



PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS:

OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS
DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autores:

Janaína Raquel Cogo
Martin Kuhn



**PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS: DISCURSOS E
PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**



**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO
URUGUAI E DAS MISSÕES**

REITOR

Arnaldo Nogaro

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Edite Maria Sudbrack

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Neusa Maria John Scheid

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Nestor Henrique de Cesaro

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Sílvia Regina Canan

Diretora Acadêmica

Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo

Clóvis Quadros Hempel

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretor Acadêmico

Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo

Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretor Geral

Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico

Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Michele Noal Beltrão

Diretor Acadêmico

Claiton Ruviano

Diretora Administrativa

Rita de Cássia Finamor Nicola

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Dinara Bortoli Tomasi

Diretora Acadêmica

Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Luiz Valentim Zorzo



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Luana Teixeira Porto (URI/FW)

Conselho Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Alessandro Augusto de Azevedo (UFRN)

Alexandre Marino da Costa (UFSC)

Attico Inacio Chassot (Centro Universitário
Metodista)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Elisete Tomazetti (UFSM)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

João Ricardo Hauck Valle Machado (AGES)

José Alberto Correa (Universidade do Porto,
Portugal)

Júlio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Lenir Basso Zanon (UNIJUI)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Leonor Scliar-Cabral Professor Emeritus (UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFSM)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (FEEVALE)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)

Marília dos Santos Lima (PUC/RS)

Mauro José Gaglietti (URI/Santo Ângelo)

Miguel Ângelo Silva da Costa (URI/FW)

Noemi Boer (URI/Santo Ângelo)

Patrícia Rodrigues Fortes (CESNORS/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (JERGS/FW)

Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santo Ângelo)

Tania Maria Esperon Porto (UFPEL)

Vicente de Paula Almeida Junior (UFFS)

Walter Frantz (UNIJUI)

Ximena Antonia Diaz Merino (UNIOESTE)

JANAÍNA RAQUEL COGO

MARTIN KUHN

**PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS: DISCURSOS E PRÁTICAS
EDUCATIVAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**



Frederico Westphalen

2020



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Autoras: Janaína Raquel Cogo; Martin Kuhn

Revisão Linguística: Adriane Ester Hoffmann

Revisão Metodológica: Editora URI – Frederico Westph

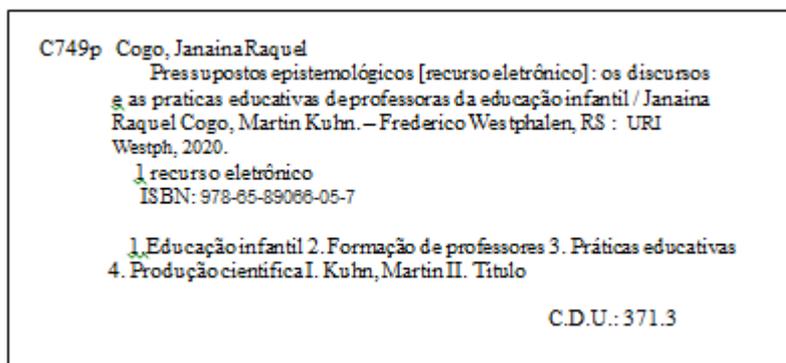
Capa/Arte: Silvana Kliszcz

Projeto gráfico: Editora URI – Frederico Westph

O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).

Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW



Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 9
CÂMPUS de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265
E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

*Tudo o que a gente ensina a uma criança, a criança
não pode mais, ela mesma, descobrir ou inventar.*

(Jean Piaget)

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	19
<i>PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA</i>	<i>19</i>
<i>PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DE LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES.....</i>	<i>20</i>
<i>RESULTADOS DA PESQUISA: ANÁLISE QUANTITATIVA DOS RESULTADOS</i>	<i>21</i>
<i>RESULTADOS DA PESQUISA: ANÁLISE QUALITATIVA DE RESULTADOS.....</i>	<i>28</i>
CAPÍTULO II:	39
<i>TEORIAS DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO</i>	<i>39</i>
<i>APRIORISMO/RACIONALISMO E A EDUCAÇÃO</i>	<i>52</i>
<i>TENTATIVAS DE RUPTURA: PERSPECTIVAS INTERACIONISTAS</i>	<i>62</i>
<i>COMPREENSÃO DO CONHECIMENTO COMO CONSTRUÇÃO.....</i>	<i>64</i>
<i>CONSTRUTIVISMO OU EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.....</i>	<i>64</i>
<i>PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA.....</i>	<i>67</i>
<i>CONSTRUTIVISMO PÓS-PIAGETIANO: CONTRIBUIÇÕES DA HERMENÊUTICA</i>	<i>73</i>

CAPÍTULO III	78
<i>EPISTEMOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: BUSCANDO EPISTEMOLOGIAS PRESENTES NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	<i>78</i>
<i>CONTEXTO DE PESQUISA: SITUANDO METODOLOGIA, UNIVERSO E AMOSTRA DE PESQUISA.....</i>	<i>78</i>
<i>PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</i>	<i>81</i>
<i>DESVELAR DE EPISTEMOLOGIAS NO DISCURSO DAS PROFESSORAS: CONCEPÇÕES SOBRE CONHECIMENTO</i>	<i>85</i>
<i>CONHECIMENTO DOCENTE E SUAS RELAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS</i>	<i>87</i>
<i>CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE APRENDIZAGEM E APROXIMAÇÕES COM A EPISTEMOLOGIA</i>	<i>94</i>
<i>PRÁTICAS EDUCATIVAS E PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS</i>	<i>105</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	118
SOBRE OS AUTORES	124

PREFÁCIO

Pressupostos epistemológicos: discursos e práticas educativas de professoras de educação infantil é um livro de cunho provocativo, pois é sempre exigente pensar o contexto da infância. Nesse caso, acresce-se a questão da docência que, não menos complexa, envolve o fazer pedagógico na escola. A obra nutre-se de um universo teórico e do contato diário com o desafio da escolarização que inicia aos 4 anos, com as crianças do século XXI.

Destaco que foi com muita alegria que recebi o convite de indicar e anunciar a obra que mobiliza a pensar que os *pressupostos epistemológicos* presentes na atuação de professoras das escolas de Educação Infantil ainda requer referenciais mais consistentes e apropriados. A obra aqui apresentada, no entanto, caracteriza uma infinidade de possibilidades de repensar o que se faz na Educação Infantil. “O que sabemos realmente é que estar com as crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações” (MALAGUZZI, 1999, p. 101). Nesse sentido, importa destacar que Janaina Raquel Cogo, juntamente com seu orientador professor Martin Kuhn, desafia-se a situar a questão da Educação Infantil na dimensão da busca, o que anuncia condições para pensar a infância como espaço de direitos de aprendizagem. O direito de aprender tem implicações sociais, pedagógicas, culturais e exige olhar e escuta reflexivos sobre quem é a criança. Em síntese, na infância está a vida toda. Daí a relevância do estudo sobre esse tema.

Para, além disso, importa salientar que uma reflexão que abarca a infância é exigente. Mas, os poetas já anteciparam essa difícil ocupação que, na atualidade, é cada vez mais responsabilidade e desafio das professoras. Segundo o poeta Carlos Drummond de Andrade (1992), a infância é um tempo, em si mesmo; no entanto, geralmente são fartas as indagações. Neste poema, descreve sua inquietude:

VERBO SER

Que vai ser quando crescer?

Vivem perguntando em redor. Que é ser?

É ter um corpo, um jeito, um nome?

Tenho os três. E sou?

Tenho de mudar quando crescer?

Usar outro nome, corpo e jeito?

Ou a gente só principia a ser quando cresce?

É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?

Ser; pronunciado tão depressa e cabe tantas coisas?

Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.

Que vou ser quando crescer?

Sou obrigado a? Posso escolher?

Não dá para entender. Não vou ser.

Vou crescer assim mesmo.

Sem ser Esquecer.

A tradução da infância como tempo de constituição e de construção de identidade é assistido e defendido como direito. Porém, sabe-se que há crianças que não têm o direito de ter infância. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) comprova a insuficiência de reconhecimento dessa etapa de formação e de vida digna.

Nesse sentido, PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS: DISCURSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL é um convite para reflexão sobre as bases epistemológicas presentes nas práticas de professoras de Educação Infantil. A relevância dessa reflexão é que a qualidade do ensino oferecido nessa etapa da educação básica se vincula ao pressuposto de que o conhecimento sistemático deve servir de sustentação às metodologias do trabalho docente, pois o objetivo principal da pesquisa foi investigar *epistemologias presentes* nos discursos de professoras que atuam em Educação Infantil, buscando compreendê-los e analisá-los.

A pesquisa parte de levantamento de produção científica e na sequência é definido o propósito específico da obra, que conceitua teoricamente epistemologia, explorando quais são as *epistemologias presentes* no campo da educação a partir de diferentes referenciais teóricos, como: apriorismo e racionalismo; empirismo;

perspectivas interacionistas; construtivismo ou epistemologia genética; perspectiva sociointeracionista; construtivismo pós-piagetiano; e contribuições da hermenêutica. A partir desse referencial, segue a pesquisa empírica que foi realizada no município de Santa Rosa/RS, com oito professoras de Educação Infantil da rede municipal. A partir do quadro teórico são analisados e interpretados os dados produzidos, tecendo reflexões acerca das epistemologias manifestas nas falas das professoras atuantes em turmas de pré-escola.

Por fim, importante destacar que, em dezembro de 2019, a pesquisadora foi agraciada com o reconhecimento da dissertação, recebendo o título de Destaque do ano de 2019, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus Frederico Westphalen/RS. Por tudo isso, o livro é um trabalho significativo e tem contribuições teórico-práticas e didático-pedagógicas para professores, não só de pré-escola, mas de toda educação básica. A formação docente é desafiadora, pois

[...] o trabalho do professor tem a capacidade de intervenção no mundo. A educação, especificidade humana, não tem neutralidade, característica que carrega uma importância incomensurável. E, desta forma, a relevância de um trabalho pedagógico está na virtude da coerência e na capacidade educativa dos sujeitos *per si* e entre si. Um professor marca através de seu perfil humano e profissional (LUFT, 2019, p.3).

Insiste-se que o livro é uma referência importante para todos que apostam na educação como processo de formação humana e humanizadora, pois trata a constituição do sujeito, desde sua chegada à escola. Não para questionar o que vai ser quando crescer, mas quem é agora? Que infância tem conseguido viver? O que pode estar sendo, em um momento como este, de pandemia, de incertezas e de questionamentos infundáveis. Portanto, o desafio está lançado!

Hedi Maria Luft

APRESENTAÇÃO

A presente obra é resultado de produção de dissertação de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus Frederico Westphalen/RS. O estudo teve como objetivo principal investigar epistemologias presentes nos discursos de professoras que atuam em educação infantil.

Para entender as epistemologias presentes no campo da educação e as relações com práticas educativas em educação infantil, procurou-se primeiramente fazer um estudo teórico para entender o que são teorias do conhecimento, epistemologias e como se apresentaram historicamente no campo da educação. A partir do estudo teórico, procurou-se estabelecer relações e aproximações com os dados produzidos pela pesquisa empírica com professoras de educação infantil, buscando entender que epistemologias estão presentes em suas práticas educativas.

Assim, compreende-se que as bases epistemológicas presentes nas práticas de professoras de Educação Infantil estão diretamente relacionadas com a qualidade do ensino oferecido nessa etapa da educação. Sustenta-se, desse modo, que o reconhecimento, por parte das professoras, dos pressupostos epistemológicos, é fundamental na organização de seu trabalho pedagógico.

A arte da capa deste livro conta com produção da artista plástica Valéria Pinheiro, elaborada com a técnica de aquarela, pertencente à série “Os trabalhadores” da artista. Valéria é Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação pela URI e coordenadora do projeto Arte sem Fronteiras, voltado para crianças e jovens do Brasil e Moçambique. Com toda sensibilidade, talento e pelo lindo trabalho que a Valéria desenvolve com as crianças e jovens, a sua produção artística representa um sentimento especial a este livro, cheio de significados e esperança. Com sentimento de gratidão, agradecemos a amiga Valéria pela cedência de sua obra.

INTRODUÇÃO

A questão do conhecimento está presente na humanidade desde sempre e assume diferentes posições ao longo do tempo. Conforme Zilles (2006, p. 15) “ao que tudo indica, o homem nasceu nesse mundo quando, pela primeira vez, um dos muitos seres começou a pensar e a perguntar.” Nesse momento, inicia-se o estranhamento em relação ao conhecimento humano.

Nesse sentido, há uma relação intrínseca do homem com o conhecimento. Isso posto, é a partir do movimento de interrogação e de reflexão que o homem lê, interpreta e compreende o seu mundo e é através das suas interações (homem/natureza e trabalho) que modifica o mundo e a si mesmo. Nesse sentido, Zilles (2006, p. 21) ressalta que “por um lado, o homem é ser colocado neste mundo, codeterminado, em seu ser, por este mundo. Por outro, ele mesmo constrói seu mundo. Indaga pelo sentido das coisas para si”. Ser capaz de conhecer, conforme o filósofo, acontece pela linguagem que utilizamos. É pela linguagem que se diz o mundo.

Indagar como as coisas são conhecidas faz parte da curiosidade humana. Assim, perguntar acerca de epistemologias presentes em práticas de professoras volta-se à compreensão da importância que o conhecer assume em todas as tarefas humanas, especialmente, em educação. Na relação com o mundo estão implicadas questões epistemológicas. Dessa forma, o professor tem concepções que o constituem, oriundas, muitas vezes, do senso comum, do imaginário popular, da tradição, das práticas educativas ordinárias, da formação inicial e continuada. Contudo, muitas vezes, em formação inicial e continuada não consegue interrogar, refletir e conhecer seus pressupostos epistêmicos.

Reconhecendo na educação um fenômeno sociológico, antropológico, epistemológico e pedagógico, essa não pode ser pensada distanciada da realidade em que está inserida, dos sujeitos que a compõe, com suas histórias pessoais. Assim, as professoras trazem consigo concepções sobre o que é educação, sobre o que é infância, sobre o que é conhecimento, mesmo que veladas, influenciam diretamente em suas práticas educativas. Sabendo ou não, as professoras põem em movimento pressupostos antropológicos e epistemológicos e, mais, tais pressupostos orientam o trabalho pedagógico¹ de professores.

Crianças se desenvolvem cultural e socialmente em conformidade com experiências que lhe são oferecidas, processo que não acontece naturalmente, uma vez que é fruto de interações sociais e de processo educativo. Por sua vez, a ação educativa intencional pode assumir diferentes tonalidades epistêmicas. Pode ser apriorista, acredita-se que as crianças se desenvolverão naturalmente, tal qual uma plantinha, como anunciado por Comenius (2006) ou concebe-se que o conhecimento é inato ao sujeito como sugere Descartes (2002). Ou, em uma tonalidade empirista, tal como formulada por Locke (2008), concebe a criança como uma folha sem caracteres que necessita ser preenchida. Ainda, conforme as racionalidades contemporâneas que concebem o conhecimento como produção na interação com o mundo e com os outros, em que entram em movimento a linguagem e a ação, como pondera Stein (2009).

Cada criança se desenvolve de forma singular. Conforme Charlot (2013, p.49), “a cria humana nasce inacabada, mas ela nasce em um mundo adulto, em um determinado lugar especial, temporal, social e sexual desse mundo e, ao longo de uma história singular, ela torna-se um sujeito, diferente de qualquer outro.” Acrescenta que, desse modo, o processo educativo é uma tríade de humanização,

¹ Trabalho pedagógico de acordo com Ferreira (2018) não engloba somente a produção do conhecimento em sala de aula, mas implica no movimento de comprometimento com o projeto pedagógico institucional, a relação dialética entre o individual e o coletivo. Ao ser realizado, produz historicidade e autoprodução dos sujeitos envolvidos. Sendo imaterial, é construído cotidianamente na escola por meio da linguagem.

socialização e individualização. Pode ser, também, a compreensão de que a educação é “indissociavelmente humana, social e singular: assim é que se deve pensar a criança e sua educação, contra as pedagogias que apelam para a pseudonatureza humana, mas, também, contra as sociologias deterministas” (CHARLOT, 2013, p. 49).

A preocupação com bases epistemológicas presentes nas práticas de professoras² de educação infantil está relacionada diretamente com a qualidade da formação humana oferecida nessa etapa da educação básica. Ao professor cabe conhecer as bases epistêmicas que sustentam as orientações metodológicas³ de seu trabalho. Considera-se, dessa forma, a impossibilidade de ressignificar as práticas pedagógicas dissociadas de rupturas epistemológicas e de racionalidades que as orientam.

Compreende-se que as especificidades do trabalho da professora de educação infantil são muito diferentes de outros níveis e etapas de ensino. Entende-se que, nessa etapa de escolarização, as crianças constroem importantes referências identitárias, realizam descobertas sobre si mesmas e sobre o mundo, experiências constituidoras de sua personalidade e vivenciam suas infâncias de maneiras muito peculiares. Sobre a especificidade em ser professora de crianças pequenas, Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2002, p. 43) ressaltam que “o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel de outros professores, mas é diferente em muitos outros.”

Pesquisar a formação de professores e práticas educativas para a etapa da Educação Infantil é relevante em um contexto temporal em que ela é reconhecida como importante espaço educativo para as infâncias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 reconhece a Educação Infantil como primeira etapa

² Neste e-book, quando referir-se aos professores de educação infantil será utilizado o substantivo feminino, sendo que as participantes da pesquisa são mulheres, não justificando a necessidade da utilização de substantivo masculino, o que de nenhuma maneira exclui a possibilidade da atuação de homens na educação infantil.

³ As orientações metodológicas do professor têm lastro epistêmico. Desse modo, propor transformações no trabalho pedagógico do professor significa mexer em seus pressupostos epistêmicos. Uma mudança substancial no trabalho das professoras requer uma ruptura epistêmica e pedagógica (metodológica/instrumental).

da educação básica. Por sua vez, a Lei nº 12.796/2013, para além das alterações realizadas na LDBEN (2013), estabelece obrigatoriedade da frequência de crianças a partir de 4 anos de idade em turmas de pré-escola.

Assim, questionar sobre conhecimento, modo como é conhecido não é novidade, nem movimento recente, pelo contrário, remonta aos primórdios da humanidade. Contudo, trata-se de um movimento sempre atual, considerando que concepções sobre a realidade estão em constante mudança e constantemente mostram insatisfeitos em relação com o conhecimento. Assim, querer conhecer epistemologias presentes em discursos sobre práticas educativas de professoras da Educação Infantil, não é nenhum despropósito, pelo contrário pode ser uma possibilidade de qualificar o trabalho dos professores e das escolas de Educação Infantil.

O conhecer, como objeto de reflexão, é um exercício que historicamente se vincula à filosofia. Basta recordar que os primeiros filósofos, muitos deles, fundaram escolas em que eram mestres. Essa pesquisa considera que os professores possuem uma relação estreita com o conhecimento, embora muitos não tenham presentes bases epistêmicas de seu trabalho ou de sua prática educativa. Sendo a Educação Infantil um período importante no desenvolvimento infantil, ser professor atuante, nessa etapa de ensino, requer clareza de pressupostos que embasam a sua prática educativa. Parece retórico, mas sem ruptura epistemológica não há transformação no trabalho das professoras.

Cortella (2016, p. 55) ressalta que cada professor possui uma teoria de conhecimento que orienta o seu trabalho pedagógico, contudo, “[...] essa interpretação nem sempre é consciente e reflexiva e, no mais das vezes, é adotada sem uma percepção muito clara de suas fontes e consequências.” Nesse contexto, provocar reflexão e discussão, sobre as epistemologias presentes nos discursos dos professores, significa interrogar o seu ser e fazer docente.

Becker (2012b, p. 118) afirma que a simples consciência, reflexão ou mudança na concepção epistemológica dos professores “não garante, necessariamente, uma

mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar.” Porém, considera também que “sem essa mudança de concepção, superando o empirismo e o apriorismo, certamente não haverá mudança profunda na teoria e na prática de sala de aula.” Tal entendimento reafirma a importância da pesquisa desenvolvida sobre aspectos epistemológicos da atuação de professoras de educação infantil.

Uma aproximação preliminar da temática e problemática se deu através de levantamento de produções acadêmicas sobre o assunto realizado no banco de dissertações e teses da BDTB (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Esse olhar para as produções possibilitou um recorte mais preciso às questões epistemológicas que dão suporte e base aos discursos presentes no trabalho das professoras de educação infantil, pré-escola, pois não se encontrou nenhum trabalho que tenha pesquisado ou abordado especificamente a problemática. Nesse sentido, considerando as especificidades e peculiaridades dessa etapa de ensino da educação básica e sua importância no desenvolvimento infantil, há a necessidade de pesquisas referentes às epistemologias presentes nos discursos e nas práticas das professoras atuantes em educação infantil.

A presente obra se estrutura em três capítulos. O primeiro capítulo tem por objetivo situar percursos iniciais da pesquisa e aproximação com a problemática que foi realizada por meio de pesquisa sobre produções acadêmicas referentes ao tema.

No segundo capítulo conceitua-se teoricamente epistemologia, explorando quais são as epistemologias presentes no campo da educação a partir de diferentes referenciais teóricos. O objetivo do capítulo é o entendimento de como diferentes concepções epistemológicas se apresentam no campo da Educação Infantil.

O terceiro capítulo caracteriza-se pela apresentação da parte empírica da pesquisa. A pesquisa de campo foi realizada no município de Santa Rosa/RS, com oito professoras de Educação Infantil da rede municipal e objetivou analisar que epistemologias estão presentes nos discursos dos professores de educação infantil. A partir do quadro teórico do capítulo II e com outros autores que discutem questões epistemológicas, são analisados e interpretados dados produzidos pela pesquisa de

campo, tecendo reflexões acerca de epistemologias manifestas nas falas das professoras atuantes em turmas de pré-escola.

A referida pesquisa contribui com reflexões sobre questões epistemológicas implicadas em discursos de professoras da Educação Infantil. Ressalta-se, nesse sentido, a humildade em considerar que essa pesquisa sozinha não muda a realidade em que está inserida, contudo, possibilita novos olhares e novas reflexões sobre essa etapa tão importante da formação humana.

CAPÍTULO I

PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA

A preocupação com a qualidade dos atendimentos oferecidos na educação infantil alarga-se à medida que pesquisas são desenvolvidas. Entre alguns dos pesquisadores que têm investigado a importância da Educação Infantil no desenvolvimento da criança estão os brasileiros: Barbosa (2000), Junqueira (2005), Horn (2004), Kramer (2001); e, em nível internacional: Zabalza (1998), Goldschmeid & Jackson (2006), mas há muitos outros que se ocupam dessa temática.

Políticas públicas também têm afirmado a importância da Educação Infantil. A Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) reafirma a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, com matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade. Considerando essas alterações na legislação e a importância que diversos estudos têm atribuído ao desenvolvimento da criança na etapa da Educação Infantil, torna-se relevante analisar que perspectivas epistêmicas estão presentes na atuação das professoras desse nível de ensino.

A pesquisa sobre produções acadêmicas, presente nesse movimento, mapeou o que já foi produzido relacionado ao tema na última década, em que nível, em que região e, posteriormente, procedendo a uma análise qualitativa. Além disso, buscou identificar quais referenciais teóricos, quais metodologias de pesquisa e que procedimentos de análise de dados foram empregados. Tal abordagem possibilitou

uma indicação de caminhos possíveis para que a dissertação não contemplasse aspectos já abordados em outras pesquisas de Mestrado ou Doutorado.

PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DE LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES

A pesquisa sobre produções acadêmicas foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Banco de Teses e Dissertações, através do site do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), no período de janeiro de 2018. Realizou-se busca avançada através de conjuntos de palavras-chave definidas a partir de temática de interesse para a construção da dissertação. As palavras-chave, utilizadas para a pesquisa das produções acadêmicas, foram combinações: “formação inicial, educação infantil, pedagogia”, “educação infantil, metodologia, epistemologia”, “formação de professores, educação infantil, análise de discurso”, “epistemologia, práticas educativas, educação infantil”.

O primeiro filtro utilizado para a busca foi o período compreendido entre os anos de 2006 a 2016, ou seja, os últimos dez anos. Porém, como os resultados apresentados, a partir dessa busca, eram de áreas de conhecimento muito diferentes ao de interesse da pesquisa, optou-se pela utilização de mais um filtro “Programas de Pós-Graduação em Educação”, selecionando apenas resultados de dissertações e/ou teses realizadas nesse nível de formação.

Dos resultados encontrados, realizou-se a leitura dos títulos e resumos das dissertações e teses, para então realizar a seleção dos trabalhos a serem analisados na íntegra. Para a organização dos dados referentes às dissertações e teses com temáticas afins ao projeto de pesquisa em questão, utilizou-se um quadro. Para cada dissertação e/ou tese tabulada foram inseridos os seguintes dados: nome do autor/a da dissertação/tese, nome do orientador/a, nível da produção acadêmica. Na sequência da dissertação ou tese, apontou-se instituição de origem, ano de defesa e com questões: “O resumo da produção acadêmica aborda a formação de professores para a Educação Infantil?”, “O trabalho tem relação com o tema da pesquisa em questão?” Quando os resultados apontavam para a não relação com a temática de

interesse, essa era justificada no quadro através da questão “Por quê?”, com o fim de justificar as dissertações e teses selecionadas para a leitura na íntegra. Essa tabela encontra-se em documento salvo em pasta virtual própria para eventuais consultas.

As dissertações e teses selecionadas para aprofundamento, por estarem diretamente relacionadas com a temática ou poderem contribuir de alguma forma com os rumos da pesquisa, foram salvas em pasta virtual própria. Em um segundo momento desta pesquisa, foram analisados, em perspectiva mais qualitativa, resultados que são descritos na quinta seção dessa revisão, sob o título “Sobre os resultados da pesquisa: análise qualitativa de resultados”.

Na busca, a partir da combinação de palavras-chave “Formação inicial, Educação infantil, Pedagogia”, com utilização de filtros acima descritos, foram encontrados 39 resultados, dos quais 8 foram desconsiderados por estarem em duplicidade, resultando em 31 trabalhos: 21 dissertações de Mestrado e 10 teses de Doutorado. Para a pesquisa com as palavras-chave “Educação infantil, metodologia, epistemologia”, com utilização de filtros definidos para a pesquisa anterior, foram encontrados 14 resultados. Verificamos que 2 resultados apareceram em duplicidade, desconsiderados por se referirem aos mesmos trabalhos, somente com nome do autor apresentado de forma diferente. A pesquisa totalizou dessa forma, 12 resultados: dez dissertações e duas teses.

Com a mesma definição de filtro das duas pesquisas anteriores, referentes à pesquisa com as palavras-chave “Formação de professores, educação infantil e análise do discurso”, foram encontrados 18 resultados, 3 resultados duplicados; sendo assim, 15 trabalhos: 11 dissertações e 4 teses. Ainda, para a última chave de palavras-chave selecionadas “Epistemologia, práticas educativas, educação infantil” encontraram-se 14 resultados: 8 dissertações e 6 teses.

