

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA CRISTINA DE SAMPAIO PEIXE

**CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA NAS PUBLICAÇÕES DA ÁREA  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO DE 2000-2014: UMA  
INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA  
ONTOLOGIA CRÍTICA**

Florianópolis  
2018



Débora Cristina de Sampaio Peixe

**CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA NAS PUBLICAÇÕES DA ÁREA  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO DE 2000-2014: UMA  
INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA  
ONTOLOGIA CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Laura Torriglia

Florianópolis  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Peixe, Débora Cristina de Sampaio  
Concepções de didática nas publicações da área da  
educação infantil no período de 2000-2014 : uma  
investigação a partir da perspectiva da ontologia  
crítica / Débora Cristina de Sampaio Peixe ;  
orientadora, Patricia Laura Torriglia, 2018.  
555 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Concepções de didática na Educação  
Infantil. 3. Ontologia Crítica. 4. Teoria Histórico  
Cultural. 5. Teoria da Atividade. I. Torriglia,  
Patrícia Laura . II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Titulo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**"CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA NAS PUBLICAÇÕES DA ÁREA DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO PERÍODO DE 2000-2014: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA  
PERSPECTIVA DA ONTOLOGIA CRÍTICA"**

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 02/04/2018

Dr<sup>a</sup> Patrícia Laura Torriglia (PPGE/CED/UFSC – Orientadora)

Dr<sup>a</sup> Cleonice Maria Tomazzetti (DTPP/UFSCAR – Examinadora)

Dr<sup>a</sup> Margareth Feiten Cisne (NDI/CED/UFSC – Examinadora)

Dr<sup>a</sup> Célia Regina Batista Serrão (EFLCH/UNIFESP – Examinadora)

Dr<sup>a</sup> Soraya Franzoni Conde (EED/CED/UFSC – Examinadora)

Dr<sup>a</sup> Lilane Maria de Moura Chagas (MEN/CED/UFSC – Suplente)

Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Iapa de Aguiar (EED/CED/UFSC – Suplente)

DÉBORA CRISTINA DE SAMPAIO PEIXE  
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA - ABRIL/2018

Prof. *Elton Antonio Peixoto*  
Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação  
Portaria nº 1934



Ao meu companheiro, Paulo Sérgio e a minha filha, Manuela, por todo o amor, por me acompanharem nesta jornada e por tentarem compreender minhas ausências e minhas escolhas.

Aos meus pais Mario Alfredo e Maria Cristina, sempre amorosos e corajosos, ensinando-me sobre o valor da vida e sobre o que realmente importa...

Ao meu irmão Vinícius (*in memoriam*). Pelo nosso tempo de infância em Rio Grande/RS! A poética das árvores em que subimos; das calçadas em que corremos, rimos e choramos; do chão de terra em que espalhamos brinquedos, andamos de bicicleta, brincamos de amarelinha e cantigas de roda; das casas em que escalamos telhados, pulamos muros; das brincadeiras até ao anoitecer acompanhados de pais, avós e vizinhos, compartilhando chimarrão... Quantos sonhos! Alguns realizados...

À minha madrinha Stella Peixe Nader, professora aposentada da FURG/RS. Minha admiração por ela fez com que seguisse seus passos e escolhesse a Pedagogia.

À minha primeira professora na Educação Infantil, Dinei G. Mesquita, que me ensinou e aprendeu comigo.

Aos professores e às crianças da Educação Infantil que, na atividade educativa cotidiana, esculpem as relações entre ensino e aprendizagem, desenvolvendo, juntos, suas máximas qualidades humanas.

*Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.*

(Cora Coralina)





## AGRADECIMENTOS

*“Isso de ser exatamente aquilo que a gente é ainda vai nos levar além”.*

(Paulo Leminski)

À minha orientadora Patrícia Laura Torriglia, pela orientação, confiança e paciência. Por ouvir e compartilhar meus dilemas, da pesquisa ou decorrentes dela. Na minha inquietude... Sabiamente me levou a perceber a importância do silêncio, da concentração e da tranquilidade durante o processo (Débora: fica “tranqui”... Respira...).

Às professoras da banca examinadora: Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, Dra. Célia Regina Batista Serrão, Dra. Margareth Feiten Cisne, Dra. Lilane Maria de Moura Chagas, Dra. Soraya Franzoni Conde e Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar pela leitura e contribuições a este trabalho.

Aos pesquisadores que muito admiro, pelas contribuições no processo de seleção do doutorado em 2013 – da leitura do projeto às discussões dos conteúdos de base materialista-dialética – Márcia Stemmer e Demetrio Cherobini. A Verena Wiggers que também leu o projeto e fez sugestões e a Juliane La Banca, Thaisa Neiverth, Giandréa Strenzel, Carlos (Kabuki), Soraya Vitória, Ismael e João Vicente, que emprestaram livros e recomendaram leituras.

À Elisa Vanti, uma grande amiga e uma de minhas maiores incentivadoras desde a Especialização, em 1995.

À Neusa, Carlinha, ao Rafael, Sussa, Mateus, ao Cris, Giselle, Luci, Tai, Maria e às sobrinhas Alessandra, Lívia e Joana, pessoas simples e queridas com quem aprendo sempre. Aos amigos do coração: Louisa Schröter, Fábio Brognoli, Tânia Freitas, Cícero Freitas, Káthia Kasulke, Hudson, Lauro Mattei e Patrícia, Lucas e Soraya, pela amizade, por tornarem tudo mais leve.

À Adriana e à Mônica, pelo carinho e estímulo a concorrer à bolsa do doutorado Sanduíche, com orientação do professor Antônio Gomes Ferreira, na Universidade de Coimbra, a quem também agradeço pela leitura e aprovação do projeto! Uma lástima o corte de bolsas da CAPES no fatídico ano de 2016... A experiência de formação teria sido maravilhosa... Os desdobramentos certamente teriam sido enriquecedores.

Aos professores da linha Trabalho e Educação: Célia Vendramini e Paulo Tumolo; aos professores Ricardo Lara (PPGSS-UFSC); Ricardo

Müller (PPGSP-UFSC); Diego G. Serra, Antonio Infranca, Miguel Vedda e Ivo Tonet, pela mediação do conhecimento nas disciplinas e seminários. Aos funcionários da secretaria pela atenção e acolhida.

Aos colegas da turma de Doutorado 2014: Alessandra, Analéa, Aníbal, Carlos (Kabuki), Soraya, Dalton, Deise, Ecléa Vanessa, Eliane, Emily, Glademir, Joana D'arc e Kamille, pela trajetória que fizemos juntos.

Aos saudosos professores do PPGE- Mestrado, turma 1996, em especial: Maria Célia Moraes (*in memoriam*), Selvino Asmann (*in memoriam*), Eneida Shiroma, Edna Fiod, a Telma Piacentini, a Ana Beatriz Cerisara – Bea (*in memoriam*) e aos inesquecíveis colegas: Cida (e João), Nelzi Flor, Verena, Clóvis, Izabel, Javier, Marlete, Dagmar, Silvia, Lourdes, Francisco Jacob e Pat! Também a Deborah (*in memoriam*) e ao Sayão!!! Ciclos que se fecham e que se abrem. Aprendi muito com vocês!

Aos colegas do GEPOC que participaram comigo das reuniões de estudo, emprestaram livros, trocaram ideias e afetos, enfim... Sintam-se **todos** abraçados: Elisandra, Giandréa, Ismael, Soraya, João Vicente, Rodrigo, Lilane, Ramiro, Juliana Cruz, Vidal, Astrid, Elaine, Claudia, Maurício, William, Mírian, Henry Bill, Camila, Bruno e aos colegas da linha THC: Margareth, Sônia, Juliane, Andressa, Luana, Ivete, Gilberto Lerina (Giba), Letícia, Karine...

Ao NDI/CED/UFSC: crianças e suas famílias, colegas TAEs, professores e estagiários pelas experiências enriquecedoras de conhecimento e afeto: Marcia, Verena, Sônia, Juliane, Thaisa, Giandréa, Marilene Raupp, Jodete Fulgraff, Graziela López, Rose Elaine Waltrick, Carolina Spinelli, Caroline Momm, Regina I. Bragagnolo, Josiana Picolli, Gisele Day, Pricila Trierweiller, Ligia M. Santos, Moema Albuquerque, Maria Raquel, Andressa, Maria Elisa, Rúbia, Juliete Schneider, Mariana, Juliana, Letícia, Jucilaine, Cristina, Camila, Izabel, Carolina, Giba, Vânia Broering... A todos aqui citados ou não que direta ou indiretamente deram suporte durante o meu afastamento para formação nos dois últimos anos do curso, pela amizade, pelas discussões e luta coletiva.

Aos alunos da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Magistério –, alunos e orientandos dos cursos de graduação e pós-graduação em que atuei, participantes das formações que ministrei em SC e no RS... Todos com quem tive a honra e o prazer de trabalhar desde o início da década de 1990, em minha trajetória como professora, orientadora e formadora em instituições públicas e privadas. A todos, minha gratidão!

## RESUMO

A presente tese se constitui como um estudo teórico e empírico desenvolvido à luz do Materialismo Dialético, enfatizando duas grandes áreas do conhecimento: a filosofia e a psicologia. Tem-se como base teórico-metodológica a Ontologia Crítica de György Lukács (1885-1971) e a Teoria Histórico-Cultural, destacando as contribuições de Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934), Alexis Leontiev (1903-1979) e Vasíli Vasíl'evitch Davídov (1930-1998). A tese teve por objetivo geral: conhecer as principais concepções de didática nas publicações da área da Educação Infantil no período de 2000-2014. Nessa direção, apresenta-se alguns aspectos-chave do processo histórico da constituição da Educação Infantil e da didática; mapeia-se e analisa-se as publicações (teses e dissertações) nas bases de dados selecionadas e as concepções de didática expressas nas diferentes perspectivas da área. Depreende-se que as diferentes concepções de didática identificadas nas publicações são pautadas por distintas bases teórico-metodológicas, e a maioria é notadamente caracterizada pelo ecletismo de ideias e fortemente esquadrinhada pelo aporte pós-moderno. Por meio do estudo realizado, a partir do campo filosófico marxista e, sobretudo, do método, compreende-se que a didática – teoria geral do ensino –, à luz dos pressupostos ontometodológicos, pode conferir à dialética unidade entre a teoria e a prática na relação dos sujeitos da atividade educativa (professor e alunos). Defende-se a tese de que o professor, por meio de uma concepção de didática vinculada à Teoria da Atividade, considerando a atividade de ensino e de aprendizagem, pode contribuir efetivamente, a partir do planejamento de ensino e da mediação do conhecimento histórica e culturalmente produzido pela generidade humana, para o desenvolvimento das máximas qualidades do homem desde a Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Concepções de didática na Educação Infantil. Ontologia Crítica. Teoria Histórico-Cultural. Teoria da Atividade.



## ABSTRACT

The present thesis is a theoretical and empirical study developed in the Dialectical Materialism approach, emphasizing two great areas of the knowledge: the philosophy and the psychology. Our approach is the theory of Gyorgy Lukács's Critical Ontology (1885-1971) and Historical-Cultural Theory, highlighting the contributions of Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), Alexis Leontiev (1903-1979) and Vasili Vasilyevich Davidov (1930-1998). The thesis had as general objective: to know the main conceptions of didactics in the publications of the area of the Child Education in the period of 2000-2014. In this direction, we present some main aspects of the historical process of the Early Childhood Education and didactics; we map and analyze the publications (theses and dissertations) in the selected databases and analyze the didactic conceptions expressed in the different perspectives of the area. We note that the different conceptions of didactics identified in the publications are based on different theoretical and methodological bases, and most of them are characterized by the eclecticism of ideas and strongly scrutinized by the postmodern contribution. We understand, through our study of Marxist philosophical field and, above all, of that method, that didactics – the general theory of teaching – in the ontometodological presupposition's approach can confer the dialectical unity between theory and practice related to subjects of the educational activity (teacher and students). We advocate the thesis that the teacher, through a didactic concept linked to the Theory of Activity, considering the teaching and learning activity, can effectively contribute, from the planning of teaching and mediation of knowledge historically and culturally produced by human development, for the development of the highest qualities of man since Child Education.

**Keywords:** Didactics concepts in early childhood education. Critical Ontology. Historical-Cultural Theory. Theory of Activity.



