desenvolvimento do trabalho docente junto às crianças. Para ele, a educação deveria desenvolver a observação e reflexão dos alunos. A proposta de organização escolar deveria ser acompanhada com o processo de maturação física do indivíduo até os 24 anos, em 4 estágios de 6 anos cada (Quadro 1).

**Quadro 1** – Como deveria ser a escola em cada fase

I - para a Infância	A escola deveria ser	O colo da mãe
II- Para a puerícia		A escola vernácula
III- Para a adolescência		A escola latina
IV- Para a juventude		A universidade e viagens

Fonte: Eby (1976, p.159-160)

Na posição de Comenius (2002), a educação tem como pressuposto fundamental a educabilidade do ser humano, que se coloca em movimento por meio da ação educativa e, portanto, que o homem aprende em contato com os outros homens, ou seja, o homem aprende a ser homem por meio da educação.

Sobre a finalidade da escola, ele mencionava que fosse

[...] uma verdadeira oficina de homens: onde as mentes dos discentes sejam iluminadas pelo fulgor do saber para penetrar facilmente todas as coisas secretas e manifestas [...] onde os espíritos e suas paixões sejam encaminhados para a harmonia universal das virtudes, onde os corações ardam de amor pela divindade [...] Numa palavra, onde todos aprendam totalmente tudo (COMENIUS, 2002, p. 103).

Uma análise sob a perspectiva do autor seria afirmar que este nos estimula a perceber a escola como um local de oportunidade para despertar nas pessoas o interesse e o prazer pela vida e pelo conhecimento. Comênio foi o primeiro teórico a considerar a inteligência e os sentimentos da criança, e a pensar a educação das crianças pequenas. Fato que, até hoje, ele é tão valorizado nos estudos que discutem o trabalho na Educação Infantil.

Jean Jacques Rousseau nasceu em Genebra, na Suíça, em 1712, foi filósofo, teórico político e escritor. Para Elias (1994), é possível que Rousseau seja o maior expoente, em termos de educação, para nos apresentar a nova forma de pensar a infância. Ele criou uma proposta educacional que combatia os preconceitos e o autoritarismo. Rousseau percebia a infância como fase singular e necessária do desenvolvimento humano e que deveria ser aproveitada, para que a criança adquira a força e a inteligência necessária à vida adulta.

O filósofo suíço revolucionou a educação do seu tempo ao afirmar que a infância tinha valor em si mesma, pois a criança é um ser com ideias próprias. Segundo ele, a educação deve ser centralizada nos interesses do aluno e a criança deve ser respeitada em suas próprias características. Rousseau foi o primeiro a considerar que a criança não é um adulto em miniatura e, por isso, nos apresenta uma maneira totalmente diferente de percebê-la.

Em seus escritos, Rousseau mencionava que a sociedade corrompe o ser humano. Desta forma, ele idealizava formar o homem natural e, para tal feito, isso só seria possível ao

se educar a criança desde seu nascimento e longe da sociedade. Em 1762, em um contexto de mudanças sociais, políticas e ideológicas, o autor escreveu “Emílio” ou “Da Educação”. “Emílio” apresenta um olhar inovador para a educação. Durante muito tempo, se pensou que a criança era um adulto em miniatura e que educar a criança não era prioridade, de modo que deveríamos aguardar que chegasse à vida adulta. Rousseau pregava que a infância inicia com o nascimento da criança e ela deve ser educada a partir deste momento. Por isso, é uma fase singular e necessária ao desenvolvimento humano.

A pedagogia de Rousseau buscava uma educação natural, afastada de livros e que rejeitava o intelectualismo, até que a criança chegasse aos 15 anos de idade. A infância deveria ser vivida sem a preocupação de aprender como ser um cidadão ou a aprender o ofício dos pais.

Sobre a primeira educação, Rousseau (2004, p.7-8) expressa:

[...] é mais importante e cabe incontestavelmente às mulheres. Se o autor da natureza houvesse desejado que ela coubesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentar as crianças. Assim, falai sempre de preferência às mulheres em vossos tratados sobre a educação, pois, além de estarem em condições de tratá-la mais de perto do que os homens e de influenciarem sempre mais, o êxito também lhes interessa muito mais, já que a maior parte das viúvas se acha como que à mercê dos filhos e eles então lhe fazem sentir vivamente, no bem e no mal, o efeito da maneira como foram criados (p. 7-8).

O autor de o Emílio considera a infância como uma fase singular da criança, que não deve ser maculada com os vícios e hábitos dos adultos, mas apreendida em suas particularidades. Desta forma, a criança precisa ser respeitada como criança, pois vive uma fase única que será fundamental quando chegar à vida adulta.

Para não correremos atrás de quimeras, não nos esqueçamos do que convém à nossa condição. A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual o seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas conforme a constituição do homem, é tudo o que podemos fazer pelo seu bem-estar (ROUSSEAU, 2004, p. 73-74).

As palavras de Rousseau ajudam a compreender a importância de garantir à criança o seu espaço na infância, respeitando-a em seus desejos e necessidades. Não podemos querer que ela antecipe etapas, ou seja, que desenvolva agora atividades que só mais tarde terá condições de desenvolvê-las.

Apesar de o autor não reduzir a educação ao intelectualismo, não significa que ele acredite que as crianças não são capazes de raciocinar: “elas raciocinam muito bem, mas a respeito daquilo que elas conhecem e que faz parte dos seus interesses. O grande erro está em levá-las a pensar sobre aquilo que não compreendem” (ROUSSEAU, 2004, p.99).

Para ele, não podemos permitir que a criança seja sacrificada por algo que ainda não tem condições de realizar, ou seja, ela deve ser respeitada dentro de suas próprias características. Não cabe a ninguém antecipar capacidades que podem e devem ser adquiridas à medida que a natureza permita e as tornem necessárias. Afinal, a infância é uma etapa fundamental da vida da criança, que precisa ser respeitada e valorizada.