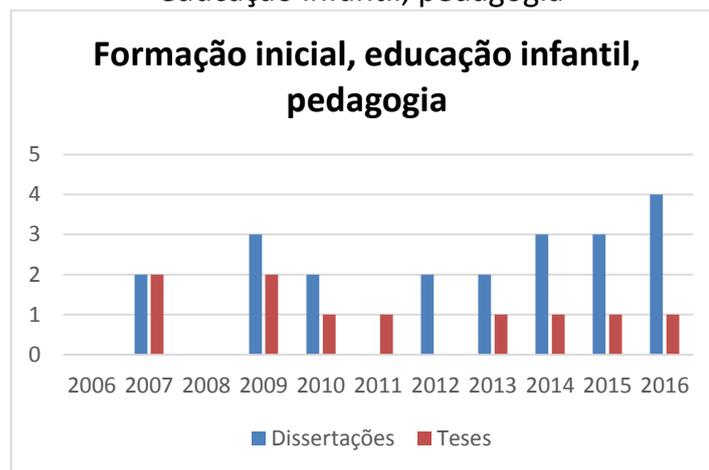
RESULTADOS DA PESQUISA: ANÁLISE QUANTITATIVA DOS RESULTADOS

Analisando os resultados a partir da combinação de palavras-chave para a busca, verificou-se que a maior incidência de resultados vincula-se aos descritores

“Formação inicial, educação infantil, pedagogia” (31 resultados). A combinação que segue “Formação de professores, educação infantil, análise do discurso” (15 resultados), a combinação “Epistemologia, práticas educativas, educação infantil” (14 resultados) e, por fim, a combinação “Educação infantil, metodologia, epistemologia” (12 resultados).

Ao comparar os dados referentes ao nível de produção (dissertação de Mestrado ou tese de Doutorado) e anos em que foram defendidas, concluiu-se que pesquisas relacionadas à formação inicial, educação infantil e pedagogia têm aumentado significativamente a partir de 2014, atingindo maior destaque no ano de 2016. Essa constatação possibilita refletir que a temática ganhou significância nas pesquisas desenvolvidas nos últimos anos. É possível identificar que o maior número de produções sobre o tema, no período de 2006 a 2016, são dissertações de Mestrado. Também, pode-se inferir que nos anos de 2006 e 2008 não houve nenhuma defesa de dissertação ou tese relacionada aos temas, conforme ilustra o Gráfico 01:

Gráfico 01: Resultados por ano referente às palavras-chave “formação inicial, educação infantil, pedagogia”

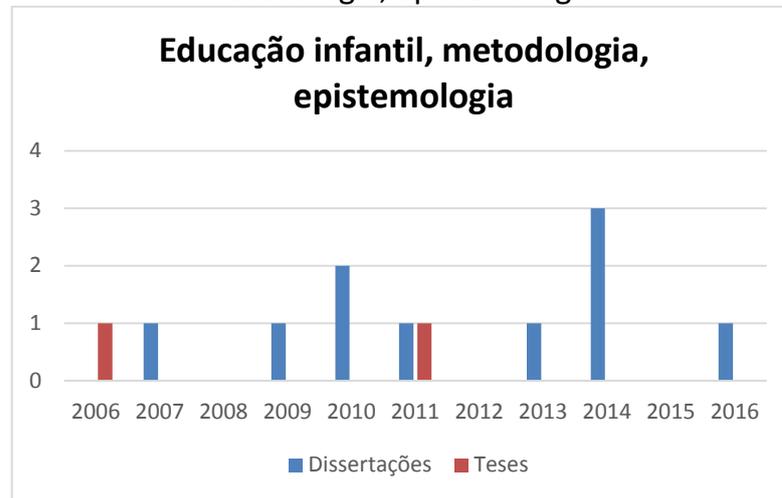


Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa no IBICT (2018)

Ao interpretar os dados a partir dos descritores “Educação Infantil, metodologia, epistemologia”, pode-se verificar, através do Gráfico 02, que são poucas pesquisas relacionadas a esses descritores, sendo que há anos sem registro de

produções: 2008, 2012 e 2015; e, no ano de 2014, foi o período com maior registro de pesquisas relacionadas aos descritores.

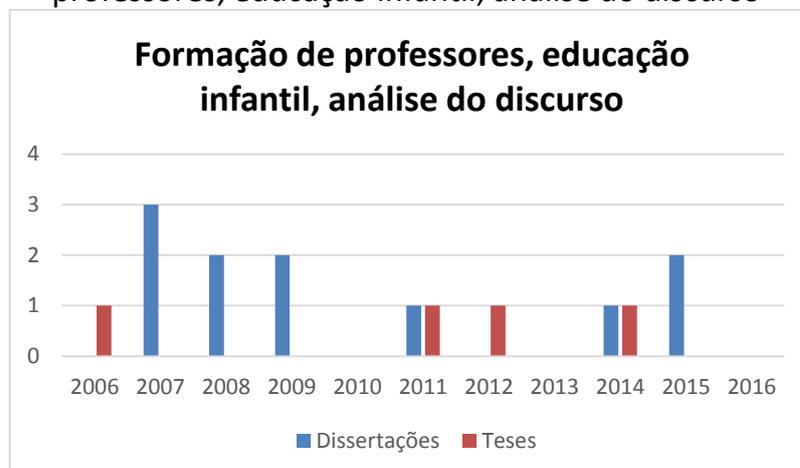
Gráfico 02: Resultados por ano referente às palavras-chave “educação infantil, metodologia, epistemologia”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa no IBICT (2018)

Referente aos descritores “Formação de professores, educação infantil, análise do discurso”, verifica-se, no Gráfico 03, que são poucas pesquisas na área, com um número maior de dissertações; e, nos anos de 2010, 2013 e 2016 não houve nenhuma defesa referente a esses descritores. O ano identificado com maior número de defesas sobre o tema foi 2007.

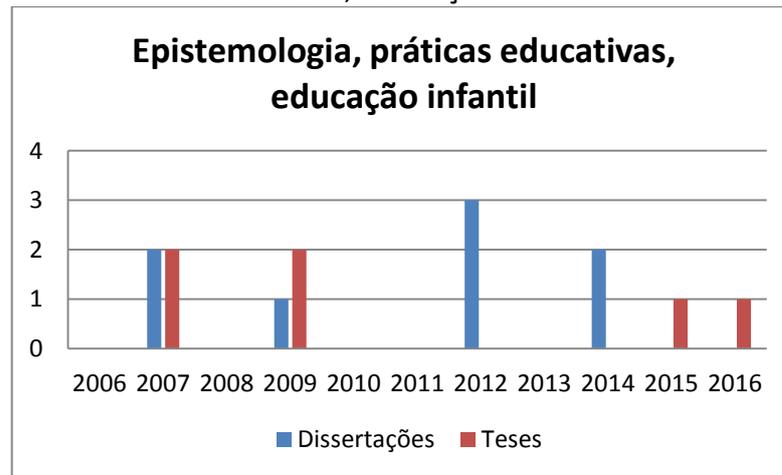
Gráfico 03: Resultados por ano referente às palavras-chave “formação de professores, educação infantil, análise do discurso”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa no IBICT (2018)

Para a pesquisa com os descritores “epistemologia, práticas educativas, educação infantil”, nos anos de 2006, 2008, 2010, 2011 e 2013, não se encontrou nenhuma produção realizada e a maior quantidade de resultados encontrada foi de dissertações.

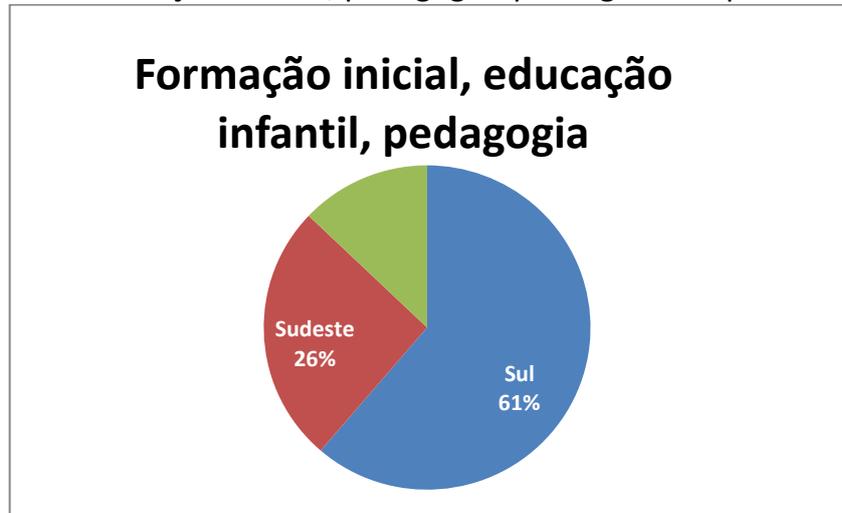
Gráfico 04: Resultados por ano referente aos descritores “epistemologia, práticas educativas, educação infantil”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa no IBICT (2018)

A partir da análise referente às regiões do país de onde provêm as pesquisas em questão, utilizou-se gráficos, a fim de possibilitar a percepção sobre as regiões que têm dado maior enfoque às temáticas. O gráfico 05, referente aos descritores “formação inicial, educação infantil, pedagogia”, aponta que 61% (19 dos 31 resultados) refere-se à região Sul, 26% (8 resultados) à região Sudeste e 13% (4 resultados) à região Nordeste. A partir dos descritores utilizados, não houve nenhum resultado para a região Centro-oeste e norte do país.

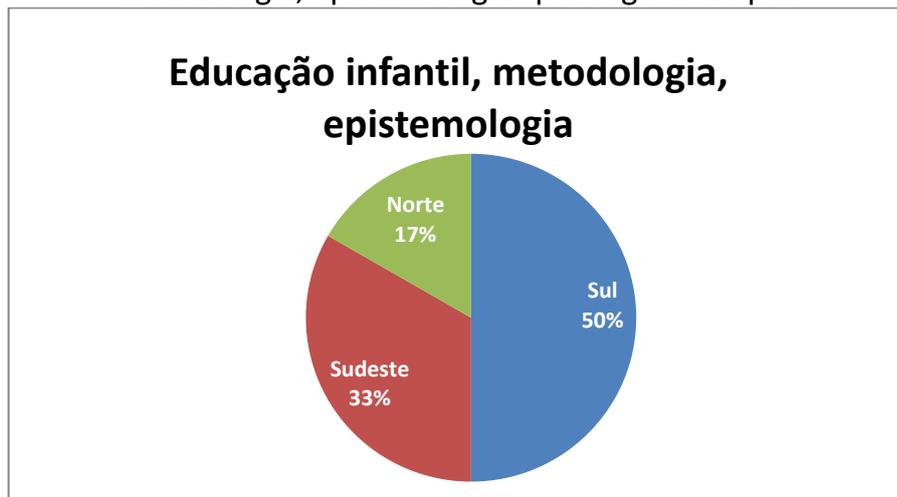
Gráfico 05: Resultados referentes às palavras-chave “Formação inicial, educação infantil, pedagogia” por regiões do país



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa no IBICT (2018)

Referente ao Gráfico 06, acerca de produções encontradas com os descritores “educação infantil, metodologia, epistemologia” 50% (6 de 12 resultados) dos resultados são provenientes da região Sul, 33% (4 resultados) região Sudeste e 17% (2 resultados) região Norte; sem nenhum resultado novamente para a região Centro-oeste do país; e, dessa vez, sem resultados para a região Nordeste.

Gráfico 06: Resultados referentes aos descritores “educação infantil, metodologia, epistemologia” por regiões do país

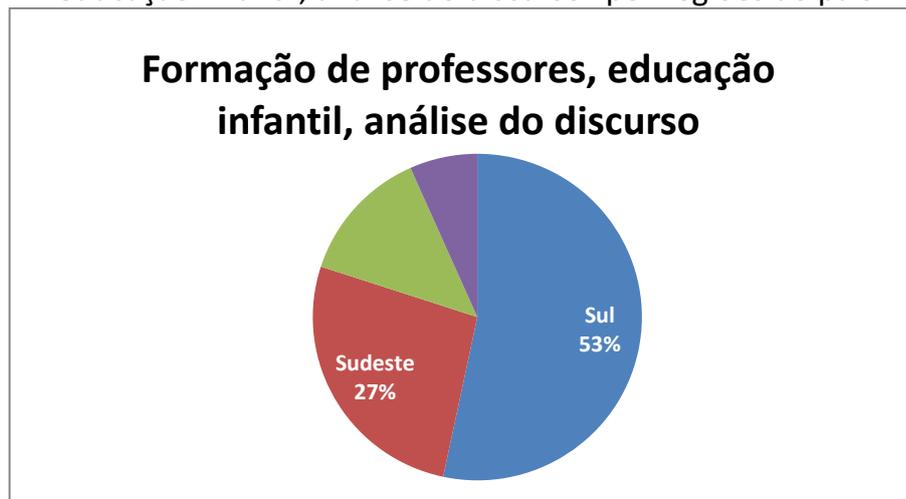


Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa no IBICT (2018)

Considerando a pesquisa sobre os descritores “formação de professores, educação infantil, análise do discurso”, 53% (8 de 15 resultados) provêm da região

Sul, 27% (4 resultados) da região Sudeste, 13% (2 resultados) da região Nordeste e 7% (1 resultado) da região Norte; curiosamente, novamente a pesquisa não apresentou nenhum resultado para a região Centro-oeste. Conforme mostra o Gráfico 07:

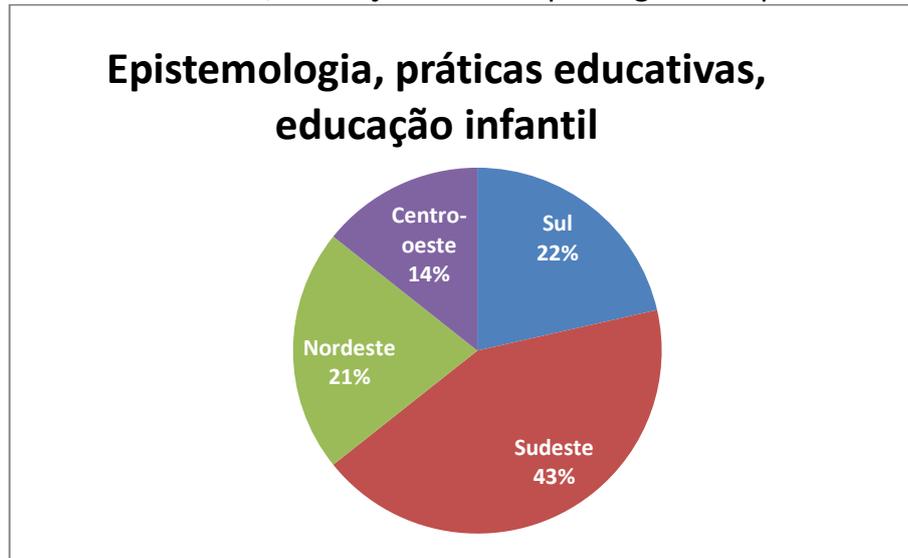
Gráfico 07: Resultados referentes aos descritores “formação de professores, educação infantil, análise do discurso” por regiões do país



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa no IBICT (2018)

O gráfico 8 apresenta os dados referentes aos descritores “Epistemologia, práticas educativas, educação infantil” por regiões do país, a região Sudeste representa 43% (6 resultados), a região Sul 22% (3 resultados), a região Nordeste 21% (3 resultados), e a região Centro-oeste representa 14% (2 resultados):

Gráfico 08: Resultados referentes aos descritores “Epistemologia, práticas educativas, educação infantil” por regiões do país



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa no IBICT (2018)

A partir dos gráficos acerca das produções acadêmicas, situados por regiões do Brasil, verifica-se que o maior número de produções em nível *stricto sensu* em educação, a partir dos descritores pesquisados, são provenientes de instituições localizadas na região Sul do país. A partir da análise sobre as instituições de origem das produções referentes à região Sul, percebe-se o destaque da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal de Santa Maria. As duas universidades federais do Rio Grande do Sul demonstraram em suas pesquisas a preocupação científica em processos relacionados à formação docente inicial, à educação infantil e estudos relacionados à sociologia da infância. Também, registra-se a importância dos resultados de pesquisas desenvolvidas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual de Campinas.

RESULTADOS DA PESQUISA: ANÁLISE QUALITATIVA DE RESULTADOS

Analisando os resumos dos trabalhos apresentados pela pesquisa, foram selecionadas dissertações e teses mais próximas à temática de interesse, as quais foram salvas para análise na íntegra. As questões definidas para a seleção dos trabalhos e/ou exclusão dos trabalhos a serem analisados de forma mais profunda, foram: o resumo aborda formação de professores, práticas educativas ou pressupostos epistemológicos presentes na Educação Infantil? A pesquisa tem relação com a temática de interesse desta pesquisa?

Entre as dissertações e teses que não foram selecionadas estavam trabalhos relacionados à literatura na Educação Infantil, ensino da matemática na Educação Infantil, Educação Infantil do campo, inclusão de crianças na Educação Infantil, formação para a coordenação pedagógica, jogos sensoriais na Educação Infantil, influência de curso de extensão universitária para professoras de creche, formação docente para a educação ambiental, construção de leitura e de escrita infantil em estágio supervisionado, importância de contos de fada para o desenvolvimento da criança, entre outros que não estavam diretamente relacionados à temática de interesse desta pesquisa.

As dissertações e teses selecionadas, para uma análise mais completa, encontram-se especificados no quadro 01. Esses foram selecionados por abordarem os temas: formação de professores para a Educação Infantil, infâncias, políticas públicas para a Educação Infantil, práticas educativas e concepções epistemológicas presentes na prática educativa de professores de Educação Infantil:

Quadro 01: dissertações e teses selecionadas para análise a partir da pesquisa

Dissertações e teses selecionadas através da pesquisa com os descritores “formação inicial, educação infantil, pedagogia”:				
Nome da produção	Autor (a)	Orientador (a)	Nível da produção acadêmica/Ano de defesa	Instituição
O curso de pedagogia EAD e a formação para atuação	Naila Cohen Pomnitz	Rosane Carneiro Sarturi	Dissertação/2015	UFSM- Universidade

na educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas				Federal de Santa Maria
Formação (inicial) em pedagogia: um outro olhar para as infâncias	Samantha Dias de Lima	Jaime Zitkoski Coordenação: Leni Vieira Dornelles	Tese/2015	UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas	Valmir da Silva	Jorge Luiz da Cunha	Dissertação/2013	UFSM- Universidade Federal de Santa Maria
A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na educação infantil	Camila Macenhan	Susana Soares Tozetto	Dissertação/2015	UEPG- Universidade Estadual de Ponta Grossa
O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo	Denise Maria de Carvalho Lopes	Tese/2014	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação	Rodrigo Saballa de Carvalho	Nádia Geisa Silveira Souza	Tese/2011	UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Dissertações e teses selecionadas através da pesquisa com os descritores “Educação infantil, metodologia, epistemologia”:				
A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na educação infantil	Vanessa Medianeira da Silva Flôres	Cleonice Maria Tomazzetti	Dissertação/2014	UFSM- Universidade Federal de Santa Maria
A educação infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância	Fabiana Oliveira Canavieira	Ana Lúcia Goulart de Faria	Dissertação/2010	UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
Dissertações e teses selecionadas através da pesquisa com os descritores “formação de professores, educação infantil, análise do discurso”:				
Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)	Janayna Alves Brejo	Luis Henrique Aguilari	Tese/2012	UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
Dissertações e teses selecionadas através da pesquisa com os descritores “epistemologia, práticas educativas, educação infantil”:				
Concepções epistemológicas que fundamentam Práticas educativas do	Keila Beatriz Fernandes Custódio	Gilza Maria Zauhy Garms	Dissertação/2014	UNESP- Universidade Estadual Paulista

professor de berçário: Contribuições de uma leitura piagetiana				
A educação infantil e o currículo: Um estudo sobre as concepções de currículo Presentes nas práticas pedagógicas de professoras da pré-escola	Edmacy Quirina De Souza	Maria Antonieta de Campos Tourinho	Dissertação/2009	UFBA- Universidade Federal da Bahia

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos trabalhos acadêmicos selecionados (2018)

A leitura das dissertações e teses apresentadas pelo Quadro 01 permite conhecer o que motivou os autores para a pesquisa referente a esses temas: problemas, objetivos, caminhos teóricos e metodológicos percorridos pelas pesquisas. No quadro 02 foram pontuadas as abordagens metodológicas a partir de trabalhos selecionados com os descritores “formação inicial, educação infantil, pedagogia”, “educação infantil, metodologia, epistemologia”, “formação de professores, educação infantil, análise do discurso”, “epistemologia, práticas educativas, educação infantil”, possibilitando identificar as abordagens metodológicas em evidência e campos/sujeitos definidos para as pesquisas:

Quadro 02: abordagens metodológicas em evidência pelas pesquisas selecionadas

DESCRITORES: FORMAÇÃO INICIAL, EDUCAÇÃO INFANTIL, PEDAGOGIA		
PRODUÇÃO ACADÊMICA	METODOLOGIA	CAMPO DE PESQUISA/ SUJEITOS PESQUISADOS
Tese 2015 Formação inicial em pedagogia: um outro olhar para as infâncias	-Abordagem qualitativa -Pesquisa participante -Instrumentos de pesquisa: Análise documental do PPP do curso de graduação analisado e ementário; narrativas escritas com os sujeitos de pesquisa; -Estratégia metodológica: análise das narrativas através do viés da sociologia da infância	- Curso de graduação em Pedagogia situado na região metropolitana de Porto Alegre - Sujeitos de pesquisa: oito graduandas (alunos do último ano) do curso de Pedagogia analisado, que demonstraram interesse nas temáticas da Educação Infantil e das Infâncias
Dissertação 2013 Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas	-Abordagem qualitativa -Estratégia metodológica: narrativas de vida com base na história oral -Coleta de dados: narrativas gravadas e transcritas - Análise dos dados: análise	- Sujeitos de pesquisa: cinco pedagogos com experiência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	hermenêutica	
<p>Dissertação 2015 A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na educação infantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem qualitativa - Instrumentos de pesquisa: observações nas instituições de ensino, e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos de pesquisa; - Análise dos dados: Análise de Conteúdo (BARDIN) 	<ul style="list-style-type: none"> - Quatro (4) professoras da Educação Infantil, sendo duas (2) delas atuantes na rede pública municipal de ensino de Ponta Grossa/PR e as outras duas (2) na rede particular de ensino do mesmo município, -A pesquisa foi desenvolvida em três (3) instituições de ensino de Educação Infantil do município de Ponta Grossa/PR, sendo dois (2) Centros de Educação Infantil da rede particular de ensino (CEIs) e um (1) Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública municipal de ensino.
<p>Dissertação 2015 O curso de pedagogia EAD e a formação para atuação na educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque qualitativo - Método de estudo de caso - Entrevista com os sujeitos de pesquisa a partir de questionário semiestruturado -Análise dos dados: Análise de Conteúdo (BARDIN) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeitos de pesquisa: 6 alunos egressos de cursos de Pedagogia EaD da UFSM/UAB, que atuam na educação infantil, delimitados através de amostragem
<p>Tese 2011 A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa qualitativa - Campo de estudos: estudos culturais em educação, vertente pós-estruturalista - Produção dos dados: pesquisa piloto snowball (bola de neve) – aproximação aos acadêmicos de Pedagogia que produziam narrativas a partir de perguntas norteadoras, a partir da problematização das narrativas, o autor elaborou um curso de extensão para desenvolver seu trabalho de campo, o curso de extensão foi ministrado para 25 acadêmicos do 5º semestre de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRGS, onde também foram produzidas narrativas – memórias de formação 	<ul style="list-style-type: none"> - Acadêmicos da Pedagogia de da UFRGS definidos por amostragem bola de neve e acadêmicos do 5º semestre que se inscreveram no curso de extensão ministrado
<p>Tese 2014 O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky e do dialogismo de M. Bakhtin - A abordagem investigativa aproxima-se dos princípios da perspectiva qualitativa -Procedimentos para construção e análise de dados: questionário, análise de documentos e, especialmente, entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> - O estudo foi realizado junto à disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu-UERN, com a participação de quatro Estagiários que realizaram Estágio no período da pesquisa em 2012

	semiestruturadas (individuais e coletivas) numa perspectiva dialógica	
DESCRITORES: EDUCAÇÃO INFANTIL, METODOLOGIA, EPISTEMOLOGIA		
Dissertação 2014 A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na educação infantil	- Abordagem metodológica: cunho qualitativo -Produção dos dados: questionários	- Seis instituições públicas de educação infantil de Santa Maria/RS - Direção e professores das instituições públicas municipais de educação infantil pesquisadas
Dissertação 2010 A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância	- Pesquisa documental -Estudos sociais das infâncias -Análise de documentos (leis, pareceres) e pareceres técnicos	- Não houve pesquisa de campo
DESCRITORES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO INFANTIL, ANÁLISE DO DISCURSO		
Tese 2015 Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)	- Educação comparada (estudo comparativo), exame simultâneo - História como método -Investigação de cunho bibliográfico e documental	- Documentos oficiais do Brasil e Argentina (pesquisa documental), não houve estudo de campo
DESCRITORES: EPISTEMOLOGIA, PRÁTICAS EDUCATIVAS, EDUCAÇÃO INFANTIL		
Dissertação 2014 Concepções epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor de berçário: contribuições de uma leitura piagetiana	- Estudo de caso com abordagem qualitativa -Instrumentos metodológicos: pesquisa bibliográfica/análise documental, observação e questionário -Análise dos dados: análise de conteúdo, onde os dados são analisados a partir dos aportes piagetianos, separando os dados por categorias e a triangulação de dados a partir dos dados da observação, questionário e análise documental.	- A pesquisa foi realizada em duas instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba-SP - Sujeitos desta pesquisa: duas professoras, sendo uma no berçário I (de 4 meses a 1 ano) e a outra no berçário II (de 1 ano a 2 anos).
Dissertação 2009 A educação infantil e o currículo: Um estudo sobre as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas de professoras da Pré-escola	- A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo etnográfica - Instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada, grupo focal e a observação do espaço educativo	- Campo de investigação duas escolas públicas do município de Itapetinga, cidade localizada no Sudoeste da Bahia, que atendem crianças de quatro a seis anos de idade. - Sujeitos da pesquisa: seis professoras e suas respectivas turmas (crianças de quatro e seis anos de idade).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos trabalhos acadêmicos selecionados (2018)

A partir da análise do quadro com as metodologias utilizadas nesses trabalhos selecionados, observa-se que grande parte das pesquisas tem caráter qualitativo. Por sua vez, as técnicas utilizadas para a pesquisa foram entrevistas, questionários, narrativas com os sujeitos de pesquisa, grupo focais. Dois trabalhos não tiveram pesquisa de campo e foram estudos de análise documental. Com relação às instituições ou sujeitos da pesquisa, três foram no âmbito de cursos de Pedagogia, quatro foram realizados em instituições de educação infantil, um com pedagogos atuantes na educação infantil e no ensino fundamental e um com alunos egressos da Pedagogia.