## RESUMEN

La presente tesis de doctorado es un estudio teórico y empírico desarrollado a la luz del materialismo dialéctico, enfatizando dos grandes áreas de conocimiento: la filosofía y la psicología. Nuestra base teórica-metodológica es la ontología crítica de György Lukács (1885-1971) y la Teoría Histórico-cultural destacando las contribuciones de Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934), Alexis Leontiev (1903-1979) e Vasíli Vasíl'evitch Davidov (1930-1998). La tesis tuvo como objetivo general: conocer las principales concepciones de didáctica en las publicaciones del área de Educación Infantil en el periodo de 2000 a 2014. En esa dirección, presentamos algunos aspectos que son relevantes en el proceso histórico de la educación infantil y de la didáctica; mapeamos y analizamos las publicaciones (tesis de maestría y doctorado) en la bases de datos seleccionadas y analizamos las concepciones de didáctica expresadas en las diferentes perspectivas del nivel educacional especificado. Inferimos que las diferentes concepciones de didáctica identificadas en las publicaciones son pautadas por distintas bases teórica-metodológicas, y, la mayoría está representada por un notado ecletismo de ideas fuertemente referenciadas por el aporte pos-moderno. Comprendemos, por medio de este estudio doctoral que realizamos a partir del campo filosófico marxista y, sobre todo, del método, que la didáctica – teoría general de la enseñanza – a la luz de los presupuestos onto-metodológicos puede otorgar la unidad dialéctica entre la teoría y la práctica en la relación de los sujetos de la actividad educativa (profesor y estudiantes). Defendemos la tesis de que el maestro/ la maestra, por medio de una concepción de didáctica vinculada a la Teoría de la Actividad, considerando la actividad de la enseñanza y del aprendizaje, puede efectivamente contribuir, - a partir de la planificación de la enseñanza y de la mediación del conocimiento histórico y culturalmente producido por el género humano – para el desarrollo de las máximas cualidades de los hombres y mujeres desde la Educación Infantil.

**Palabras claves:** Concepciones de Didáctica. Educación Infantil. Ontología Crítica. Teoría histórico-Cultural. Teoría de la actividad.





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BM – Banco Mundial  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CED – Centro de Ciências da Educação  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
COEPRE – Coordenação de Educação Pré-escolar  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino  
EMEI – Escolas Municipais de Educação Infantil  
FCC – Fundação Carlos Chagas  
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
GEPOC – Grupo de Pesquisa e Estudos em Ontologia Crítica  
GTs – Grupos de Trabalho  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
ONGS – Organizações Não-Governamentais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PHC – Pedagogia Histórico Crítica  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNADs – Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
THC – Teoria Histórico-Cultural  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

USP – Universidade de São Paulo

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Total de publicações encontradas – 2000-2014 .....	161
Tabela 2 - Teses e Dissertações – todas as bases (2000-2014) .....	163
Tabela 3 - Amostra de teses e dissertações .....	175



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Publicações encontradas nas bases (2000-2014) .....	161
Gráfico 2 - Teses e Dissertações encontradas nas bases (2000-2014).	163
Gráfico 3 - Levantamento das regiões de realização da pesquisa .....	164
Gráfico 4 - Levantamento das instituições de realização das pesquisas .....	164
Gráfico 5 - Pesquisadores e pesquisadoras: autoria das pesquisas .....	165
Gráfico 6 - Bases teórico-metodológicas – Ensino .....	167
Gráfico 7 - Bases Teórico-Metodológicas – Práticas .....	168
Gráfico 8 - Bases teórico-metodológicas: saber-fazer.....	169
Gráfico 9 - Bases teórico-metodológicas – todos os descritores .....	170
Gráfico 10 - Referências mais utilizadas nas bases.....	171
Gráfico 11 - Bases teórico-metodológicas da amostra .....	180
Gráfico 12 - Referências mais utilizadas na amostra .....	181
Gráfico 13 - Concepções de didática da amostra .....	183
Gráfico 14 - Função do Professor.....	186



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro geral do movimento do processo de levantamento e análise dos dados.....	158
Quadro 2 - Publicações da amostra .....	176
Quadro 3 - Bases teórico-metodológicas da amostra .....	179





## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>29</b>
<b>1. ABORDAGEM E CONFIGURAÇÃO DO OBJETO: APONTAMENTOS PRELIMINARES</b>	<b>43</b>
1.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DO MÉTODO	43
1.2 CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	56
1.3 DIDÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONTEXTUALIZANDO O <i>LÓCUS</i> DO OBJETO	61
<b>2. O SER DA DIDÁTICA E SUA GÊNESE</b>	<b>95</b>
2.1 PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA, PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA E PEDAGOGIA SOCIALISTA	98
2.2 A DIDÁTICA E SEUS NEXOS COM A EDUCAÇÃO, O ENSINO E A INSTRUÇÃO	133
<b>3. APRESENTAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO NAS PUBLICAÇÕES DA ÁREA</b>	<b>155</b>
3.1 COMO CHEGAMOS AS 107 PUBLICAÇÕES (TESES E DISSERTAÇÕES)?	157
3.2 DADOS REFERENTES ÀS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA	166
3.3 AMOSTRA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA A LEITURA NA ÍNTEGRA	174
3.4 OS EIXOS DE ANÁLISE	177
3.5 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E AS PRINCIPAIS REFERÊNCIAS DA AMOSTRA	179
3.6 CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA EVIDENCIADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES DA AMOSTRA	183
<b>4. CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA NAS TESES E DISSERTAÇÕES: O MOVIMENTO DA ANÁLISE</b>	<b>191</b>
4.1 AS TESES E DISSERTAÇÕES DA AMOSTRA	191
4.2 O QUE REVELAM AS TESES E DISSERTAÇÕES DA AMOSTRA?	206
4.2.1 EIXO 1 - Didática calcada no Construtivismo	206
4.2.2 EIXO 2 - Didática pautada na Abordagem Italiana – Reggio Emilia	231
4.2.3 EIXO 3 - Didática baseada na Pedagogia da Infância	251
4.2.4 EIXO 4 - Didática articulada aos Estudos Culturais	277
4.2.5 EIXO 5 - Didática ligada à Epistemologia da Prática	281
4.2.6 EIXO 6 - Didática focada na Pedagogia Histórico-Crítica	306

<b>4.2.7 EIXO 7 - Didática vinculada à Teoria Histórico-Cultural</b>	<b>330</b>
<b>5. AS DIMENSÕES ONTOMETODOLÓGICAS DA DIDÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL</b>	<b>357</b>
5.1 ALGUMAS CATEGORIAS FUNDAMENTAIS PARA PENSAR A DIDÁTICA DA ATIVIDADE	361
5.2 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E A ATIVIDADE	379
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>411</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>423</b>
<b>APÊNDICE A - Relação das bases selecionadas</b>	<b>454</b>
<b>APÊNDICE B - Organização do banco de dados</b>	<b>459</b>
<b>APÊNDICE C - Tabelas de levantamento de dados nas bases investigadas - 2000-2014</b>	<b>460</b>
<b>APÊNDICE D - Quadro das publicações com a base teórico-metodológica, metodologia empregada e referências mais utilizadas (2000-2014)</b>	<b>473</b>
<b>APÊNDICE E - Quadro das publicações - teses e dissertações selecionadas para a amostra (leitura na íntegra)</b>	<b>546</b>

***Aporo***

*Um inseto cava  
cava sem alarme  
perfurando a terra  
sem achar escape.*

*Que fazer, exausto,  
em país bloqueado,  
enlace de noite  
raiz e minério?*

*Eis que o labirinto  
(oh razão, mistério)  
presto se desata:*

*em verde, sozinha,  
antieuclediana,  
uma orquídea forma-se.*

(Carlos Drummond de Andrade)



## INTRODUÇÃO

*Somente no trabalho, quando põe os fins e os meios de sua realização, com um ato dirigido por ela mesma, com a posição teleológica, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário - e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis. O que significa que, na medida em que a realização de uma finalidade torna-se um princípio transformador e reformador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou um tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno. E é essa constatação que distingue o materialismo dialético do materialismo mecanicista. (LUKÁCS, 1978, p. 15).*

Carlos Drummond de Andrade<sup>1</sup>, por meio do poema *Áporo*<sup>2</sup>, apresenta-nos um problema aparentemente insolúvel: um inseto que cava a terra de forma persistente e sem alarde, sem encontrar uma saída e que se confronta com país bloqueado. Surpreendemos-nos, assim, com a síntese de uma orquídea verde. O poeta nos inspira a ir ao encontro de Lukács e pensar o movimento dialético de nosso objeto de pesquisa.

O interesse em pesquisar as concepções de didática nas publicações da área da Educação Infantil no período de 2000-2014 surgiu da nossa formação<sup>3</sup> e experiência docente no Ensino Superior, sobretudo no curso de Pedagogia e na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil. Como professora de Didática e Prática de Ensino, tivemos a oportunidade de orientar as alunas nos estágios supervisionados em creches e pré-escolas públicas, além de orientar a escrita dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Como professora da Educação Infantil, vivemos inúmeras situações cotidianas junto às crianças, que nos provocavam acerca da especificidade do trabalho

---

<sup>1</sup> Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) foi um poeta, contista e cronista brasileiro.

<sup>2</sup> Do grego *a+poros* (sem passagem).

<sup>3</sup> Magistério – Instituto de Educação Juvenal Müller (Rio Grande/RS, 1991), Pedagogia – Licenciatura Plena na Universidade Federal de Rio Grande (FURG/RS, 1995), Especialização em Pré-escola – Universidade Católica de Pelotas (UCPEL/RS, 1995); Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC, 1999).

pedagógico na área. Em ambas as experiências, fomos desafiadas a aprofundar nossa base teórico-metodológica e nos sentimos desejosas e instigadas a investigar acerca das concepções de didática a partir do referencial marxista<sup>4</sup>.

A elaboração desta tese, desde o seu projeto inicial, pressupôs estudos anteriores e familiaridade com nosso objeto de pesquisa, o que suscitou o levantamento e a seleção de bibliografia pertinente ao tema, tendo suas raízes e perspectivas assentadas na abordagem do grupo de pesquisa do qual somos integrantes. Vale dizer que reunimos esforços em nossa trajetória acadêmica e profissional, organizando um acervo acerca do assunto e buscando avançar na produção de um conhecimento preocupado com o trabalho pedagógico atual na educação, em geral, e na educação infantil, mais especificamente.

Cabe ressaltar que tivemos acesso não só em nossa trajetória acadêmica, mas também profissional a todas as abordagens teórico-metodológicas apresentadas aqui em nossa investigação. O contato com diferentes bases teórico-metodológicas e referenciais relacionados ocorreu por intermédio das propostas pedagógicas das instituições em que tivemos a oportunidade de atuar como professora e pesquisadora, dos processos de formação continuada, bem como da constante busca por aprofundamento teórico-metodológico. Realizamos nesse processo muitas leituras, ingressamos em grupos de estudos, apresentamos trabalhos em eventos na área, publicamos trabalhos, ou seja, participamos de uma variedade de atividades em nossa área de atuação e decidimos ingressar no Curso de Doutorado em Educação, com o firme propósito de aprofundar conhecimentos e contribuir efetivamente, por meio de nossa pesquisa.

---

<sup>4</sup> Referimos-nos a nossa experiência iniciada na Educação Básica a partir de 1990, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, em escolas públicas e privadas, das quais ressalto a experiência inicial de três anos em escolas públicas estaduais na cidade do Rio Grande/RS, e a experiência de mais de 10 anos como professora em um colégio jesuíta – Colégio Catarinense em Florianópolis/SC (1999-2010) –, pertencente à Rede Jesuíta de Educação (que inclui: UNISINOS; PUC-Rio; UNICAPE, Fundação Fé e Alegria etc. No Ensino Superior atuamos em universidades públicas e privadas desde o ano 2000: UNIVALI (2000-2007) e UDESC (2007-2010) como professora das disciplinas: Metodologia de Pesquisa, Didática, Pesquisa e Prática Pedagógica, Estrutura e Funcionamento da Educação, dentre outras nos cursos de Pedagogia, História e Artes Cênicas e também como orientadora de Estágio Supervisionado e de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na graduação. Em 2011, ingressamos como professora efetiva na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT da UFSC atuando com ensino, pesquisa e extensão no Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI/CED/UFSC – instituição na qual atuamos também como coordenadora adjunta no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil – CEDEI/NDI/CED/UFSC/MEC (2012-2014).

Com base nos pressupostos do Materialismo Dialético e da Ontologia Crítica<sup>5</sup> é que desenvolvemos nossa tese no Curso de Pós-Graduação em Educação, na linha de Pesquisa Trabalho e Educação no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A tese está inserida no projeto geral do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica (GEPOC)<sup>6</sup>, coordenado pela professora Patrícia Lauta Torriglia<sup>7</sup>, intitulado: *Formação Humana, Ontologia Crítica e Educação, articulando-se à linha Formação Humana, Teoria Social e Ontologia Crítica*. Vale mencionar que integramos uma das linhas do GEPOC – a linha Teoria Histórico-Cultural, coordenada pela professora Margareth Feiten Cisne<sup>8</sup> –, sublinhando que nosso trabalho se alicerça nos aportes da Teoria Histórico-Cultural, advindos dos estudos e pesquisas de Lev Semionovich Vigotski<sup>9</sup>, Alexis N. Leontiev<sup>10</sup>, Vasili Vasil’evitch

---

<sup>5</sup> A expressão ontologia crítica refere-se à perspectiva que adotamos neste estudo, com base nos escritos de Lukács. Empregamos a expressão *ontologia crítica* compreendendo que a crítica para ser crítica tem que ser ontológica. Lessa (1992; 2015) emprega “Ontologia lukacsiana” e destaca que outros autores como José Paulo Netto utilizam “Ontologia marxista do ser social”. Lukács (2010, p. 71) refere-se à crítica de Marx, como uma crítica ontológica. Não é nosso objetivo discutir aqui essa questão, reservando-a para outro momento.