Vale destacar que, não obstante não tendo sido educador, Rousseau teve um importante

papel na história da pedagogia. Segundo Almeida (2005, p.4), “foi ele quem centralizou a questão da infância na educação, evidenciando a necessidade de não mais considerar a criança como um homem pequeno, mas que ela vive em um mundo próprio cabendo ao adulto compreendê-la”.

Inspirado em Nicolau Copérnico, que propôs a teoria heliocêntrica e inverteu o centro do sistema astronômico, Rousseau provoca na educação uma “revolução copernicana”. A revolução copernicana proposta por Rousseau retira o mestre do centro do processo educativo e passa este lugar para a criança. Muitos acreditam que Rousseau tenha provocado uma revolução na pedagogia, haja vista que mudou radicalmente o modo de se pensar a criança e inspirou muitos educadores das décadas seguintes.

A história nos revela que existem muitas experiências de educação que se inspiram nas proposições de Rousseau, que podem ser consideradas atuais. As ideias de Rousseau abriram caminho para outros pesquisadores da infância. A partir de seus estudos, a infância alcançou um lugar de destaque na sociedade. Inúmeros estudiosos, inspirados nas ideias rousseauianas, dedicaram-se a pesquisar sobre a melhor forma de encaminhar o trabalho pedagógico privilegiando o interesse dos alunos.

No século XVIII, surgem os estudos de **Johann Henrich Pestalozzi**, nascido em 1746, em Zurique, maior cidade da Suíça. Pestalozzi foi considerado o pai dos mais pobres e exerceu grande influência no campo educacional. Como Rousseau, ele defendia a ideia de que a aprendizagem é um processo natural da educação. Oliveira (2002, p. 65-66) esclarece que, para Pestalozzi,

[...] a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. Educar deveria ocorrer em um ambiente mais natural possível, num clima de disciplina estrita, mas amorosa, e pôr em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil.

Segundo ele, para a educação ser realmente significativa, deveria existir laços de afeto entre educador e educando, mas, impondo limites à criança, também afirmou que a educação deveria ocorrer em um ambiente mais natural possível. Para Almeida (2005, p.5),

O sistema pedagógico de Pestalozzi tinha como pressuposto básico propiciar à infância a aquisição dos primeiros elementos do saber, de forma natural e intuitiva. Foi considerado um dos precursores da educação nova que ressaltou a importância de se psicologizar a educação e defini-la em função das necessidades de crescimento e desenvolvimento da criança.

O suíço destacou também o trabalho manual e a importância de a criança desenvolver destreza prática, por isso, introduziu o uso do material concreto. Os estudos de Zanatta (2005, p.169-170) apontam que a educação prática se refere ao aprender trabalhando.

Nesse ponto, Pestalozzi preocupou-se em relacionar conhecimentos e atividades práticas. Da mesma forma que a atividade intelectual necessitava de exercício especial da mente, era indispensável para o desenvolvimento de habilidades exteriores exercitar os sentidos e os membros.

Os métodos do estudioso visavam à formação total do indivíduo, por meio da chamada Pedagogia do Amor. A educação não poderia dissociar da tríade entre homem, Deus e natureza. Defendia a educação como direito de todos e que essa deveria ser pública e gratuita. Para ele, “a educação verdadeira e natural conduz à perfeição, à plenitude das capacidades humanas” (PESTALOZZI, 1946, p.13).

Pestalozzi defendia a ideia de que, para o homem alcançar a dignidade humana, o saber universal deveria ser difundido a todas as classes sociais. Manacorda (1989, p.266) transcreveu

as palavras de Pestalozzi.

O aluno, seja qual for a classe social a que pertença e a profissão a que esteja destinado, participa de certos elementos da natureza humana que são comuns a todos e constituem o fundamento das forças humanas. Nós não temos direito algum de limitar a qualquer homem a possibilidade de desenvolver todas as suas faculdades [...]; não temos o direito de negar à criança a possibilidade de desenvolver nem que seja uma só faculdade, nem mesmo aquela que, no momento, julgamos não essencial para a sua futura profissão ou para o lugar que ele terá na vida.

Ainda que tenha nascido no final do século XVII e suas ideias tenham se propagando pelo século XVIII, Almeida (2005) destaca que as contribuições do estudioso foram de grande valia para a estruturação do pensamento educacional do século XIX.

No século XIX, as ideias de Pestalozzi seguiram em frente pelo educador alemão **Friedrich Wilhelm August Froebel**, que nasceu na Turíngia, região central da Alemanha, em 1782. Teve sua infância marcada pela ausência dos pais, pois a mãe morreu meses após o seu nascimento e o pai o considerava um mau indivíduo, chegando a mantê-lo fechado, afastado das outras pessoas para estudar artigos religiosos. Heiland (2010) aponta que, devido às intensas leituras e observações, Froebel desenvolveu hábitos autodidatas.

Arce (2002, p.102) esclarece que, para o educador,

[...] a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe “ouvir” as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento, [...] Assim também ocorre com as crianças e, portanto, os adultos encarregados da educação delas deveriam comportar-se tal como o jardineiro.

Os pressupostos de Froebel eram inspirados no amor à criança e à natureza; ele foi o criador do *kindergarten* (jardim de infância), em 1837, em Blankenburg, na Alemanha, lugar dedicado ao cuidado das crianças pequenas e onde estariam em contato com a natureza e livres para aprender sobre si e sobre o mundo. No dizer de Abramowicz (2018, p.34), o espaço era “para o atendimento de crianças de três a sete anos, contrapondo-se às demais instituições por ser detentor exclusivo de uma proposta pedagógica que visava à educação integral da infância, e defende um currículo centrado na criança”. No entanto, o regime prussiano que extinguiu a revolução liberal de 1848

[...] proibiu os kindergartens em 1851, considerados centros de subversão política e de ateísmo – por sua visão não ortodoxa da religião – bem como por facilitar e estimular o trabalho da mulher fora do lar e pela ideia de levar as características femininas para a esfera pública. (KUHLMANN JR., 2001, p.11).