Para analisar quais foram os referenciais teóricos utilizados nas dissertações e teses foi elaborado o quadro abaixo:

Quadro 03: autores em destaque a partir de dissertações e teses selecionadas

Nome da produção	
O curso de pedagogia EAD e a formação para atuação na educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas	<ul style="list-style-type: none"> - Educação a distância: Kenski, Petters, Saraiva, Fontana, Nogueira, Belloni, Valle, Dias - O curso de Pedagogia a distância: Kuhlmann Jr., Gomes, Kramer, Kenski, Sacristán - Competências e habilidades para a formação docente: Veiga, Perrenoud, Nogueira, Machado - Educação Infantil: Kuhlmann Jr., Corsino, Kramer, Horn, Barbosa, Junqueira Filho - Kaercher & Cunha
Formação (inicial) em pedagogia: um outro olhar para as infâncias	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino superior e educação emancipatória: Tardif, Freire, Farhi-Neto, Sacristán, Santos, Felden e Kronhardt - Pedagogia enquanto ciência da educação: Saviani, Grillo, Martinazzo, Franco, Marques - História da Pedagogia: Shiroma, Moraes e Evangelista, Warde, Brzezinski, Chaves, Pimenta, Libâneo - Infâncias: Perreira, Dornelles, Qvortrup, Sarmento, Foucault, Redin, Ariès, Postman, Azevedo e Silva, Pinto, Nascimento, JENKS, Davies, Corsaro, Pino, Fernandes, Müller e Redin, Ferreira, Heywood, Arroyo - Currículo: Moreira e Silva, Stenhouse, Saviani, Serbino, Henry Giroux e Michel Apple, Deleuze, Foucault, Sacristán, Pereira, Gallo, Morin, Mariotti, Petraglia, Damásio, Labaree, Nóvoa, Gadotti, Veiga, Zabalza, Libâneo
Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas	<ul style="list-style-type: none"> - Formação inicial e continuada de professores: Nóvoa, Saviani, Libâneo, Maria Isabel da Cunha, Tardif & Lesard (principais). Outros autores utilizados: Sacristan, Abrahan, Carvalho, Franco (novas diretrizes), Pucci, Oliveira - Princípio filosófico: Pedagogia histórico-crítica - Processo de construção identitária: Berger & Luckman - História do curso de Pedagogia e da trajetória do Pedagogo: Cambi, Quesma, Franco, Saviani, Brasil (Diretrizes Curriculares Nacionais para o

	Curso de Pedagogia/2005), Silva, Genovesi, Mazzotti, Houssaye, Estrela, Maciel
A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de campo e habitus: Heller e Bourdieu - Especificidade da docência: Tardif; Lessard - Formação e a profissionalização dos professores: Nóvoa - Tipologias dos saberes docentes: Tardif, Gauthier, Shulman - Formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional: García, Vaillant - Prática pedagógica a partir de um conceito mais amplo do que a ação: Sacristán
O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	<ul style="list-style-type: none"> - Estágio Supervisionado: Ostetto, Buriolla, Freitas - Infância e suas especificidades: Ariès, Sarmiento e Pinto, Sarmiento, Heywood, Kuhlmann Jr., Stearns, Vasconcellos, Smolka, Zabalza, Oliveira-Formosinho, Vygotsky - Formação de professores e especificidades do professor de educação infantil: Cerisara, Zabalza, Rosemberg, Kishimoto, Kramer, Oliveira-Formosinho, Rossetti-Ferreira, Pimenta, Tardif, Imbernón, Morin. Gadotti, Nóvoa, Veiga, Gauthier - Prática Pedagógica: Sacristán
A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de narrativas: Connelly e Clandinin, Larrosa, Silveira - Conceito de professoralidade: Pereira - Conceito de governo: Foucault, Bujes, Veiga-Neto - Formação em cursos de Pedagogia: Ripoll, Polli e Bonin; Foucault, Bordas, Gatti e Nunes
A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Infâncias, crianças e educação infantil: Ariès, Kuhlmann Jr, Oliveira-Formosinho, Formosinho, Campos, Barbosa, Oliveira - Qualidade na educação infantil: Libâneo, Rosemberg - Gestão escolar democrática e Política Nacional de Educação Infantil: Côrrea, Lück, Ferreira, Libâneo, Ferreira
A educação infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância	<ul style="list-style-type: none"> - Estudos sociológicos das infâncias: Ariès, Abramowicz, Kuhlmann Jr., Sarmiento, Narodowski, Barbosa, Pinto, Durkheim, Florestan Fernandes, Faria, Max Weber. Manuel Pinto, Adorno, Benjamin, Norbert Elias, Montandon, Giddens e Bourdieu, Quinteiro, Kuhlmann Jr. - Políticas públicas: Cerisara, Aquino e Vasconcelos
Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Educação infantil e formação docente: Kramer, Dávila, Naya e Lauzurika, Dias, Campos, Oliveira, Rocha, Cesisara, Imbernón, Libâneo - Políticas públicas: Palhares e Martinez; França, Davies, Cerisara, Unbehau e Vianna; Brzezinski, Saviani, Aguilar, Feldfeber, Krawczk e Vieira, Campos, Füllgraf; Wiggers; Didonet, Villanueva, Abrahão, Meter e Horn, Araújo, Pinto, Rossetti-Ferreira; Ramon; Silva; Ferreira, Feldfeber, Barreyro, Silva, Itzcovich, Barreto, Barroso, Rosemberg
Concepções epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor de berçário: contribuições de uma leitura Piagetiana	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção epistemológica-contribuições de uma leitura piagetiana: Piaget, Garcia, Delval, Balestra, Lima, Fernandes, Coll e Martí, Becker, Garms, Marçal, Apostel, Marques e Becker, Castro, Barbosa, Garms e Guimarães, Solé e Coll - Percurso histórico do atendimento na Educação Infantil: Azevedo, Marcílio, Oliveira, Barbosa, Vieira, Kramer, Kuhlmann, Haddad, Montenegro - A criança: diversos olhares no tempo: Corazza, Prout e James, Cambi e Ulivieri, Azevedo, Ariès, Postmann, Kramer - Cuidar e educar: Montenegro, Kramer, Azevedo - Especificidades do bebê: Barbosa, Ferraz - Rotina/espço: Barbosa e Horn, Dornelles e Horn, Malaguzzi, DeVries, Barbosa, Becker, Kramer e Guimarães - Currículo: Haddad, Becker, Oliveira, DCNEI - Avaliação: Edmiaston, Hoffmann

	- Epistemologias presentes nos documentos oficiais: Referencial Curricular de Educação Infantil – introdução/volume 1, volume 2 e volume 3; Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - revisão de 2009, reflexões fundamentadas em Cerisara, Haddad, Azevedo, Arce, Kuhlmann.
A educação infantil e o currículo: um estudo sobre as concepções de currículo Presentes nas práticas pedagógicas de professoras da pré-escola	- Infância e educação infantil: Arroyo, Sarmiento, Platão, Ariès, Kramer, Rosseau, Saint-Exupery, Gibello, Lobato, Ruseff, Palmer, Tourinho e Sá, Galeffi, Freire, Bujes, Farias, Chambouleyron, Marcilio, Kulmann Jr., Rosemberg, Brasil (documentos legais), Cerisara - Currículo e educação infantil: Pacheco, Platão, Comenius, Pestalozzi, Dewey, Cunha, Moreira e Silva, Costa, Cortella, Ardoino, Morin, Burnham, Macedo, Fazenda, Kramer, Froebel, Arce, Abagnanno, Freire, Macedo, Sarmiento.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos trabalhos acadêmicos selecionados (2018)

A partir do quadro 03, foi possível identificar os autores utilizados pelos trabalhos analisados e pode-se realizar um levantamento do referencial teórico de cada dissertação e/ou tese. Tal movimento permitiu evidenciar que autores que têm sido referência sobre os temas que mais interessam para essa investigação: formação de professores, epistemologia, educação infantil e infâncias.

Identificou-se que os autores mais utilizados em estudos sobre as infâncias foram Moyses Kuhlmann Júnior, Sônia Kramer, Manuel Jacinto Sarmiento e Philippe Ariès. Acerca da formação de professores Antonio Nóvoa, Francisco Imbernón, Dermeval Saviani, Maurice Tardif e José Carlos Libâneo. Referente a estudos epistemológicos dirigidos à formação de professores, destaca-se Fernando Becker.

A partir desse mapeamento dos teóricos das dissertações e teses realizadas sobre as temáticas afins do projeto, pode-se perceber que pesquisas na etapa da educação infantil ampliaram seu espaço nos últimos anos. Tal cenário possibilita a reflexão sobre o papel de formação inicial para esse nível de ensino, bem como sobre práticas educativas desenvolvidas e quais as influências dos documentos oficiais orientam e norteiam a educação infantil.

A partir do levantamento acima, definiu-se um recorte mais preciso para o tema da pesquisa que ficou assim definido previamente: “Práticas educativas na Educação Infantil: em busca de seus pressupostos epistêmicos”. Para esse recorte foram inexpressivos os resultados. Os resultados que mais se aproximaram do tema

acima exposto foram as dissertações de Camila Macenhan (2015) e Keila Beatriz Fernandes Custódio (2014).

A dissertação de Camila Macenhan, com o título “A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil”, foi defendida no ano de 2015, para obtenção de título de mestre pela UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a orientação de Susana Soares Tozetto. Essa dissertação teve como objeto de estudo o saber docente de professores da Educação Infantil. A questão central da pesquisa foi: qual a natureza dos saberes docentes do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica? A pesquisa foi de abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados foram observações nas três instituições de ensino selecionadas para a pesquisa no município de Ponta Grossa/PR. Também, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos de pesquisa. O método utilizado para análise dos dados produzidos foi a análise de conteúdo de Bardin.

Em relação aos resultados acerca da pesquisa que buscou entender a natureza dos saberes docentes do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica, a autora destaca:

[...] concluímos que o conjunto de saberes advém da formação específica na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Sincronicamente, os saberes docentes também carregam marcas das experiências profissionais, ou seja, da atuação na qualidade de professoras e estas não se desvencilham das experiências pessoais (MACENHAN, 2015, p. 161).

Além de considerar os diversos saberes que constituem o fazer docente, os resultados da pesquisa não desconsideram a importância da formação inicial e a necessidade de formação continuada.

A dissertação de Keila Beatriz Fernandes Custódio abordou, de modo mais preciso, questões epistemológicas em práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil. Essa pesquisa foi defendida no ano de 2014, com o título “Concepções epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor de berçário: contribuições de uma leitura piagetiana”, com a orientação de Gilza Maria Zauhy

Garms, pela Universidade Estadual Paulista. Teve como objetivo geral investigar qual(is) paradigma(s) epistemológico(s) têm orientado a prática pedagógica dos professores de berçário na Educação Infantil.

A pesquisa foi um estudo de caso com abordagem qualitativa. Teve como instrumentos metodológicos, pesquisa bibliográfica, análise documental, observação e questionário. A pesquisa foi realizada em duas instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba-SP. Os sujeitos dessa pesquisa foram duas professoras, sendo uma de berçário I (de 4 meses a 1 ano) e a outra de berçário II (de 1 ano a 2 anos). Utilizou-se análise de conteúdo como procedimento para análise dos dados. Os dados foram analisados a partir dos aportes piagetianos, separando dados por categorias e por meio da triangulação de dados de observação, de questionário e de análise documental.

Esse trabalho buscou pressupostos epistemológicos presentes na atuação de professores de berçário em suas relações entre o educar e o cuidar. A autora traz a seguinte reflexão acerca dos resultados obtidos com a sua pesquisa:

Os dados categorizados revelaram que a epistemologia do professor de berçário, subjacente ao trabalho docente, é predominantemente sustentada por epistemologias empiristas, parecendo compreender que o conhecimento é concebido como ajuste ou adaptação, determinado pela experiência de vida. Em outros momentos se revelam aprioristas, sendo um pressuposto epistemológico no qual o professor demonstra entender que o conhecimento já existe na criança, podendo no máximo auxiliar a aprendizagem assim a criança nasce com um saber que ele precisa apenas trazer à consciência (CUSTÓDIO, 2014, p. 10).

A pesquisa traz reflexões importantes sobre concepções epistêmicas presentes nas práticas educativas de professores atuantes em turmas de berçário, considerando a indissociabilidade entre o educar e o cuidar.

Da análise dos trabalhos desse mapeamento, pode-se verificar que as pesquisas em nível de pós-graduação *stricto sensu* em Educação têm trazido importantes contribuições aos estudos sobre infância e Educação Infantil, entendendo-a como importante espaço de desenvolvimento da criança. Nesse levantamento de

produções sobre a temática evidenciou-se que se trata de um tema pouco explorado pelas pesquisas.

Esse trabalho possibilitou entender que as pesquisas construídas para defesas de Mestrado e Doutorado, resultado de levantamento de produções acadêmicas no Banco de Dados da IBICT 2006/2016, são relevantes para discutir formação de professores, políticas públicas para a infância, saberes necessários ao professor de Educação Infantil, estágio supervisionado e práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, bem como estudos sociológicos da infância. As pesquisas contribuíram para o avanço de reflexões sobre a Educação Infantil; porém, ainda são inexpressivas as pesquisas realizadas sobre aspectos epistemológicos presentes em discursos de professores atuantes na Educação Infantil. Contudo, deve-se levar em consideração a limitação, desta pesquisa, por ter sido realizada em apenas uma base de dados.

A partir do levantamento de produções acadêmicas, reafirma-se a importância da pesquisa pelo tema que interroga aspectos epistemológicos presentes em discursos de professores de Educação Infantil. Em relação aos conhecimentos epistemológicos dos professores de Educação Infantil não se encontrou nenhum trabalho que abordou especificamente a pré-escola. Considerando especificidades e peculiaridades dessa etapa de ensino da educação básica e sua importância no desenvolvimento infantil, há necessidade de pesquisas referentes às epistemologias presentes no discurso do professor atuante na Educação Infantil.

CAPÍTULO II:

TEORIAS DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

As concepções de conhecimento são centrais quando se aborda a questão da formação humana, pois essas permitem ler, interpretar, compreender e, também, auxiliar na transformação da realidade. Assim, quando se fala de epistemologias, elas reportam diferentes formas de acessar e compreender a realidade e, desse modo, reconhecer diversos entendimentos sobre o que é e como se chega ao que é denominado como “verdadeiro”.

Esse movimento aborda, teoricamente, o que se compreende por epistemologia, explorando quais são as epistemologias e como essas se apresentam no campo da educação. Assim, o objetivo do capítulo é entender as diferentes epistemologias e como têm se apresentado no campo da educação.

TEORIAS DO CONHECIMENTO E EPISTEMOLOGIAS

A teoria do conhecimento tem como objeto de estudo o conhecimento: sua construção, veracidade e seus limites de compreensão. Zilles (2006, p. 11) disse que essa é a busca da teoria do conhecimento, indagar pela “possibilidade, origem, essência, limites, pelos elementos e condições do conhecimento”. O que é a realidade? Como afinal de contas se chega a conhecer as coisas? É possível conhecer de modo seguro e verdadeiro? Essas, entre outras interrogações, têm acompanhado a humanidade desde o nascimento da filosofia até os tempos atuais.

Assim, compreender como o conhecimento origina-se no sujeito e suas relações com esse conhecimento é objeto das interrogações dos primeiros filósofos. Contudo, o mais recente acerca dessas interrogações é a produção de um saber

sistematizado em relação à construção e à gênese do conhecimento humano na criança. De acordo com Zilles (2006, p. 11) “desde que o homem filosofa, indaga pela essência do conhecimento. Mas, como disciplina própria, a teoria do conhecimento só começa a existir nos tempos modernos.” Remetem, portanto, as questões epistemológicas de racionalismo e empirismo da modernidade.

O homem, desde os primórdios da humanidade, deseja conhecer e entender o mundo. Zilles (2005, p. 15) acrescenta que a grande diferença do homem em relação aos outros animais é a busca por entender as coisas, a busca pelo conhecimento. Assim para ele, “conhecer coisas é a capacidade que distingue os humanos de outros animais.” Nesse sentido, propriamente só os humanos produzem conhecimento.

O conhecimento humano transforma a natureza, gerando uma nova relação com o mundo, com as outras espécies, com os recursos naturais disponíveis, buscando o seu bem-estar e conforto. Para Zilles (2005, p. 16), “nesse sentido, saber é poder. O saber faz do homem o animal mais poderoso de todas as criaturas”. Sendo a mais poderosa de todas as criaturas, experimenta e descobre soluções para resolver seus problemas e realizar invenções. Dessa forma, constrói conhecimento e o repassa às novas gerações pela cultura. Mas, também, como denuncia o estilo de vida, o conhecimento pode submeter, destruir, degradar tudo o que toca, como experimentado, desde a modernidade.

Sobre a relação de transformação da natureza pelos homens Goergen (2005, p. 21) reflete que “os homens querem conhecer a natureza para dominá-la e dominar os próprios homens. Conhecimento e poder tornam-se, assim, duas faces da mesma moeda.” Nesse sentido, pode-se entender que conhecimento se torna na modernidade, dominação, o que gerou grandes conquistas “mas também perdas e sacrifícios enormes no âmbito da racionalidade” (GOERGEN, 2005, p. 17).

No movimento da construção da modernidade, a racionalidade científica assume centralidade em relação ao conhecimento, substituindo a visão metafísica; assim, o poder é agregado ao conhecimento, que tem como princípio a

transformação da natureza pela razão do homem. Se antes a razão encontrava-se no plano da metafísica, buscava fundamento em outro plano; na modernidade, a razão passou a ser a própria humanidade. Esse movimento de deslocamento da metafísica para a racionalidade humana constituiu de acordo com Georgen (2005) uma ruptura epistemológica, em que “o sujeito cognoscente assume o poder constituinte de uma nova realidade, em substituição à antiga visão mágica e metafísica” (GOERGEN, 2005, p. 18).

O movimento de deslocamento da racionalidade metafísica, para a racionalidade científica, significou passagem da teoria do conhecimento para a epistemologia ou para o modo de conhecer próprio da ciência: observação, experimentação e verdade. De acordo com Berticelli (2006, p. 38), “a Razão é o parâmetro máximo e hegemônico de validação do conhecimento aceito no Ocidente”, desde a modernidade.

Nesse contexto, a teoria do conhecimento configura-se em epistemologia na modernidade. Os diferentes entendimentos acerca de como se conhece ou como esse é construído e percebido pelos seres humanos, configuram os conflitos em torno do conhecimento e verdade na modernidade. Assim, razão ou experiência (racionalismo ou empirismo) polarizaram discussões sobre o conhecimento ao longo da modernidade.

É pertinente compreender que todos os sujeitos buscam conhecimento e estabelecem relações com o mesmo, ainda que advindas ou vinculadas ao senso comum ou às exigências do dia a dia. Como pondera Zilles (2005, p. 17) “o conhecimento é uma atividade do homem”. No entanto, nem todos os humanos se ocupam de conhecer o processo de como se conhece as coisas. Ou seja, nem todos se ocupam e produzem conhecimento sobre como os humanos conhecem as coisas. Dessa maneira, compreender conhecimento como uma atividade humana é interrogar sobre a forma como o sujeito produz ou acredita conhecer as coisas. É interrogar sobre a sua gênese. É interrogar sobre o que é verdade ou verdades. A teoria do conhecimento ou as teorias do conhecimento buscam não eleger um

conhecimento melhor que outro, mas entender como a gente se aproxima do real, como se conhece o meio ou as coisas que circundam o cotidiano das pessoas.

Acerca da relação com o meio, Zilles (2006, p. 17) compreende que ele domina a vida apenas em parte, sendo a relação com o meio também uma forma de influenciá-lo ou transformá-lo. Nesse sentido,

[...] a circunstância domina minha vida apenas em parte. Situa-me geograficamente. É dinâmica, pois me é dada e ao mesmo tempo me desafia. Posso transformá-la. Entre minha circunstância e eu há ações e reações, interação. Vivo num leque de possibilidades, escolhendo umas e renunciando outras. Das circunstâncias exteriores e da situação interior nascem as formas de vida coletiva e as instituições sociais: a linguagem, a arte, a religião, o direito, o estado, etc. A liberdade permite ao homem selecionar dentre as possibilidades para autodeterminar-se e formar seu rosto próprio.

É legítima tal afirmação, pois em diferentes culturas essa relação com o meio é construída de diferentes maneiras. Se o meio determinasse as vivências humanas, não haveria tantas formas de relacionamento distintas com os objetos exteriores. Portanto, são crenças, atitudes e referências sociais, culturais, científicas, intelectuais, éticas, políticas que condicionam o modo como se existe e como se compreende as coisas. Esse meio é produzido e manifesta diferentes concepções ou perspectivas epistemológicas ou racionalidades.

Desse modo, considera-se, também, que o próprio homem age transformando e influenciando o meio em que vive. Portanto, há uma dialogicidade nesse processo homem e mundo. Assim, “o homem cria instituições, inventa coisas novas para melhorar a vida, mas sempre permanecerá vinculado a este mundo, à realidade que o circunda. Sendo livre, permanece sempre condicionado, em seu fazer, pela realidade circundante” (ZILLES, 2006, p. 18). Essa relação com o meio ou com o mundo, como se apreende, como se concebe e como ele é conhecido, são questões da teoria do conhecimento ou da epistemologia.

Tal preocupação sobre a problematização do conhecimento não é recente. Os primeiros filósofos pré-socráticos e, posteriormente, Sócrates, Platão e Aristóteles

já se ocuparam da questão, produzindo reflexões sobre se é possível conhecer as coisas de modo verdadeiro. Nesse período, não constituindo uma disciplina própria, as questões de conhecimento se situavam no contexto da metafísica⁴.

Platão e Aristóteles foram representantes das primeiras teorias do conhecimento: idealismo e realismo. Platão concebia que não se poderia conhecer de modo verdadeiro o real, sendo que cada um possui percepções próprias sobre os elementos que a cercam. Dessa forma, para Platão, se existem diferentes percepções sobre a realidade no mundo (mundo sensível), as verdades se encontrariam no mundo das ideias (mundo inteligível). Para o conhecimento do mundo, a razão buscaria no mundo das ideias a sua imitação, pois lá se encontraria a perfeição. Conforme Zilles (2006, p. 72), “As coisas sensíveis imitam as ideias que lhes correspondem como um pintor imita em seu quadro a natureza. Como imitação, as coisas sensíveis são imperfeitas e por isso mutáveis.” A perfeição só existe no mundo das ideias.

A alma conhece a verdade, segundo Platão, pois já a viveu no mundo das ideias; assim, aprender é recordar. De acordo com Cortella (2016, p. 76), para Platão, “[...] nossa alma já conheceu a maior parte das verdades e [...] as esqueceu ao ganhar um corpo. Por isso é preciso reconhecer (conhecer de novo) cada uma delas que está coberta: é imprescindível lembrar delas novamente”. Dessa forma, aprender é recordar, conhecer é descobrir. Concebendo conhecimento como descoberta, como recordação de algo que já está presente na alma, de acordo com Cortella (2016), Platão foi o primeiro representante da forma idealista/inatista de conceber conhecimento. Desse modo, as verdades estão para além das coisas físicas, são metafísicas. Platão sustentava que quanto menos as pessoas se envolviam com o

⁴ A metafísica é um ramo da filosofia que busca a compreensão sobre a essência das coisas, buscando a compreensão das coisas em um plano imaterial. De acordo com Heidegger (1983, p. 12): “O nome metafísica vem do grego: τὰ μετὰ φυσικά. Esta surpreendente expressão foi mais tarde interpretada como caracterização da interrogação que vai meta trans “além do ente enquanto tal””. Nesse sentido, podemos compreender que a metafísica está além do plano físico, buscando a compreensão dos objetos em sua totalidade, em uma dimensão além da realidade que nos é apresentada. Há algo essencial, imutável, em cada ser ou fenômeno.

plano material, buscando dentro de si as verdades, pelos caminhos da razão, mais purificada seria a alma e mais próxima da verdade estaria.

Conforme Cortella (2016), Aristóteles foi aluno de Platão, mas em relação ao conhecimento, ainda que considere as verdades também como metafísicas, discorda substancialmente de seu mestre no método de encontrar o conhecimento. Se para Platão, o conhecimento deveria ser buscado pela razão no mundo das ideias (mundo inteligível), para Aristóteles o conhecimento poderia ser encontrado partindo do próprio meio (mundo sensível), que chega até os sujeitos pelos sentidos, pela experiência, pois considera que a matéria também é composta por essências. Portanto, para Aristóteles, pode-se conhecer a essência partindo das coisas existentes. Ou seja, “[...] não tenho de buscar as verdades no mundo das ideias, mas aqui mesmo; afinal, tudo existe porque é composto de matéria e essência (ou matéria e forma, nas palavras dele) e elas não são apartadas: a forma está na matéria e elas formam uma unidade” (CORTELLA, 2016, p. 80).

Concebendo o conhecimento a partir da experiência com o mundo sensível, a teoria do conhecimento de Aristóteles pode ser considerada de base realista ou empirista. De acordo com Cortella (2016, p. 80), Platão e Aristóteles possuem a mesma gênese sobre conhecimento, sendo divina a fonte do Conhecimento e da Verdade, o que os diferencia é a forma de conceber origem do conhecimento. Platão é racionalista, ou seja, “[...] o conhecimento verdadeiro deve ser buscado dentro de cada um de nós por intermédio de abstrações que partam de verdades gerais inatas, para depois serem deduzidos os conhecimentos mais específicos sobre a realidade.” Enquanto Aristóteles é realista, ou seja, o “[...] conhecimento verdadeiro precede da experimentação e observação do mundo em suas particularidades e dessas (usando a Razão como foi ferramenta afiada pela Lógica) posso indutivamente chegar a verdades gerais.”

Se, na antiguidade clássica, especialmente em Platão e Aristóteles, conhecimento é entendido como descoberta, para além do que é perceptível, na Idade Média, conhecimento é compreendido como revelação, por razões

teológico/filosóficas. A questão do conhecimento, nesse período histórico, não constituía disciplina própria, porém reflexões sobre o conhecimento que Platão e Aristóteles produziram serviram de base às proposições sobre conhecimento na Idade Média e mesmo, posteriormente, na Modernidade. Segundo Zilles (2006, p. 12): “Na Antiguidade e na Idade Média não se pode falar de uma teoria do conhecimento no sentido de uma disciplina filosófica independente. Mas na filosofia antiga já encontramos muitas reflexões epistemológicas, sobretudo em Platão e Aristóteles.”

Na Modernidade, contudo, a teoria do conhecimento surge como disciplina própria, possuindo como base reflexões da Antiguidade e da Idade Média. Na Idade Moderna, outros filósofos se ocuparam filosoficamente com questões do conhecimento, entre eles René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704) e Immanuel Kant (1724-1804).

Descartes foi racionalista/inatista. Em sua concepção sobre conhecimento reformula o pensamento racionalista proposto por Platão, refutando a ideia platônica sobre o mundo das ideias. Segundo Gaarder (2012), para Descartes, a razão deve ser encontrada em cada sujeito a partir de seu próprio intelecto. O sujeito deveria usar de seu próprio entendimento para chegar à verdade. Para Descartes (2002), o que é percebido pelos sentidos deveria ser cuidadosamente analisado pelo método, pois os sentidos podem enganar e levar a ideias falsas. Apesar de preservar ideias inatas, claras e distintas, fornecidas por Deus, propõe que se pode chegar à verdade, ou conhecimento seguro, pelo uso metódico da razão. Além de fundar o racionalismo moderno é considerado o pai da filosofia moderna.

Descartes acreditava que além das ideias puras que vêm de Deus, o pensar metódico pode produzir certezas, mesmo partindo do mundo empírico. A partir do método, razão moderna, somente o que pode ser verificado pelas ciências pode ser considerado como verdadeiro. A partir das regras do método, o sujeito poderia chegar a conhecimentos seguros, utilizando a sua consciência para separar as percepções do mundo exterior e, desse modo, chegar à verdade. Assim, em

Descartes (2002) há três fontes do conhecimento: ideias inatas que vêm de Deus; ideias que vêm de fora ou adventícias apreendidas pelos sentidos, por isso pouco confiáveis e ideias produzidas pela razão, orientadas desde o método, confiáveis e verdadeiras.

Em oposição ao pensamento racionalista de Descartes, há os empiristas. John Locke pode ser considerado, de acordo com Zilles (2006), o fundador da teoria do conhecimento a partir da obra “Ensaio sobre o entendimento humano” (2008), na qual aborda: as questões de origem, de essência e de certeza do conhecimento (ZILLES, 2006, p. 12). Locke é empirista. Para ele, o conhecimento é construído a partir da experiência subjetiva e individual. Não acreditava em ideias inatas advindas de um plano metafísico, assim “reduz o conhecimento à experiência física e individual” (ZILLES, 2005, p. 78).