<sup>6</sup> Descrito na página institucional do grupo: “O Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (GEPOC) se propõe a estudar, pesquisar e debater questões e problemas da educação tendo como base uma abordagem marxista da educação, em especial as perspectivas teóricas lukacsiana e histórico cultural. O Grupo registra seus antecedentes no PPGE/CED/UFSC desde 1997, em diversos encontros de estudo sobre a ontologia, produção de conhecimento, problemas de teoria e método na pesquisa educacional, entre outros temas, expressos em dissertações, teses e pesquisas. O GEPOC pretende, ainda, contribuir nas discussões sobre as diferentes vertentes do pensamento educacional, em especial, o debate em relação ao ceticismo epistemológico e relativismo ontológico pós-modernos, nos diversos âmbitos da educação. Com intuito de maximizar o debate nas áreas que se articulam à pesquisa educacional interessa uma constante interlocução com a Filosofia, a História, a Sociologia, a Psicologia, entre outras, visando uma apreensão mais ampla e profunda do fenômeno educacional. O Projeto central do grupo é *Formação Humana, Ontologia Crítica e Educação*”. A linha Teoria Histórico-Cultural é coordenada pela Dra. Margareth Feiten Cisne. Para maiores informações acerca do grupo acessar a página: <<http://gepoc.paginaufsc.br/>>. Participamos como membro do grupo desde 2011.

<sup>7</sup> Graduada em Ciências de La Educación – Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (1992); Mestre em Educação (1999) e Doutora em Educação pela UFSC (2004). Professora Associada no Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED), do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC.

<sup>8</sup> Pedagoga – UNIVALI (1991); Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas na área de Mídia e Conhecimento (1999) – UFSC; e Doutora em Educação - PPGE/UFSC. Professora titular do NDI/CED/UFSC.

<sup>9</sup> Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) concluiu estudos em Direito na Universidade de Moscovo e História e Filosofia, na Universidade Popular Chaniaviski. Interessou-se pela Psicologia e sua teoria “nasce comprometida com a educação e a tarefa de pensar o novo homem. Por isso, é possível afirmar que ele foi, antes de tudo, um educador” (PRESTES, 2017). Cumpre dizer que a grafia do nome do autor é encontrada de diferentes maneiras, de

Davídov<sup>11</sup>, dentre outros, cujas bases se ancoram no Materialismo Dialético.

Portanto, a presente tese foi escrita à luz do Materialismo Dialético e da Ontologia Crítica, com base nos pressupostos de Karl Marx<sup>12</sup> e György Lukács<sup>13</sup>. A epígrafe<sup>14</sup> que abre a introdução desta tese, de antemão já enuncia a perspectiva que orienta nossa pesquisa. Lukács (2013) reporta-se a Marx que, nas teses sobre Feuerbach, diferencia precisamente o materialismo dialético do mecanicista:

O principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o sensível, só é aprendido sob a forma do objeto [*Objekt*], ou da *contemplação*, mas não como *atividade humana sensível*, como *prática*; não subjetivamente. Daí o lado ativo, em oposição ao materialismo, ter sido abstratamente desenvolvido pelo idealismo – que, naturalmente, não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis, efetivamente diferenciados dos

---

acordo com a procedência da edição: Vygotski, Vygotskii, Vygotski. Optamos por manter no texto a grafia Vígotski e as demais grafias na forma como o nome aparece nas publicações.

<sup>10</sup> Alexis N. Leontiev (1903-1979) foi um psicólogo soviético que, assim como Vígotski, pautou-se num referencial materialista dialético para seus estudos na Psicologia. Vide: Leontiev, Vígotskii e Luria (2006); Leontiev (1983).

<sup>11</sup> Vasily Vasilovich Davydov (1930-1998) foi um psicólogo russo que liderou o Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação.. Cumpre dizer que o nome do autor aparece ora como Davydov ora como Davidov. Optamos pela grafia Davidov, conforme utilizada nas obras consultadas: *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico* (DAVIDOV, 1988) e *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. (DAVIDOV, 1987)

<sup>12</sup> Karl Marx (1818-1883), filósofo alemão cujos trabalhos influenciaram diversas áreas: sociologia, economia, filosofia, história, crítica literária, psicologia, etc. Escreveu, dentre outras obras: *A miséria da Filosofia*, *O 18 Brumário de Luiz Bonaparte*, *Para a Questão Judaica*, *Crítica do programa de Gotha*, *Manuscritos Econômico Filosóficos* e *O Capital*. Escreveu ainda: *O Manifesto Comunista* e *A Ideologia Alemã*, juntamente com Friedrich Engels. Friedrich Engels (1820-1895) foi um filósofo social e político alemão que contribuiu no desenvolvimento do marxismo.

<sup>13</sup> György Lukács (1885-1971), doutor em Ciências Jurídicas e em Filosofia pela Universidade de Budapeste, foi um dos mais influentes filósofos marxistas do século XX. Em nosso trabalho, Lukács contribui sobremaneira para pensarmos nosso objeto, no que diz respeito ao Método, porém foge ao escopo deste estudo aprofundar as diferentes categorias apresentadas em suas obras. Indicamos a leitura e o estudo da obra lukácsiana: *História e Consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*; *Lenin*; *Prolegômenos para uma Ontologia do ser Social*, conhecida como Pequena Ontologia e *Para uma Ontologia do ser Social I* e *Para uma Ontologia do ser Social II*, conhecidas como Grande Ontologia, dentre outras.

<sup>14</sup> Vale a leitura e o estudo de Lukács (2013), p. 41- 158 e aprofundar: *O Trabalho, A Reprodução, O ideal e a ideologia* e *O Estranhamento*.



objetos do pensamento: mas ele não aprende a própria atividade humana como atividade objetiva<sup>15</sup>. (MARX, apud LUKÁCS, 2013, p. 63).

Marx (apud LUKÁCS, 2013, p. 64) acrescenta ainda que “a realidade do pensamento, o caráter não mais epifenomênico da consciência só pode ser encontrado e demonstrado na práxis [...]”. A partir dessa ideia, o filósofo húngaro afirma, então, um dos pressupostos que norteia nosso estudo: “o trabalho constitui a forma originária da práxis correspondente inteiramente ao espírito dessas afirmações de Marx [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 64)<sup>16</sup>.

É salutar que não percamos de vista as profundas transformações pelas quais nossa sociedade está atravessando no momento atual, sobretudo no cerne do modo de produção capitalista, marcado pela globalização e internacionalização do capital, com mudanças no setor produtivo, aumento vertiginoso do desemprego, privatização de empresas públicas, índice crescente de violência das mais variadas formas, propostas, em vários âmbitos, de reforma trabalhista, de previdência etc. e, na sua base, caracterizado por um processo associado ao ideário neoliberal, que defende, cada vez mais, a competitividade agressiva, intimando a escola a preparar e formar, desde a mais tenra idade, um contingente de indivíduos que atenda às demandas do mercado.

É importante destacar que diante dessa realidade permeada pelo relativismo ontológico e epistemológico, em especial, em que tem se revestido o campo da educação, a partir de práticas que contribuem para legitimar o fetichismo da individualidade e a transformação de tudo e de todos em mercadoria, torna-se, assim, fundamental indagar e aprofundar o processo de formação docente e os processos de ensino. Desse modo, o fetichismo da individualidade se expressa na educação, entre outras formas, como: descaracterização do trabalho docente, fragmentação dos

---

<sup>15</sup> Lukács retira esta citação de MARX, K. [“Ad Feuerbach”, em K. Marx e F. Engels, *Die Deutsche Ideologie*,] MEGA, v.V, p. 533s.; MEW, v.3, p. 5 [Ed. Brás.: “Ad Feuerbach”, em K. Marx e F. Engels, *A ideologia alemã*, cit., p. 533]. Vide a citação também em: MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 11.

<sup>16</sup> Lukács (2013, p. 64) corrobora essa ideia dizendo que “o simples fato de que realizações (ou seja, resultados da práxis humana do trabalho) integrem o mundo da realidade como formas novas de objetividade não derivadas da natureza, mas que são precisamente enquanto tais realidades do mesmo modo como o são os produtos da natureza, esse simples fato já é suficiente, nesse estágio inicial, para comprovar a correção de nossa afirmação”. O autor desenvolve ao longo do capítulo acerca dos “modos concretos de manifestar-se e de se exprimir da consciência, bem como ao concreto modo de ser de sua constituição não mais epifenomênica”.

conteúdos, banalização das “estratégias de aprendizagem”, desqualificação do conhecimento e do ensino, dentre outros.

Paradoxalmente, diante dos períodos de conquistas legais e históricas vividas em nosso país, a partir do final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), dos avanços teóricos, bem como dos períodos de retrocessos vividos, temos questionado acerca da função da Educação Infantil, da instituição e do professor de Educação Infantil<sup>17</sup>. No bojo dessa configuração histórica, por que alguns segmentos da área da educação infantil têm desqualificado a escola e a função do professor, no que tange a seu trabalho docente?

Nossa investigação abrange produções acadêmicas brasileiras dos anos 2000-2014, reunindo correntes teóricas e autores que polemicamente têm influenciado o discurso na área, no que se refere aos processos didáticos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que envolve o atendimento de crianças na faixa etária de zero a cinco anos. Um dos pontos polêmicos e que tem rendido amplos debates na área é sobre ensinar ou não ensinar na Educação Infantil. Em meio a essa polêmica se insere a didática.

Ao compreendermos que a consciência<sup>18</sup> captura o real, por meio do movimento do pensamento, das ferramentas que disponibiliza para essa apropriação, do modo como ocorre a reprodução do concreto no e por meio do pensamento e se temos como pressuposto que a forma pela qual a realidade é apreendida determina o próprio significado dela, como construção socialmente elaborada, dispomos de todo um processo de abstração e de concretização a ser desenvolvido pela didática.

Assim, partimos da indagação feita por Cisne (2014) ao final de sua tese: “Há uma didática na Educação Infantil?”. E nos perguntamos ainda: há ou não ensino na Educação Infantil? Se não há ensino, há sentido falar em didática? Ao compreendermos que o modelo não é o do Ensino Fundamental, qual a especificidade do trabalho pedagógico na área da Educação Infantil? Se a ação docente de ensinar tem sido questionada, quais seriam os instrumentos do trabalho docente?

Nesse sentido, uma das fragilidades se refere aos aspectos relacionados às propostas e às práticas pedagógicas na Educação Infantil. Conhecer o que tem sido produzido e publicado por autores

---

<sup>17</sup> Ainda que a maioria dos profissionais docentes na Educação Infantil seja constituída por mulheres, optamos por empregar o termo “professor”, de acordo com as normas da língua portuguesa, que utiliza o masculino para se reportar a uma categoria geral. Também utilizamos o termo homem, referindo-se ao gênero humano, que se constitui de homens e mulheres.

<sup>18</sup> Esta e outras categorias serão discutidas, a partir da Teoria Histórico-Cultural, no capítulo 5.

brasileiros no que tange à didática em creches e pré-escolas pode se constituir em um importante trabalho de análise que contribua para debater e discutir propostas curriculares com relação à função do professor da Educação Infantil.

Sendo assim, ao compreendermos que a função do professor de Educação Infantil está intimamente relacionada à organização do ensino, acreditamos que reside aí uma intencionalidade (pôr teleológico)<sup>19</sup>, que se expressa por meio do planejamento de ensino, um dos elementos centrais da Didática. Portanto, qual a concepção de Didática e da função do professor nessa perspectiva? Ou, se não está atrelada ao ensino, que concepção de Didática e que função do professor está posta? Qual sua relação com a formação do professor e seus desdobramentos na relação teoria e prática?

Nas últimas décadas, no campo educacional, verificamos uma diversidade de abordagens influenciadas pela agenda pós-moderna e pelo neopragmatismo, como já pesquisaram Moraes<sup>20</sup> (2000, 2001, 2003a, 2003b, 2009<sup>a</sup>, 2009b), Moraes e Torriglia (2000), Stemmer (2006), dentre outros.