Mesmo sofrendo retaliações do regime reacionário prussiano, os *kindergartens* difundiram-se pela Europa, a partir de 1870.

É importante destacar que, na concepção de Froebel, a *criança* se expressaria por meio das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brinquedo. Sua proposta estava alicerçada em atividades que envolviam o jogo e a cooperação. Nas palavras de Oliveira (2002, p. 67-68),

Froebel partia também da intuição e da ideia de espontaneidade infantil, preconizando uma auto-educação da criança pelo jogo, por suas vantagens intelectuais e morais, além de seu valor no desenvolvimento físico. Elaborou canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para a aprendizagem da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias e o cultivo da horta pelas crianças. O manuseio de objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão por meio da música, de gestos, de construções com papel, argila e blocos ou da linguagem possibilitariam que o mundo interno da criança se exteriorizasse, a fim de que ela pudesse, então, ver-se objetivamente e modificar-se, observando, descobrindo e encontrando soluções.

Froebel pode ser considerado um reformador pedagógico de seu tempo, suas ideias inovadoras e humanistas contribuíram a respeito da natureza da criança pequena e das práticas pedagógicas.

É válido afirmar que o campo educacional sofreu mudanças significativas na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX e durante o século XX. No Brasil, dentre as mudanças, podemos citar o “movimento da escola nova”, que ganhou força na primeira metade do século XX.

O movimento questionava a escola tradicional, baseada na transmissão de conteúdos descontextualizados e sem significado para a criança e propunha novos caminhos para uma nova compreensão sobre a infância, a ponto de promover uma renovação na mentalidade dos professores e nas práticas pedagógicas. Na Escola Nova, o aluno passou a ser o centro do processo educativo e o professor o facilitador da aprendizagem. Podemos dizer que a partir desse momento novas propostas pedagógicas surgiram.

Pensadores, na virada do século XIX para XX, contestaram os modelos de escola e sugeriram nova forma de encaminhar o trabalho com a criança, configurando-se como um verdadeiro movimento de ideias. Nesse contexto, apresentamos as contribuições de John Dewey, Ovide Decroly, Maria Montessori, Celestin Freinet, Jean Piaget, Lev Semenovich Vygotsky e Loris Malaguzzi.

**John Dewey** nasceu em 1859, em Vermont, no nordeste dos Estados Unidos, região chamada de Nova Inglaterra, no período colonial. Desde criança “conviveu com a liberdade e a igualdade como se fossem o ar que respirava o alimento que o sustentava e o brinquedo que jogava” (CHAVES, 1999, p. 96). Nessas circunstâncias, teve a chance de exercitar esses valores, tanto como cidadão quanto como estudante ou professor, o que possibilitou, inclusive, que esses mesmos valores fossem incorporados à sua teoria educacional.

Dewey foi um defensor da escola pública e igual para todos, ele não aceitava separação entre ricos e pobres tanto na escola como na vida social. As palavras de Pinazza (2007, p.81) revelam que:

A educação, para Dewey, é um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura. A escola, como instituição social, deve representar a vida presente uma vida tão real e vital para a criança como aquela que vive em casa, na vizinhança ou no parque, em outras palavras, uma forma embrionária da vida em sociedade. Além disso, identifica a democracia e a liberdade como processo individual de pensar inteligentemente, que só pode ser efetivado mediante uma educação que valorize o

indivíduo e suas experiências pessoais.

Dessa forma, a educação não pode estar afastada da vida em sociedade e o processo educativo deve ser vivenciado como sinônimo do processo democrático.

Dewey amplia o papel do professor, que outrora interferia o mínimo possível para que o desenvolvimento da criança ocorresse de forma natural e livre. Mas, agora, é responsável por ajudar o aluno a avançar em suas conquistas, a aprender os valores necessários para a participação ativa em uma democracia e a desenvolver em si a capacidade criativa.

Nessa perspectiva, observar os interesses dos alunos é ponto fundamental para esse processo. Para Dewey (2011), o professor precisaria agir como líder das atividades do grupo do qual ele atua, de modo a direcionar os processos de troca em que todos participam. Desta forma, a educação jamais deve levar em consideração somente o aluno, mas também a comunidade e o meio ambiente. A educação também não deve ser uma preparação para a vida, mas, sim, a própria vida.

Uma de suas maiores contribuições foi a criação do “método de projetos”, também denominado “ocupações construtivas ou ativas”, que tinha por objetivo o incentivo do trabalho em grupo e da criatividade para a resolução de problemas diários, onde a experimentação e a investigação fazem parte do processo. Dewey considerava que o método científico deveria subsidiar o trabalho em sala de aula, ou seja, focalizando as experiências, de modo que a criança compartilhasse com os demais as suas descobertas. Para Pinazza (2007, p. 86),

O trabalho de projetos concretiza-se na prática educativa quando se consideram como ponto de partida os interesses e as experiências infantis e se propicia a ampliação dessas experiências para outras cada vez mais complexas e elaboradas. Isso se faz mediante um processo de investigação protagonizado pela criança, sob o olhar atento do adulto, que, tendo intenções claras em seu trabalho educativo, oferece suporte, organiza situações e registra as experiências em desenvolvimento.

Outro estudioso que trouxe grandes contribuições para o trabalho pedagógico com a criança foi **Jean-Ovide Decroly**. Nasceu em 1871, em Renaix, na Bélgica, filho de um industrial e de uma professora de música. Foi médico, psicólogo, professor e pedagogo belga. Na medicina, primeiramente trabalhou com crianças anormais e foi esse interesse que o levou a migrar para educação. Na infância, Decroly foi rebelde e indisciplinado na escola, o que o levou a ser expulso de várias escolas. Em casa, ele também não aceitava o autoritarismo do pai.

As ideias de Decroly se baseiam na perspectiva de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo, que posteriormente pode se organizar em partes. Ele tinha por proposta um trabalho centrado no aluno e não no professor, e almejava que as crianças precisavam aprender a viver em sociedade e não simplesmente a ter acesso a conhecimentos voltados à sua formação profissional. No seu entendimento, a criança deveria ser vista como ser ativo repleto de interesses e necessidades, colocando as brincadeiras e o lúdico como imprescindíveis na educação da primeira infância.