Locke (2008, p. 106-107) afirma que a mente ao nascer é como uma folha de papel em branco, sem qualquer registro. Ao aceitar esse pressuposto, pergunta: de onde a mente tira os materiais da razão e do conhecimento? “A isto respondo com uma só palavra: da *experiência*”. Ela seria o fundamento de todo conhecimento ou fonte dele. A observação e a reflexão “fornecem à nossa mente a matéria de todos os seus pensamentos. Estas são as duas fontes de conhecimento, de onde brotam todas as ideias que temos ou podemos naturalmente ter”. Para ele todas as ideias, afirmações e conhecimentos estão, em última instância, radicados na realidade. Para tal, reconhece duas fontes primordiais de experiência, uma externa (sensação) e outra interna (reflexão) de onde deriva o conhecimento humano. A primeira fonte de ideias são os sentidos. Na compreensão de Locke (2008, p. 107), significa reconhecer que os sentidos introduzem dados sensíveis na mente a partir dos quais produz percepções. “Chamo sensação a esta grande fonte de maior parte das ideias que temos, posto que estas dependem totalmente de nossos sentidos e por eles são comunicados ao entendimento”.

A outra fonte a partir da qual a “experiência provê de ideias o entendimento é a percepção das operações interiores da nossa própria mente enquanto se debruça

sobre as ideias que recebeu” (LOCKE, 2008, p. 107). A essas operações internas da alma que refletem sobre coisas recebidas pela sensação, o filósofo chama de reflexão. A reflexão constitui conjunto de ideias que não se poderiam receber diretamente de coisas exteriores. “Tais são as de percepção, pensar, duvidar, acreditar, racionar, conhecer, querer e de todas as diversas acções do nosso próprio espírito” (Ibidem, p. 107).

Como a “mente não desempenha parte ativa na audição de um som, visão de uma luz, ou em qualquer das percepções originais que vêm a ela” (EBY, 1962, p. 253), ela assume uma postura passiva, receptora. Se, na tese racionalista, a mente é ativa e produtora das verdades, no realismo, e em suas diversas denominações, é a realidade que se impõe e se apresenta à mente, de onde se abstraem as elaborações teóricas. A máxima de Locke (2008, p. 108) não há nada na mente que já não tenha passado pelos sentidos, pelas experiências, sustenta esse modo de conhecer. Reitera que “os *objetos externos* fornecem à mente as ideias das qualidades sensíveis que são todas essas diferentes percepções por elas produzidas em nós; e a *mente* fornece ao entendimento as ideias das suas próprias operações”. Ou seja, todo conhecimento se origina, em última instância, da experiência imediata.

Ainda, que Locke possa ser considerado como fundador da teoria do conhecimento é a partir de Kant que o problema do conhecimento se efetivou como teoria do conhecimento. Conforme Zilles (2005, p. 12), foi “a partir de Kant, o problema do conhecimento não só começou a ser objeto da teoria do conhecimento, mas para muitos pensadores essa disciplina tornou-se central. Em geral ocupa um lugar de destaque até hoje”. Assim, no entender de Zilles (2005), Kant revolucionou o modo de pensar e de perceber as coisas para a filosofia. Para ele era mais importante entender a maneira como se conhecem as coisas do que o próprio conhecimento sobre elas, questionando, assim, limites e possibilidades de como a razão humana conhece.

Nesse contexto, conforme Chauí (2010), Kant questiona como os conhecimentos podem estar presentes *a priori* no sujeito (Descartes) ou serem

adquiridos apenas pelas experiências (Locke e Hume), sem a presença das capacidades humanas. Tal modo de compreender como se conhece produz uma possibilidade de síntese entre racionalistas e empiristas. Uma capacidade humana importante que permite entendimento das coisas, ressaltada por Kant, é a presença no sujeito das faculdades *a priori* da razão, espaço e tempo, que situam o sujeito e fornecem condições para as experiências (ARANHA, MARTINS, 2016).

Espaço e tempo são categorias *a priori*. Elas estão no sujeito antes da experiência e permitem situar as coisas no espaço e no tempo. Assim, sendo anteriores, permitem situar as experiências dos sujeitos com os objetos em espaço e tempo. Para Störig (2008, p. 342), “o espaço é, assim, nada mais do que a forma em que nos são dados todos os fenômenos dos sentidos externos. Ele não se encontra nos próprios objetos. Somos nós que aportamos a representação do espaço às ‘coisas’”. Assim, se tirar o espaço, as coisas ficam soltas no mundo, em que se situam espacialmente. Quanto à categoria tempo, essa também não vem da experiência. Conforme Störig (2008, p. 343) “ele é a condição sem a qual não podemos ter uma experiência”. Assim, o tempo é a dimensão interna do sujeito que permite ele situar as coisas em antes, agora e depois. Desse modo acrescenta o filósofo que “todos os fenômenos em geral... estão no tempo e se encontram necessariamente em relação ao tempo” (Ibidem, p. 343).

Assim, espaço e tempo são parâmetros internos para ordenar-se coisas que se recebe do mundo, objetos ou fenômenos. As duas faculdades *a priori* da razão (espaço e tempo) situam as experiências. Dessa forma, a intuição (mente) recebe sensações do objeto (experiências) que serão organizadas e situadas no espaço e no tempo para, posteriormente, “as faculdades do entendimento (substância, causalidade, existência, etc.)” reuni-las e transformá-las em conceitos (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 130). Ao propor essa forma de conhecer as coisas, Kant aproxima, conforme Chauí (2000), as perspectivas empiristas e inatistas. É uma tentativa de superação, mas é importante considerar que ainda permanecem elementos *a priori*

(espaço e o tempo) e as faculdades do entendimento (substância, causalidade, existência, etc.), que são compreendidas, hoje, como construções.

Outros filósofos colaboraram com a teoria do conhecimento, porém, o questionamento sobre a possibilidade de uma representação do real, fez com que a questão do conhecimento passasse a ser configurada não mais como teoria do conhecimento e sim como teoria da ciência ou epistemologia. A nova configuração da epistemologia ou do conhecimento passou a considerar como verdadeiro apenas o que pode ser cientificamente comprovado, conforme Marques (1993). Nesse movimento, a questão de um método seguro para produção do conhecimento foi pauta de diversos pensadores, com Descarte em “O discurso do método” e o “*Novum Organum*” de Francis Bacon. Embora situados em perspectivas epistêmicas diferentes, o método era a possibilidade de produzir conhecimento “seguro”. Desse movimento científico deriva, em boa medida, a compartimentação do conhecimento em diversas disciplinas. A partir desse momento, multiplicaram-se as descobertas científicas, o que de certa forma facilitou a vida humana através da tecnologia; e, por outro lado, trouxe a dominação da natureza e do próprio homem. Como pondera Zilles (2005, p 12) “[...] as conquistas da ciência renderam-lhe facilidades imensas. Elevaram a expectativa de vida. Mas o conhecimento, infelizmente, pode ser usado tanto em favor quanto contra a própria humanidade. A culpa do abuso não é da ciência, mas do próprio homem.”

O conhecimento torna-se sinônimo de poder na modernidade pelas descobertas científicas e pelo uso que o homem faz dele. Se o pensamento seguro, poderoso e utilitarista trouxe grandes avanços científicos, de modo adverso, também trouxe perdas no âmbito da racionalidade e da vida prática. Nesse sentido, para Georgen (2005, p. 17), no movimento da Idade Média à Modernidade “A racionalidade científica torna-se o padrão do conhecimento, que associada à dimensão da utilidade, agrega poder ao conhecimento. O conhecimento seguro e útil representa uma fórmula de poder que, dali em diante, assumiria fascinantes e terrificantes proporções.”

Assim, na modernidade, a procura por a verificação científica do conhecimento e do progresso científico, ocasionou saber fragmentado, o que rompeu com uma visão de totalidade da natureza e da humanidade. Tal entendimento pode ser verificado nas palavras de Berticelli (2006, p. 18): “A visão fragmentária da realidade se mostrou altamente promissora em termos de especialidade científica e de resultados práticos.”

Visualiza-se, desse modo, que a problematização sobre conhecimento não é um movimento tão recente, mas constitui-se em fenômeno atual. Mais do que em outros períodos históricos, problematizar a questão do conhecimento é necessário, pois ao mesmo tempo em que há muita informação disponível, através da disseminação da informação globalizada, as pessoas nunca estiveram tão distantes do conhecimento, visto que informação difere substancialmente de conhecimento⁵. Nesse contexto, questões do conhecimento tornam-se imperativas de serem discutidas.

Na modernidade, para Berticelli (2006, p. 25), “em nome da objetividade exclui-se a subjetividade, que é a única real existência de que o homem/a mulher dispõe, concretamente.” Essa produção resulta da ciência moderna, pois tudo que é subjetivo, ou apresenta traços de subjetividade humana, é posto em suspenso. O desencantamento produzido por ciência e razão modernas produziu o que ficou conhecido como racionalidade instrumental.

Goergen (2005, p. 20), em sua postura crítica, explicita que a busca por eficiência e racionalidade científica requer conhecimento tecnicamente utilizável e

⁵ A informação é conceituada de diversas maneiras pelos diversos campos do conhecimento. A ciência da informação define a informação como elemento que pode ser quantificado, coletado, classificado, manipulado, armazenado, recuperado e disseminado. De acordo com Setzer (2001), a informação é objetiva-subjetiva no sentido que é descrita de uma forma bem objetiva e seu significado é subjetivo, dependendo do usuário, e o conhecimento é puramente subjetivo, sendo cada um tem a experiência de algo de forma diferente. Nesse sentido, podemos entender que a informação difere de conhecimento sendo que através das informações disponíveis, cada pessoa fará uso conforme seu desejo e ou/necessidade, e transformará em conhecimento a partir de seus conhecimentos e vivências anteriores, atribuindo seus sentidos subjetivos às informações. Assim, cada pessoa pode transformar ou não, informações disponíveis em conhecimento.

enseja o progresso econômico, desconsidera a subjetividade em nome da objetividade científica e da produtividade. Assim, para o autor

Isto significa o aumento da ‘coerência’ e do controle, da ordem e do planejamento sistêmicos. Sob a orientação desta lógica, a ordem social transforma-se, abandonando as orientações e normas tradicionais, calcadas em características da individualidade, para assumir traços de ordem impessoal, orientada por regras gerais derivadas de interesses instrumentais ou estratégicas

A redução do conhecimento a pequenas partes, não considerando totalidade, subjetividade e individualidade das pessoas, passou a ser desconsiderada em nome do poder e da busca de um conhecimento considerado útil. Os perigos à humanidade, nesse contexto, são enormes, conforme Goergen (2005, p. 23) “se antes o interesse dessa racionalidade estava voltada para a exploração e domínio da natureza, hoje ela volta-se para o domínio e a manipulação da própria vida, inclusive da vida humana.” O discurso de imparcialidade e de neutralidade científicas, que é pronunciado por essa racionalidade, não possui nada de neutro, como evidenciado pelas reflexões de Kuhn e Kuhn (2018, p. 307). Trata-se de “um saber que produz realidades e que serve para determinados fins. Ciência, técnica e indústria voltada à produção de bens, de capital. Como denuncia a história, são produções humanas voltadas à própria exploração do homem.”

Diante dessa realidade, Morin (2015), em sua obra “Introdução ao pensamento complexo”, propicia reflexão sobre a importância em pensar de modo complexo, buscando superação da simplicidade, tencionando saber não fragmentado, não redutor e consciente da impossibilidade de sua completude. Vive-se hoje, de acordo com o autor, uma época em que pode ser denominada de “paradigma da simplificação”, marcada por princípios de disjunção, redução e abstração do conhecimento. A disjunção produziu outra maneira de simplificação: “a redução do complexo ao simples (redução do biológico ao físico, do humano ao biológico)” (MORIN, 2015, p. 12). Para Morin, através da redução do humano ao biológico, ocasionou-se a inteligência cega, que faz enxergar coisas isoladas de sua

totalidade, de seu ambiente. Pensar de maneira complexa, de acordo com o pensador, é possuir consciência de carências e limitações do pensamento e de que “só o pensamento complexo nos permitirá civilizar nosso conhecimento” (2015, p. 16).

Para a hermenêutica filosófica, “o mundo só se torna acessível como compreensão de sentido” (ZILLES, 2005, p. 106). A hermenêutica busca entender não apenas a forma como se conhece, mas a maneira de ser do homem em relação ao conhecimento. A partir da hermenêutica, toma-se a linguagem como possibilidade de conhecer, estabelecer relações com as outras pessoas e com o mundo, e assim, o ser não é passivo, mas sim produtor de conhecimento e de história. Compreendida dessa forma, a hermenêutica filosófica rompe com limites epistemológicos apresentados pelo empirismo e racionalismo, alargando possibilidade de compreensão do mundo. Nesse sentido, a aproximação com a hermenêutica justifica-se pela possibilidade de compreensão da totalidade dos fenômenos a serem conhecidos. No caso dos discursos presentes nas falas das professoras, é perfeitamente possível buscar os sentidos presentes e, quem sabe, romper com utilitarismo e imediatismo tão presentes no cotidiano escolar.

Embora não explorados de modo mais detido, apenas anunciadas rapidamente, teoria crítica, hermenêutica filosófica e complexidade interrogam os rumos assumidos pela ciência moderna. Assim, essas racionalidades são ricas em possibilidades de interpretação e de compreensão do fenômeno a ser conhecido e se apresentam como rupturas à racionalidade moderna racionalista e empirista. Se o movimento feito anuncia teorias do conhecimento e epistemologias, o passo que segue é compreender como essas racionalidades se manifestam no discurso e nas práticas do cotidiano escolar.

APRIORISMO/RACIONALISMO E A EDUCAÇÃO

O racionalismo define-se como uma corrente epistemológica que acredita que a fonte do conhecimento seja a razão, sendo assim, o conhecimento é oriundo das

capacidades cognitivas inerentes ao sujeito. De acordo com Matui (1995, p. 36), “o racionalismo tem esse nome porque valoriza a razão ou o pensamento como fonte do conhecimento.”

Essa teoria do conhecimento tem origem na filosofia platônica. Conforme Matui (1995, p. 36), para “Platão, o ser humano já trazia desde o nascimento as ideias dos objetos, que a alma seria contemplado, antes de nascer, no mundo das ideias verdadeiras.” Platão (427 a 347 a.C.) acreditava na ideia de existência de dois mundos, o mundo sensível e o mundo inteligível. O mundo inteligível seria o mundo das ideias que é perfeito, em que se vive antes de vir a esse mundo (mundo sensível). Desse modo, para Platão, todos os humanos já viveram no mundo inteligível e retornam para esse mundo como um castigo, uma possibilidade de purificação. Em sua teoria das ideias propõe que cada um possui dentro de si verdades inteligíveis ou aquelas advindas do mundo suprassensível em que as almas experimentam ideias perfeitas. Ao reencarnar, ou em sua passagem para o mundo sensível, a alma esquece ideias perfeitas e, nessa nova condição mundana, teria que recordar o que, de alguma forma, já possuía dentro da alma. Cortella (2016, p. 76) assim se expressa acerca da concepção racionalista platônica: “nossa alma já conheceu a maior parte das verdades e (...) as esqueceu ao ganhar um corpo.” Cabe, por isso, à alma recordar o que ficou encoberto. Desse modo, em Platão, conhecer é recordar. Ou seja, “é preciso reconhecer (conhecer de novo) cada uma delas (ideias) que está coberta: é imprescindível delas lembrar novamente.” Dessa forma, aprender é recordar, conhecer é descobrir.

A alma, ao ganhar um corpo, esqueceu verdades às quais já conhecia e, para recordá-las, é necessária a purificação, sendo que a materialidade torna obscura a percepção sobre elas. Nesse sentido, Platão considerava que se deveria voltar para dentro de si mesmo, buscando a purificação, que seria alcançada através do menor envolvimento possível com verdades dessa vida. Buscando a purificação da alma, poder-se-ia clarear ideias que estão escurecidas e se aproximar do mundo das ideias, indo ao encontro de ideias verdadeiras. Cortella (2016, p. 76), ao se reportar a Platão,

compreende que [...] a libertação da alma deve começar aqui mesmo. Trouxemos, do mundo das ideias, as verdades que estão veladas em nossa alma, precisamos a elas dar a luz.”

Assim, pelo uso diligente da razão é possível rememorar ideias encobertas em nossa alma. A passos largos, tal tradição do conhecimento, projeta-se o racionalismo da modernidade e René Descartes (1590-1650) é sua expressão mais expoente. Descartes buscava por certezas absolutas e acreditava que essas só poderiam ser conhecidas pela razão, pois considerava que os sentidos são passíveis de conduzir a erros sobre a realidade. Descartes, segundo Gaarder (2012, p. 257), acreditava que verdades filosóficas poderiam ser demonstradas de modo similar a equações matemáticas. “Seu propósito era empregar a mesma ferramenta que usamos para lidar com números, ou seja, a razão. Pois apenas a razão pode nos conduzir ao conhecimento seguro. Nada nos garante que os sentidos sejam confiáveis.”

Uma das contribuições de Descartes para o pensamento racionalista foi a separação entre sujeito e objeto, sempre atribuindo grande importância ao pensamento, à razão. Nessa perspectiva, esse filósofo colocava todas as certezas em dúvida. Dividindo a questão em dúvidas menores para que, por meio das respostas produzidas pela razão, pudesse encontrar a verdade segura. Através de sua obra “Discurso do Método”, Descartes (2002, p. 31-32) formula quatro regras para chegar até ideias seguras pela razão, são elas:

- 1) não acolher nada pela razão que não conhecesse enquanto tal, somente incluir na razão o que não pudesse ser colocado em dúvida;
- 2) dividir cada uma das dificuldades em menores, quantas fossem possíveis para melhor resolvê-las;
- 3) ordenar pensamentos: dos mais simples aos mais complexos, “começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos” (p. 32);

- 4) revisar de modo geral e completo cada parte para chegar ao conhecimento absoluto: “E o último, o de fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir” (p. 32).

Descartes, através de suas regras, acredita ser possível produzir e encontrar a verdade. Nesse sentido, afirma que se deve “rejeitar como absolutamente falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida” (DESCARTES, 2002, p. 22). Descartes defendia, ainda, que ideias advindas dos sentidos e das experiências não poderiam ser confiáveis, sendo que o juízo poderia facilmente ser enganado e assim, o ser estar passível a acreditar em ideias falsas. Somente através de um minucioso exercício pela razão, guiado por regras, poder-se-ia chegar à verdade. Nesse sentido, Descartes “afirma a primazia da razão sobre a experiência para conhecer. Compreende que a partir de um método correto, orientado pela razão, é possível conhecer de modo seguro e verdadeiro” (TOSO, KUHN, CALLAI, 2016, p. 221).

Kant procurou promover uma ruptura, acreditando que o sujeito não constrói seu conhecimento nem somente através da própria razão (racionalismo) nem somente a partir das experiências (empirismo). Porém, em sua teoria, também, há concepções apriorísticas, sendo que haveria capacidades *a priori* no sujeito (espaço e tempo), que determinam relações com o objeto; e, o conhecimento seria produzido/construído *a posteriori*, pela faculdade do entendimento (razão). Para Kant, de acordo com Gaarder (2012, p. 352), tempo e espaço “eram formas ‘intuitivas’ do homem. E ele enfatiza que essas duas ‘formas’ estão presentes em nossa consciência antes de qualquer experiência. [...] Tempo e espaço são acima de tudo propriedades da nossa compreensão, não propriedades do mundo”.

A partir disso, Kant procura estabelecer uma ruptura com epistemologias anteriores, mas com a presença das faculdades *a priori* (espaço e tempo), permanece preso a uma perspectiva racionalista apriorista. De acordo com Zilles (2005, p. 84), “Por um lado, Kant se distancia do empirismo de Hume e do racionalismo de Descartes e, por outro lado, assume elementos essenciais dos mesmos.”

O racionalismo acredita que o pensamento cria a realidade. O mundo é o que a razão diz que ele é. Assim, um objeto existe quando é pensado. Desse modo, “se podemos pensar clara e logicamente em um objeto é porque ele existe, assim como se pode pensar em Deus clara e perfeitamente, porque Ele existe” (MATUI, 1995, p. 37). Essa corrente epistemológica atribui grande importância à hereditariedade das capacidades racionais dos sujeitos. Radicalizando compreensões, capacidades nasceriam com os sujeitos e o conhecimento seria um movimento de introspecção metodicamente conduzido. Conforme Matui (1995, p. 37), “são racionalistas as atitudes teóricas ou práticas de raciocinar a partir da natureza, da hereditariedade, das raças, dos dons, dos instintos.”

O ensino, de acordo com essa teoria, seria baseado em dons e em desenvolvimento de capacidades inatas dos sujeitos, atribuindo às dificuldades que a criança apresenta a ela própria ou a família, pois a criança possuiria ou não, capacidades para aprender certos conteúdos, de acordo com a bagagem hereditária. Nesse sentido, Becker (2012a, p. 15) afirma que “aprioristas são todos aqueles que pensam que as condições de possibilidade do conhecimento são dadas na bagagem hereditária: de forma inata ou submetidas ao processo maturacional, mas de qualquer forma, determinadas ou a priori – isto é, estão aí dadas, como condição de possibilidade.”

Nesse contexto, o papel da escola está diminuído, pois seu papel seria apenas o de acompanhar o desenvolvimento ou despertar as capacidades que o sujeito já possui. O fracasso escolar ou a não aprendizagem tende a ser naturalizado, sendo que algumas crianças possuem, de acordo com essa teoria, a predisposição para algumas capacidades trazidas através de bagagem hereditária.

A teoria concebe também que o desenvolvimento acontece de maneira maturacional, mais ou menos de maneira igual para todas as crianças, em etapas cronologicamente previstas. “A concepção de conhecimento que acredita que se conhece porque já se traz algo, ou inato ou programado na bagagem hereditária, para amadurecer mais tarde, em etapas previstas, chama-se apriorismo” (BECKER,

1993, p. 90). Ainda, na teoria apriorista, de acordo com Becker (2012b, p. 18), confunde-se “desenvolvimento cognitivo com maturação biológica”. Para Becker (2012b, p. 17), a concepção epistemológica apriorista sustenta pedagogias não diretivas, em que o professor é concebido como auxiliar do aluno no desenvolvimento de suas aprendizagens. Basta acompanhar já que o aluno “traz um saber ou uma capacidade de conhecer que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo”.

A influência do meio e das interações também são relativizadas de acordo com essa teoria, pois se as capacidades são próprias do sujeito, pouco pode ser mudado através das experiências. De acordo com Becker (2012a, p. 15): “A postura apriorista se opõe à empirista na medida em que relativiza a experiência, absolutizando o sujeito.”

Nessa aproximação entre epistemologia e educação anuncia-se uma primeira possibilidade de discurso das professoras de Educação Infantil. Muitas vezes, esse imaginário se apresenta em discursos naturalizados e de senso comum que as professoras sequer interrogam. Abaixo, apresenta-se quadro elaborado a partir do estudo sobre essa corrente epistemológica e sua aproximação com a educação.

Quadro 06: Principais ideias da teoria racionalista do conhecimento

Visão de sujeito	Conhecimento	Principais ideias/ Contribuições	Limitações da teoria	Ensino
- O sujeito traz os conhecimentos de berço, através da bagagem hereditária.	- O conhecimento é inato ao sujeito. - Grande importância à razão, ao pensamento como possibilidade de conhecer. - Considera que as capacidades do sujeito devem-se à bagagem hereditária. - O meio em que o sujeito vive não exerce muita importância, sendo que os	- A possibilidade de chegar ao conhecimento é pela razão. - Importância do pensamento reflexivo sobre a realidade e a crítica reflexiva sobre as certezas já aceitas pela sociedade.	- Considerar que a razão e o pensamento são as únicas fontes originárias do conhecimento.	- Acredita que a criança nasce ou não com certas capacidades; assim, o papel da escola seria o de despertar as capacidades inatas dos sujeitos. - O ensino teria basicamente a função de expandir os conhecimentos que o sujeito já traz consigo. - O fracasso escolar tende a ser naturalizado e de

	conhecimentos são intrínsecos aos sujeitos. - Nossos sentidos podem nos enganar na percepção da realidade, dessa forma, aprender deve ser uma busca interior.			responsabilidade de cada aluno.
Principais representantes do racionalismo: Descartes, Blaise Pascal, Baruch Spinoza, Gottfried Leibniz, Nicolas Malebranche, George Berkeley, Immanuel Kant.				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

EMPIRISMO E EDUCAÇÃO

Empirismo define-se como teoria epistemológica que acredita que conhecimentos têm origem externa ao sujeito, produzidos por meio de experiências vivenciadas. O conhecimento é proporcionado ao ser humano por meio de sentidos, sensações e experiências, conforme Locke (2008). De acordo com Becker (2012a, p. 12), a experiência é o ponto alto da teoria empirista. Em termos de conhecimento, não aceita nada “que não tenha passado pela experiência.” Para Zilles (2005), há os empiristas mais radicais com relação a esse aspecto, considerando que apenas a experiência pode ser fonte de conhecimento e outros que consideram que a experiência é uma fonte de conhecimento, mas não a única.

A criança, para essa teoria, é considerada uma tábula rasa. Diferentemente do racionalismo platônico, cartesiano e kantiano, aqui, o sujeito não nasce com nenhum saber inerente, pois conhecimentos são oriundos de fontes exteriores ao sujeito. Os conhecimentos da criança serão construídos durante a vida por meio de experiências vivenciadas e organizadas pela reflexão ou pela mente. Assim, para essa teoria do conhecimento, a influência do meio é central para o processo de aprendizagem. De acordo com Matui (1995, p. 39), o “[...] empirismo é uma teoria epistemológica (do conhecimento) que considera o conhecimento como algo que vem de fora, através dos sentidos ou das experiências”. E, como tal, a “[...] mente da criança é uma tábula rasa (uma tábua que ainda não recebeu inscrições), nada

contém: é passiva e receptiva. Ao longo da vida, o meio, a experiência, os estímulos vão depositando os conhecimentos na mente.”

Aristóteles (384 a 322 a. C.), discípulo de Platão, opôs-se, filosoficamente, a algumas das ideias de seu mestre ao considerar que se deve buscar ideias no mundo (mundo sensível) e não no mundo das idéias; e, desse modo, dar origem a uma perspectiva realista do conhecimento. Assim, Aristóteles principiava empirismo, pois concebia que o conhecimento poderia ser construído referindo-se ao mundo sensível, por observação e experimentação em direção às essências.

Em Aristóteles, essência e matéria estão presentes em coisas sensíveis. Desse modo, ao partir do plano material ou físico, pode-se chegar à essência ou à ideia dos seres e das coisas. Assim, Aristóteles diferencia-se de Platão na forma de chegar até o conhecimento verdadeiro. Em Platão, a verdade é recordar a ideia esquecida presente no sujeito e, que pode ser lembrada por um uso diligente da razão. Por sua vez, em Aristóteles pode-se chegar à verdade (mundo inteligível) conhecendo o mundo da matéria (mundo sensível), pois para ele essência e matéria constituem as coisas. Para esse filósofo, ao conhecer coisas por observação e experiências está-se em busca das essências. Assim, pondera Cortella (2016, p. 80), que “Ambos os filósofos são metafísicos quanto à gênese divina do Conhecimento e da Verdade; o que vai diferenciá-los fundamentalmente é o método de descobri-la.”

Se, Aristóteles representa o empirismo na antiguidade, John Locke (1632-1704) é um de seus principais expoentes na modernidade. Em sua obra *Ensaio sobre o entendimento humano*, Locke (2008) contrapõe ideias inatistas do conhecimento, afirmando que todo o conhecimento parte da experiência. No processo de assimilação das experiências, diferencia ideias simples de complexas; ideias simples são percebidas pelos sentidos e complexas são sistematizadas pelo entendimento. O filósofo concebe que uma criança não tinha nenhum conhecimento ao nascer e que poderia ser moldada através das influências externas e, desse modo, atribui grande importância aos objetos e influências externas ao sujeito. A criança, nesse sentido, seria como uma cera que pode ser formada e moldada como se quer.