Tais trabalhos apontaram um recuo da teoria trazendo consequências para a educação de forma geral, inclusive a formação de professores, por meio do ecletismo de ideias, por exemplo, que manifesta determinadas concepções de didática, atingindo certamente, dentre outros aspectos, os processos de ensino-aprendizagem, a relação

---

<sup>19</sup> Indicamos a leitura de Lukács (2010). Cf. Vaisman e Fortes (2010, p. 24) “o pôr teleológico constitui o fundamento ontológico da dinamicidade de complexos próprios apenas ao homem, na medida em que a teleologia é uma categoria existente somente no âmbito do ser social. Desse modo, definindo a posição teleológica como célula geradora da vida social e vislumbrando no seu desenvolvimento e complexificação o conteúdo dinâmico da totalidade social, Lukács impossibilita a confusão entre as diretrizes e os princípios que regem a vida e a sociedade, pois reconhece pelo menos dois tipos de pôr teleológico, que se diferenciam claramente quando se considera o objeto sobre o qual incidem suas ações. A primeira forma de pôr teleológico primário atua sobre um dado objeto ou elemento natural, enquanto o pôr teleológico designado por Lukács como secundário tem como objeto a consciência de outros homens [...]”.

<sup>20</sup> Maria Célia Marcondes de Moraes foi professora titular em Educação Brasileira da UFSC. Doutora em Ciências Humanas (Educação) pela PUC/RJ e pós-doutora pela *School of Continuing Education, University of Nottingham* na Inglaterra. Vide a tese da autora: *Educação e Política no Pensamento de Francisco Campos – PPGE-PUC/RJ e Reformas de Ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta*. Concordamos com o que diz a autora no livro citado, sobre nos colocarmos ao lado daqueles pesquisadores que “ainda insistem na singela afirmação de que há referentes e neles reside a condição essencial da boa teoria” e que “não deixam de identificar a dupla problemática do objeto da História, a uma só vez ontológica e metodológica, e reconhecem na História uma disciplina capaz de analisar e compreender totalidades significativas, ratificando sua inteligibilidade essencial” (MORAES, 2000, p. 12).

teoria e prática, a mediação e intencionalidade do professor e sua função docente.

Apesar dos avanços e discussões realizadas na área, a Educação Infantil não escapou dessa tendência, principalmente no que se refere ao combate ao ensino nessa primeira etapa da Educação Básica, advindo de algumas correntes do pensamento. Concordamos com Moraes (2000, p. 12) sobre nos colocarmos ao lado daqueles pesquisadores que afirmam que “há referentes e neles reside a condição essencial da boa teoria”.

Temos como pressuposto que as publicações investigadas neste trabalho são fortemente esquadrihadas pelo aporte pós-moderno e as concepções de didática encontradas nas teses e dissertações estão inequivocadamente ligadas às principais perspectivas teóricas da área da Educação Infantil no período analisado.

Intencionamos, tendo como nosso objeto de estudo as concepções de didática nas teses e dissertações da área da Educação Infantil, buscar suas determinações, compreender suas conexões, investigar a sua estrutura teórico-metodológica e seus principais referentes.

Esperamos, assim, contribuir objetivamente para uma melhor compreensão dos liames que compõem a didática e buscar estratégias concretas de intervenção nesse atual contexto marcado pelo ceticismo epistemológico, pela ausência de referentes ou relativismo ontológico presentes no pensamento hegemônico contemporâneo.

Compreendemos, por meio do estudo que realizamos, que a didática – teoria geral do ensino –, à luz dos pressupostos ontometodológicos, pode conferir a dialética unidade entre a teoria e a prática na relação dos sujeitos da atividade educativa (professor e alunos). Dessa forma, defendemos a tese de que o professor, por meio de uma concepção de didática vinculada à Teoria da Atividade, considerando a atividade de ensino e de aprendizagem, pode contribuir efetivamente, a partir do planejamento de ensino e da mediação do conhecimento histórica e culturalmente produzido pela generidade humana, para o desenvolvimento das máximas qualidades do homem desde a Educação Infantil.

Isso posto, o trabalho é composto por cinco capítulos e o estruturamos de acordo com o movimento oportunizado pelo aprofundamento teórico-metodológico e sua relação com a empiria de nosso campo de estudos.

O capítulo primeiro, intitula-se *Reflexões Preliminares sobre a abordagem e a configuração do objeto* e apresenta as primeiras aproximações do objeto da análise no interior do método ontogenético que o sustenta, ou seja, a didática à luz da concepção ontológica

marxiana e seus pressupostos ontometodológicos. Exibimos alguns elementos principais da metodologia utilizada no estudo empírico, que serão detalhadas no terceiro capítulo. Contextualizamos, assim, o *lôcus* do objeto esboçando, de forma breve, a trajetória histórica da didática e da Educação Infantil no Brasil.

No segundo capítulo, aprofundamos a gênese da didática, trazendo as contribuições de Bogdan Suchodolski<sup>21</sup> acerca de suas reflexões sobre a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência, a partir dos escritos de Jean Jacques Rousseau<sup>22</sup> e Jon Amós Comênius<sup>23</sup>, dentre outros, além da compreensão do autor em relação à Pedagogia Socialista.

Outros autores marxistas contemporâneos, como Lothar Klingberg<sup>24</sup> (1978), Nikolai Vasilievich Savin<sup>25</sup> (1976) e K. Tomaschewsky<sup>26</sup> (1990), dentre outros, destacam a partir da dialética materialista, pontos fundamentais para compreender as bases teórico-científicas da didática como teoria do processo de ensino que se desenvolve por meio de condições materiais concretas e determinadas.

---

<sup>21</sup> Bogdan Suchodolski (1903-1992) foi um filósofo polaco que realizou seus estudos nas Universidades de Cracóvia e Varsóvia, posteriormente em Berlim e em Paris. Foi professor liceal até o ano de 1939 e, posteriormente, professor agregado da Universidade de Varsóvia. No período da colonização alemã, foi um dos corajosos animadores da Universidade clandestina. Com o fim da guerra, tornou-se professor de Pedagogia Geral na Universidade de Varsóvia, diretor do Instituto de Ciências Pedagógicas e membro da Academia Polaca de Ciências. Além de *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*, escreveu primeiro *Para uma Pedagogia à escala de nossa época*. Depois, *Teoria Materialista da Educação e Educação para o futuro*.

<sup>22</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) foi um dos principais filósofos do Iluminismo. Escreveu, dentre outras obras, *Do Contrato Social*, *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, *Confissões*, *Júlia ou a nova Heloisa* e *Emílio ou da Educação*.

<sup>23</sup> Cf. Nota biográfica extraída de COMENIUS (2011, p. IX), *Didática Magna*: Jan Amos Seges (depois Komenský da aldeia de Komna) nasce em Nivnice (Morávia) em 28 de março de 1592 e morre em 1670. Utilizaremos a grafia Comenius, todavia, manteremos a grafia empregada nas citações e edições utilizadas.

<sup>24</sup> Lothar Klingberg (1926-1999) foi um professor alemão, da Faculdade de Filosofia da Universidade Karl Marx de Leipzig, onde defendeu a tese *Problemas Estruturais da Lição*, em 1956. Em 1965, foi nomeado para a cadeira de Educação sistemática e Educação Geral da Universidade Pedagógica "Karl Liebknecht" em Potsdam e lá permaneceu até sua morte. Escreveu *Professores e alunos em sala de aula: aspectos didáticos de suas posições no processo de ensino*, 1990, Berlim; *Introdução ao ensino geral: Palestras*, 1972, Berlim; e *Processo e questão Didática de Ensino - Estudos e ensaios*, Berlim, 1984. Vide: Klingberg (1978).

<sup>25</sup> Cf. Lev Martinovich Stepanian que escreveu o Prólogo, o livro do pedagogo soviético Nikolai Vasilievich Savin foi utilizado nas escolas de formação de professores na URSS.

<sup>26</sup> K. Tomaschewsky escreveu *Didáctica General*. A obra trata das bases do processo geral de ensino segundo os princípios marxistas sobre a instrução, a educação, a teoria geral do ensino.

Discutimos acerca da didática e sua relação com a formação, a educação, o ensino e a instrução, a fim de compreender, sobretudo, as influências dessas bases nas concepções de didática até a contemporaneidade.

No terceiro capítulo, *Apresentação do campo empírico nas publicações da área*, apresentamos o levantamento inicial de 257 publicações e a seleção de 107 trabalhos (teses e dissertações) que compõe o recorte empírico da pesquisa. Descrevemos cada etapa do processo de levantamento, os procedimentos metodológicos utilizados e os recortes que se fizeram necessários. A partir da leitura dos resumos, realizamos uma primeira aproximação analítica das bases teórico-metodológicas e das principais referências presentes nas publicações. Assim, trazemos as principais correntes teóricas da área da Educação Infantil e as concepções de didática a elas subjacentes.

No quarto capítulo, intitulado *Concepções de didática nas teses e dissertações: o movimento da análise*, a partir da leitura na íntegra de um conjunto de 13 publicações, que constitui a amostra de teses (5) e dissertações (8), inferimos as bases teórico-metodológicas que as sustentam e seus principais referentes. Por meio das questões que nortearam a investigação, elegemos eixos de análise: 1) Didática calcada no Construtivismo; 2) Didática pautada na Abordagem Italiana – Reggio Emilia; 3) Didática baseada na Pedagogia da Infância; 4) Didática articulada aos Estudos Culturais; 5) Didática ligada à Epistemologia da Prática; 6) Didática focada na Pedagogia Histórico-Crítica; e 7) Didática vinculada à Teoria Histórico-Cultural.

No quinto capítulo, *As dimensões ontometodológicas da didática: contribuições da teoria histórico-cultural*, discutimos acerca da didática e as dimensões ontometodológicas no processo de formação do omnilateral, enfatizando algumas categorias fundamentais da teoria, sobretudo, a consciência e a atividade, a partir das contribuições de Vigotski, Leontiev e Davidov.

Com o desenvolvimento deste trabalho, compreendemos à luz da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, uma *didática da atividade*. A partir do estudo da atividade guia e da periodiozação histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, buscamos desvelar uma didática, na qual o professor, que estuda o desenvolvimento da criança e as categorias subjacentes a esta base, planeja o ensino e, conseqüentemente, por meio de uma mediação eficaz, provoca um

ensino e uma aprendizagem desenvolvintes<sup>27</sup>, que contribuem para a apropriação do conhecimento pela criança e para sua formação integral.

Nas Considerações Finais, apresentamos o *détour*, isto é, o caminho percorrido, trazendo uma síntese dos processos realizados em torno de nosso objeto de estudo, retomando as questões iniciais e as concepções de didática encontradas nas publicações intimamente vinculadas às principais perspectivas teóricas da área da Educação Infantil no período investigado - 2000-2014.

---

<sup>27</sup> Cf. preconiza V. Davidov.





*Toda ação principia mesmo é por uma  
palavra pensada.*  
(João Guimarães Rosa)



## 1. ABORDAGEM E CONFIGURAÇÃO DO OBJETO: APONTAMENTOS PRELIMINARES

*O homem torna-se um ser que dá respostas, precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e, quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, frequentemente bem articuladas. (LUKÁCS, 1978, p. 5).*

No presente capítulo enfatizamos algumas questões centrais referentes à abordagem teórico-metodológica que permeia nossa pesquisa. Temos o intuito de explicitar nossas bases, cujos pressupostos ontometodológicos se fundamentam no campo marxista que imprime o tom de nossa investigação e ilumina nossa compreensão acerca das categorias que compõem o estudo. Contextualizamos, ainda, o *lócus* do objeto, esboçando, de forma breve, a trajetória histórica da didática e da Educação Infantil no Brasil.

O Método Dialético orienta nossa compreensão da realidade que está em permanente movimento. A partir dessa base, por meio desse movimento imanente, procuramos capturar o objeto, seus nexos e determinações. Ao logarmos uma correta captura, compreendendo adequadamente a realidade, é possível efetuarmos também um correto espelhamento do real, como preconiza Lukács (1981), e fazer com que as escolhas e ações que realizamos contribuam efetivamente em nossa área de atuação. “*Toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada*”, como anunciou Guimarães Rosa. Assim, pensamos na Didática. Este é o nosso objeto de investigação que intencionamos desvelar.

### 1.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DO MÉTODO

A posição teórica que nos orienta é a concepção materialista dialética, tendo como principais referências Karl Marx e György Lukács. Procuramos compreender a didática na Educação Infantil, a partir da concepção ontológica marxiana, que busca rupturas com a lógica do capital e arquiteta estratégias para uma educação que permita abrir caminhos para além dessa sociabilidade.

Como já anunciamos, o foco do trabalho aponta para uma análise sobre as concepções de didática na Educação Infantil, constituindo-se em um estudo à luz dos pressupostos ontometodológicos acerca da categoria didática e de outras categorias a ela relacionadas. Portanto, por meio da análise das publicações, pretendemos também descortinar como a didática e as categorias a ela subjacentes se expressam no planejamento de ensino, um dos principais instrumentos teórico-metodológicos do trabalho do professor, que, por meio dele, intencionalmente elenca objetivos, conteúdos, métodos e meios de ensino na especificidade do trabalho que realiza.