O educador belga propôs uma nova concepção de ensino por meio de “centros de interesse”. Ele afirmava que a criança tem espírito de observação e condições de procurar e desenvolver os conhecimentos que vem ao encontro dos seus interesses. Almeida (2005, p.8) revela que, “partir do interesse da criança significa respeitar o seu desenvolvimento e suas necessidades, é desenvolver uma proposta educativa que considere o seu universo real e respeite seus desejos”.

Para Valdemarin (2010, p.92),

[...] os Centros de Interesse determinam o processo global e a relação de desenvolvimento e aprendizagem entre a criança e o ambiente, no qual, progressivamente, são encontrados os elementos que dão acesso ao pensamento analítico.

Nesse processo, de trabalhar partindo do interesse, a criança teria liberdade e autonomia

em sala de aula para fazer as coisas, poderia escolher suas brincadeiras e estudar o que mais lhe interessasse. O educador deveria orientar e observar as atividades das crianças, além de criar condições para que elas pudessem atingir determinadas metas.

Decroly, como um dos precursores do método ativo, acreditava que a criança é capaz de produzir o seu próprio aprendizado. Ele buscava trabalhar com atividades que viessem ao encontro dos seus interesses, em que ela pudesse observar, associar e expressar o que vivenciava.

Fernandes (2017) escreve que, a partir das ideias de Decroly, a associação deve ser trabalhada após a observação, pois depois de observar é preciso associar. Esta etapa requer esforço do aluno e auxílio do professor, podendo ser considerada uma etapa para verificar a experiência própria de cada aluno e, a partir daí, elaborar atividades que possibilitem valor cultural e saber científico.

Nesse universo masculino, surge **Maria Tecla Artemisia Montessori**, nascida em Chiaravalle, próximo a Ancone, na Itália, em 31 de agosto de 1870. Era médica, educadora, feminista e cientista. Seus pais sempre desejaram que ela fosse professora. No entanto, Maria Montessori ingressou em 1892 na faculdade de medicina e durante o período do curso foi muito reconhecida por suas destacadas notas. Por seu espírito determinado, jamais desistiu dos seus objetivos e foi a primeira mulher a se formar em medicina na Itália.

O interesse de Montessori pela Pedagogia se efetivou após o contato com crianças com deficiência mental na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma.

Em decorrência disso, sua Pedagogia constata que “crianças normais” e “crianças deficientes” seriam igualmente atingidas, de tal maneira a respeitar os ritmos e tempos diferentes, concretizando o seu desenvolvimento pleno. Para ela, as crianças são mestres de si próprias, necessitando apenas de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender (ROHRS, 2010).

Cesário (2007, p.23) afirma que, segundo a concepção da médica italiana,

A criança, num ambiente apropriado, com materiais interessantes que favoreçam o crescimento e a formação de sua personalidade, possibilitando através disto, liberdade, atividade, espontaneidade, individualidade, dará condições para a auto-educação.

Com isso, Montessori propôs o uso de materiais apropriados como recursos educacionais e valorizou a diminuição do tamanho do mobiliário. Ao criar a primeira *Casa dei Bambini* ou Casa das Crianças, instituições destinadas a atender crianças menos favorecidas, organizou os espaços de modo que o mobiliário fosse adequado ao tamanho apropriado para crianças em fase de crescimento. Segundo a posição de Araujo e Araujo (2007, p.122),

A principal modificação ambiental dá-se no mobiliário escolar, que suprime os bancos e adota uma configuração de lar doméstico, de “casa” à medida da criança: pequenas cadeiras, pequenas mesas (umas quadradas e individuais e outras de formas e dimensões diferentes, com toalha, jarra de flores e arranjo flora), algumas pequenas poltronas, um lavabo muito baixo (com prateleiras laterais, brancas e laváveis, para colocar o sabão e com as pequenas escovas e as toalhas), armários baixos e compridos com várias portas (de fechadura e chave acessível para abrir, fechar e colocar objetos) e cobertos com toalhas, pequena bacia com peixes vivos, pequenas lousas nas paredes em volta e em baixo (entre elas, caixas com giz e apagadores) sobre as quais são alinhados quadros (de crianças, cenas familiares e campestres, animais domésticos).

Com o mobiliário adequado à sua altura e com um espaço mais agradável, a criança fica mais confortável e pode escolher movimentos e formas de se locomover e desenvolver as atividades.

Outro destaque dado pela educadora era a importância de identificar as verdadeiras necessidades da infância, pois mesmo as tarefas mais simples deveriam ser consideradas como veículos de aprendizagem. Montessori (1965, p.52) destaca:

Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência; assim compreendida, esta ação consiste em iniciá-las nas primeiras formas de atividade, ensinando-as a serem auto-suficientes e a não incomodar os outros.

A educadora também mencionava que a criança é um “ser absorvente”. Isso quer dizer, segundo Giles (1987), que ela absorve e incorpora as experiências do meio ambiente de forma natural. Para Cesário (2007), isso trouxe uma grande transformação na forma de pensar a criança, especialmente nos anos iniciais da infância, que passaram a ser o período mais importante do desenvolvimento.

Outro estudioso que trouxe grandes contribuições para o campo educacional foi **Célestin Freinet**, o qual viveu de 1896 a 1966. Nasceu em Gars, Sul da França, no dia 15 de outubro, e, como filho de pequenos agricultores, teve sua visão de mundo fortemente influenciada pela sua origem familiar e pelo contexto onde viveu e cresceu. Aos 16 anos, iniciou sua formação docente, ao ser aprovado no concurso de ingresso para a Escola de Formação de Professores. Aos 18 anos, participou de combates na 1ª Guerra Mundial, sendo gravemente ferido nos pulmões. Passou dois anos em hospitais, e o que o mantinha confiante de sua cura era o fato de querer ser professor primário. Revelou-se um homem humilde e simples, que defendia o direito de a criança viver sua vida como criança.