Outro representante do empirismo nos tempos modernos é David Hume. Hume, em sua obra “Investigação sobre o entendimento humano” (2000, p. 70), considera que “Todos os materiais do pensamento derivam de nossas sensações externas ou internas; mas a mistura e composição deles dependem do espírito e da vontade”, ou de que “[...] todas as nossas ideias ou percepções mais fracas são cópias de nossas impressões mais vivas” (apud ZILLES, 2005, p. 79).

Mesmo considerando o papel da experiência, de acordo com Zilles (2005), Hume vai além de Locke ao considerar que a capacidade do homem é limitada e que os sentidos podem enganar as percepções do sujeito. A solução para esse fator seria a submissão das percepções ao controle empírico (observação e experimentação científica). Para Hume, o conhecimento é desenvolvido a partir de experiência sensível, que se divide em duas partes: impressões e ideias. Impressões associam-se aos sentidos do ser humano e ideias às representações mentais que já foram resultado das impressões. Assim, o sujeito poderia realizar conexões de causalidade entre representações e impressões. Assim, [...] toda a ideia é copiada de uma impressão ou de uma sensação precedentes; se não podemos localizar a impressão, podemos assegurar-nos de que não há ideia” (HUME, 2000, p. 103 apud ZILLES, 2005, p. 81).

Dessa forma, pondera Zilles (2005), Hume acredita que para atingir o conhecimento deve-se relacionar o que é percebido pelas sensações com o que se possui nas impressões, realizando conexões entre regularidades, entre ideias. Foi ainda um cético quanto às ideias metafísicas e teológicas, dizendo que elas não tinham nenhum experimento real às condições de existência.

O ensino, de acordo com essa teoria epistemológica, é centrado no professor, pois é ele que possui bagagem maior de experiências (conhecimentos sistematizados) a serem transmitidas às crianças. O aluno é sujeito passivo, que possui poucos conhecimentos, os conhecimentos são externos a ele, assim é visto como um receptáculo de aprendizagens: *tábula rasa*. Matui (1995, p. 41), ao citar práticas

educativas baseadas na visão empírica, descreve que “[...] essas práticas consideram o aluno aquele que não sabe e o professor (hoje, é o livro) aquele que sabe.”

Se o ensino é baseado na relação estímulo-resposta, o que prevalece não é a aprendizagem, mas a memorização de conteúdos para aprovação escolar, sem que aqueles conteúdos façam sentido à vida do aluno. O conteúdo é a experiência sistematizada nas mais diversas áreas do conhecimento e disciplinas. Ao aprendê-las, a criança repete experiências do grupo ou da sociedade. O protagonismo do aluno não existe para essa teoria da aprendizagem, sendo esse um mero receptor de aprendizagens e o professor não realiza esforços para adequar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Esses são considerados como uma página em branco e todos teriam as mesmas condições de aprender. Para essa perspectiva epistêmica, de acordo com Rego (2014, p. 89), se “[...] superdimensiona a ‘cultura geral’ que deve ser transmitida, o educando assume uma posição secundária e marcadamente passiva, devido a sua imaturidade e inexperiência. Cabe ao aluno apenas executar prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores a ele.”

O ensino é tradicional, a conversa e a interação entre os alunos são pouco presentes, pois são vistas como desordem. A avaliação dos alunos se detém do que já conseguem realizar sozinhos, não considerando e valorizando o que a criança ainda pode avançar e aprender. Os pressupostos educacionais da teoria empirista podem ser verificados através do Quadro 07.

Quadro 07: Principais ideias da teoria empirista do conhecimento

Visão de sujeito	Conhecimento	Principais ideias/ Contribuições	Limitações da teoria	Ensino
<ul style="list-style-type: none"> - Tábula rasa ou página em branco. - Não possui nenhum conhecimento próprio ao nascer. - Passivo em relação aos objetos externos e ao conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exterior ao sujeito - Adquirido através das experiências. - Os saberes constituem-se através do ambiente em que o sujeito vive e dos estímulos recebidos pelo meio. - O conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> - O valor das experiências na construção dos conhecimentos. - A centralidade dos estímulos externos para o desenvolvimento da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar os dados externos como única fonte do conhecimento. - Abstração: como construir conhecimentos abstratos se o sujeito não conhece o que não vivenciou? 	<ul style="list-style-type: none"> - Centrado no professor, pois é ele quem detém o conhecimento. - Aluno como receptáculo. - Ensino baseado no estímulo-resposta. - Utiliza o livro didático como centro da aula.

	processa-se por meio dos sentidos.			<p>- A função da escola é de formar moralmente, intelectualmente e culturalmente os alunos.</p> <p>- Pode justificar práticas baseadas no assistencialismo, conservadorismo e espontaneísmo.</p>
Principais representantes do empirismo: John Locke, David Hume, Thomas Hobbes.				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

TENTATIVAS DE RUPTURA: PERSPECTIVAS INTERACIONISTAS

As epistemologias acima apresentadas, certamente, estão presentes no discurso e nas práticas de muitas professoras, pois segundo Moll (2009, p. 81), “toda prática educativa é expressão de uma teoria do conhecimento, quer ela seja consciente ou não, por parte do educador.”

Uma síntese entre racionalismo e empirismo é a tentativa de resolver o dilema de como afinal de contas o sujeito conhece ou aprende as coisas. Essas tentativas comumente são chamadas de interacionistas. Immanuel Kant (1724-1804) propôs uma tentativa de superação do racionalismo e do empirismo, preservando razão e experiência. Kant problematizou a forma como empirismo e racionalismo percebiam o conhecer, pois acreditava que o conhecimento não se originava da relação direta com os objetos externos (observação e experiência sensível) ou através das capacidades inerentes do sujeito (razão autossuficiente). Kant, de acordo com Gaarder (2012, p. 351), diz “[...] que os racionalistas carregaram nas tintas naquilo que a razão é capaz de fazer, e também achava que os empiristas atribuíram uma importância demasiada à experiência sensorial.”

Dessa maneira, acreditava que tanto os sentidos como a razão são importantes para conhecer as coisas. Nesse sentido, segundo Gaarder (2012, p. 351), Kant concordava com os empiristas no entendimento de que “todos os nossos entendimentos sobre o mundo provêm das experiências sensórias”. Também

concordava com a importância da razão, ressaltada pelos racionalistas, sendo que “também a nossa razão contém pressupostos importantes para o modo como descobrimos o mundo que nos cerca. Existem certos condicionantes que determinam nossa visão de mundo.”

Kant ressaltava que nem apenas através dos sentidos, nem somente através da razão pode-se construir o conhecimento. Mas sim, acredita que tanto razão quanto experiências sensoriais são partes consideráveis para a construção do conhecimento. Dessa maneira, de acordo com Matui (1995, p. 42), Kant foi o primeiro filósofo a considerar que tanto o sujeito quanto os objetos têm papel ativo para a construção do conhecimento. Ou seja, “[...] o conhecimento só se dá na relação entre o sujeito e o objeto e através dela. Na relação, ambos são ativos e têm partes indispensáveis. Kant foi o primeiro a considerar a participação relativa dos dois: sujeito e objeto.”

De acordo com Chauí (2000), Kant foi responsável por uma “revolução copernicana” na Filosofia, sendo que inatistas e empiristas buscavam um centro que não era verdadeiro para o entendimento do conhecimento. Para a filósofa, Kant propôs ruptura epistemológica a partir da forma que inatistas e empiristas concebem o conhecimento, deslocando o centro do conhecimento para a própria razão.

Kant faz, desse modo, uma crítica à própria razão como possibilidade de conhecer: “Kant estabelece uma importante diferença entre “a coisa em si” e a “coisa para mim”. Como as coisas são “em si” é algo de que jamais podemos estar plenamente certos” (GAARDER, 2012, p. 354), pois remete à essência das coisas. As “coisas para mim” são apreensões possíveis que se pode fazer sobre os fenômenos. Entende assim, que cada pessoa pode ter percepções diferentes das coisas, impregnando sentidos diferentes e construindo conhecimentos diversos referentes aos mesmos elementos. Chauí (2000) resalta que a síntese proposta por Kant para empirismo e inatismo foi considerar que sujeitos possuem razão inata a partir de

estruturas determinadas *a priori* e sentidos capazes de fazer a experiência. Essa é a tentativa de aproximação produzida por Kant.

Embora a ruptura interacionista, proposta por Kant, tenha importância para a formulação do construtivismo, não foi considerada como “epistemologia realmente revolucionária” (MATUI, 1995, p. 43), pois ao afirmar categorias (espaço e tempo) e faculdades do entendimento como *a priori*, reafirma o racionalismo inatista. Dessa forma, abordam-se, na sequência, possibilidades que tentaram propor uma epistemologia para além do anunciado até o momento.

COMPREENSÃO DO CONHECIMENTO COMO CONSTRUÇÃO

CONSTRUTIVISMO OU EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

O construtivismo foi proposto inicialmente por Jean Piaget (1896-1980). Trata-se de uma teoria epistemológica que concebe conhecimento como construção pessoal do sujeito, conferindo papel, igualmente importante, ao objeto e ao próprio sujeito na construção do conhecimento. Compreende que o sujeito age sobre o objeto e, nesse processo, sujeito e objeto são construídos e reconstruídos.

Para o construtivismo piagetiano, de acordo com Matui (1995, p. 45), “não há sujeito sem objeto e não há objeto sem sujeito que o construa. O sujeito não está apenas situado no mundo, mas o meio (o objeto) entra como parte integrante do próprio sujeito, como matéria e conteúdo cognitivo e histórico.”

Piaget formulou a epistemologia genética. Nessa teoria busca compreender e explicitar a gênese do processo de construção do conhecimento da criança e, para tal, sistematizou estágios de desenvolvimento. Para Piaget, todos os conhecimentos são parte de um processo de construção em que estão implicados interação entre sujeito (razão) e objeto (empíria). No construtivismo piagetiano, conforme Becker (2012b, p. 112), “O conhecimento não nasce com o indivíduo nem é dado pelo meio social. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio – tanto físico como social.”

Nesse sentido, de acordo com Becker (2012b), Piaget situa conhecimento como processo de interação com o meio físico e o social que depende também das condições do próprio sujeito. Assim, em seu entender, Piaget reconhece o papel das condições apresentadas pelo sujeito, mas opõe-se radicalmente ao racionalismo apriorista ou inatista, afirmando que os conhecimentos não estão prontos no ser humano, os diferentes contextos podem favorecer ou limitar a construção do conhecimento. Insiste Matui (1995, p.46) que, na perspectiva piagetiana, “o ser humano não nasce com os conhecimentos, são eles que nascem no ser humano por internalização e reconstrução.”

Becker (2012b, p. 113) situa bem uma síntese do pensamento construtivista ao afirmar que o mesmo é oposição ao entendimento de que o conhecimento pode, de alguma forma, estar pronto ou acabado no sujeito sendo, portanto, processo constante de construção. Assim, construtivismo significa “ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo determinado.” Acrescenta o autor, nesse sentido, de que o conhecimento se

[...] constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais, e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.

Para Matui (1995, p. 50), o construtivismo é interacionista, genético e evolucionista ao considerar uma psicogênese para o desenvolvimento humano. Assim, “O ser humano não nasce com a mente, nem com o pensamento e, muito menos, com os conhecimentos. São as faculdades do pensamento, da memória, da representação mental e dos conhecimentos que nascem no homem.” Portanto, o entendimento de estruturas ou faculdades *a priori* da razão, tempo e espaço em Kant, por exemplo, fica questionado. O que se tem é uma disposição biológica para o ser humano e para o aprender.

Conforme Savater (1998), essa condição biológica é insuficiente, necessita ser confirmada e construída. Assim, entende-se conhecimento como processo que tem gênese e se desenvolve no ser humano por meio de trocas com o meio e com os outros. Piaget, conforme Matui (1995), entende que o processo de construção do conhecimento não se encerra. Assim, o construtivismo compreende que não se constrói conhecimentos apenas quando crianças, mas durante toda a vida, tornando o conhecimento um processo vital.

Para a teoria piagetiana da gênese do conhecimento, há três conceitos-chave para a construção do conhecimento em sua interação com o ambiente, os quais seriam responsáveis pela construção de esquemas mentais, são eles: assimilação, acomodação e equilíbrio. Por meio da assimilação, a partir de uma situação nova vivenciada pelas interações com o meio, o sujeito assimila o novo elemento, de acordo com estruturas mentais que já possui, conceito ou conhecimentos já formulados: "A assimilação não se reduz (...) a uma simples identificação, mas é construção de estruturas ao mesmo tempo que incorporação de coisas a essas estruturas" (PIAGET, 1996, p. 364). Através do processo de acomodação, o sujeito sente necessidade de adaptar-se ao ambiente e, assim, há a necessidade de aprender e modificar suas estruturas mentais para dar conta de um novo conceito ainda não formulado pelo sujeito, criando ou modificando estruturas mentais.

Nesse sentido, a acomodação é responsável por formulação de novas ideias, novos conhecimentos. Mas, assimilação e acomodação constituem processos complementares na construção da aprendizagem, conforme Piaget. Bringuier (1978, p.63) explica essa relação entre elas; dessa forma: "[...] a acomodação é determinada pelo objeto, enquanto a assimilação é determinada pelo indivíduo." Então, assim como não há acomodação sem assimilação, já que é sempre a acomodação de alguma coisa que é assimilada [...], de igual modo não pode haver assimilação sem acomodação.

O processo de equilíbrio, por sua vez, ocorre quando tanto o processo de assimilação como o de acomodação estão em harmonia. Nesse sentido, Piaget (1999,

p. 89) explica que “a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio, pois toda conduta tende a assegurar equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação.”

Para Piaget (1977, p. 23-24), o processo de equilibração é fonte do verdadeiro avanço do conhecimento humano, sendo que desequilíbrios “obrigam um sujeito a ultrapassar o seu estado atual e procurar seja o que for em direções novas (...). Os desequilíbrios constituem o motor da investigação, porque sem eles, o conhecimento manter-se-ia estático”. Assim, a base epistemológica sobre a gênese do conhecimento da criança pode ser encontrada principalmente em suas obras: “A formação do símbolo na criança”, “O nascimento da Inteligência” e “A construção do real na criança”.

PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

De acordo com Rego (2014), Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) contribuiu através de suas pesquisas com a Educação e outras áreas como Psicologia, Antropologia, História, Sociologia, que buscaram entendimento das relações entre seres humanos com ambientes físico e social, relações entre trabalho, relações homem e natureza e, também, relações entre o uso de instrumentos e o processo de desenvolvimento da linguagem.

Estudiosa da teoria de Vygotsky, Rego (2014) sinaliza que Vygotsky buscou entender o funcionamento das capacidades tipicamente humanas de raciocínio que se diferenciam de funções biológicas ou processos automáticos de funcionamento do corpo humano, elaborando a teoria sociointeracionista de aprendizagem. A teoria sociointeracionista tem como objetivo “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOSTSKY apud REGO, 2014, p. 38).

Conforme a teoria proposta por Vygotsky, (Rego, 2014), funções psicológicas superiores não são inatas nos seres humanos e se desenvolvem na relação com

outros indivíduos, em contato com cultura e, desse modo, se diferenciam de reações automáticas e atividades de ordem biológica do corpo humano. Vygotsky, segundo Rego (2014, p. 40), buscou entender os processos de pensamento superior do ser humano e sua evolução. Assim, “Para a psicologia genética, o psiquismo humano se constitui ao longo da vida do sujeito; não é, portanto, uma ‘propriedade’ ou ‘faculdade’ primitivamente existente no indivíduo.” Para Vygotsky, desse modo, o papel da relação indivíduo/sociedade é imprescindível ao seu desenvolvimento, afirmando que características tipicamente humanas desenvolvem-se através da interação do homem com o seu meio sociocultural (REGO, 2014). Essa interação do homem com o mundo é mediada por meio de ferramentas tipicamente humanas, como a linguagem, sendo que permite comunicação e construção cultural.

Partindo desse entendimento, a interação social tem muita importância no desenvolvimento infantil na perspectiva sociocultural. De acordo com essa teoria, a criança já tem os estágios futuros do seu desenvolvimento (disposições), que necessitam do processo de maturação do organismo para a sua expansão. Vygotsky afirma que “a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual: eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir” (apud REGO, 2014, p. 57).

Porém, para as proposições teóricas de Vygotsky, essas capacidades que já se encontram predispostas na criança, precisam da interação para se desenvolver. Assim, na ausência da interação com outros humanos, esse desenvolvimento não acontece. Em relação aos estudos de Vygotsky, Rego (2014, p. 58) afirma que [...] a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social.” Compreende que “As características individuais (modos de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo, etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social.”

Segundo Rego (2014), a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem, pois constitui uma forma de comunicação com outros

indivíduos de sua espécie, auxiliando na elaboração e organização do pensamento. A linguagem é essencialmente humana e, assim, essa capacidade distingue o homem das demais espécies. Segundo Vygotsky (1984, p. 31 apud REGO, 2014, p. 63), “Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.”

Nesse sentido, Rego (2014) ressalta que para a perspectiva vygotskyana de aprendizagem, a criança necessita da mediação dos adultos para que seja inserida na cultura, que aprenda o que foi histórica e culturalmente construído pela humanidade para desenvolver capacidades que são predispostas. Com esse entendimento, a linguagem foi um dos temas pesquisados por Vygotsky em sua relação com o desenvolvimento humano. Para ele, a linguagem é aspecto central de inserção cultural da criança na sociedade e requisito primordial no desenvolvimento intelectual.

A linguagem escrita também é analisada por Vygotsky. De acordo com Rego (2014), Vygotsky a compreende como uma forma complexa de organização do pensamento e de desenvolvimento de estruturas mentais superiores. Essas, por sua vez, desenvolvem-se na criança por meio de três processos que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento real caracteriza-se pelas habilidades que a criança já conquistou, conhecimentos que já construiu. Refere-se a todas atividades que a criança consegue realizar de forma independente e sem auxílio de um adulto. A zona de desenvolvimento potencial refere-se também às atividades que a criança já consegue realizar, porém, com auxílio de outro, adulto ou criança mais velha (REGO, 2014).

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre as outras duas acima descritas. Assim, situa-se na distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e

o que ainda necessita de auxílio. Nesse sentido, REGO (2014) afirma que as aprendizagens que estão no nível da zona de desenvolvimento proximal são aquelas “que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (Vygotsky apud REGO, 2014, p. 73).

Nesse processo, pode-se notar também a importância da interação com a teoria vygotskyana, pois em contato com adultos é que a criança conseguirá desenvolver novas aprendizagens. No processo de aprendizagem, zona de desenvolvimento potencial, a criança necessita do outro para realizar e ampliar suas capacidades. Por sua vez, na zona de desenvolvimento proximal é o outro que atua, criando a necessidade de novas aprendizagens. A importância da interação no processo de aprendizagem é afirmada por Rego (2014, p. 74): “O aprendiz é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer.”

Assim, o processo escolar deveria atuar no nível da zona de desenvolvimento proximal e é visto por Rego (2014) como elaboração de conceitos científicos pela criança. Esses conhecimentos construídos em outros ambientes nos quais a criança convive, Vygotsky nomeou de conceitos espontâneos ou cotidianos. A escola, nesse sentido, teria papel de sistematização de conhecimentos de formação de conceitos científicos, aqueles as quais a criança não entra em contato em seu cotidiano, possibilitando a criança assimilar o conhecimento que a humanidade construiu através da sua história. Conforme Rego (2014, p. 79), “a escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade.”

A escola possui importância na formação e expansão das funções psicológicas superiores, ampliando aprendizagens que sem a interação com outras pessoas e sem o contato com conteúdos escolares a criança não aprenderia sozinha (REGO, 2014). Também, possui importância, no processo de ressignificação dos aprendizados que a criança já construiu em outros ambientes culturais. Ainda, de acordo com Rego (2014), a brincadeira também possui um papel importante no desenvolvimento infantil para as conceituações vygostskyanas. Ela atua no nível da zona de desenvolvimento proximal, sendo que pela brincadeira do faz de conta, crianças podem realizar a representação de papéis, envolvendo-se em situações complexas de pensamento. Brincando, a criança pode se comportar de maneira avançada à sua idade, conseguindo na brincadeira, comportar-se além de sua idade real.

Outro interacionista, Henri Wallon (1879-1962) foi um médico que, partindo do interesse em entender o funcionamento do psiquismo humano, estudou também, Psicologia e Filosofia. A formação intelectual de Wallon exerceu influência na formulação de sua teoria sobre desenvolvimento humano. Considerou como importante, de forma evidente em sua teoria, a influência exercida pelo meio social no desenvolvimento humano. Dessa forma, sua teoria é considerada interacionista. No percurso de sua carreira, Galvão (2014) ressalta que Wallon aproximou-se gradativamente da educação. Utilizou seus estudos na área da Psicologia para contribuir com a Educação e defendia que essas duas áreas necessitariam de contribuição recíproca. Dessa forma, considerava que a Psicologia, por sua vez, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil, ofereceria importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica (GALVÃO, 2014, p. 23).

Através de suas contribuições para a educação, participou do Movimento da Escola Nova, importante movimento de renovação do ensino e foi Presidente do Grupo Francês da Escola Nova. Também, integrou uma comissão do Ministério da Educação Francês para reformulação do sistema de ensino desse país, oportunidade em que expressa grande parte do seu pensamento acerca da educação. As mudanças

propostas por ele ao ensino não chegam a ser implantadas, mas defende que se deveria “adequar o sistema de ensino às necessidades de uma sociedade democrática e às possibilidades e características psicológicas do indivíduo, favorecendo o máximo desenvolvimento das aptidões individuais e a formação do cidadão” (GALVÃO, 2014, p. 25).

Sobre o desenvolvimento infantil, Galvão (2014), ressalta que Wallon considera etapas distintas, sendo que essas se sucedem, de acordo com o amadurecimento de cada criança, com base em suas interações sociais, seu próprio ritmo e capacidades. A passagem de uma para outra etapa, para Wallon, não é definida apenas pela faixa etária, mas através do desenvolvimento singular de cada criança e de acordo com o amadurecimento de cada sujeito com base em suas interações sociais, seu próprio ritmo e capacidades. Nesse sentido, Wallon com base no papel que atribui às interações, considera que “o simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com ‘alimento cultural’, isto é, linguagem e conhecimento” (apud GALVÃO, 2014, p. 41). Nesse sentido, tanto Vygostky quanto Wallon produzem críticas ao construtivismo de Piaget.

O papel do meio, de acordo com a teoria psicogenética walloniana, para Galvão (2014), transforma-se com a criança, que conseguirá estabelecer uma relação maior ou menor com o ambiente, de acordo com a idade e as capacidades, retirando do espaço, recursos para o seu desenvolvimento, a partir de suas necessidades. Assim,

[...] os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para seu desenvolvimento. Com base nas suas competências e necessidades, a criança tem sempre a escolha do campo sobre o qual aplicar suas condutas. O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança (GALVÃO, 2014, p. 39).

A educação, na perspectiva walloniana, segundo Galvão (2014), deve possuir uma prática que envolva a pessoa completa, atendendo às necessidades da criança e englobando seus planos afetivo, cognitivo e motor. Defende uma educação que valorize dimensão estética, formação da personalidade, favorecendo a expressão das crianças.

CONSTRUTIVISMO PÓS-PIAGETIANO: CONTRIBUIÇÕES DA HERMENÊUTICA

A hermenêutica enquanto alternativa de interpretação amplia possibilidades acerca do conhecimento humano. Para Hermann (1993), a hermenêutica não acrescenta possibilidades técnicas de compreensão ao processo de conhecer, mas sim, busca situar o conhecimento em um horizonte mais amplo, buscando a compreensão sobre o conhecimento a partir da linguagem.

Hermann (1993) situa a hermenêutica a partir de Heidegger e Gadamer em um contexto mais amplo do que uma perspectiva epistemológica, também em uma perspectiva ontológica, que tem por objetivo buscar a compreensão do ser, o modo de ser do ser presente no processo de construção do conhecimento. Assim,

Em Heidegger e, posteriormente em Gadamer, a hermenêutica deixa de ser epistemológica para ser ontológica, ou conforme expressão de Ricoeur (1988, p. 30): 'ao invés de nos perguntarmos como sabemos, perguntamos qual o modo de ser desse ser que só existe compreendendo'. Heidegger introduz a questão do sentido do ser, as possibilidades de ser no contexto vital, no horizonte em que cada um desde já se situa. A compreensão não é concebida antes de estar no mundo; daí decorre a dimensão ontológica da compreensão (HERMANN, 1993, p. 102).

Compreende-se como seres no mundo. Assim, pondera Stein (2009, p. 38), que cada um de “[...] nós temos disponibilidades psicofísicas-mentais, físicas-biológicas, se quiserem, neurobiológicas, nós temos um cérebro, que produziram essa coisa estranha que somos nós, indivíduos, conscientes, sujeitos que dizem eu e que têm um eu no mundo”. Somos seres no mundo e desde esse lugar aprendemos e compreendemos as coisas. A relação linguagem e ação é responsável pela construção

dos conceitos e esses são resultados de um processo interativo, da “relação com o mundo e com os outros, portanto, de ação” (STEIN, 2009, p. 40).

Nesse sentido, Stein (2009, p. 39) situa o conhecimento como processo de construção que acontece somente através da interação: “Somos levados a perceber que a única maneira madura de ver o ser humano é percebê-lo numa interação constante com o mundo e com os outros, e partir daí, se aperfeiçoando”. Nesse sentido, Stein (2009) apresenta o construtivismo como melhor maneira de entender o conhecimento. Porém, ressalva que a proposta ao construtivismo é a de que o conhecimento não é processo que acontece automaticamente através da sucessão por estágios demarcados, mas movimento subjetivo a cada ser situado no mundo e entre outros.

Propondo ampliações ao construtivismo, desde o paradigma hermenêutico, Stein (2009, p. 39) sugere que seu fundamento epistemológico veja o ser humano para além dos processos de assimilação e acomodação, incorporando “o aspecto afetivo, emocional, inconsciente, na relação com outros, na relação com o mundo, na ideia de conflito”. Em seu entender, esse processo de aprender poderia ser resumido pela “relação entre linguagem e ação”.

Assim, a hermenêutica, enquanto contribuição ao construtivismo, sugere o conhecer situado em contexto de interação com o mundo por linguagem e ação, sendo que “não existe conceito sem um processo de relação com o mundo e com os outros, portanto, de ação” (STEIN, 2009, p. 40). Assim, conhecer é saber usar palavras (conceitos) para formar frases. Essas palavras e frases são construídas em um “processo de relação com o mundo e com os outros, portanto, de ação.” Desse modo, o ser humano se liga e conhece o mundo pela linguagem. “É pelas frases, pelas palavras, pela linguagem, que nós nos ligamos ao mundo exterior, que começamos a funcionar racionalmente. Portanto, ser racional (e não “ter razão”), agir racionalmente, interagir racionalmente significa poder falar, poder escrever, poder usar palavras para formar frases” (STEIN, 2009, p. 40).

O entendimento da interação, de entender o sujeito como não passivo em relação ao conhecimento, é a grande contribuição do construtivismo. Stein (2009, p. 40), concebe o conhecimento não como processo pronto, acabado, sem relação com o mundo. “Aprender não é receber pegando. Há um processo (e eu diria que a palavra ‘aprendizagem’ esconde esse processo), que é o processo ativo, que deveria estar expresso na questão da Aprendizagem.”

Portanto, há de se considerar que a aprendizagem/conhecimento (a alma, o espírito e a mente) “aparece na linguagem, na racionalidade dos nossos discursos, na capacidade de aprender, e nada mais”, são, desse modo, produções humanas. Assim, “Se aprende com um ‘eu’ concretamente no mundo, que articula esse mundo significativamente. Esse universo de significação implica sempre o mundo e os outros” (STEIN, 2009, p. 42). É sempre processo interativo entre um ser no mundo, os outros e o mundo. E, essa “relação com o mundo se faz via linguagem. Como essa linguagem se constrói é o que, no fundo, nos ensina o construtivismo.”