Compreendemos, conjuntamente com Ianni<sup>28</sup> (2011, p. 397), que a construção da categoria é a “síntese da proposta de Marx, isto é, como se explica cientificamente um acontecimento, como se constrói a explicação”. O autor afirma que “a construção da categoria é por assim dizer, o núcleo, o desfecho da reflexão dialética; explicar dialeticamente e construir a categoria ou as categorias que resultam da reflexão sobre o acontecimento que está sendo pesquisado”, o que implica, ao pesquisador, colocar-se diante do fato, sempre interrogando “sobre todos os aspectos, sobre todas as perspectivas” em uma “realidade reconhecidamente complexa, heterogênea, contraditória e que não se dá a desvelar de imediato” (IANNI, 2011, p. 397).

Kosik<sup>29</sup> (2002) expõe que a essência não se apresenta de imediato. Para capturá-la, é necessário analisar o fenômeno, compreendendo como a coisa em si se manifesta. Ambos – fenômeno e essência – não constituem a mesma coisa. Contudo, na pseudoconcreticidade, são tidos como iguais. Ao contrário, para compreender a coisa em sua essência, é primordial realizar um esforço de análise e um *détour*. Essa é a tarefa fundamental da filosofia, “atividade humana indispensável, visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, a coisa em si, o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente” (KOSIK, 2002, p. 17).

O autor contribuiu sobremaneira para fortalecer nosso entendimento de que é possível conhecer a “coisa em si”. Ao analisarmos rigorosa e cuidadosamente nosso objeto de estudo, indo

---

<sup>28</sup> Octávio Ianni (1926-2004) formou-se em Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1954, foi professor visitante e conferencista em universidades norte-americanas, latino-americanas e europeias. Retornou à universidade pública na UNICAMP. Dentre suas principais obras: *Homem e Sociedade* (1961), *Metamorfoses do Escravo* (1962); *Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil* (1963) etc.

<sup>29</sup> Karel Kosik (1926-2003) foi um militante e filósofo marxista de origem tcheca, discípulo de Georg Lukács. Uma das suas principais obras é o livro *Dialética do Concreto* (2002).

além da sua aparência e buscando desvelar sua essência, aproximamo-nos cada vez mais de sua totalidade, tornando possível reproduzir por meio do pensamento a estrutura da coisa, e, portanto, compreendê-la (KOSIK, 2002).

Nessa perspectiva, Rosental<sup>30</sup> e Straks (1958) corroboram que o conhecimento sensível representa somente um primeiro nível do complexo processo cognoscitivo. Para os autores, é de suma importância prosseguir no processo do conhecimento e elevar-nos a um nível mais profundo, destacando o necessário do casual, o essencial do inessencial, capturando o fundamento interno, os nexos, a unidade dos fenômenos e objetos, suas causas, a lei que os rege (ROSENTAL; STRAKS, 1958).

Nesse sentido, os autores afirmam que quem não sai dos limites do universal, cairá no abstrato, na desvinculação da vida e da atividade prática, e quem se limite a conhecer o concreto, os fatos singulares, sem aspirar a iluminar o concreto com a luz do universal, ou seja, das leis e das categorias, cairá no empirismo que também impede o vínculo entre teoria e prática. Tão somente unificando o conhecimento das leis e categorias gerais e sua aplicação ao estudo do concreto, em toda a sua multiformidade e especificidade, é possível abordar a realidade de um modo verdadeiramente científico. Aqui, reside o enorme significado das categorias dialéticas para a ciência e a prática (ROSENTAL; STRAKS, 1958).

Outro autor, Sheptulin<sup>31</sup> (1983) também explicita que a teoria cumpre uma função explicativa, mostrando quais são as propriedades e nexos necessários inerentes ao objeto, a que leis se subordina em seu funcionamento e desenvolvimento. Essas propriedades e nexos são apreendidos e expressos somente por meio da teoria e sua existência é uma condição necessária, uma premissa para o método científico e, ao mesmo tempo, para que a teoria se constitua é necessário o método correspondente por meio de uma interconexão orgânica. (SHEPTULIN, 1983).

Segundo Lukács (1968, p. 88), a ciência autêntica extrai:

[...] da própria realidade as condições estruturais e as transformações históricas e, se formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que deste conjunto de leis pode-se

<sup>30</sup> Mark Moisevich Rosenthal (1906- 975) e G.M. Straks - professores de Filosofia soviéticos.

<sup>31</sup> Alexandre Sheptulin é doutor em filosofia, professor e autor de várias monografias dedicadas ao materialismo dialético, publicadas pelas principais editoras soviéticas.

sempre retornar – ainda que frequentemente através de muitas mediações – aos fatos singulares da vida. É precisamente esta a dialética concretamente realizada do universal, particular e singular.

O autor também destaca que a genuína ciência captura do real as suas condições concretas, suas transformações históricas, suas determinações. A partir dessa compreensão e por meio de importantes mediações, buscamos capturar o movimento histórico dialético de nosso objeto de estudo, levando em conta seus elementos universais, particulares e singulares.

Sem dúvida, acreditamos que a busca pela compreensão do objeto, de seus nexos, perpassa níveis de aprofundamento gradativamente mais complexos, que possibilitam uma aproximação cada vez maior da sua totalidade. Consideramos, assim, que esta tese suscita algumas reflexões fulcrais para uma maior aproximação e compreensão das conexões entre o objeto de estudo e o trabalho docente nesse movimento histórico.

Nessa direção, procuramos dialogar com autores clássicos e contemporâneos e, em várias passagens no desenrolar dos capítulos, optamos em manter prioritariamente as citações diretas originais compreendendo, como afirma Moraes (2000, p. 11), que “as longas citações são necessárias [...] e, deixar falar as fontes, como aconselhava Thompson<sup>32</sup> (1978), desnuda mais as evidências que a melhor das interpretações”<sup>33</sup>.

Thompson (1978) afirma ser este um tempo em que a razão deve ranger os dentes e, ao passo que o mundo se modifica, precisamos aprender a modificar nossa linguagem e nossos termos, mas nunca modificá-los sem razão. Sendo assim, é fundamental compreendermos as questões aqui tratadas nos termos da lógica histórica.

---

<sup>32</sup>Edward Palmer Thompson (1924-1993) foi um historiador britânico da concepção teórica marxista e considerado por muitos como o maior historiador inglês do século XX. Escreveu *A formação da classe operária inglesa* (3 volumes), *A Miséria da teoria*, dentre outras obras. Sugerimos a leitura de *E.P. Thompson: política e paixão*, organizados por Müller e Duarte (2012), que reúne uma coletânea de ensaios sobre o historiador marxista inglês.

<sup>33</sup> Trabalhamos com fontes primárias e secundárias. Procuramos destacar as informações das notas de rodapé, a fim de esclarecer o leitor acerca de aspectos que consideramos pertinentes para uma melhor compreensão do texto e/ou do contexto, para uma maior precisão de determinados conceitos, bem como indicar referências, identificar autores, recomendar leituras com o intuito de oportunizar o aprofundamento de questões que, porventura, nos limites do texto não seriam possíveis de serem tratadas.

Assim, valem-nos de um arcabouço teórico que nos vai desafiando a apreender os nexos, as conexões de nosso objeto de pesquisa no trajeto, na caminhada. É nesse movimento que nos atentamos à relação de unidade dialética entre a teoria e a prática, capaz de combater o ceticismo epistemológico, os relativismos, o antirrealismo, os culturalismos que se espriam e se instalam em terrenos movediços cujos arautos atestam uma história sem sujeitos, a teoria como verdade absoluta ou, em outro extremo, o esvaziamento da própria teoria<sup>34</sup>.

Moraes e Torriglia (2000) salientam que o ceticismo que distingue algumas das correntes contemporâneas das ciências sociais e da filosofia – independente do campo, epistemológico, ético ou político – e que, de maneira geral, anuncia a “descrição, desintegração, desconstrução, descentramento, deslocamento, diferença, descontinuidade, disjunção, desaparecimento, decomposição, desdefinição, desmistificação, destotalização, deslegitimação” (HASSAN, 1987 apud MORAES; TORRIGLIA, 2000, p. 1) do conhecimento e da realidade mesma, tem estimulado, e ao mesmo tempo provocado, uma *lightinização* do campo educativo.

O mencionado ceticismo relativiza o problema da verdade e o reduz a uma questão de coerência no cerne de uma estrutura de crenças culturalmente legitimadas, silenciando o sujeito e sua ação, eliminando seu campo de escolhas entre alternativas. As autoras assinalam alguns elementos desse processo “que estreitam drasticamente as possibilidades de crítica e de debate, atributos próprios ao complexo educativo, restringindo-o a uma endogenia autodestrutiva” (MORAES; TORRIGLIA, 2000, p. 2).

Pensar o campo da didática como uma esfera fértil que, em relação ao complexo da educação, favoreça rupturas com a lógica do sistema e algumas possíveis estratégias para uma educação que vá para além do capital, torna-se importante, mais ainda, se pensada na perspectiva da ontologia crítica. Em que reside seu diferencial e qual o seu sentido no atual contexto marcado pelo ceticismo epistemológico, pela ausência de referentes ou relativismo ontológico presentes no pensamento hegemônico contemporâneo? Como afirma Moraes (2009a, p. 588):

---

<sup>34</sup> Cf. Moraes (2009a) no texto *Indagações sobre o conhecimento no campo da educação*, que, a partir das contribuições de E.P.Thompson (1979) e C. Norris (1996), alerta-nos que a teoria tem consequências.

Nessa perspectiva cética e relativista, o mundo social é esvaziado de qualquer dimensão estrutural duradoura que apenas o esforço teórico pode alcançar. Por conseguinte, a teoria que se constrói, nivelada em seu conjunto por indiferenciado relativismo, restringe-se a descrever e, quando muito, a nomear as formas fenomênicas do cotidiano.

Por outro lado, na perspectiva ontológico-crítica, como a didática pode ser encaminhada como alternativa possível e oportunizar intervenções e mediações que ajudem a superar o momento histórico que se apresenta aparentemente como um campo fechado?

Destacamos a epígrafe deste capítulo, do filósofo húngaro György Lukács (2010), que sublinha que o homem se torna um ser que responde precisamente, na medida em que – proporcionalmente ao desenvolvimento social – generaliza, transformando em questões suas próprias carências e suas possibilidades de saciá-las; e, quando, em sua resposta, enriquece a própria atividade com tais mediações, frequentemente bem conectadas. Não somente a resposta, mas também o questionamento é um produto imediato da consciência que guia a atividade; todavia, não despreza o fato de que o ato de responder é o elemento ontologicamente primário nesse complexo dinâmico.

Partindo do pressuposto da atividade como agir humano intencional, como pôr teleológico que se objetiva na prática e se origina nela é que levantamos as indagações supracitadas e formulamos os objetivos pretendidos neste estudo. Entendemos, pensando em Lukács, que a educação possui um duplo sentido: tanto pode contribuir para a manutenção do *status quo*, sendo expressão da sociedade capitalista, como pode servir como instrumento de luta contribuindo para a emancipação, formando para a revolução, “para uma educação que vá para além do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 76)<sup>35</sup>. Nas palavras de Mézáros (2005, p. 35):

---

<sup>35</sup> István Mézáros (1930- 2017) filósofo húngaro, um dos mais importantes intelectuais marxistas da atualidade. Recebeu prêmios como o *Attila József* (1951), o *Deutscher Memorial Prize* (1970) e o *Premio Libertador al Pensamiento Crítico* (2008). Foi discípulo de Lukács no Instituto de Estética. Recebeu o título de Professor Emérito de Filosofia pela Universidade de Sussex (1991). Dentre seus livros, destacam-se: *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição* (2002), *O desafio e o fardo do tempo histórico* (2007) e *A crise estrutural do capital* (2009). Todos publicados pela editora Boitempo. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/category/colaboracoes-especiais/istvan-mezaros/>>. Acesso em 1 out. 2017. Para saber mais sobre o autor e sua obra, vide a dissertação de Cherobini (2010), sob orientação da Dr<sup>a</sup> Patrícia Laura Torriglia, e a tese *Teoria do capital, transição*



É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

Nesse sentido, é salutar capturarmos e compreendermos a concepção de didática à luz da ontologia crítica e sua relação com a função docente, que permite, por meio do planejamento de ensino, a intermediação entre teoria e prática. É imprescindível, sobretudo, percebermos quais as possibilidades, as alternativas de resistência que as produções acadêmicas que versam sobre o assunto oferecem na contramão da *agenda pós-moderna*<sup>36</sup>.