Em 1920, com 24 anos, assumiu seu primeiro posto como professor de escola pública rural, em uma casa com más condições. Compensava a falta de experiência pedagógica com um profundo respeito à criança, e começou a estudar sozinho. Todos os dias anotava o que ouvia dos alunos e registrava suas observações, comportamentos, dificuldades e sucessos. Foi descobrindo, então, o universo das individualidades.

Para ele, a aprendizagem deveria extrapolar os limites da sala de aula e favorecer ao máximo a autoexpressão da criança e da participação em atividades cooperativas, em tomadas de decisões que muito contribuiriam para o seu desenvolvimento. Para Almeida (2005, p.11),

Suas técnicas (texto impresso, a correspondência escolar, texto livre, a livre expressão, a aula-passeio, o livro da vida) faziam sentido num contexto de atividades significativas, que possibilitassem às crianças sentirem-se sujeitos do processo pessoal de aquisição de conhecimentos.

Com base nas experiências de Freinet, toda e qualquer experiência tateada era preferível às experiências passivas. A criança, segundo ele, necessita tocar, olhar, mexer, explorar. Nesse processo, é fundamental que o professor esteja atento a tais demandas, que incluem explorar espaços, levantar hipóteses, encontrar respostas e buscar soluções para suas dúvidas e necessidades. Sem dúvida, o professor tem um papel importante no processo de vivência das crianças.

Os princípios de Freinet estavam alicerçados na confiança e no respeito mútuo entre os seres humanos; na necessidade de uma escola aberta e flexível; na livre expressão; no cooperativismo; na coletividade e no trabalho enquanto agente central do processo educativo e formador. A força da pedagogia de Freinet assenta-se na posição eclética e ativa que ele assumiu para desenvolver sua teoria de ensino. O pedagogo se alimentou das contribuições mais inovadoras, tanto da psicologia como da sociologia e da política, as quais foram traduzidas por ele em uma visão crítica de infância e em indicações técnicas viáveis para a melhoria e renovação da escola e, em particular, da escola do povo.

**Jean Piaget** nasceu em 9 de agosto de 1896, em Neuchâtel, na Suíça, e faleceu em 16 de setembro de 1980, em Genebra, Suíça. Considerado um dos mais importantes pensadores do século XX e também por ser o pioneiro no trabalho sobre o desenvolvimento infantil. Grande parte

de sua trajetória profissional interagiu com crianças e estudou seu processo de raciocínio.

Piaget revolucionou as concepções de inteligência e de desenvolvimento cognitivo, partindo de pesquisas baseadas na observação e em entrevistas que realizou com crianças, especialmente o desenvolvimento do estágio sensório-motor, que ele compreendeu a partir da observação das filhas. O estudioso desenvolveu uma teoria psicológica sobre o desenvolvimento humano, a Epistemologia genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. O objetivo de Piaget era entender como o ser humano adquire conhecimento e como ele evolui assumindo formas mais complexas. Piaget (1986, p.11) defendia que o desenvolvimento cognitivo pode ser compreendido como “um processo de equilíbrio progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”.

Ele considerava que o conhecimento evolui progressivamente por meio de quatro estágios de desenvolvimento humano: o período **sensório motor** (do nascimento até aproximadamente 2 anos de idade), primeiramente marcado por atos involuntários e a presença de reflexos. A criança interage com o mundo através dos seus movimentos e das suas percepções. O período **pré-operatório** (em torno de 2 a 7 anos de idade) é marcado pelo aparecimento da função simbólica, que diz respeito à representação mental de objetos. A criança representa um objeto ou situação ausente por meio de algum instrumento presente, através da imitação nas brincadeiras, quando faz de conta que dorme, faz uma comida, cuida da boneca, usa um pedaço de pau para representar uma espada, dentre outras possibilidades.

No período **operatório-concreto** (cerca de 7 a 12 anos de idade), o indivíduo tem condições de organizar o mundo de forma lógica ou operatória. A reversibilidade aparece como um domínio das ações da criança, a qual passa a ter condições de solucionar problemas ancorados em objetos concretos. No período **operatório-formal** (11 a 12 anos em diante), o adolescente é capaz de pensar sobre suas próprias questões, e a manipulação concreta de objetos não é mais necessária. Ele consegue chegar a conclusões a partir de suas hipóteses.

Para o estudioso, o sujeito avança na medida em que se adapta às situações impostas pelo meio, criando ferramentas para superar os obstáculos. Desta forma, é importante que os professores conheçam os estágios do desenvolvimento infantil apresentados por Piaget. Sua identificação no comportamento da criança pode facilitar o trabalho docente. Segundo o estudioso, ao observarmos a maneira com que o conhecimento se desenvolve, podemos compreender melhor a natureza do conhecimento humano.

Nesse processo, é importante que as instituições escolares ofereçam às crianças atividades desafiadoras, que possibilitem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas. Neste processo ocorre a construção do conhecimento. Para Piaget, o conhecimento é fruto das trocas entre o organismo e o meio, as quais são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer. Vale dizer que o conhecimento não é transmitido pelo adulto ou pelo meio exterior, mas é resultado da interação do sujeito sobre o meio em que vive. Segundo Davis e Oliveira (1994, p. 20),

[...] nas inúmeras interações em que se envolve desde o nascimento, a criança vai gradativamente ampliando suas formas de lidar com o mundo e vai construindo significados para suas ações e para as experiências que vive.

Dessa forma, o sujeito é um elemento ativo que busca compreender o mundo que o cerca. Assim, para que a aprendizagem aconteça, é fundamental que ocorra a interação entre sujeito e objeto do conhecimento. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o papel do professor ao ensinar consiste em oportunizar condições para que a relação pedagógica conduza o sujeito à apropriação do conhecimento.