Assim, o processo da aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida do ser humano, não apenas em determinados contextos, idades, ou em contexto escolar. Desse modo, a grande contribuição do paradigma hermenêutico ao construtivismo é a compreensão de como constroi-se a linguagem que permite, ler, interpretar, compreender, relacionar-se, interagir com os outros e com o mundo. Aprender e conhecer significa participar do mundo da linguagem.

Situado em processo de construção, o próprio construtivismo traz esse aspecto em sua gênese, a possibilidade de se reformular. Conforme Stein (2009, p. 36), “o construtivismo se liga ao próprio processo que ele pretende desenvolver, que é o processo de aprendizagem. Ele não deixa de aprender nunca, ele mesmo está sob constante processo de revisão.” Nesse sentido, também está aberto às contribuições do paradigma hermenêutico, que considera linguagem e ação de cada ser na construção do conhecimento, sendo que “quando o homem conhece, está manifestando sua racionalidade e sua historicidade. A razão não se constitui fora do mundo prático e da história” (HERMANN, 1993, p. 103).

Para a hermenêutica filosófica, nesse sentido, somente interpretar o conhecimento através de estruturas cognitivas, não “abarca a totalidade dos aspectos que constituem a racionalidade humana” (HERMANN, 1993, p. 103). A contribuição da hermenêutica constitui-se, dessa forma, como maneira de complementação ao enfoque epistemológico, valorizando historicidade, humano como ser no mundo com os outros e no mundo, em que constrói aprendizagens, linguagens (conceitos, palavras e frases), compreende, apropria-se e interage com o mundo e com os outros.

Partindo das considerações aqui apresentadas acerca da hermenêutica filosófica e suas contribuições ao construtivismo, compreende-se que ela representa possibilidade de superação de rupturas, que as demais teorias do conhecimento deixam em aberto. Assim, é importante considerar a linguagem como recuperadora de sentido ao produzir historicidade e constituição do homem. A hermenêutica, assim, constitui-se, de acordo com Hermann (1993), como complementaridade, busca de sentido, recuperação do subjetivo, em que a compreensão articula o ser com o mundo.

Quadro 08: Principais ideias das teorias que entendem o conhecimento como construção

Visão de sujeito e de objeto.	Conhecimento	Principais ideias/ Contribuições	Ensino/ aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> - Sujeito culturalmente ativo. - Sujeito e objeto se constroem mutuamente, através da interação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os conhecimentos são construídos pelos sujeitos na interação com o meio. - A construção do conhecimento é um processo individual, singular a cada pessoa através das relações com o meio físico e social. - O meio deve ser desafiador, favorecendo oportunidades e desafios para que o sujeito consiga avançar em suas aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Superação epistemológica das hipóteses propostas pelo empirismo e apriorismo. - A aprendizagem não acontece como recordação e transmissão, mas como construção. - Consideração do papel das interações e dos estímulos para a construção da aprendizagem. - Os próprios conceitos da teoria construtivista são constantemente revisitados e 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender e ensinar constituem-se em processos ativos. - O ensino é um processo dialógico, dinâmico e democrático. - Centrado no aluno, pois é ele o centro do processo de aprendizagem. - O ensino valoriza a criatividade do sujeito. - Valoriza os conhecimentos prévios do aluno, sendo que a construção do conhecimento acontece também nas esferas social e cultural, não apenas na

		ressignificados por diversos pesquisadores.	escola. - Considera a importância da interação no processo educativo. -Planejamento baseado nos conhecimentos prévios e na heterogeneidade dos alunos. - Professor é um mediador, favorecendo a construção própria dos alunos.
--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

CAPÍTULO III

EPISTEMOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: BUSCANDO EPISTEMOLOGIAS PRESENTES NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Esse movimento apresenta análise e interpretações realizadas referentes aos dados empíricos produzidos acerca das epistemologias presentes nos discursos das professoras de educação infantil. Para tanto, apresenta brevemente, também, contexto, metodologia e amostras da pesquisa.

A partir do quadro teórico apresentado no segundo movimento, busca-se analisar os dados produzidos pela pesquisa de campo, tecendo reflexões acerca das epistemologias manifestas nas falas das professoras atuantes em turmas de pré-escola.

CONTEXTO DE PESQUISA: SITUANDO METODOLOGIA, UNIVERSO E AMOSTRA DE PESQUISA

A pesquisa definiu-se como hermenêutica e buscou conhecer racionalidades que constituem saberes docentes das professoras da Educação Infantil, não como discursos de verdade, mas como possibilidades de compreensão. Conforme Hermann (2002, p. 83), “a hermenêutica na educação contribui para a produção de sentidos para além de uma racionalidade técnico-instrumental e, assim, propicia a ampliação das compreensões sobre os processos educativos”.

A abordagem de pesquisa caracteriza-se como qualitativa, interpretando os dados a partir de perspectiva sensível, considerando sua complexidade e

subjetividade. O tipo de pesquisa qualitativa adotada foi a de pesquisa de campo, sendo que se buscou extrair dados diretamente do campo de estudo.

A pesquisa foi realizada em escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino, localizadas no município de Santa Rosa/RS. A etapa da Educação Infantil abrange as idades de 0 a 5 anos. Os sujeitos da pesquisa foram 8 professoras, concursadas da rede municipal, que atuam em turmas de pré-escola, com crianças de 4 e 5 anos de idade, em diferentes bairros do município.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada com roteiro prévio. É importante considerar que quanto à produção dos dados, a presente pesquisa observou todas as exigências éticas, conforme a Resolução nº 510/2016, que dispõe sobre a pesquisa na área das Ciências Humanas e Sociais.

O procedimento para a análise dos dados valeu-se da proposição da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). Esse procedimento permite decodificação por categorias, possibilitando análise qualitativa sobre os dados produzidos pela pesquisa.

A análise de conteúdo caracteriza-se por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2016, p. 44). Utilizou-se a análise de conteúdo, buscando entender aspectos subjetivos em cada fala. De acordo com Bardin (2016, p. 50): “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Assim, para dar conta dos aspectos subjetivos de análise foram seguidos os passos propostos por Bardin (2016) também na produção dos dados, registrando integralmente cada entrevista. Para Bardin (2016, p. 93), as entrevistas devem ser:

[...] registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador). Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que a pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa diz ‘Eu’, com o seu próprio

sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e sua afloração do seu inconsciente.

Para a análise dos dados das entrevistas seguiram-se os passos propostos por Bardin (2016): leitura, organização e interpretação. Ainda, para a análise dos dados produzidos pela pesquisa, foram estabelecidas categorias a partir das palavras-chave e das respostas obtidas, buscando estabelecer, através das categorias, proximidades ou distanciamentos entre os discursos das professoras pesquisadas.

Para fazer análise de conteúdo, Bardin (2016) ressalta que deve ser realizada leitura, utilizando-se de perguntas, na busca de estabelecer relações. Para isso, as falas podem ser organizadas por pontos da mesma ou de outras entrevistas e aos universos subjetivos presentes em cada entrevista.

A leitura é 'sintagmática' (segue o encadeamento, único e realizado numa entrevista, de um pensamento que se manifesta por uma sucessão de palavras, frases e sequências) e, ao mesmo tempo, 'paradigmática' (tem em mente o universo dos possíveis: isto não foi dito, mas podia tê-lo sido, ou foi efetivamente dito noutra entrevista) (BARDIN, 2016, p. 98).

A organização, para a leitura das entrevistas, pode ser realizada, segundo Bardin (2016), seguindo alguns procedimentos como: a) análise temática; b) características associadas ao tema central; c) análise sequencial; d) análise das oposições; e) análise da enunciação; f) esqueleto da entrevista (estrutural e semântico). Para a análise de entrevistas, a autora sugere não estabelecer um quadro único, sendo que, a partir da análise das entrevistas, o entrevistador verá uma ou várias possibilidades para sistematização dos dados produzidos. Como sugere Bardin (2016, p. 120), "quando se faz análise de entrevistas, raramente é possível estabelecer um quadro categorial único e homogêneo, devido à complexidade e à multidimensionalidade do material verbal. É preferível 'atacar em vários flancos'."

A partir das várias possibilidades propostas por Bardin (2016), para a realização da análise de conteúdo, foram analisadas as entrevistas, buscando identificar epistemologias presentes nos discurso das professoras de Educação

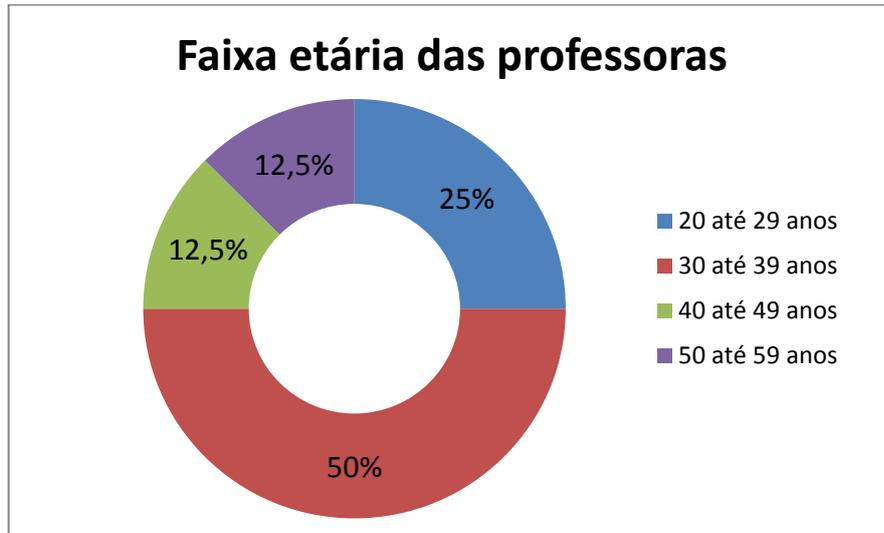
Infantil entrevistadas, a partir das seguintes categorias de análise: conhecimento, conhecimento do professor, aprendizagem e práticas educativas, com proximidade com as epistemologias.

As professoras são referidas na pesquisa através de números, para preservação da identidade dos sujeitos pesquisados. Ressalta-se, novamente, que para referir-se aos professores de educação infantil, foi utilizado o substantivo feminino, o que se justifica pelas participantes da pesquisa serem mulheres, o que de nenhuma maneira exclui a possibilidade da atuação de homens na educação infantil.

PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em escolas de educação infantil do município de Santa Rosa/RS. Nesse município, no momento da pesquisa, haviam 17 escolas municipais de educação infantil e a amostra desta pesquisa compreendeu 8 dessas escolas, realizando entrevistas com uma professora de cada escola pesquisada. As perguntas iniciais da entrevista compreenderam faixa etária, formação acadêmica e tempo de docência das professoras, buscando entender, assim, o perfil das professoras participantes. Apresenta-se, abaixo, gráfico com a faixa etária das professoras, através do qual se pode perceber que a maioria (50%) das professoras pesquisadas está na faixa etária entre 30 e 39 anos de idade, seguida da faixa etária 20 a 29 anos, em que se encontram 25% das entrevistadas e, por fim, com o mesmo percentual, as faixas etárias de 40 a 49 anos e 50 a 59 anos, em que estão 12,5% das entrevistadas.

Gráfico 09: Faixa etária das professoras pesquisadas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados produzidos pela pesquisa/2019

O tempo de docência das professoras que participaram da pesquisa varia entre 2 a 6 anos de exercício da profissão. Deve ser considerado, para essa análise, que foram selecionadas, para a amostra da pesquisa, professoras com maior tempo de docência em cada escola. Ainda assim, os tempos de docência das selecionadas não são muito extensos, fato que se deve a recente criação do cargo de Professora de educação infantil que aconteceu no município pesquisado no ano de 2012. Ano em que foi realizado o primeiro concurso para o cargo e iniciaram as nomeações para o exercício do mesmo. Vale ressaltar, dessa forma, que esse é um cargo ainda recente no município pesquisado e até o mês de maio de 2019 as professoras de educação infantil só atendiam turmas de pré-escola. As demais turmas de educação infantil das escolas do município (berçários e maternais) eram atendidas por monitoras e, a partir de junho de 2019, iniciou-se a progressiva adequação para a inclusão de professoras também na faixa etária de 0 a 3 anos. Abaixo apresenta-se o gráfico com o tempo de docência das professoras que fizeram parte desta pesquisa:

Gráfico 10: Tempo de docência das professoras pesquisadas



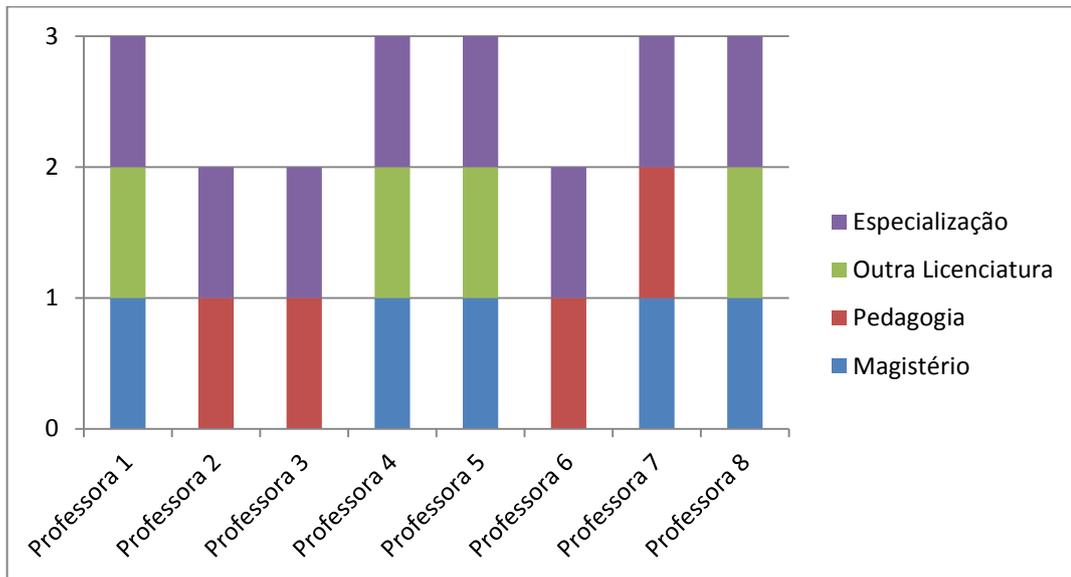
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados produzidos pela pesquisa/2019

A formação acadêmica das professoras pesquisadas é bem diversificada. Há professoras com formação de nível médio em Magistério (Curso Normal de nível médio) e outras que não realizaram esse curso. Quanto à formação em nível superior, estão os cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Letras, Matemática e Normal Superior. A diferença na formação acadêmica das professoras é possibilitada pela exigência expressa no Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Santa Rosa, estabelecido pela Lei Complementar nº 72, de 3 de janeiro de 2012. Para assumir a função de Professora de educação infantil esse define que a função seja assumida com a formação mínima, Ensino Médio - Curso Normal ou o Curso de Pedagogia. A possibilidade de formação mínima de professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em Curso Normal de nível médio, é previsto também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Dessa forma, professores que não realizaram o curso de nível superior em Pedagogia (o qual habilita entre outras funções, para atuação em educação infantil), mas cursaram o curso Normal de nível médio, podem assumir o cargo de professor de educação infantil. O quadro abaixo apresenta o percurso de formação acadêmica das professoras pesquisadas:

Gráfico 11: Percurso de formação acadêmica das professoras pesquisadas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados produzidos pela pesquisa/2019

Verifica-se através do gráfico, que apenas uma das professoras pesquisadas, realizou o Curso Normal em Nível Médio e Pedagogia como formação inicial, as demais que realizaram o Curso Normal de Nível Médio (magistério), cursaram outras licenciaturas. Os cursos de especialização realizados pelas professoras também são diversos, sendo cursos de Especialização em Psicopedagogia Institucional, Educação Infantil, Neuropsicopedagogia e Educação Especial, Educação Especial e Inclusão.

O percurso de formação acadêmica e o tempo de atuação na educação infantil das professoras são apresentados, pois constituem aspectos peculiares que podem ser considerados, na análise dos dados produzidos na pesquisa.

DESVELAR DE EPISTEMOLOGIAS NO DISCURSO DAS PROFESSORAS: CONCEPÇÕES SOBRE CONHECIMENTO

Com o objetivo de entender a compreensão que as professoras pesquisadas possuem de conhecimento, foram elaboradas questões para a entrevista da pesquisa de campo: O que você compreende por conhecimento? Como as pessoas podem chegar ao conhecimento? Assim, aparecem diferentes afirmações sobre conhecimento e sobre como o ser humano conhece. O conhecimento aparece, entre as respostas, como algo externo a ser buscado, portanto, diferente de uma concepção apriorista de conhecimento, em que o conhecimento já estaria presente no sujeito *a priori*. A professora 1 afirma: *“Compreendo por conhecimento tudo aquilo que a gente vai em busca de alguma coisa [...]. Pra mim, nesse sentido, é aquilo que eu tenho algo de incerto, eu vou atrás, vou adquirir pra mim, então, o conhecimento.”*

O conhecimento sobre como se conhece é desvelado por meio das respostas. Nas falas que seguem, manifesta-se dualidade na qual há uma diferenciação entre conhecimento prático, adquirido através das vivências, e, conhecimento teórico, construído através da reflexão.

Bom, existem várias maneiras de se adquirir conhecimento, pode ser por leituras de livros, práticas e, acredito que na escola com as crianças são vivências, experiências mesmo do cotidiano (Professora 6).

Eu acho que conhecimento é tudo que a gente vai aprendendo ao longo dos dias, as experiências. Não é só aquela coisa teórica, aquela coisa: as letras, os números, acho que é todas as vivências do dia-a-dia que a gente vai assimilando e vai tendo esse conhecimento da vida, das experiências (Professora 7).

Conhecimento eu acho que é aquilo que a gente adquire principalmente com vivências né, porque é importante a parte teórica, a gente precisa ler pra construir também a base do conhecimento, mas muito do conhecimento a gente vai adquirindo na prática também (Professora 8).

De acordo com as falas acima mencionadas⁶, o conhecimento é entendido como processo dual, de um lado prático e de outro teórico (reflexão). Assim, as vivências proporcionam conhecimentos ou servem para produzir o conhecimento teórico.

O conhecimento como algo exterior ao sujeito, apresentado nas falas acima, produzido através de vivências ou experiências (sensação em Locke) assume traços fortemente empiristas. A dimensão da reflexão (ação da mente) opera sobre elementos da experiência e produz ideias. Trata-se, basicamente, de uma compreensão do conhecimento como fonte externa, tipicamente empirista. No empirismo, o sujeito é passivo na relação com os objetos externos; já no construtivismo, o sujeito é ativo, atua e interage para a construção do seu conhecimento, mediado pela linguagem, conforme Becker (2012b).

Nas falas em que o papel do sujeito (mente) está demonstrado como organizador dos elementos exteriores, pode-se, então, reconhecer traços empiristas. A mente como simples ordenadora de vivências e de experiências externas é típica do pensamento de Locke e outros empiristas. O conhecimento se origina de fontes externas. Em uma das entrevistas, pode-se encontrar indício mais claro da concepção empirista do conhecimento, pois atribui papel aos sentidos a fonte originária do conhecimento:

Conhecimento é tudo aquilo que a gente consegue entender, fazer, que a gente vê. Aquilo que nos interessa. Que a gente enxerga uma janela e sabe pra que ela serve. Tudo aquilo que a gente consegue enxergar e entender, e conseguir passar pra que serve ou pra o que é... (Professora 5).

Becker (2012b) ressalta que a posição empirista atribui aos sentidos como fonte do conhecimento. Afirma nessa premissa que “a própria atividade está submetida aos cinco sentidos, à apreensão (aprendizagem) de algo que vem de fora e que, como tal, determina o sujeito” (BECKER, 2012b, p. 39). No trecho mencionado

⁶ As entrevistas foram transcritas e em alguns trechos foram pontuadas e revisadas ortograficamente, contudo, preservando o conteúdo e a construção das ideias das entrevistadas.

acima, o conhecimento está condicionado a algo externo e resulta do exercício da mente sobre sensações fornecidas pelos sentidos; assim, explicitam-se indícios característicos do pensamento empirista de conceber o conhecimento.

A diferenciação entre informação e conhecimento também é abordada entre as respostas. Para a Professora 2, o conhecimento é o que se internaliza, diferentemente das informações que chegam pelos diversos meios através de vivências:

Conhecimento pra mim é tudo aquilo que tu vai... tipo, adquirindo ao longo do tempo [...] que vai internalizando, porque, às vezes, a gente tem muitas informações, mas elas não são conhecimento, que acaba que esquece. E o conhecimento é o que tu internaliza.

O processo de internalização é assim definido por Vygotsky (VYGOTSKY, 1991, p. 63): “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa”. Nesse sentido, internalização é apropriação pela mente de coisas externas que se tem acesso. Pode-se entender nesse sentido que, para a professora 2, somente o que é processado pela mente, posição ativa do sujeito, e elaborado conceitualmente pelo pensamento, constitui o conhecimento. Tal modo de entender a apropriação de conhecimento apresenta indícios de concepção construtivista, uma vez que o sujeito se apresenta de forma interativa na construção do conhecimento e realizado através de “reconstrução interna dos estímulos” (MATUI, 1995, p. 64). Matui atribui a esse processo forma construtivista de conceber o conhecimento.

A partir dessa categoria de análise, é possível inferir a interpretação de que há predomínio de elementos empiristas das professoras em relação ao conhecimento.

CONHECIMENTO DOCENTE E SUAS RELAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Buscando compreender como o professor aprende ou como chega aos conhecimentos que mobiliza em sua prática educativa, foram elaboradas algumas questões: Como você professora, aprende? Quais são os conhecimentos que você construiu em sua formação inicial que te forneceram subsídios teóricos para a sua

atuação na educação infantil? Que autores você conhece e que orientam tua prática pedagógica? E, por fim, como você busca conhecimentos para planejar as suas aulas?

Respondendo ao questionamento de como aprendem, algumas professoras ressaltaram a aprendizagem contínua ao longo de sua profissão, o que é demonstrado através de algumas falas:

Eu desde que eu realizei minha formação eu nunca parei de aprender [...]. Porque eu sei que eu não tenho um conhecimento pronto, acabado, sempre estou construindo. Então, assim pra mim, não sei se eu vou parar algum dia, sempre vou estar nessa busca, é um processo... (Professora 1).

A gente aprende com os nossos colegas né. A gente aprende com as crianças, a gente aprende em cursos, a gente aprende pesquisando na internet, a gente aprende em livros... O tempo todo né (Professora 3).

A consciência da necessidade de ressignificar conhecimentos já construídos e a disposição em continuar aprendendo ao longo do exercício da profissão demonstram papel ativo em relação ao conhecimento. Tal postura ativa diante do aprender revela indícios de concepção construtivista de conhecimento. A compreensão do aprender como inacabamento e de processo aponta para perspectiva construtiva do conhecimento.

A fala da professora 4, que segue, denota que as crianças possuem relação ativa em relação ao conhecimento, pois são curiosas e estão procurando descobrir vários fenômenos sobre o mundo que as cerca. Nesse sentido, um professor de educação infantil que compreende a importância do seu papel como mediador na construção do conhecimento das crianças, supõe-se possuir também postura ativa na construção do seu próprio conhecimento. Assumir a postura de mediador e não de um transmissor do conhecimento da criança trata-se de construtivismo. *“Porque a própria busca deles pra saber alguma coisa, já te obriga a desacomodar, a sair procurar tipo assim pro outro dia, alguma coisa pra ajudar eles a aumentar o próprio conhecimento deles, a curiosidade deles” (Professora 4).* Assumir essa posição para si abre possibilidades para alargá-la para os outros e compreendê-los como sujeitos de seu aprender.

A professora 7 faz referência ao desenvolvimento profissional docente. Para ela, o próprio exercício da docência, inserido em processo reflexivo, contribui para a ressignificação de saberes e à busca de uma maior articulação entre a teoria e a prática educativa exercida.

Eu acho que eu aprendo muito com eles, eles ensinam muito pra gente, e com as colegas, a gente vai construindo um aprendizado ao longo dos anos, vai trocando... Se eu pensar lá no início quando eu comecei e hoje, nossa, mudei muito, totalmente a forma de trabalhar. Então a gente vai evoluindo, vai aprendendo com as pessoas, vai lendo, vai mudando. A gente tem que tá aberto para mudança, não dá pra ser sempre igual... A gente cresce muito ao longo dos anos (Professora 7).

A prática educativa, quando exercida de maneira reflexiva, pode contribuir para a busca de aperfeiçoamento e ressignificação dos saberes docentes. Um professor que possui consciência do inacabamento de seu conhecimento, constantemente está buscando aprender mais e busca ressignificar a própria prática educativa. A posição ativa da professora em seu processo de constituir-se com os outros e com o seu universo profissional aponta para a compreensão de construção do conhecimento, de sua identidade profissão, de seu fazer profissional.

Os conhecimentos construídos na formação acadêmica são imprescindíveis para o professor; porém, a formação do professor não deve se esgotar na formação inicial, visto que a relação de proximidade que a docência possui com o conhecimento, requer reconstruir-se ante os novos desafios do tempo. A relação de dialogicidade entre prática (campo da experimentação/ação) e teoria (campo da reflexão) deve ser movimento constante para a prática educativa. Segundo Nóvoa (1992, p. 13), a formação é processo contínuo ao longo da profissão, que não acontece apenas através de cursos, mas pela atividade reflexiva sobre a prática. “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

A professora 7 demonstra que a cada turma de crianças que recebe, sente a necessidade de ressignificar seus saberes:

Eu acho que bastante com a prática, porque a minha formação na época que a gente se formou, com certeza a bagagem construída lá foi muito importante, mas a cada ano, com cada turma que a gente recebe, a gente tem que pensar, sempre tem que estar mudando porque cada turma é diferente uma da outra. Então a gente aprende muito também na prática com as crianças (Professora 7).

Becker (2012b) analisa a questão da desvinculação entre teoria e prática com certo cuidado, pois essa pode indicar concepção empirista de conhecimento. Ao conduzir o professor a realizar suas práticas educativas, supõe-se também que exijam vinculação à teoria. O aprender com a prática, aproxima-se da epistemologia da prática, que tem proximidade estreita com o empirismo. Nessa perspectiva, secundarizam-se saberes teóricos. Para Becker (2012b, p. 117):

Ele ensinará a teoria e exigirá que seu aluno aplique à prática, como se a teoria originalmente nada tivesse a ver com práticas anteriores, e a prática não sofresse nenhuma interferência da teoria que a precedeu; é o mesmo que afirmar que uma teoria não tem história. Exigirá, ainda, que seu aluno repita, inúmeras vezes, a teoria até memorizá-la, pois ele é, originalmente, tabula rasa, folha de papel em branco, mente vazia ou um “nada” em termos de conhecimento.

Para Rodrigues e Kuenzer (2007), o predomínio do aprender centrado na prática aproxima-se de uma razão instrumental, muito presente na formação inicial e continuada de professores. Ainda, conforme Facci (2004), essa perspectiva encaminha para desvalorização e esvaziamento do trabalho, na medida em que não realizam o diálogo reflexivo sobre saberes docentes e sobre a profissão.

Quanto aos conhecimentos construídos através da formação inicial, o curso de Magistério (Curso Normal de nível médio) é apresentado por algumas das professoras pesquisadas como importante momento na caminhada de suas formações como docentes.