Moraes (2003b, p. 155) afirma, em linhas gerais, que:

[...] no plano teórico as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista, emblemática das culturas liberais do ocidente, produto de uma burguesia ainda em luta por sua definição e consolidação em face de seu

---

*socialista e educação na obra de István Mészáros: estudo introdutório*, Cherobini (2016), sob orientação do Dr. Paulo Tumolo.

<sup>36</sup> Cf. Moraes (1996, p. 46): “apontar a larga abrangência “do que se convencionou chamar de pós-moderno, que hoje se transformou em um tipo de ‘conceito guarda-chuva’, dizendo respeito a quase tudo: de questões estéticas e culturais, a filosóficas e político sociais. São ditos pós-modernos, por exemplo, determinados estilos arquitetônicos ou certos movimentos e expressões artísticas, produções no campo da teoria e da filosofia ou, até mesmo, um suposto novo estágio na história da humanidade. Fala-se que são pós-modernas ‘uma condição’ (HARVEY, 1993; LYOTARD, 1984), ‘uma poética’ ou ‘uma política’ (HUTCHON, 1988, 1989), uma ‘cultura’ (FOSTER, 1985) ou ‘lógica cultural’ (JAMESON, 1991), uma nova forma de ‘experienciar o espaço e o tempo’ (JAMESON, 1991; HARVEY, 1993). De todo modo, o termo entrou definitivamente na linguagem cotidiana e se tornou uma influente imagem cultural. Talvez porque procure traduzir, no mais das vezes de forma confusa e imprecisa, as mudanças na vida social, política e moral impostas pelas múltiplas formas de reestruturação do capitalismo contemporâneo” (MORAES, 1996, p. 46). Moraes inclui na “agenda” o neopragmatismo rortiano. Moraes (2001) também se refere a uma “agenda pós-moderna” que abrangeria diferentes tendências como o multiculturalismo, o neopragmatismo, o pós-estruturalismo, o pós-marxismo, dentre outras. No artigo “Recuo da Teoria”, Moraes (2003c), discute acerca da retração da teoria e da prática destituída de reflexão, como causas visíveis do problema, conforme destaca no texto.

“outro”, feudal, aristocrático. A racionalidade iluminista abrangia e balizava um conjunto de princípios, ideias e práticas reguladoras que lhe permitia auto-representar-se, possuindo as condições para estabelecer a “nítida demarcação entre racional e irracional, entre episteme e doxa, entre verdade e erro, entre ciência e não-ciência” (MORAES E DUAYER, 1998, p. 64). Ademais, acreditava poder assegurar as bases para a lei e a moralidade. Não é de estranhar, portanto, que o desenvolvimento e o cultivo desta “razão” tenha se tornado um objetivo educacional prioritário. (MORAES, 2003b, p. 155).

A autora corrobora dizendo que a crítica contemporânea, contudo, desestruturou tudo o que referenciava a autoridade de tal concepção de racionalidade e, diante da crise, as ciências, de uma maneira geral, e a educação, especificamente, precisaram confrontar essas novas circunstâncias que questionavam sua legalidade. As questões trazidas por Moraes (2003b) são deveras pertinentes e caracterizaram esse momento em que são colocados em xeque os tradicionais instrumentos de legitimação das ciências sociais, particularmente os relacionados aos aportes teóricos da educação. Ela diz:

Procedeu-se uma verdadeira sanitização na “racionalidade moderna e iluminista”, vertendo-se fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica, mas o próprio objeto da inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazoado, mas a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real [...]. Instaurou-se, então, um mal estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo a agenda que abrigou os “pós-”, os “neo-”, os “anti-” e termos que tais, que ainda infestam a intelectualidade de nossos dias. (MORAES, 2003b, p. 156).

Duayer<sup>37</sup> e Moraes (1998, p. 64) asseveram que tal sanitização alcançou patamar tão elevado que entornou não somente os detritos percebidos, mas o próprio objeto em inventariado; não só os métodos empregados para autenticar o conhecimento sistemático, mas conjuntamente com “a água e o balde, a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de conhecimento do real”. Como podemos verificar, as vertentes filosóficas e científicas que se identificam, como já mencionamos aqui, com a “agenda pós-moderna”.

Moraes (2003b) explica que o recuo da teoria ocorreu em meio a esse processo e testemunhamos a inauguração de uma época marcada pelo ceticismo e pelo pragmatismo de textos e interpretações que se distanciam do real<sup>38</sup> e, de forma contumaz, convertem-se em meros relatos ou narrativas que, amarrados em injunções culturais, acometem-se no contingente e na prática imediata, como a autora esclarece, uma metafísica do presente, ou, como define Jameson (apud MORAES, 2003b, p. 157), “[...] uma história de presentes perpétuos”.

Tal reflexão crítica e, portanto, ontológica, remonta-nos ao célebre texto *Introdução à Crítica da Economia Política*, em que Marx explicita que o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações. Lukács (2012, p. 27) afirma que Marx “[...] vê com clareza que há toda uma série de determinações categoriais, sem as quais nenhum ser pode ter seu caráter ontológico concretamente apreendido”.

O próprio Marx (1983) já alertava que se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária. Deparamos-nos, então, com um ponto fundamental defendido por Marx e colocado em questão também por Lukács (2012, p. 47):

Porque se a ciência não se orienta para o conhecimento mais adequado possível da realidade existente em si, se ela não se esforça para descobrir com seus métodos cada vez mais aperfeiçoados essas novas verdades, que necessariamente são fundadas também em termos ontológicos e que aprofundam e multiplicam os conhecimentos ontológicos, então sua atividade se

---

<sup>37</sup> Mario Duayer é Mestre em Engenharia de Produção/Sistemas Econômicos pela COPPE/UFRJ (1975); e Doutor em Desenvolvimento e Transferência de Tecnologia – University of Manchester (UK) (1979). Atualmente é professor visitante da Faculdade de Serviço Social da UERJ.

<sup>38</sup> Compreendemos o real, assim como o exposto por Stemmer e Torriglia (2012, p. 1): “como uma totalidade complexa e configurada por diferentes complexos que constituem a totalidade social”.

reduz, em última análise, a sustentar a práxis no sentido imediato. Se a ciência não pode ou conscientemente não deseja ir além desse nível, então sua atividade transforma-se numa manipulação dos fatos que interessam aos homens na prática.

Manipulação que interessa, sobretudo, aos postulados positivistas e neopositivistas:

O positivismo e, sobretudo, o neopositivismo ocupam nesse desenvolvimento da filosofia um lugar especial somente na medida em que aparecem com a pretensão de assumir uma posição de perfeita neutralidade em todas as questões relativas à concepção de mundo, de deixar simplesmente em suspenso todo o ontológico e de produzir uma filosofia que remove por completo de seu âmbito o complexo de problemas referente àquilo que é em si, tomando-o como um pseudoproblema, irrespondível por princípio. Com isso, o positivismo e o neopositivismo apossam-se da herança do idealismo subjetivo. Este último, com base numa orientação gnosiológica, havia combatido o materialismo filosófico por causa do empenho deste em derivar da materialidade todo e qualquer ser. [...] Contra isso o idealismo subjetivo erigiu um peculiar mundo pensado – diverso para cada um de seus representantes de relevo –, no qual a concretude, que se apresenta como uma efetividade dada, é concebida em essência como produto da subjetividade cognoscente, enquanto o em-si deve permanecer para todo conhecimento um fantasma inalcançável ou um além sempre abstrato. (LUKÁCS, 2012, p. 53).

Lukács (2012), no capítulo *Neo-positivismo e Existencialismo*<sup>39</sup>, ao abordar acerca do caráter reacionário do neopositivismo, alerta que

---

<sup>39</sup> Primeiro capítulo de *Para uma Ontologia do Ser Social I*. Vale a leitura do capítulo na íntegra para melhor compreender a crítica empreendida pelo autor ao Neopositivismo e Existencialismo, em que procurou enumerar os componentes externos e internos fundamentais e suas implicações na crise que é objeto de sua análise. Lukács (2012, p. 1000) postula que “a

ele se manifesta com energia máxima ao fortalecer as tendências em movimento, à manipulação formalista, ao guarnecer-lhes uma pretensa fundamentação filosófica. O autor avisa que o embaralhamento produzido dessa forma é mais grave quando pesquisadores de renome são contaminados por essas ideias e levados a expedir posições cuja contradição, que por vezes atinge o absurdo, “é sustentada pela autoridade científica do autor justamente célebre, de modo que ninguém tem a coragem do menino de Andersen para proclamar que o rei está nu” (LUKÁCS, 2012, p. 61).

É enfático com relação à fenomenologia e suas “reduções” diante do “colocar entre parênteses” da realidade, caindo no que chama de arbitrariedade metodológica.

Porque se trata de um preconceito idealisticamente não dialético pensar que a essência pode ser realmente independente da realidade, ou seja, que ela só poderia ser adequadamente apreendida quando as vivências intencionais daquilo que é real fossem metodologicamente mantidas longe dela com todo esmero. Esse problema não será tratado aqui com relação à lógica pura; porém, não é preciso refletir muito para evidenciar como, sempre que se fala de objetos de algum modo existentes, a essência está tão profundamente entrelaçada com a realidade que ignorá-la metodicamente (“colocar entre parênteses”) só pode levar a um arbítrio extremo. Como quer que se queira determinar ontologicamente a essência, ela só pode se revelar realmente nas inter-relações dinâmicas da

---

influência exercida pelo existencialismo, de longa duração e ainda não extinta em nossos dias, encontra-se, portanto, em íntima conexão com a do neopositivismo exatamente no que se refere à contraditoriedade aqui evidenciada e em consequência dela. São razões muito distintas que levam os homens que vivem em nosso tempo a rejeitar a questão da realidade no pensamento e na vida. Tais razões residem em parte numa satisfação com o caráter manipulado de todas as manifestações da vida, em parte numa recusa a essa manipulação; contudo, uma recusa que, no íntimo, está profundamente convicta da inutilidade de libertar-se do estranhamento e que, por isso, busca e encontra justamente nessa falta de perspectiva da própria sublevação uma autoafirmação interior. Isso seguramente se aplica ao grupo de adeptos normais e medianos das duas tendências, mas seu raio de ação é ainda mais amplo e se estende a alguns que almejam sinceramente estabelecer, no pensamento e sobretudo na prática, uma conexão real com a realidade. Em tais casos mostra-se como os preconceitos antiontológicos estão profundamente ancorados na superfície fenomênica diretamente dada da vida social atual, como é difícil e quanto esforço intelectual é preciso despendar para livrar-se radicalmente dessa falsa aparência. [...]”.

realidade; a diferenciação entre essência, fenômeno e aparência sempre constituirá um esforço vão quando se exclui a realidade. Não se pode ignorar, nesse tocante, que a “depuração” fenomenológica dos atos intencionais produz, em relação à apreensão da realidade como tal, a mesma fonte de erros que já constatamos no neopositivismo como decorrência da postura unilateralmente gnosiológica: a incapacidade de perceber e reconhecer a fronteira clara objetivamente presente entre o próprio ser e seus espelhamentos. Se isso é capaz de provocar grandes equívocos já no campo puramente científico, será ainda mais onde o ser humano, suas relações com o mundo e sua práxis se converterem em objeto da investigação. [...]. (LUKÁCS, 2012, p. 81)

O autor afirma ser evidente que toda forma de consideração de fato genética, crítica e histórico-social, percebe sem dificuldades que o como imediato é produto, modo de exteriorizar complexos de intensidades reais e muito peculiares, salientando que sua própria função atual, o como imediato, frequentemente pode até transmutar-se em seu oposto. Explica que o arbítrio metodológico da intuição das essências ao “colocar entre parênteses” à realidade apresenta-se em um lado novo, porém a eliminação da realidade no neopositivismo “(substituição da causalidade pela relação funcional) leva a arbitrariedades parecidas em decorrência da afinidade metodológica” (LUKÁCS, 2012, p. 90).