A preocupação com o desenvolvimento cultural da humanidade levou **Lev Semyonovich Vygotsky** a envolver-se com o período da infância. Vygotsky, membro de uma família judia com situação econômica bastante confortável, segundo filho de oito irmãos, nasceu na Bielo Rússia em 1896 e morreu prematuramente em 1934, vítima de tuberculose.

Em meio à Revolução Russa, o início da pesquisa de Vygotsky, dentro da psicologia, aconteceu em 1917. Suas apreciações partiam do desenvolvimento humano, tendo como fundamento o Materialismo Dialético de Karl Marx, que buscava compreender a relação que cada

sujeito estabelece com o meio em que vive. Neste sentido, a compreensão do desenvolvimento humano acontece no interior da dimensão histórico e cultural na qual a essência humana está inserida. Ele e seus colaboradores partiram do pressuposto de que o conhecimento é construído nas interações que o sujeito estabelece com seu meio sociocultural.

Quando se discute desenvolvimento humano, Vygotsky foi o grande idealizador da abordagem histórico-cultural e dos estudos que buscavam compreender a influência das interações sociais no desenvolvimento.

A perspectiva histórico-cultural retrata que o desenvolvimento está ligado a processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito, pois o desenvolvimento é percebido de forma entrelaçada com as práticas culturais e educativas, incluindo o processo de aprendizagem. Para Rego (1997, p. 59),

Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também mediam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história.

Esta teoria defende que a infância se compõe como um dado social, em que, pelas interações sociais, a individualidade se constrói. A criança, nas relações que estabelece com as condições sociais, históricas e culturais, se transforma. Nesta perspectiva, é válido considerar que ela necessita da oportunidade de frequentar um ambiente que priorize e valorize a socialização e a vivência com diferentes pares. Ou seja, nosso desenvolvimento é fruto das nossas aprendizagens e nossas aprendizagens são fruto das relações com o outro.

Desta forma, “para a teoria histórico-cultural, o papel da educação (da escola e do professor) é justamente possibilitar experiências com a cultura para o desenvolvimento humano” (BARROS; PEQUENO, 2017, p.81). Podemos dizer que, nesse processo, o professor é o mediador das relações que as crianças estabelecem com seus colegas, com outros adultos, com diferentes pares. Cabe ao docente articular as experiências, os diferentes saberes que se apresentam e os conhecimentos que despertam os interesses das crianças.

Uma das questões que sustenta trabalhar pedagogicamente numa abordagem histórico-cultural é a forma como percebemos a criança e como concebemos o seu lugar na história e no mundo. Para Vygostsky (2010, p.110), “a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança”.

Assim, a escola não pode se constituir como um espaço qualquer. Mas, sim, um lugar onde haja experiências ricas, significativas e transformadoras. Um espaço que reconheça a história da criança e que possibilite um trabalho rico e diferenciado, com diversidade de saberes, onde o saber de uns e outros se fortalecem no coletivo e possibilitam novas aprendizagens.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o papel da educação é interferir, deixar marcas, na formação humana. Na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento é resultado da educação. Conforme Maciel e Oliveira (2018, p.102),

[...] de acordo com a teoria histórico-cultural, o papel da educação é propiciar a apropriação da cultura, possibilitando a constituição de funções psicológicas superiores, não basta que a educação torne os escolares homens culturais, é preciso que desenvolva a individualidade rumo à humanização e à liberdade.

Considerando a singularidade da criança, percebemos que cada uma reage conforme o estímulo que recebe. Por isso, é fundamental proporcionar inúmeros estímulos que possibilitem à criança ver, ouvir, interagir, cheirar, perceber, relacionar. Oportunizando esses aspectos, teremos a criança como foco do nosso trabalho. Por isso, os espaços a serem propostos necessitam de desafios, que instiguem a curiosidade, a vontade de conhecer, de fazer e criar.

Amparamo-nos nas palavras de Faria e Salles (2007, p.35),

[...] a interação com os sujeitos à sua volta possibilita às crianças a construção de sua identidade, de sua subjetividade, de seu sentimento de pertencimento social, de sua autoestima, de sua autoconfiança, de sua capacidade de respeitar o outro e de atuar cooperativamente [...].

Assim, na teoria histórico-cultural, é possível afirmar que o ser humano se constitui nas relações que estabelece com o outro, com os espaços em que está inserido, com sua cultura e nas suas relações sociais. Nesta concepção, o papel do professor ou de parceiros mais experientes é de grande importância. Afinal, eles oportunizarão a mediação da criança com o mundo.

Desta forma, Vygotsky (1987) ressalta que as aprendizagens permitem suporte para o desenvolvimento, o qual abre possibilidades para novas aprendizagens. Assim, a interação social embasa o desenvolvimento e a aprendizagem. Quando o professor propõe encaminhamentos pedagógicos que vem ao encontro dos interesses e necessidades da criança, observa e respeita os seus limites e possibilidades, tudo fica mais significativo. A mediação do adulto ou de parceiros mais experientes nas relações que a criança estabelece com o espaço em que vive possibilita a aquisição da experiência cultural. Dessa forma, é essencial olhar para as crianças como seres de possibilidades, acreditando no potencial de cada uma.

Por fim, nesse texto, destacamos as contribuições de **Loris Malaguzzi**, nascido em 23 de fevereiro de 1920, em Correggio, na Itália. O pedagogo e psicólogo é o principal responsável e idealizador da abordagem educacional realizada em Reggio Emilia, comunidade ao norte da Itália, na região de Emília Romana, que resolveu investir na educação de qualidade das crianças e até hoje é uma referência no trabalho que desenvolve.

Em um cenário pós-guerra, Malaguzzi percebeu o movimento de algumas mães ao relatarem o desejo de construir uma escola para seus filhos. Com a venda de um tanque de guerra, alguns caminhões e cavalos que os soldados haviam deixado, as mulheres, com a ajuda de alguns sobreviventes da guerra, começaram a concretizar o sonho de um mundo melhor para seus filhos.