Primeiramente lá no curso normal, que pra mim foi bem marcante porque lá eu tive primeiramente todo o conhecimento teórico, como um papel em branco não era, eu fui lá com um conhecimento prévio, porém lá eu aprofundei e eu acho que com o estágio que eu realizei, que eu pude botar em prática toda minha teoria que eu aprendi lá. As didáticas dos ensinamentos de matemática, de ciências enfim, eu pude com as professoras colocar em prática do estágio, com muito auxílio. Eu consegui, então, esse conhecimento, claro que eu justamente eu não fiquei só nisso, no mesmo momento já realizei minha licenciatura... (Professora 2).

A professora 4 ressalta que em sua formação inicial foi importante o “Magistério” para atuação na educação infantil, sendo que a licenciatura que realizou foi em História. “Magistério, eu acho que o magistério foi o que me deu a melhor base pra trabalhar com pequenos, porque a formação de história já é pra trabalhar com os maiores, mas o magistério sim” (Professora 4). Contudo, é importante destacar que a formação no Curso Normal é percebida como estritamente prática, voltada ao fazer técnico, à instrumentalização, com frágil formação teórica.

A professora 5, que possui licenciatura em Matemática, ressalta a importância do Curso Normal de nível médio. Aponta a questão da aplicação de conhecimentos construídos na teoria através da prática do estágio no Curso Normal, como aspecto importante na construção de seus conhecimentos como professora. A sua especialização que foi específica em Educação Infantil:

Olha... foi no estágio do magistério assim que foi o que mais a gente aprendeu, foi na verdade na prática né, a teoria ela te dá o subsídio, mas a prática com as crianças, eu acho que é o que mais dá o conhecimento. A minha foi a primeira turma de magistério na verdade que teve a educação infantil, e a minha licenciatura foi em matemática, a pós abordou mais o lúdico, da psicomotricidade, que é mais o que a gente trabalha na educação infantil (Professora 5).

A professora 7 ressalta, ainda, que o Curso Normal de nível médio e a Pedagogia foram importantes em sua formação; porém, considera ainda que não entrou em contato na formação com muitos aspectos específicos para atuação na educação infantil:

Eu acho que o Magistério contribuiu muito pro meu trabalho, faz a gente crescer muito, dá muita base assim no trabalho com as crianças, e a

Pedagogia também. Os autores... essa coisa de como eles aprendem, que ajuda e acho que quanto mais a gente estuda mais vai ter esse subsídio, vai ter essa base para gente trabalhar. Mas a Pedagogia é de uma forma mais teórica, e eu vejo o Magistério como uma coisa mais prática. Acho que os dois são um conjunto, quando eu fiz o Magistério ele não era muito voltado para educação infantil, ele era bem voltado pros anos iniciais. Então também eu tive assim que quando eu comecei a trabalhar tive que dar uma puxada assim né, buscar um pouco porque a minha formação não foi tão específica pra educação infantil, abordou mais o ensino fundamental.

E, não possuindo muitos conhecimentos sobre a educação infantil, precisou pesquisar e construir sua prática baseada em conhecimentos encontrados e em relatos de experiências com outras professoras: *“E aí eu tive que buscar bastante, e aí busquei em revistas, livros, trocas com colegas, aumentando assim essa experiência. Quando eu comecei eu tinha um pouco de dificuldade, o que é trabalhar com educação infantil”* (Professora 7).

O privilégio às demais áreas de atuação da Pedagogia ao longo da história na formação de professores, denota certo desprestígio em relação à atuação na educação infantil, aos conhecimentos específicos envolvidos na educação de crianças pequenas. Gomes (2013, p. 134) ressalta que a falta de preparação dos professores de educação infantil para sua prática, acaba fazendo com que esses realizem ‘[...] uma mistura de teorias novas e antigas e, por vezes, desprovido de condições para analisá-las numa perspectiva que possa fazer sentido às suas práticas – segue reproduzindo ações que têm como referência ora modismos pedagógicos, ora precedentes como estudantes na escola.”

Esse aspecto gera preocupação, pois se o professor não possui formação sólida para fundamentar sua prática, acaba recorrendo a modismos ou reproduzindo aspectos de sua própria formação enquanto estudantes, sem possui consciência da importância e dos objetivos relacionados à sua ação para a formação das crianças. Tal lacuna nos cursos de formação pode fazer com que professores assumam concepções sobre conhecimento advindas do senso comum, em perspectiva estritamente prática e técnica, com realização de práticas educativas esvaziadas de sentido para a

infância. A formação docente, voltada ao fazer, à aplicação de conteúdos, encobre a forma mais rasa de empirismo.

Barbosa (2008, p. 40), sobre a formação de professores para a educação infantil, discorre que:

Infelizmente, a formação de professores ainda é precária no que diz respeito aos conhecimentos específicos que eles precisarão trabalhar com as crianças de educação infantil. Nos cursos de formação de professores, dificilmente os docentes têm experiência na educação infantil ou em pesquisas que relacionem a sua área de conhecimento e a infância. Os currículos privilegiam as disciplinas de fundamentos e as metodologias de ensino, que dificilmente agregam uma revisão dos conhecimentos curriculares que podem (ou devem) ser trabalhados mais do que aquilo que vai ser estudado. Assim, em sua prática, os professores ensinam o que há de senso comum, com conhecimentos simplórios, muitas vezes aqueles que adquiriram na em sua própria infância, isto é, conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio.

A professora 7 aborda um aspecto, também, que evidencia a mudança na concepção de infância e de prática educativa, que vivenciou em sua atuação docente na educação infantil. Quando era monitora no mesmo município, assumiu uma turma de pré-escola, antes da alteração na idade para a entrada do Ensino Fundamental e percebeu que, daquele momento até agora, ocorreram alterações nas concepções educativas sobre a educação infantil.

[...] mudou muito de lá para cá... quando eu comecei como monitora eu fui para um pré na verdade, era jardim né, eu tinha crianças de 4, de 5, de 6, uma menina fez 7 em dezembro... eles iam com 7 para a primeira série e eu lembro que a diretora me disse não é para trabalhar letras, não é para trabalhar números, não é para trabalhar o nome deles, é só o lúdico. Na época eu tive que seguir aquilo quando eu entrei e depois eu fui buscando, fui mudando muito, fui me aperfeiçoando. Hoje, eu já não imagino uma turma com crianças de 6,7 anos e tu não trabalhar letras e números, mas foi o que me foi passado (Professora 7).

Mudanças relacionadas às práticas educativas, a serem oferecidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devem-se, em parte, às alterações nas políticas educacionais, que produziram alterações curriculares para as duas primeiras etapas da Educação Básica. Sobre os autores que orientam a prática

educativa dos professores, as professoras citam, em sua maioria, Paulo Freire, Piaget e Vygotsky. Aparecem, também, entre as respostas, Emilia Ferreiro, Maria Montessori, Maria Carmen Barbosa. Considerando os autores citados, há elementos de discurso teórico construtivista.

Contudo, considerando aspectos apresentados pelas falas, que referenciam o seu trabalho pedagógico e ao Curso Normal como importantes em sua formação pedagógica, denuncia-se um forte vínculo à instrumentalização. Foi pela experiência, pelo fazer prático que se constituíram professoras, o que faz referência à formação fortemente marcada de práticas do campo empirista.

Referente à questão de como buscam conhecimentos para planejar suas aulas, um dos principais recursos apontados para pesquisa, foi a *internet*. A partir desse aspecto, pode-se inferir que há predominância de busca de atividades e práticas mais do que conhecimento teórico sobre infância, sobre desenvolvimento e aprendizagens.

A partir dos elementos apresentados através dessa categoria de análise, pode-se considerar que os conhecimentos das professoras de educação infantil são marcados, predominantemente, por traços empiristas, em que a importância de fazeres, de experiências práticas, sobrepõe-se à reflexão.

CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE APRENDIZAGEM E APROXIMAÇÕES COM A EPISTEMOLOGIA

O entendimento das professoras pesquisadas sobre o processo de aprendizagem da criança foi buscado através das questões: Como se passa de um menor conhecimento para um maior conhecimento? Como você acredita que a criança aprende? De que forma você acredita que se deve ensinar uma criança? Basta que você ensine bem uma criança para que ela aprenda? Para você qual o papel das interações entre professor/aluno e entre alunos em sala de aula?

Um dos aspectos apresentados pelas professoras foi o papel de vivências, de situações concretas como meio de desenvolvimento da aprendizagem:

Através do concreto, na idade que eu tenho, muito no concreto porque às vezes, tu fala, fala, fala e eles tão pensando em outras coisas, aí quando tu mostra alguma coisa que eles conseguem pegar, que eles conseguem vivenciar aquilo ali, daí eles aprendem. Aí tu vê que tem uma experiência que eles absorvem mais (Professora 2).

A epistemologia empirista enfatiza a importância das experiências para a aprendizagem. Para essa concepção de aprendizagem, o conhecimento é externo ao sujeito e através dos estímulos externos e pelas experiências o sujeito constrói os seus conhecimentos. Segundo Moll (2009, p. 82), “o papel significativo da experiência nos processos de desenvolvimento é irrefutável, porém questionamos a forma como o empirismo o absolutiza.” Em outro momento da entrevista, a professora 2 ressalta ainda mais o papel das experiências em sua concepção de aprendizagem ao ser questionada: Basta que você ensine bem uma criança para que ela aprenda? Ela responde que: *“Nem sempre... se ela não vivenciar, ela não vai aprender, por mais que tu se esforce, que tu explique, se ela não vivenciar, ela não vai aprender”* (Professora 2). Compreender o conhecimento como exterior ao sujeito, sem conhecimentos próprios, adquiridos através das experiências, evidencia uma concepção empirista de conhecimento.

A professora 5 também apresenta indícios empiristas em sua concepção de conhecimento ao afirmar que os conhecimentos processam-se por meio dos cinco sentidos: *“No concreto né, tudo no concreto, tudo eles vivenciando, por isso eu acredito muito assim, eu ando lendo nessa parte da neuro né, tudo a partir dos cinco sentidos... de eles encostar, por na boca, eles precisam olhar...”* (Professora 5). Considerar que o conhecimento se dá através dos sentidos revela indícios de concepção empirista, sendo que:

[...] o conhecimento é algo que entra pelos sentidos – algo que vem de fora da pessoa, portanto – e se instala no indivíduo, independente de sua vontade, e é sentido por esse indivíduo como uma ‘vivência’. A pessoa, o indivíduo ou, de modo geral, o sujeito não tem mérito nisso, pois é passivo (BECKER, 2012b, p. 114).

Becker (2012b, p. 114) também ressalta que “podemos dizer que empiristas são aqueles que pensam que o conhecimento acontece porque nós vemos, ouvimos, tasteamos, degustamos, etc, e não porque agimos.” Nesse sentido, a interação do indivíduo com a construção da aprendizagem é diminuída, tornando o sujeito passivo em relação aos objetos externos. Barbosa (2008, p. 26) considera que as experiências na educação infantil só são significativas se acontecer a produção de sentido e a interação for considerada. Para ela

A aprendizagem só será significativa se houver a elaboração e sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiadas de aprendizagem.

Para Stein (2009), a linguagem é requisito para construção de sentido das coisas, através dela aprendem-se palavras, conceitos, expressa-se o mundo. A experiência necessita ser transformada em fala, em pré-conceitos e em conceitos: “É pelas frases, pelas palavras, pela linguagem, que nós nos ligamos ao mundo exterior, que começamos a funcionar racionalmente” (STEIN, 2009, p. 40).

A professora 6 ressalta que a construção do conhecimento acontece: “Pela vivência” (Professora 6). A professora 7 também enfatiza o papel das vivências na construção da aprendizagem, acrescentando a interação com os colegas:

Eu acho que eles aprendem bastante através das experiências deles, através do lúdico, do concreto né, essa coisa deles vivenciam mais as experiências, não adianta tanto tu ficar falando, eles tem que vivenciar aquilo, aquela experiência, que aí eles vão construindo o conhecimento deles e interagindo também com os colegas (Professora 7).

Tanto empirismo como construtivismo possuem, em suas formulações, o papel das vivências na construção da aprendizagem. A distinção entre o papel das experiências/vivências para o empirismo e para o construtivismo está na interação entre sujeito e objeto. Matui (1995, p. 88) ressalta que “a experiência é o

estabelecimento de relação do aluno com o objeto de aprendizagem. O que importa é esse relacionamento, pois sem a interação sujeito/objeto também não ocorre experiência. Há muitas aulas que nem chega a se estabelecer.” Moll (2009, p. 83) também destaca que, no empirismo, a aprendizagem é “um produto que é passivamente internalizado pelo indivíduo.” A experiência não é transformada em fala, em palavras, em pré-conceitos, em conceitos, o que propriamente vão caracterizar o conhecimento da criança.

No entanto, para que a experiência seja significativa e ocorra a aprendizagem, o nível de interação do sujeito com experiências a que tem acesso, é determinante. O construtivismo defende que o meio por si só não garante a aprendizagem do sujeito, sendo que “[...] o desenvolvimento cognitivo não está determinado previamente, nem no meio nem no sujeito. Ele se define na experiência. Na história de interações de cada indivíduo” (BECKER, 2012b, p. 130). Nesse sentido, a interação do sujeito é determinante para que sua aprendizagem aconteça a partir das experiências a que tem acesso.

Para Matui (1995, p. 89), a contribuição de Vygotsky se dá pela dimensão sócio-histórica que ele atribui às experiências. Para ele “conhecer um objeto, para uma criança, significa descobrir o que a humanidade já sabe dele”. Portanto, as experiências constituem interação do sujeito com a humanidade e com as outras pessoas e isso se dá pela apropriação da linguagem, das palavras, dos conceitos, etc. “Assim a interação social ou a teia de relações sociais é o grande palco onde ocorre a experiência do aluno com o objeto da aprendizagem. O aluno interage com as matérias de aprendizagem nas atividades de participação e cooperação com outras pessoas, ou seja, nas atividades interpessoais, como denomina Vygotsky.”

A importância das interações sociais na construção do conhecimento é ressaltada por Vygotsky (1991, p. 33) através dessa síntese: “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.” A partir dessas premissas, Vygotsky fundamenta sua teoria sociointeracionista de aprendizagem. Assim, a perspectiva sociointeracionista de aprendizagem é revelada através de

alguns indícios nas falas das professoras. A professora 1 acredita que a aprendizagem da criança aconteça através das

[...] relações sociais, nessa construção porque ela não vem também que nem papel em branco, mas ela está ali, através das relações sociais que ela estabelece com as outras crianças, ela vai construindo os seus conhecimentos, porque ela tem um conhecimento prévio dela, mas através com as relações sociais que ela tem com os demais, ela consegue bem mais né.

O sociointeracionismo atribui papel imprescindível às interações no processo de aprendizagem, pois defende que é através da interação com outras pessoas, com a cultura, que o ser humano constitui suas aprendizagens. Sobre o papel das interações entre professor/aluno e entre alunos em sala de aula, a Professora 3 enfatiza a importância dessas para a construção da aprendizagem: “É o principal né. É a partir dali que as coisas acontecem, que é através da interação que se constrói aprendido.”

A professora 2 ao ser perguntada sobre a importância das interações, ressalta que a contribuição da interação entre as crianças constitui aspecto importante à aprendizagem, podendo fornecer mais contribuições que as estabelecidas entre professor/aluno:

Eu acho assim, bem importante [...] eles têm que gostar da gente né, eles tem que ver em você, uma referência. E entre eles, mais ainda, porque às vezes, um colega não compreende, e o outro vai auxiliar, e eles acabam aprendendo ali, na interação entre eles.

Nesse sentido, anuncia-se uma tese importante das perspectivas construtivistas, de que o conhecimento se produz na relação com os outros e com o mundo. A professora 7, respondendo ao questionamento de como se passa de um menor para um maior conhecimento, aborda um dos processos apontados por Vygotsky para a construção do conhecimento, que é a zona de desenvolvimento proximal:

Mais ou menos é aquela zona proximal, aquela coisa que a gente aprendeu né... e por exemplo, tem alguma coisa que as crianças sabem fazer, mas elas ainda precisam de um auxílio, aqui a gente vive muito isso, e aí tu vai trabalhando para que elas consigam aos poucos ir fazendo aquilo sozinhas, se tornando mais independentes. Então eu acho que é isso, eles já têm um conhecimento deles, eles já chegam aqui com aquele conhecimento e a gente ao longo do dia a dia a gente vai trabalhando, para que isso vá se ampliando, para que eles vão conseguindo realizar as coisas sozinhas.

O processo descrito pela professora constitui, mais propriamente, o que Vygotsky chama de desenvolvimento potencial, em que uma criança consegue resolver determinada tarefa com auxílio e mediação de outras pessoas. “Para Vygotsky, este é, igualmente, um importante nível de desenvolvimento e se refere ao nível que a criança pode alcançar em matéria de aprendizagem, com o auxílio do professor e de outras pessoas” (MATUI, 1995, p. 119).

A zona de desenvolvimento proximal, na perspectiva sociointeracionista do conhecimento, constitui-se um dos importantes processos na construção do conhecimento, sendo ela “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação do adulto ou em colaboração com os companheiros mais eficazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

A questão da maturação no desenvolvimento da aprendizagem é um dos aspectos constituintes da zona de desenvolvimento proximal, sendo que há para Vygotsky (1991) funções mentais que ainda não amadureceram, mas que estão em estado de amadurecimento. A maturação como aspecto na aprendizagem da criança também é apontada nos discursos das professoras; porém, a partir de uma perspectiva em que a criança já possui conhecimentos que precisam ser amadurecidos para despertar, fazem alusão à epistemologia empirista:

Não tem assim a gente ensinar. A criança vai aprender aquilo que ela tá pronta pra aprender. O ensinar, o falar, muitas vezes, tu pode falar, repetir várias vezes a mesma coisa e se ela não tá pronta pra aprender, isso não vai adiantar nada. Então, não basta que se ensine não, acho que tem que dar o tempo da criança aprender, cada um tem o seu ritmo (Professora 8).

A professora 7, a partir do questionamento “Basta que você ensine bem uma criança”, também ressalta que, às vezes, falta amadurecimento da criança para aquele aspecto que está sendo trabalhado:

É, eu acho que nem sempre... às vezes vai ter criança que vai ter mais dificuldade, que tu vai, que tu trabalha, tu ensina, mas tu nota que parece que ela não tá pronta pra aquilo, a gente nota bastante isso aqui, às vezes ela não amadureceu ainda pra aquilo, tu vê que ela teve um avanço mas ainda poderia ser maior, mas claro que também faz diferença tu ensinar bem, tu se esforçar nisso, tentar chegar nessa criança, faz diferença. Mas, acho que, às vezes, também não, às vezes falta amadurecimento e, às vezes, até o interesse dos pais também, uma ajuda assim, às vezes em casa ela é muito, falta estímulo, mas enfim, acho que é isso.

Ressalta-se que considerar a questão do amadurecimento na construção do conhecimento, manifesta uma tendência apriorista de conhecimento. O apriorismo acredita que a criança nasce com capacidades inatas que precisam amadurecer para se desenvolver. De acordo com Becker (2012b, p. 115): “A teoria de conhecimento que acredita que se conhece porque já se traz algo programado no genoma para amadurecer, mais tarde, em etapas previstas, chama-se maturacionismo na psicologia e apriorismo na epistemologia.”

Tal entendimento pode também relativizar o papel do ensino, pois o professor, nesse sentido, apenas tem o papel de despertar capacidades que já se encontram aptas no sujeito. Para a teoria apriorista, de acordo com Moll (2009, p. 89), “o professor é facilitador da aprendizagem, não é o transmissor dos conteúdos, pois, estes vêm da própria experiência do aluno.” Dessa forma, conceber que a criança precisa amadurecer para desenvolver certas aprendizagens e que o professor apenas tem o papel de observar a aptidão e/ou facilitar esse processo, pode encobrir uma tendência apriorista de conceber o desenvolvimento da criança.

O papel da mediação do professor, na construção da aprendizagem da criança, é enfatizado em algumas falas:

Eu acho que é o papel fundamental, a gente tá aí pra fazer essa troca com eles, interagir, conversar o que vocês acham de tal coisa ou funciona, o que

é.. ver as ideias deles, então na verdade a nossa função é fazer essa mediação entre as interações e eles, entre eles, também, eles acho que aprendem até muito um com outro nas brincadeiras, nas trocas, nas mediações, acho que é fundamental e acho que é parte mais importante da educação infantil (Professora 7).

É mais uma mediação, a gente dá a situação pra eles, e vai auxiliando, vai conversando, vai perguntando, vai fazendo com que eles vejam e aprendam com o que eles tão vivendo né (Professora 5).

A perspectiva construtivista considera o papel do professor como mediador e/ou facilitador das aprendizagens, propondo desafios, em que professor e aluno estão envolvidos ativamente na construção do conhecimento. O construtivismo nada tem a ver com práticas espontaneístas que relativizam o papel do professor. Alguns entendimentos errôneos sobre o construtivismo entendem que a construção deve ser da criança, sem intervenção do professor, isso é espontaneísmo, ou de que a criança se desenvolve naturalmente. O papel do professor, para o construtivismo, é de mediador, mas não mero expectador do desenvolvimento do aluno. Ele deve mediar aprendizagens dos alunos, interagindo e propondo desafios que façam com que os alunos avancem em suas aprendizagens. Becker (2012b) ressalta o papel ativo de ambos (aluno e professor) na construção do conhecimento, em que o professor deve planejar ações e qualificar interações entre os alunos e entre os alunos e o conhecimento. Para Becker (2012b, p. 134), a sala de aula “É um lugar de construção de conhecimento em que o professor e aluno são atores, em que todos são ativos e responsáveis – sem diluir a assimetria dessa responsabilidade, antes qualificando-a pelo planejamento e pela organização de ações significativas.”

Referente às dificuldades de aprendizagem, aparece, entre as respostas, a questão do contexto familiar e a falta de estímulos. As crianças convivem em um ambiente com poucos recursos que possam enriquecer interações delas com o meio.

Nós temos alguns alunos, alguns é por serem ainda muito agitados, outros inquietos ainda... que não conseguem se concentrar, e os outros parece que cada um têm o seu tempo... não que não tenha uma dificuldade, assim... mas o porquê dessa dificuldade?... eu penso que porque eles não receberam estímulo pra ter essas conexões mais rápidas que os outros, porque alguns não entendem a forma que o trabalho deve ser feito, porque eles ainda

não receberam muitas orientações nesse sentido. É tipo bem visível dos pais que estimulam mais... as crianças que vinham do maternal, ou aquelas crianças que têm irmãos mais velhos, eles ainda não tiveram essa vivência ainda... é tudo muito novo, então alguns tem um pouco de dificuldade em entender. A gente conversa e explica mais vezes, e insiste... “vamos lá, você consegue, você vai fazer bonito.... [...] alguns não tinham esse lápis de cor em casa, nunca usaram a tesoura” (Professora 3).

Sobre o papel do meio para as aprendizagens, Vygotsky considera que o meios social e cultural são importantes para o desenvolvimento das crianças e das aprendizagens. Ressalta que não se trata propriamente de determinismo ambiental, mas do meio social como promotor de desenvolvimento. Nesse sentido, Rego (2014, p. 94) destaca que, para Vygotsky, a interação do sujeito com o meio é imprescindível.

Discorda também da visão ambientalista pois, para ele, o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às reações do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura. Parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como o mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta.

Considerar que cada criança possui um tempo para desenvolver suas aprendizagens baseia-se em uma maneira maturacionista e, portanto, apriorista de compreender o conhecimento. A professora 3 ressalta que algumas crianças possuem dificuldade de aprendizagem, porque ainda não tiveram tantos estímulos como as outras crianças e, a falta de acesso anterior a instrumentos e recursos. O construtivismo defende que não são condições sociais e ambientais por si só que determinam a aprendizagem do aluno, mas sim a qualidade dos desafios propostos por esse ambiente. Conforme Becker (2012b, p. 130).

Se o sujeito tem condições ótimas de ação devido a suas experiências anteriores significativas e o meio é positivamente desafiador, a qualidade da interação cresce; ela será função de um desenvolvimento cognitivo ótimo. Se o sujeito tem as condições referidas, mas o meio falha em sua capacidade de desafiar, a tendência é de baixar a qualidade da interação; mas essa tendência pode não se confirmar num caso específico. Se as condições do sujeito são precárias, e o meio é desafiador, prevê-se a mesma tendência de baixa que, também, em um caso específico, pode não se verificar.

Nesse sentido, analisando as proposições realizadas por Becker (2012b), percebe-se que sim, um ambiente com pouca qualidade nos desafios e interações propostas, pode ou não interferir no desenvolvimento cognitivo de uma criança, dependendo de experiências vivenciadas singularmente através de cada sujeito.

Algumas dificuldades apontadas pela professora 4 são pela imaturidade ou também causadas pelo ambiente em que a criança vive, com poucos recursos e falta de acompanhamento dos pais.

Todos os casos que eu tive até agora, uns é imaturidade, que tu nota que a criança não fala nem direito, eles falam tipo mais bebê, que é o que os pais criam fora da idade, como eles tem 5, mas eles criam eles como se eles tivessem 3 aninhos, 2 aninhos, sabe. Daí eu tenho casos de retardo que é deficiência mesmo, aí a família né, que a família tem aquele ambiente que a criança não tem nada, daí é bem complicado, que nem tu vê nas mochilas, como vem, como eles... Manda tema, não vem nada, não existe uma participação, eu acho que aí onde não acontece a aprendizagem (Professora 4).

Ressalta-se que, em uma concepção construtivista de conhecimento, não existe imaturidade, mas sim, pode existir o que ainda não foi aprendido, ainda não foi vivenciado. Segundo a professora pesquisada, acompanhamento e participação dos pais na vida escolar dos filhos, seria uma variante para o bom desempenho dos alunos em suas aprendizagens. A professora 6 também aponta que situações como problemas familiares também repercutem na vida escolar da criança, sendo que sobre os procedimentos que ela realiza quando uma criança possui problemas de aprendizagens, ela busca investigar se esse é causado por algum fator, como problemas familiares, por exemplo:

Primeiramente uma pesquisa, se é algum problema que a criança já vinha adquirindo anteriormente, ou se é local, que a gente percebeu que é agora, que é com uma determinada situação. Então, acho que sempre tem que se partir do diagnóstico, ver se é dificuldade mesmo ou se é uma situação pontual, que está acontecendo por algum problema em família, às vezes (Professora 6).

Essa questão da influência acerca de problemas familiares também é ressaltado pela professora 1, que relata que quando percebe que a criança está com dificuldades de aprendizagem, ela primeiro conversa com a Direção, buscando investigar em conjunto se as dificuldades são ocasionadas por contextos familiares, para depois, se necessário, buscar ajuda clínica. É importante atentar para o fato de que meio e família são, muitas vezes, utilizados como cenários para justificar o não desenvolvimento ou aprendizagens dos alunos. Camuflam dificuldades da escola, do professor, da metodologia nos processos de aprendizagem.

Olha... eu tento... primeiramente eu tento em sala de aula conversar com o aluno, ver se é uma questão comportamental, se a gente perceber a gente conversa com a direção, daí a direção também averigua mas assim, geralmente tento ver se não é comportamental, devido a algum contexto familiar que aconteceu né, pra depois ter um olhar clínico né, tem as profissionais da prefeitura que podem vir avaliar, tipo psicóloga e fonoaudióloga, daí tenta encaminhar bem certinho e com a família, mas muitas vezes a família não aceita, então assim, nós conversamos primeiramente na escola, tentamos ver o que nós podemos fazer, através né de umas atividades diferentes pra ver o que realmente tá acontecendo né (Professora 1).