Ao compreendermos que o concreto é a síntese de múltiplas determinações, entendemos que nossa análise, por ser dialética, é ontológica, crítica e histórica. Quais seriam as determinações de nosso objeto de estudo – a didática? A perspectiva que orienta nossa análise contribui, sobremaneira, para pensarmos sobre o ser da didática ou da teoria geral do ensino como uma das particularidades da Pedagogia e não como mera disciplina ou qualquer outra coisa desconectada de seu contexto histórico, e o que nos parece mais pungente, o alijamento da teoria com a práxis:

[...] o essencial pra nós não é a ligação íntima da teoria com a práxis – uma vez que para todo marxista essa é uma obviedade por demais conhecida –, mas o estreitamento do conceito de práxis que assim é consumado. [...] Toda práxis

está diretamente orientada para a consecução de uma finalidade concreta determinada. Para tanto, deve ser conhecida a verdadeira constituição dos objetos que servem de meio para tal posição de finalidade, pertencendo à dita constituição também as relações, as possíveis consequências etc. Por isso a práxis está inseparavelmente ligada ao conhecimento; por isso o trabalho é, [...] a fonte originária, o modelo geral, também da atividade teórica humana. Os mal-entendidos começam somente onde emerge a categoria da imediaticidade, se então recebe um exame rigoroso ou se é negligenciada. Todo trabalho é concreto e, por essa razão, orientado para uma conexão concreta, limitada, objetiva. Todo conhecimento que seja um pressuposto imprescindível de tal trabalho, pode, em muitos casos, ser inteiramente realizado, mesmo quando está voltado exclusivamente para observações, relações etc. imediatas, o que pode ter como consequência – num nível mais elevado de generalização – o fato de se revelar incompleto ou até mesmo falso, não correspondente à realidade, sem por isso impedir a efetiva consecução da finalidade concretamente posta, ou, pelo menos, sem perturbá-la dentro de certos limites. A história nos mostra uma infinidade de exemplos de como, em estreita conexão com uma falsa teoria, muitos resultados corretos e importantes foram obtidos na prática imediata. [...] (LUKÁCS, 2012, p. 56).

Compreendemos que a exposição de alguns aspectos fundamentais concernentes aos escritos desses autores para o estudo que desenvolvemos contribui para uma melhor compreensão da função do pesquisador e da produção de conhecimentos na área da infância, sobretudo as questões referentes aos processos didáticos de ensino e aprendizagem – atividade conjunta entre professores e alunos. Nessa circunstância, interessa-nos ressaltar a importância da relação teoria e prática e, principalmente, como foi se constituindo nosso objeto de investigação.

## 1.2 CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Em tempos de recuo da teoria, elencamos algumas perguntas suscitadas inicialmente já na fase de elaboração do projeto de tese: quais são as concepções sobre a didática e o ensino que são expressas nas publicações (teses e dissertações) da área? Quais as bases teóricas e metodológicas em que se sustentam as ideias sobre a didática apresentadas nas publicações? Quais são os nexos evidenciados nas publicações acerca da teoria e prática pedagógica no trabalho docente, que vão sendo gestados nesse movimento histórico? As publicações apontam uma didática na Educação Infantil? As publicações explicitam qual a função da didática? Elas indicam a existência ou não de planejamento de ensino? Que categorias permitem capturar e analisar criticamente as produções no que diz respeito à didática e ao que indicam sobre a forma e o conteúdo do trabalho docente? A partir do aporte teórico e do referencial indicado nas publicações, quais as implicações para a formação docente?<sup>40</sup>

Na atual sociabilidade, como em qualquer momento histórico e cultural<sup>41</sup>, existe um projeto comum de homem, mundo, escola, educação, criança. Ao compreender que outra sociabilidade é possível, buscamos, à luz dos autores citados, os nexos que apontem o lugar da didática na perspectiva da ontologia crítica. Para tal fim, o movimento se dá no sentido de entender as seguintes dimensões que configuram o movimento da didática: 1) teoria e prática; 2) intencionalidade por meio da sistematização do planejamento de ensino; e 3) efetivação da ação por intermédio da mediação do professor e de sua relação com o aluno na atividade educativa. Essas dimensões desdobram diferentes concepções de didática que permitem, ou ao menos aproximam, a compleição de alguns nexos necessários no desenvolvimento deste estudo.

Assim, entendemos a criança como um ser essencialmente histórico. Preocupamos-nos, especialmente, com as questões vinculadas à didática, voltadas à Educação Infantil no atual contexto do capital. Portanto, a tese tem por **objetivo geral conhecer as principais**

---

<sup>40</sup> Tais questões foram organizadas na forma de eixos de análise, que serão apresentados no Capítulo 4.

<sup>41</sup> Davidov (1988, p. 247) registrou: “La cultura – escribió L. Vigotski – es el producto de la vida social y de la actividad social del hombre y por ello el planteo mismo del problema del desarrollo cultural del comportamiento nos conduce directamente al plano social del desarrollo” (Em nota, Davidov registra: L. Vigotski. Obras. T. 3, p. 145- 146).



### **concepções de didática nas publicações da área da Educação Infantil (teses e dissertações) no período de 2000-2014.**

O estudo elenca ainda os seguintes objetivos específicos:

- apresentar alguns aspectos-chave do processo histórico da constituição da Educação Infantil e da didática;
- mapear e analisar as publicações dos anos 2000-2014 nas bases de dados;
- analisar as concepções de didática expressas nas diferentes perspectivas da área.

No que tange aos procedimentos metodológicos empreendidos, realizamos um estudo exploratório inicial das publicações e um estudo bibliográfico sobre o assunto. A escolha do **período 2000-2014**<sup>42</sup> como foco da análise também não foi acidental, dirige-se para um tempo histórico específico. Nesse período, podemos sublinhar o impacto das políticas educacionais implementadas e desenvolvidas pós-anos 1990, fortemente marcadas pela égide do neoliberalismo. De uma ou outra forma, as publicações referentes às pesquisas na área educacional e, mais especificamente, na área da Educação Infantil, produzidas e divulgadas no período e nas bases selecionadas, refletem esse movimento histórico, expressando seja a crítica, a aprovação e/ou refutação das ideias e crenças difundidas sobre a compreensão do que seja a didática e o ensino.

Sendo assim, o presente estudo explora e se concentra, principalmente, nas elaborações mais recentes nos campos da Educação, da História, da Filosofia e da Psicologia Histórico-Cultural.

A tese é um estudo teórico das concepções didáticas nas publicações da Educação Infantil, procurando articular a análise de algumas produções acadêmicas – teses e dissertações – sobre a didática na área. A partir desse recorte do campo empírico, interessa capturar algumas tendências sobre como e de que maneira é colocada a didática nesse primeiro nível da educação básica. Para tal fim, realizamos uma incursão em quatro bases de dados, como veremos a seguir:

---

<sup>42</sup> O período que compreende nossa investigação abrangeu o final do governo Fernando Henrique Cardoso, também chamado Governo FHC (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB), que teve início com a posse, em 1º de janeiro de 1995, e terminado em 1º de janeiro de 2003, quando assumiu Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT). O Governo Lula (2003-2011) corresponde ao período iniciado em 1 de janeiro de 2003, estendendo-se até 2011. O primeiro mandato do Governo Dilma Rousseff (2011-2014), também do PT, representa a primeira vez que uma mulher assume a presidência no Brasil.

- *Bibliografia Anotada* - produzida no âmbito do Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério de Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)<sup>43</sup>;
- *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), fundação do Ministério da educação (MEC)<sup>44</sup>;
- *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (ENDIPE)<sup>45</sup>;
- *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED)<sup>46</sup>.

Ressaltamos que a escolha dos Grupos de Trabalho (GT) – **GT 04** de Didática, **GT 07** de 0 a 6 anos e **GT 09** de Trabalho e Educação –

---

<sup>43</sup> Reúne publicações de 2000-2007: “O objetivo geral do projeto, desenvolvido por meio de estratégias de consulta a propostas pedagógicas municipais, a representantes de movimentos sociais, a pesquisadores e a produção acadêmica, foi a elaboração de subsídios que auxiliem a construção de orientações curriculares para as práticas cotidianas na Educação Infantil. [...]. A organização do material levantado permitiu a elaboração de uma base de dados, cujo acesso pretendemos possível a professores de educação infantil, pesquisadores e população em geral interessada na temática das propostas e práticas pedagógicas destinadas às crianças em creches e pré-escolas”. Informação disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13453&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13453&Itemid=936)>.

<sup>44</sup> De acordo com o portal (Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>), no item Institucional – Missão e Objetivo, trata-se de uma biblioteca virtual que conta atualmente com um acervo de mais de 38 mil periódicos, 123 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a livros, normas técnicas, estatísticas e etc. Sua história remonta ao ano de 1990 quando, com o objetivo de fortalecer a pós-graduação no Brasil, o MEC criou o programa para bibliotecas de Instituições de Ensino Superior (IES). Depois, surgiu o Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos (PAAP). O Portal de Periódicos foi oficialmente lançado em 2000, na mesma época em que eram criadas as bibliotecas virtuais e as editoras iniciavam o processo de digitalização dos seus acervos.

<sup>45</sup> No site do ENDIPE, a didática e as práticas de ensino têm sido alvo de discussões bianuais que congregam pesquisadores de vários lugares do país e do exterior. Os encontros têm permitido acompanhar as tendências educacionais das três últimas décadas, seus impactos nas escolas e nas práticas docentes. Maria Isabel de Almeida relata que na virada dos anos de 1970 para 1980, quando a sociedade brasileira já manifestava sinais mais contundentes de oposição à ditadura militar que se instalara em 1964, um grupo de educadores brasileiros deu início a um movimento que acabou por expressar, no campo educacional, os mesmos anseios de mudança, presentes na sociedade da época. Envolvidos com as práticas de ensino e com a didática, esses educadores reuniram-se, em 1979, no *1º Encontro Nacional de Prática de Ensino* e, em 1982, no *1º Seminário A Didática em Questão*, dando início a um processo de questionamento dos fundamentos, das concepções, das orientações políticas e dos modos como a educação era, então, praticada em nossas escolas. Em 1987, originou-se um encontro único denominado de IV ENDIPE. Disponível em <<http://www.endipe.pro.br/site/>>.

<sup>46</sup> A ANPED, fundada em 1978, é uma associação sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores, estudantes e pesquisadores da área. Tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>.

da ANPED para a seleção dos trabalhos que compõe a presente análise não foi aleatória. Na trajetória da ANPED, é no GT 04 que se concentrou grande parte, senão a maior parte das produções relacionadas à didática, como o próprio título do GT indica. Além desse GT, consideramos pertinente levar em consideração o que tem sido produzido sobre a temática da didática na especificidade da Educação Infantil no GT 07 e, no GT 09 Trabalho e Educação, devido a maior proximidade desse grupo de trabalho com estudos no campo teórico do marxismo, perspectiva onto-metodológica que escolhemos e pela linha de pesquisa *Trabalho e Educação* em que nosso trabalho se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC. Entretanto, não desconsideramos o fato de que possam existir em outros GTs, no período tomado para a análise, textos que abordam a temática da Didática e do Ensino. Todavia, delimitamos as quatro bases citadas e, particularmente, na base da ANPED, os três GTs mencionados, por reunirem uma quantidade de textos significativa para a análise. Deixamos aberta a possibilidade de novas pesquisas ampliarem e aprofundarem o quadro por nós apresentado.

O levantamento dos dados ocorreu no primeiro semestre de 2016. Por meio do mapeamento nas quatro bases de dados selecionadas, das produções acadêmicas sobre a didática na área da Educação Infantil no período de 2000 e 2014, localizamos os resumos dos trabalhos registrados. São resumos armazenados nos dois reconhecidos bancos de dados institucionais, bem como nas páginas dos dois célebres eventos da área da educação mencionados. Posteriormente, acessamos os repositórios digitais das bibliotecas, a fim de acessar os trabalhos na íntegra. Por meio do mapeamento, é possível dar visibilidade ao panorama sobre a condição da produção acadêmica, sobretudo na Pós-Graduação, em cursos de Mestrado e Doutorado.

Utilizamos, inicialmente, os seguintes descritores: *didática e ensino*. A partir do primeiro levantamento com base nesses descritores, evidenciamos outros descritores que, ao contrário dos elencados primeiramente, figuraram largamente nos títulos e palavras-chave dos resumos das publicações levantadas. Assim, a título de contraste, incluímos os seguintes descritores: *prática e saber/fazer e trabalho docente*<sup>47</sup>. Também consideramos relacionados os descritores: *práxis e*

---

<sup>47</sup> Em etapa posterior, realizamos um recorte, retirando o descritor trabalho docente, conforme justificaremos no terceiro capítulo. Mais adiante, no quarto capítulo, na seleção da amostra de publicações para a leitura na íntegra, consideramos os descritores didática e ensino, estabelecendo novo recorte.

*planejamento de ensino*. Nossa pretensão foi a de levantar, por meio da leitura dos resumos, trabalhos relacionados à didática na Educação Infantil, as bases teórico-metodológicas que orientavam esses estudos, bem como seus principais referentes para compreender as concepções de didática.

Muito embora a primeira e rápida incursão nas publicações da base de dados não indicasse a existência de um número expressivo de publicações específicas sobre a Didática na Educação Infantil, ou mesmo sua ausência, foi possível afirmar a necessidade e a urgência de aprofundar esse estudo, avançando no levantamento e organização dos dados empíricos.

Escolhemos as bases de dados anunciadas por reunirem publicações de diferentes materiais acadêmicos legitimados no campo da educação (artigos de periódicos, teses, dissertações, livros etc.), abrigando trabalhos de pesquisadores reconhecidos na área, por sua feição não tão somente teórica, mas seu caráter político, que permite polemizar o debate. Reforçamos que, após o levantamento geral nas bases, selecionamos apenas as publicações referentes às dissertações e teses acerca do assunto e da área em questão.