Loris Malaguzzi, encantado com o que vivenciava e a possibilidade de se engajar no trabalho, passou a liderar o projeto pedagógico em Reggio Emilia. Essa abordagem tem como papel principal o envolvimento ativo, no cotidiano escolar da comunidade e dos pais, na construção da educação. Rinaldi (2014, p. 103) relata que, “em 1963, inspirou a pedagogia da primeira escola municipal em Reggio Emilia e guiou a experiência por quase trinta anos seguintes”. Ele delineou a abordagem pedagógica centrada na criança e em todas as linguagens. Linguagens: comunicativa, expressiva, cognitiva, simbólica, racionais, éticas, lógicas, metafóricas e imaginativas, que são exploradas através do diálogo e na interação com os envolvidos no processo.

Faria (2007) relata, em seus escritos, que Malaguzzi propunha uma educação igual para todos, uma filosofia inovadora e criativa para área da educação e para o conceito de infância, valorizando as aptidões e as potencialidades que emergem das cem linguagens da criança. Nesta abordagem, a relação ensino-aprendizagem não tem um único sentido, pois são diferentes saberes que estabelecem relações, onde se procura compreender quem é a criança, quem é a família, qual contexto que ela vive e como tudo isso pode influenciar no seu processo de desenvolvimento dentro da sala de aula.

Para Malaguzzi, o objetivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra. As palavras não devem ser usadas como atalho para o conhecimento. Edwards et al. (1999) expressam que as escolas de Reggio Emilia surgem como um lugar de partilha, em que se estabelecem vínculos e múltiplas relações entre adultos e crianças, na complementação de tarefas e esforços.

Segundo Faria (2007), o que se pretendia na época era que as crianças aprendessem enquanto brincavam e por meio das observações é que elas iriam demonstrar seus desejos e interesses, ou seja, é uma ação coletiva: “não só entre as crianças construindo as culturas infantis; não só entre as professoras construindo a cultura da infância, mas entre adultos e crianças construindo a pedagogia” (FARIA, 2007, p.286).

Vale destacar que a Pedagogia da escuta é a principal característica dessa abordagem, pois o diálogo que se estabelece entre professor e aluno é o que vai dar todo o encaminhamento pedagógico, que é pensado com base naquilo que as crianças querem aprender. Com um olhar

atento e cuidadoso, o professor consegue perceber os interesses da criança. De acordo com Rinaldi (1999, p. 114),

[...] é uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem como “desperdiçar” o tempo, ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo tempo que necessitem. É uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade, sem criar o isolamento do indivíduo, e oferece às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais e problemas em pequenos grupos.

Segundo Malaguzzi (1999, p. 76), “deixamos verdadeiramente para trás uma visão da criança como egocêntrica, focalizada apenas na cognição e nos objetos físicos, cujos sentimentos e afetividade são subestimados e menosprezados”. A nova abordagem possibilita aspectos interativos, intencionalidade de relacionamentos, espírito cooperativo, esforço individual e coletivo que contribuem grandemente para o sucesso do trabalho.

Como descreve Faria (2007), a preocupação central de Malaguzzi era colocar a criança como protagonista em um mundo adultocêntrico, rompendo, assim, com uma tradição didática e com uma pedagogia tradicional.

As ações concretas desenvolvidas nas escolas possibilitaram que a cidade fosse reconhecida pela sua excelência educacional. Os estudos apontam que a prática docente desenvolvida em Reggio Emilia está em constante mudança, ela se reconstrói dia a dia, pois parte do interesse e das necessidades da criança e tem como principais características a centralidade da criança e a interação entre a escola, o professor e a família.

## Considerações

As ideias dos pensadores revisitadas neste texto contribuem até os dias de hoje para olhar e compreender a importância da criança e sua educação. Suas teorias permanecem muito atuais e auxiliam no entendimento das propostas pedagógicas que são organizadas e difundidas atualmente.

O historiador francês Philippe Ariès e o estudioso brasileiro Moysés Kuhlmann Jr. destacam a importância de conhecer a história para compreendermos a realidade presente. Como diria Kuhlmann (2000, p.5), “a comparação com o passado precisa superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão”.

Pensar as contribuições de cada um dos pensadores é pensar a educação em suas premissas, é entender como tantas contribuições, no decorrer da história, vêm afetar os dias atuais e podem continuar afetando. Discutir as questões que permeiam a infância, a sua singularidade, o trabalho docente, são pontos que merecem muitas oportunidades de compartilhamento de ideias e saberes e que não podem ficar adormecidos.

O estudo nos mostrou que o pensamento de Comenius é contraposto por Rousseau. Comenius propôs um método único e universal, visava o ensino de tudo a todos. Considerava que a aprendizagem partia do simples para o complexo e foi o primeiro a pensar a educação das crianças pequenas. Em Rousseau, a ênfase está na espontaneidade da criança. O filósofo suíço revolucionou a educação do seu tempo ao afirmar que a criança é um ser com ideias próprias e que ela não é um adulto em miniatura.

Como Pestalozzi, Froebel também considerou a criança como uma sementinha que precisa ser cuidada para crescer e se desenvolver. Pestalozzi defendia a educação como direito de todos, destacando a importância do trabalho manual e introduzindo o uso do material concreto. O seu método visava a formação total do indivíduo, por meio da chamada Pedagogia do Amor. Froebel comungava de muitas ideias de Pestalozzi, valorizava também o amor à criança e à natureza. O jogo e a cooperação alicerçavam a sua proposta de trabalho com as crianças.

A trajetória intelectual de Decroly se assemelha a de Maria Montessori. Ambos foram formados em medicina, trabalharam com deficientes mentais, seus métodos foram baseados na observação e posteriormente aplicados em crianças consideradas “normais”. No entanto, o trabalho de Decroly previa o trabalho em grupo com as crianças e Montessori buscava um atendimento

individual em sala de aula.

Para Freinet, a criança precisa extrapolar os limites da sala de aula e favorecer a autoexpressão. O professor, neste processo, organiza o trabalho, estimula as crianças, cria um clima desafiador, com experiências, onde elas buscam respostas para seus interesses e necessidades. Nesse processo, trabalho e cooperação são fatores fundamentais na prática pedagógica.