O construtivismo possui, em suas idéias, o entendimento de que todas as pessoas são capazes de aprender, as circunstâncias do contexto em que o sujeito vive, influenciam, mas não determinam a aprendizagem do sujeito. Segundo Matui (1995, p. 25), “toda criança é capaz de aprender. O conhecimento é construído sobre bases e conhecimentos anteriores. Não há ninguém que não esteja construindo conhecimentos, do nascimento até a morte”. Nesse sentido, é importante refletir sobre até que ponto que o contexto familiar e outras situações como de carência cultural podem ser consideradas na aprendizagem do sujeito. Perceber as crianças como aptas ou inaptas dependendo de seu contexto, enseja práticas inatistas. Não se

pode afirmar que seja a situação das professoras que participaram da pesquisa, visto que somente analisou-se os discursos delas referentes às suas práticas.

Um aspecto que aparece nas entrevistas é a dificuldade das professoras em realizar um acompanhamento singular às crianças que necessitam. As turmas são grandes e são atendidas por somente uma professora. Em casos especiais, como de situações de inclusão na turma, há uma estagiária ou monitora prestando auxílio no atendimento da turma.

Através dessa categoria de análise, é possível presumir que, nas concepções de aprendizagem das professoras, aparecem questões que podem ser ligadas ao inatismo, ao empirismo e também ao construtivismo. Ao considerar a maturação como aspecto na aprendizagem, pode-se considerar a presença de pressupostos inatistas. O papel do concreto, das experiências para a aprendizagem também é fortemente apresentado nas falas, o que revela concepções de lastro empiristas. Nas falas está presente o papel das interações para a construção das aprendizagens, que pode-se considerar concepções construtivistas.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

Na construção do roteiro para as entrevistas foram incluídos questionamentos voltados às práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil, com a finalidade de visualizar o entendimento das professoras sobre processos educativos e suas aproximações com pressupostos epistemológicos. Os questionamentos relacionados a essa categoria de análise foram: “De que forma você professor define os conhecimentos a serem trabalhados na educação infantil?”, “As crianças interagem através das atividades desenvolvidas em sala de aula?”, “Que critérios você considera importantes para organizar a tua aula?”, “Relate um pouco de sua prática educativa na educação infantil”.

Acerca de como definem os conhecimentos a serem trabalhados na Educação Infantil, as professoras relatam que utilizam os “eixos”. Esses fazem parte de documento elaborado pelo município com conteúdos a serem trabalhados nas

turmas de pré-escola, baseados nos eixos norteadores propostos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. A Base Curricular Nacional para a Educação Infantil é o documento balizador mais recente em termos de currículo para a Educação Infantil. No município, no momento da pesquisa, ainda se encontrava em processo de estudo e construção o projeto do referencial municipal.

Eu utilizo assim, tá no processo da nova base curricular, eu me baseio nos eixos então, e a partir disso eu trabalho então, faço os projetos, e consigo então trabalhar, porque tu tem que ter uma base, e não somente nessa base, mas também ter uma conversa com a direção, com o contexto escolar, não adianta tu pegar só a base lá né e aplicar, por si própria não vai dar certo (Professora 1).

De primeiro, no início do ano, eu vejo que eu coloco muita coisa, tipo a identidade e da autonomia, porque eles vão pro pré I, é uma profe, então eles tem que aprender a se organizar, organizar a mochila, cuidar dos seus pertences, então eu foco mais nisso... aí depois a gente vai trabalhando conforme o interesse deles, por exemplo, no ano passado, eu fiz um projeto do lagarto, que eles tinham um lagarto que apareceu no solário, então daí, eles começaram a pesquisar, pesquisar, aí surgiu o interesse então a gente trabalhou tudo que pede nos eixos, que agora é da nova BNCC, e daí dentro desse tema do lagarto, durou quase um mês o projeto, mas é de acordo com o interesse deles (Professora 2).

A gente tem os conteúdos, os eixos... e daí a gente vai desenrolando conforme o interesse deles, e conforme eu consigo casar um com o outro... ir costurando, que seja trabalhado de uma forma interdisciplinar, que uma coisa puxa a outra (Professora 3).

A gente tem mais ou menos aqueles conteúdos, que na verdade foi reformulado, e agora tem a Base também, mas tudo tá um pouco ainda sendo estabelecido também, a Base não, mas no caso, ainda falta... mas eu tento mais ou menos me basear nisso pela base, pelos eixos que a gente já tinha, porque na verdade foi reformulado para ser passado para nós e não foi. Apesar que tem algumas coisas que é parecido, pelo que eu notei está parecida a Base com os eixos antigos. A gente tenta se basear mais ou menos nesse conhecimento que a gente tem ali, da Base, dos campos de experiências (Professora 7).

Nas entrevistas, pode-se perceber, também, outros aspectos a serem considerados no planejamento pelas professoras. A professora 1 relata que busca considerar os eixos propostos, mas também considera o contexto escolar. A

professora 2 ressalta que trabalha os eixos a partir de conteúdos que as crianças demonstram interesse em estudar, aspectos que indicam a posição ativa das crianças e valorização da sua curiosidade; portanto, consideram, além do currículo, a construção do sujeito.

A professora 3 considera ainda um olhar interdisciplinar entre conteúdos e, assim, busca relacioná-los às atividades desenvolvidas. A professora 4 considera que são muitos conteúdos em sua percepção para serem trabalhados e, dessa forma, considera interesse e curiosidade dos alunos ao considerar conteúdos a serem trabalhados.

Eu acho que assim, que tem conteúdos que tem que ser trabalhados. Mas tem umas coisas, que eu acho que é muita coisa. Eu acho assim, que pra idade deles, é bastante, tu divide o conteúdo durante o ano, mas às vezes eles têm uma curiosidade maior sobre um outro assunto. Têm assuntos que parece que pra eles, não muda muito né, mas no geral eu acho um pouco exagerado tudo que tem que trabalhar, isso eu acho. Pego nos eixos o que tem que trabalhar, tanto é que quando eu vou planejar, eu já fico com a planilha dos eixos, já tá aqui pra por o conteúdo, daí vou dividindo dentro dos eixos (Professora 4).

Ao considerar os percursos previamente definidos como estruturantes para as aprendizagens, elementos, pois, alheios aos sujeitos, como eixos, listas de conteúdos, supõe-se o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido (experiências sistematizadas) isso é típico de currículo empirista. Conhecimentos prontos que compõem o processo de aprendizagem das crianças.

Dividir o conhecimento em etapas previstas remete às concepções racionalista e empirista, sendo que a organização do conteúdo em disciplinas e a sua subdivisão em unidades, são oriundos de uma forma positivista de compreender o conhecimento.

A professora 5, por sua vez, considera que os alunos vão para o primeiro ano e, assim, organiza os conteúdos para que eles estejam preparados para isso.

A gente tem que pensar que eles vão pra primeira série, então, como a gente trabalha sempre visando a primeira série, alfabetização, eu sempre

converso com as profes da primeira série, pra ver o que elas acham que precisa. Então, eu tenho bastante contato com as profes da primeira série, então elas “ó, tem que saber o nome, tem que saber o nome das letrinhas, tem que saber...”. Então, pra que eles cheguem lá na primeira série, prontos pra se alfabetizar, então assim, toda parte de coordenação motora, de recorte, de colagem, então eu sempre pergunto pra elas o que eles precisam saber lá na primeira série, pra que elas não precisem parar a primeira série, toda parte da alfabetização, pra trabalhar o que a gente não trabalhou na educação infantil (Professora 5).

É preciso considerar, perante a afirmação da professora 5, que a Educação Infantil não se constitui em etapa preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental; ela possui objetivos próprios. O diálogo entre instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental são importantes para considerar a articulação entre essas duas etapas de ensino. Contudo, a criança não deixa de viver sua infância ao ingressar no Ensino Fundamental e suas aprendizagens acontecem por meio de processo contínuo. Nesse sentido, vale “[...] destacar que a educação infantil não tem como função preparar as crianças para o ensino fundamental” (LOBO, 2012, p. 77). Ao Ensino Fundamental cabe “[...] garantir a continuidade de um atendimento que tenha como princípio o respeito pelas particularidades da infância através de um currículo sólido, articulado e em sintonia com a educação infantil e também com segmentos posteriores do ensino.”

Também, aparece entre as respostas, o livro didático “Pé de brincadeira” de autoria de Angela Cordi, que foi recebido pelas professoras neste ano, a partir do qual referenciam e complementam o trabalho pedagógico desenvolvido: “*Eu acabo seguindo o que é do nosso livro, da BNCC, então a gente procura os conteúdos ali dentro dos eixos e vai elencando atividades relacionadas com o tema*” (Professora 6).

O trabalho pedagógico que possui o livro didático para as aprendizagens, possui base tipicamente empirista, em que o papel do aluno é de receptáculo e o ensino é baseado no estímulo-resposta. Com relação ao planejamento para a Educação Infantil, Barbosa (2008) ressalta que se deve buscar um planejamento interdisciplinar, ativo, dinâmico e significativo. Nesse sentido, o currículo deve ser construído, não definido previamente. Pensar em atividades e práticas prontas para

serem aplicadas (com base em livros didáticos e/ou manuais) com as crianças, nesse sentido, pode significar um currículo prescritivo, sem relação com interesses e realidade das crianças.

Uma alternativa para que o currículo seja significativo, segundo Barbosa (2008, p. 38), é a consideração dos objetivos que se tem para a educação das crianças pequenas: “Para construir uma programação curricular flexível, é preciso, em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a sua inserção no mundo”.

Barbosa (2008) propõe a possibilidade da organização de currículo significativo na Educação Infantil a partir de projetos pedagógicos. A professora 1 ressalta em sua entrevista que vem trabalhando com projetos pedagógicos e percebe que consegue articular os conteúdos e obter bons resultados de aprendizagem com as crianças:

[...] eu estou trabalhando com projetos e eu estou vendo resultados muito positivos(...) e é isso que é importante, porque talvez trabalhar só com atividades ou muito aleatoriamente, tu não consegue muitos resultados, então assim pra mim foi bem marcante, bem positivo... (Professora 1).

O trabalho pedagógico, a partir da organização curricular em projetos, flexível a partir dos interesses das crianças, é ressaltado pela professora 1, quando relata que considera o envolvimento das crianças nos projetos. Assim, considera a necessidade do planejamento ser flexível e, nesse sentido, o professor ter um olhar atento para as crianças.

[...] tem que ter um planejamento, sempre claro, flexível, porque as crianças elas não... tu pode planejar tua aula lá maravilhosa, chega lá e realmente não conseguir, não é que não conseguir aplicar, mas as crianças não estão disponíveis ali, então, sempre com um olhar flexível, eu realizo dessa forma meus planejamentos e como eu disse, trabalho com projetos (Professora 1).

Com relação ao aspecto da flexibilidade e dinamicidade nos projetos a serem desenvolvidos, Barbosa (2008) considera que as aprendizagens ocorrem em situações concretas, em processo contínuo e dinâmico. “Nesse entendimento se afirma, se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando-se novas

dúvidas, acolhendo-se a curiosidade, a criatividade que perturba e levanta conflitos.” Assim, ao considerar a aprendizagem a partir de projetos, valoriza-se curiosidade e criatividade dos sujeitos envolvidos no processo, seu papel ativo. O conhecimento é construído, o currículo não é estático e as interações com outros sujeitos envolvidos e os diversos contextos são considerados elementares para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, Barbosa (2008, p. 87) afirma:

A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos.

Já, o processo educacional, visto a partir de uma maneira tradicional/tecnicista, centrado no professor como detentor do conhecimento ou nos processos, em que as crianças são passivas e aprendem a partir das experiências externas, reflete um currículo pouco produtivo em termos de aprendizagem, com atividades sem relação aos interesses e necessidades das crianças e, portanto, revela uma percepção empirista de compreender o conhecimento.

Uma questão que aparece entre as respostas das professoras pesquisadas sobre as práticas educativas é o desinteresse das crianças em atividades que são “prontas”, “xerocadas”, que partem de uma educação conservadora, em que as crianças acabam tendo papel passivo. Nesse sentido, a professora 6 destaca:

Eles gostam muito também dessas atividades mais lúdicas, do que aquela coisa mecânica, tipo pintar desenho pronto, isso não é muito interesse deles, não é muito atrativo. Mas agora, quando senta, faz uma roda cantada, faz uma brincadeira dirigida no pátio com eles, isso tem mais atenção da criança. Eles conseguem se manter mais tempo atuando na atividade (Professora 6).

Aspecto também destacado pela Professora 5 ao salientar que vê mais resultados a partir de situações que envolvam o corpo da criança, o lúdico, do que a partir de folhinhas prontas:

Olha... eu tento trabalhar sempre muito no prático, oferecer mais situações do que aquelas atividades de folhinha né, pra que eles vivenciem, principalmente eu vejo assim que a educação infantil é a coordenação motora, é o corpo. Enquanto eles não entender que eles têm que caminhar em cima da linha, lá não adianta trabalhar com caderno, porque eles não vão conseguir fazer em cima da linha. Então se trabalhar bastante a questão de linha, de recorte, direita, esquerda, toda a lateralidade, em cima, em baixo. Eu acredito que se eles não entenderem o corpo, toda parte deles, deles conseguir se organizar no espaço, não adianta a gente começar com papel, isso é o principal que eu vejo assim da educação infantil: o lúdico, historinhas, fantasia, toda essa parte assim, que sem isso não adianta a gente começar com letras, com números, com outras coisas, que eles não vão conseguir... Com jogo.. Acredito que com jogo, com essas outras atividades eles vão aprender bem mais do que com as folhinhas e o papel (Professora 5).

A construção da corporeidade é imprescindível às aprendizagens na infância, pois é por meio do corpo que a criança busca estabelecer relações com o mundo que a cerca, inserindo-se na cultura. Considerar o lúdico nas aprendizagens na infância é favorecer a interação da criança com as outras crianças e adultos e com o conhecimento, assegurando o desenvolvimento integral.

O papel do lúdico e das brincadeiras é ressaltado pelas professoras pesquisadas, que realçam o papel das brincadeiras na construção das aprendizagens na infância:

[...] eles precisam desse momento do brincar. A gente vê a necessidade que eles têm do brincar, então, a gente tem que organizar um tempo sim pra eles brincar e interagir entre eles. Tipo, claro, nos diferentes espaços, daí às vezes, tu traz na brinquedoteca, no parquinho, ou no pátio interno, às vezes, na sala também. E, eu acho que é bem importante essa interação entre eles mais livre, a gente só observa, mas eles precisam disso" (Professora 2).

[...] o brincar é muito importante, o brincar livre. Essa coisa de abolir a brincadeira e agora eles vão ficar sentados direto não dá, só brincadeiras orientadas, eles precisam de brincadeira livre. Faço uma vez por semana, duas, eu sempre faço, mas a livre também precisa, são crianças, são

pequenos. Até pra interação deles, é muito importante e a gente vê eles brincando, também aprendem... (Professora 7).

[...] Eles querem sair, aquela brincadeira que tu faz dirigida vai até um certo ponto, aí tu nota, o que eu tô fazendo com eles, se na hora de ir pro parquinho eles “ah... desespero total” é isso que eles querem sabe, eles precisam dessa brincadeira livre, eles aprendem muito, eles interagem e aprendem a resolver os conflitos... (Professora 8).

O brincar na educação infantil promove interação, possibilita representação de papéis, viabilizando que a criança crie, experimente, desenvolva-se cognitivamente e construa aprendizagens. Segundo Friedmann (1996, p. 71), “o brincar atualmente é uma ação considerada lúdica no qual trabalha na criança seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo, [...]” Igualmente, conforme o autor, o brincar estimula o desenvolvimento da “[...] autonomia, curiosidade, criatividade, raciocínio, ou seja, ela prende brincando, se divertindo, pois a brincadeira proporciona as crianças uma aprendizagem alegre e prazerosa.”

Vygotsky (1991) considera a importância das brincadeiras no desenvolvimento infantil, a partir da elaboração de conceitos, podendo desempenhar papéis além da sua faixa etária. Pelas brincadeiras, a criança consegue organizar suas aprendizagens, atuando assim, na zona de desenvolvimento proximal. O brincar, de acordo com Rego (2014, p. 83), a partir da compreensão de Vygotsky, como forma de “[...] atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas (o brincar) criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento.” Assim, o papel do professor não é apenas de espectador das aprendizagens da criança, mas tem papel ativo como propiciador de situações desafiadoras de aprendizagem.

A linguagem é fundamental no processo de construção do conhecimento. Stein pondera (2009, p. 42) que “[...] a nossa relação com o mundo se faz via linguagem. Como essa linguagem se constrói é o que, no fundo, nos ensina o construtivismo.” Considerar a linguagem nos processos de aprendizagem é, portanto, ampliar compreensões sobre o conhecimento, acreditando que cada pessoa constrói

e reconstrói seus conhecimentos inseridos como sujeitos no mundo, através de processos singulares. Entender e respeitar esses entendimentos são vias de romper com limitações de outras compreensões sobre o conhecimento.

Sobre a análise das práticas educativas e epistemologias identificam-se marcas indistintas de caráter empirista presentes nas falas das professoras, na organização do currículo da Educação Infantil, nos eixos orientadores, nas listas de conteúdos, como parâmetros prescritivos para organizar as práticas educativas. Mas há, por outro lado, indicativos, nas falas das professoras, que sugerem práticas mais construtivas, como interesse, curiosidade e participação ativa das crianças nas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância é um período da vida de apropriação e interiorização da criança na cultura já construída pela humanidade, contexto em que ela busca aprender e entender fenômenos do mundo em que vive. A partir desse processo de aprendizagem, a criança constrói e reconstrói compreensões que possui sobre o mundo, através de interações com outras pessoas. É um processo singular. Cada criança constrói seus conhecimentos, sua personalidade, sua existência com os outros no mundo. Intermediar relações e interações da infância com conhecimento é processo complexo e sumamente importante ser problematizado.

A partir dessas premissas, a pesquisa apresentada, nesta obra, problematizou conhecimentos que as professoras da educação infantil têm sobre seu trabalho pedagógico. Para alcançar o proposto, a pesquisa foi organizada em 3 movimentos. O primeiro movimento teve por objetivo situar os caminhos iniciais percorridos para a definição dos encaminhamentos da pesquisa. Assim, apresenta levantamento de produções científicas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Banco de Teses e Dissertações e no site do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Esse levantamento contribuiu à delimitação do tema pesquisado, ao levantamento de referenciais bibliográficos e reafirmou a importância da pesquisa. A busca deu-se a partir das palavras-chave e filtros utilizados (“formação inicial, educação infantil, pedagogia”, “educação infantil, metodologia, epistemologia”, “formação de professores, educação infantil, análise de discurso”, “epistemologia, práticas educativas, educação infantil”) e não se localizou nenhum trabalho que abordasse epistemologias presentes em discursos de professores atuantes em turmas de pré-escola.

O segundo movimento teve por objetivo compreender diferentes concepções epistemológicas e entender como essas têm se apresentado no campo da Educação Infantil. Para atingir tal objetivo, inicialmente, conceituaram-se teorias do conhecimento e epistemologias. A partir da revisão bibliográfica acerca do que são teorias do conhecimento e epistemologias, pode-se compreender que essas tratam da busca pelo entendimento de como se conhecem as coisas. Não é movimento recente e, tampouco, é esgotado. A humanidade sempre buscou compreender o mundo, como ele é conhecido e, por meio do conhecimento, transformado. A problematização sobre possibilidades de o homem conhecer as coisas moveram diversos filósofos, traduzindo diversas interpretações sobre como se conhece as coisas, bem como, sobre o que é o conhecimento.

Após breve introdução sobre epistemologias, o segundo movimento apresenta correntes epistemológicas que se apresentam no campo da educação. A primeira apresentada é a epistemologia apriorista/racionalista, que tem sua origem na filosofia platônica e acredita que os conhecimentos provêm de capacidades inatas aos sujeitos. A segunda epistemologia apresentada é a empirista, origina-se na filosofia aristotélica e acredita que os sujeitos não possuem conhecimentos ao nascimento e que esses são adquiridos por meio de experiências. Também, apresentam-se perspectivas interacionistas de conhecimento que buscam romper com ideias do racionalismo e do empirismo. Essa busca iniciou com proposições de Kant, que preserva o papel de experiências para produção do conhecimento (empirismo), mas também preserva o sujeito e sua capacidade racional (apriorismo/racionalismo) como exigência do conhecimento. É tentativa conciliadora, mas que no fundo permanece apriorista.

Após as proposições de Kant, apresenta-se a corrente epistemológica do construtivismo, proposta inicialmente por Piaget. Tal postura compreende o conhecimento como construção, conferindo papel igualmente importante tanto ao sujeito como ao objeto na construção do conhecimento. O construtivismo ou a epistemologia genética compreende que a gênese do conhecimento da criança se

desenvolve por meio de estágios sucessivos de desenvolvimento. Por sua vez, Vygotsky propôs, ao construtivismo, a perspectiva sociointeracionista, que considera o papel das relações e interações entre indivíduo e sociedade (dimensão social) como imprescindíveis ao desenvolvimento do sujeito, conferindo centralidade à linguagem na construção do conhecimento e do desenvolvimento. Wallon foi outro interacionista e sua contribuição ao construtivismo reserva-se ao papel das emoções na construção do conhecimento; e, assim, defende a valorização da dimensão estética na formação do sujeito. Por fim, apresenta-se, nesse movimento, o construtivismo pós-piagetiano, a partir da contribuição da hermenêutica que busca incorporar a linguagem como centralidade no processo de aprender e dizer o mundo, o que ocorre por meio da ação do sujeito.

O terceiro movimento investigou epistemologias presentes nos discursos das professoras de educação infantil, considerando dados produzidos pela pesquisa de campo. Apresenta dados produzidos pela pesquisa de campo com oito (8) professoras de Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Santa Rosa/RS. A análise referente aos dados produzidos permite inferir que os professores não se orientam por apenas uma concepção epistemológica, por vezes, suas falas anunciam uma teoria de conhecimento, mas em um momento seguinte, há indícios de outra epistemologia. Dessa forma, de tal inconstância pode-se concluir que não possuem clareza acerca de epistemologias que fundamentam o seu trabalho pedagógico.

Foi possível identificar a presença de teorias do conhecimento já interrogadas nos discursos da educação, como o apriorismo e o empirismo; contudo, essas se mantêm presentes no discurso e nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, é importante ressaltar novamente que a superação dessas práticas baseadas em teorias já questionadas, tornadas senso comum, só se torna possível a partir de uma epistemologia reflexiva que interroga processos educativos do cotidiano, ainda enraizados nas práticas educativas da Educação Infantil.

Considera-se que essa pesquisa ampliou a compreensão acerca de epistemologias presentes em discursos e em práticas educativas das professoras de educação infantil. Contudo, ressalta-se que o caminho percorrido foi único e, como tal, será sempre uma compreensão parcial sobre o tema. Portanto, a discussão sobre questões de epistemologias é movimento sempre atual como é a própria ideia do conhecimento como construção.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projetos pedagógicos na educação infantil** / Maria Carmem Barbosa, Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/busca>. Acesso em 08.01.2018.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012b.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos**. Chapecó: Argos, 2006.

BRASIL. **Lei 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BREJO, J. Alves. **Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2012.

BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A Educação Infantil no olho do furacão**: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CHARLOT, **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Editora Ática, São Paulo, 2000. Disponível em: <home.ufam.edu.br/...Etica/Convite%20%20Filosofia%20%20Marilena%20Chaui.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

CUSTÓDIO, Keila Beatriz Fernandes. **Concepções epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor de berçário**: contribuições de uma leitura piagetiana. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**: regras para a direção do espírito. São Paulo: Martin Claret, 2002.

EBY, Frederik. **História da educação moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. Porto Alegre: Editora Globo, 1962.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Líliliana Soares. **Trabalho pedagógico na Escola: do que se fala?** Revista Educação e realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664319>>. Acesso em: 21 out. 2018.

FLÔRES, Vanessa Medianeira da Silva. **A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FRIEDMANN. **O direito de brincar**. São Paulo: Scritta Editorial, 1996

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia / Jostein Gaarder; tradução do norueguês Leonardo Pinto Silva. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GEORGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOLDSCHMIED, Elinor. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Elinor Goldschmied, Sonia Jackson. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores de educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Que é metafísica?** In: HEIDEGGER, Martin. Conferências e escritos filosóficos. Tradução, introduções e notas: Ernildo Stein. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Disponível em: <http://www.portalentretextos.com.br/download/livrosonline/heidegger_martin_o_que_e_metafisica.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

HERMANN, Nadja. **Pensamento e Linguagem**: Estudo na Perspectiva Epistemológica e Hermenêutica. Revista Educação e realidade, v. 19, n.1, jan./jun.1993, p. 97-105. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/download/3052/318>. Acesso em: 02 nov. 2018.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HORN, M.G.S. **Sabores, Cores, Sons e Aromas**: A organização dos Espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade Filho. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 135-146, 2001.

KUHN, Martin; KUHN, Mara Lúcia Welter. **Dimensões sociais do conhecimento**: implicações à docência e às práticas educativas. *Revista Educação Unisinos*, v. 22, n. 3, julho-setembro 2018. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.223.09>>. Acesso em: 30 out. 2018.

LIMA, Samantha Dias de. **Formação (inicial) em Pedagogia**: um outro olhar para as infâncias. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter. A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos. In: **A infância no ensino fundamental de 9 anos** / Maria Carmen Silveira Barbosa [et al]. Porto Alegre: Penso, 2012.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

LUFT, Hedi Maria, SEGER, Claudia Maria. **Vamos construir uma escola?** Ideias para atuar em sala de aula. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

MACENHAN, Camila. **A Natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

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

MARQUES, Mario O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. **O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para Educação Infantil**: o que dizem os formandos

sobre suas aprendizagens?. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 2009. (8. Ed. rev. e atual)

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In NÓVOA, Antonio (org) Vida de professores. Portugal: Editora Porto, 1992.

POMNITZ, Naila Cohen. **O curso de Pedagogia EAD e a formação para atuação na Educação Infantil**: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento**: equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1996.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.10, n.1, p. 35-62, 2007.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SETZER, W. Waldemar. Meios eletrônicos e educação. São Paulo: Ed. Escrituras, **Coleção Ensaio Transversais**, v. 10, 2001. 288 p.

SILVA, Valmir. **Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo**: formação inicial, prática profissional e políticas públicas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **A Educação Infantil e o currículo**: um estudo sobre as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas de professoras da pré-escola. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

STEIN, Ernildo. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano – II. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). **Construtivismo Pós-Piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 2009.

STÖRIG, Hans Joachim. **História geral da filosofia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz; KUHN, Martin; CALLAI, Helena Copetti. **O ensino dos estudos sociais nos anos iniciais da educação básica e os círculos concêntricos**. Revista Para Onde?, v.10, n. 1, 2016. Disponível em:
< <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/85864>>. Acesso em: 31 out. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. São Paulo: Paulus, 2005.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOBRE OS AUTORES



Janaína Raquel Cogo. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra em Educação - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação (UFSM). Pedagoga pela Faculdade Três de Maio (SETREM). Professora de Educação Infantil na rede municipal de Santa Rosa/RS, atualmente atuando na gestão escolar. Integrante dos grupos de pesquisa “Filosofia, Cultura e Educação – FILJEM”, da Universidade Federal de Santa Maria e “Formação de Professores, Saberes e Práticas – GPPE”, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Investiga os temas: educação infantil, infâncias, formação de professores, ensino e aprendizagem.

E-mail: janaraquelsr@gmail.com

Lattes:

<<http://lattes.cnpq.br/098381530666454>>



Martin Kuhn. Pós-Doutor (UNIJUÍ, 2017); Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ, 2016); Graduado em Pedagogia (UFMT, 1997) e Sociologia (UNIJUÍ, 1999). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional

Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen. Professor da rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul. Investiga os temas: formação de professores, identidade, saberes docentes, pesquisa, ensino e aprendizagem.

E-mail: martin@uri.edu.br

Lattes:

<<http://lattes.cnpq.br/7736429378337513>>

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Calibri e Harrington,
formato e-book, pdf, em dezembro de 2020.