Piaget defende que conhecer é um processo construtivo, nem está pronto no sujeito, nem é dado pela ação do meio sobre ele, ou seja, o conhecimento é construído por informações advindas da interação do sujeito com o ambiente. Neste processo, as crianças exercem um papel ativo na construção do seu conhecimento.

Para Vygotsky a criança é um ser social e histórico marcado pela cultura e produtor dela. Assim, sua teoria valoriza a importância das interações sociais, do trabalho com diferentes parceiros e realidades.

Os ensinamentos de Loris Malaguzzi alertam para a importância da escuta atenta das crianças, do trabalho com as múltiplas linguagens, a importância de as crianças aprenderem brincando e também de elas serem protagonistas da sua própria história. O educador também valoriza o adulto como guia do processo de aprendizagem, o espaço como ferramenta importante e a relação estreita com a família.

Podemos afirmar que cada um dos estudiosos nos instigam a saber mais e acreditar que o trabalho diferenciado com a criança pequena oportunizará grandes possibilidades para o seu desenvolvimento. Afinal, muitos estudiosos desenvolveram bases para que o trabalho docente fosse mais centrado na criança, com o intuito de oportunizar-lhes um trabalho rico e significativo. Cada um, da sua maneira, revela que a visão da criança ativa, protagonista da sua história, precisa ser valorizada e difundida.

Neste processo, é fundamental que o professor considere a singularidade das crianças e lhes garanta a imersão em diferentes práticas culturais, em espaços desafiadores e acolhedores; que o brincar esteja presente no seu cotidiano em parceria com a curiosidade, a confiança e a autonomia, e que as múltiplas linguagens sejam oportunidades para participação e expressão.

Desta forma, entendemos que os estudos aqui apresentados necessitam ser constantemente revisitados e discutidos. Quando trazemos para o debate o trabalho docente na educação infantil, precisamos ter claro as contribuições dos pensadores para podermos definir a nossa concepção. Afinal, práticas sem intencionalidade, com ideias improvisadas e sem planejamento, precisam ser banidas do cotidiano da Educação Infantil.

Por isso, é fundamental ficarmos atentos aos diferentes ritmos das crianças e sugerirmos estratégias e encaminhamentos que contribuam com o seu desenvolvimento. Em especial, compreender a importância de cada vez mais observarmos a singularidade das crianças e olharmos para elas como um sujeito de direitos. Ainda, permitirmos que a criança seja protagonista, investigadora, capaz de descobrir e atribuir significados e sentidos para as coisas que a rodeiam.

Desta forma, esperamos que este texto contribua com os estudos e discussões dos professores e professoras e, ao refletirem sobre as questões apresentadas, possam repensar o seu trabalho docente com a criança pequena.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Panorama atual da Educação infantil: suas temáticas e políticas. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (Org.). **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

ALMEIDA, Ordália Alves de. A educação Infantil na História, a história na educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL- OMEP/BR/MS, 14., 2005. **Palestra**. Disponibilidade em: <http://www.omep.org.br/artigos/palestras/01.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ARAUJO, Joaquim M.D.; ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância educação e paz. In: FORMOSINHO, Júlia O.; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins de infância. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 107-120, 2002.

BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo. **Cultura, educação e desenvolvimento humano**. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral Mello (Org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba: PR:CRV, 2017.

CESÁRIO, Priscila Menarin Cesário. **Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori?** São Carlos: UFSCar/Centro de Educação e Ciências Humanas, 2007.

CHAVES, M. W. **A Afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Anped, n.11, p.86-98, maio/ago. 1999.

COMENIUS. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COVELLO, Sérgio Carlos. **Comenius: a construção da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Comenius, 1999.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

DEWEY, John. **Experiências e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2011.

ELIAS, Norbert, **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

EDWARDS, C.; GANDINI, L., FORMAN G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, ANA Lúcia G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: FORMOSINHO, Júlia O.; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado e construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIA, V.; SALLES, F. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo, SP: Scipione, 2007.

FERNANDES, Juliana C.B. Caderno de Prática (1958): os Centros de Interesse. In: SEMINÁRIO TEMÁTICO, 15., 2017. Pelotas. **Anais...** Pelotas – Rio Grande do Sul, 29 de abril a 01 de maio de 2017.

GASPARIN, J. L. **Comênio a emergência da modernidade na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GILES, T. R. **História da Educação**. São Paulo: E.P.U., 1987.

HEILAND, Helmut. Friedrich Fröbel (1782-1852). In: FRÖBEL, Friedrich. **Tradução e organização**: Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

KULHMANN JR. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, 2000. Disponibilidade em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02> Acesso em: 02 jun. 2017.

KULHMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MACIEL, Talita Santana; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. As contribuições dos estudos de Vygotsky à educação: notas sobre um pensamento revolucionário. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 2, maio/ago. 2018.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antigüidade aos nossos dias. Tradução: Galeano L. Mônaco. São Paulo: Cortez, 1989.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Livraria e Editora Flamboyant, 1965.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Chaves Meira. Educação e didática de Comenius. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**, v. 9, n. 2, p. 104-115, 2016. Disponibilidade em: [http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol9\\_2/REFIEDU\\_9\\_2\\_4\\_ex199.pdf](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol9_2/REFIEDU_9_2_4_ex199.pdf). Acesso em: 14 jan. 2019.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Antologia de Pestalozzi**. Tradução: Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

PINAZZA, Mônica A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, Júlia O.; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REGO, T.C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

RINALDI, Carlina. **O currículo emergente e o construtivismo social**. In.: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMANN, G. (Orgs). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. POA: Artmed. 1999. p. 113-122.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: CURY, V. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponibilidade em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

VALDEMARIN, V.T. **História dos Métodos e Materiais de Ensino**: a escola nova e seus modos de uso. v.6. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (Org). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. 11. ed. Tradução: Maria da Pena Villalobos.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cad. CEDES [online]**, v.25, n.66, p.165-184, 2005.