Consideramos que os trabalhos que encontramos nessas bases expressam parcela relevante do que tem sido produzido e divulgado na área da pesquisa em Educação e, mais precisamente, na Educação Infantil.

A partir dessas considerações iniciais acerca do método e de alguns aspectos referentes à metodologia da pesquisa, damos prosseguimento, adentrando no *locus* do objeto, trazendo alguns aspectos acerca da trajetória da Educação Infantil e de alguns aspectos relevantes em relação à didática, procurando focar nossa leitura nas diferentes abordagens teóricas que permearam a área. Nessa direção, entendemos que uma apreciação em termos históricos, ainda que de forma breve, poderia elucidar, posteriormente, a análise de alguns pontos preponderantes dessas concepções nas publicações da Educação Infantil localizadas no período de 2000-2014.

### 1.3 DIDÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONTEXTUALIZANDO O *LÓCUS* DO OBJETO

*O passado é lição para se meditar, não para se reproduzir.* (Mário de Andrade)<sup>48</sup>

No presente item, apresentamos um breve panorama da trajetória histórica da Educação Infantil<sup>49</sup> no Brasil, que culmina no período temporal e histórico que estamos investigando, focalizando precisamente as perspectivas teóricas que vêm contribuindo nesse percurso, capturando os seus nexos e relações com a didática. Um pressuposto é que as concepções de didática estão vinculadas às perspectivas teóricas presentes no percurso histórico da área e que vêm constituindo as bases teórico-metodológicas do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Acreditamos que realizar uma breve incursão histórica e conhecer os significados historicamente atribuídos à criança e à infância, o que tem sido produzido e publicado, pode constituir-se em um importante instrumento de análise que contribua para debater e discutir acerca das concepções de didática, presentes nas publicações da área e da função do professor da Educação Infantil.

Ainda que reconheçamos que foge ao escopo do trabalho efetivar uma pesquisa histórica propriamente dita, buscamos realizar uma consistente revisão bibliográfica, com o intuito de contextualizar historicamente como se constituiu a área e, assim, melhor compreender a docência na Educação Infantil, buscando as relações com as diferentes concepções existentes em sua trajetória e atualmente. Concordamos com La Banca (2014) que “o ofício do historiador é bastante complexo e requer, além de formação específica, analisar com metodologia própria diversas fontes, sejam elas documentos, registros, memórias, entre outros”. (LA BANCA, 2014, p. 47).

Entendemos a importância dos estudos históricos para nos aproximarmos e melhor compreendermos o conjunto de produções sobre a didática na contemporaneidade e os aspectos nos quais vêm influenciando e contribuindo, ora evidenciando retrocessos, ora realizando avanços para a educação como um todo.

---

<sup>48</sup> Mario de Andrade (1893-1945) foi um poeta, crítico literário, musicólogo, folclorista e ensaísta brasileiro.

<sup>49</sup> Sobre a gênese da Educação Infantil, sugerimos as leituras: Stemmer (2012); Kramer e Souza (1991), Kramer (1984, 1988), Kulhmann Júnior (1996, 1998), Abramovay e Kramer (1988).

O indelével convite a pensarmos sobre o passado, feito pelo escritor Mário de Andrade, sendo ele próprio um de seus notáveis personagens, arrebatá-nos a conhecer, por meio dessa viagem, o que foi a educação da infância até o momento presente. Compreendendo mais a fundo nosso objeto de pesquisa e voltando-nos às possibilidades futuras, imaginamos poder contribuir, de alguma maneira, em nossa área de atuação.

A breve incursão histórica que empreendemos neste capítulo pretende também situar o *locus* de nosso objeto de estudo por meio da contribuição de alguns autores reconhecidos na área, cotejando as suas contribuições que se debruçaram sobre elementos fulcrais da história da didática, como: José Carlos Libâneo (2010), Dermeval Saviani (2007), Vera Maria Candau (2014); bem como autores que estudaram aspectos referentes à história e às políticas da Educação Infantil no Brasil, como: Sônia Kramer (1984, 1988, 1994), Elisa Vanti (2002), Tizuko Morchida Kishimoto (1988), Moysés Kuhlmann Jr (1996, 1998, 2005), Fúlvia Rosemberg (1989, 1992, 2001, 2002, 2003, 2007, 2013), Maria Malta Campos, Jodete Füllgraf e Verena Wiggers (2006), dentre outros.

Foge ao escopo deste item realizar uma incursão mais detalhada acerca da retrospectiva da didática no bojo da história da Pedagogia de uma forma geral e, especificamente no Brasil, ou uma investigação eminentemente histórica envolvendo o tema, considerando que outros autores já contribuíram nessa direção<sup>50</sup>. Dessa forma, consideramos alguns aspectos históricos já desenvolvidos pelos autores citados e outros que são pertinentes aos nossos estudos e voltamos nossa energia para a compreensão do objeto. Buscamos, então, enfatizar alguns elementos fundamentais que serão ampliados no capítulo seguinte, coadunando aspectos referentes à gênese da didática e seus nexos com o percurso histórico da Educação Infantil<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Alguns autores já se debruçaram sobre questões históricas em torno da educação. Podemos citar Saviani (2007).

<sup>51</sup> Segundo Kishimoto (1988), o nascimento do atendimento institucional das crianças menores de seis anos remonta às *salas de asilo* ou *de custódia*. Tais salas, que emergiram em Paris no final do século XVIII apresentavam regime de internato e tinham o objetivo de amparar a infância pobre, sobretudo crianças órfãs, e diminuir as altas taxas de mortalidade que acometiam as crianças em seus primeiros anos de vida. Explica que a primeira *crèche* surgiu em Paris, no ano de 1844, com atendimento às crianças de 0 a 2 anos, e as *escolas maternas* surgiram em 1848, com atendimento às crianças de 3 a 6 anos. No contexto desse surgimento, as crianças precisavam ser atendidas enquanto suas mães operárias trabalhavam. Vanti (2002) explica que, no ano de 1769, Johann Friedrich Oberlin (1740-1826), fundou uma *escola de tricotar*, cujo objetivo era ocupar e ensinar crianças com mais de 2 anos no período em que seus pais estavam na lida do campo. Dentre as atividades da escola de tricotar, que se restringiu

Segundo Kishimoto (1988, p. 24), no Brasil, início da República, as primeiras creches, aos moldes dos asilos infantis, atendiam em regime de internato, sobretudo, às crianças órfãs: “as creches atendem principalmente o contingente de mulheres e crianças na extrema miséria, que aumentam nos núcleos urbanos, fruto do deslocamento de populações pobres, em busca de melhores condições de vida”.

Kuhlmann Jr. (2005) diz que a escola primária se ligou às tradições do Iluminismo e da Revolução Francesa e aos seus ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, assim, a educação foi concebida como um instrumento de cidadania e de oferecimento dos conhecimentos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial. Conforme o autor, a primeira creche destinada a filhos de operários foi fundada em 1899, no Rio de Janeiro, ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

A educação infantil, afirma Kuhlmann Jr. (1996), surgiu com um caráter assistencialista que tinha o propósito de retirar as crianças pequenas das ruas, e tendo como marca a baixa qualidade do atendimento, constituindo-se como uma proposta educacional específica para esse setor social, ou seja, a educação não seria, necessariamente, um sinônimo de emancipação.

Por outro lado, de acordo com Kishimoto (1988), foi fundado em 1875, no Rio de Janeiro, anexo ao Colégio Menezes Vieira, o primeiro jardim de infância brasileiro, voltado ao atendimento de crianças de 5 a 7 anos, oriundas da elite, com excelentes instalações e possibilitando iniciação à ginástica, à pintura, ao desenho, à jardinagem, à leitura e escrita, ao cálculo, à história e religião. E, em São Paulo, no ano de 1877, foi fundado, por protestantes, o *Kindergarten* também voltado aos filhos da elite paulistana.

O primeiro jardim de infância público foi criado em São Paulo, no ano de 1896, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, também de caráter elitista: “essa instituição oficial, criada como escola-padrão, ao invés de favorecer o povo, tem suas vagas disputadas pelos filhos da elite cultural e econômica da sociedade paulistana” (KISHIMOTO, 1988, p. 37).

Kramer (1984, p. 22), em *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*<sup>52</sup>, toma a pedagogia tradicional e a pedagogia nova

---

à região da França onde foi fundada, a autora menciona os trabalhos manuais, os exercícios ginásticos, o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário e jogos.

<sup>52</sup> Cf. o trabalho da autora desenvolvido no Mestrado (1979).

como tema de análise, verificando que tanto na primeira como na segunda está presente uma dupla concepção de infância:

Para a pedagogia “tradicional”, a natureza da criança é originalmente corrompida; a tarefa da educação é discipliná-la e inculcar-lhe regras, através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos [...] a “nova” ou “moderna”, [...] concebe a natureza da criança como inocência original; a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvaguardando sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade.

Libâneo (2010) expõe que no período em que predominou a Pedagogia Tradicional, que compreende dos jesuítas até o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova<sup>53</sup>, os estudos da educação se realizam a partir do ideário que preconiza a unicidade da Pedagogia sob a influência inicial da Igreja Católica e, em seguida, do pensamento herbartiano<sup>54</sup> e positivista<sup>55</sup>.

O ideário subjacente ao *Ratio Studiorum*<sup>56</sup> diz respeito ao que conhecemos na modernidade como Pedagogia Tradicional<sup>57</sup>, no qual os

<sup>53</sup> Retomaremos no capítulo 2 alguns aspectos preponderantes acerca dessas duas Pedagogias que influenciaram a educação e a didática em nosso país e que têm suas raízes na Pedagogia da Essência e na Pedagogia da Existência, ambas constituídas historicamente.

<sup>54</sup> Herbert Spencer (1820-1903) foi um filósofo inglês e um dos representantes do liberalismo clássico e do positivismo na Inglaterra. Escreveu *Estática Social* (1851), *Sistema de Filosofia Sintética, O Indivíduo Contra o Estado* (1884) e *A Educação Intelectual, Moral e física* (1863).

<sup>55</sup> O Positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Um dos principais idealizadores do positivismo foi Auguste Comte, no qual a ciência diz respeito à sistematização de conceitos a partir da experimentação e a Pedagogia significa conduzir o ensino a partir de fatos da ciência e com métodos objetivos (LIBÂNEO, 2010).

<sup>56</sup> Em nota, Saviani (2007) registra que “A denominação tradicional entre os jesuítas franceses é ‘o *Ratio Studiorum*’ e não ‘a *Ratio*’, como escrevem alguns”. O autor desenvolve detalhadamente sobre o assunto no capítulo III, de *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil*, intitulado “A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599-1759)”.

<sup>57</sup> Na Pedagogia Tradicional, a escola é centrada no professor, que transmite conhecimento aos alunos. O ideário dessa pedagogia persistiu no ensino brasileiro até 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias por meio do ato do Marquês de Pombal (1699-1782), um dos principais responsáveis pela expulsão dos jesuítas de Portugal e das suas colônias: “Em síntese, pode-se considerar que as origens do *Ratio Studiorum* remontam às Constituições da Companhia de Jesus elaboradas por seu fundador, Ignácio de Loyola, que entraram em vigor em 1552. A IV parte dessas Constituições trouxera, já, “as linhas mestras da



jesuítas adotaram seu célebre plano de educação de caráter universalista e elitista. Universalista, porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, independente do lugar em que estivessem e, elitista, pois se destinou à formação da elite colonial (SAVIANI, 2007).

De acordo com Albuquerque (2002), na fase republicana, a igreja manteve o controle das instituições de ensino com a função de reprodução da classe dominante, num contexto de economia agroexportadora e força de trabalho escrava, que estava parcialmente sendo substituída pelo trabalho dos imigrantes. Com a constituição de 1891, o ensino primário e o de formação do magistério estavam a cargo dos estados e atendia, quase exclusivamente, às populações urbanas. As rurais restringiam-se a poucas escolas isoladas de uma classe. Nesse período, em torno de 1889, desenvolvem-se as condições propícias ao surgimento de movimentos de renovação pedagógica e cultural, em que são iniciadas reformas de ensino, muitas de caráter mais administrativo do que propriamente pedagógico<sup>58</sup>.

Segundo Libâneo (2010, p. 118):

Ao longo da primeira república até por volta do início da década de 1920, em que predomina a Pedagogia tradicional (um misto de visões católica, herbartiana, pestalonozziana e positivista), os estudos sobre educação sustentam-se na ideia da unicidade da Pedagogia, ou seja, ciência unitária da educação. A Pedagogia divide-se entre geral e especial, a primeira de cunho teórico-especulativo, geralmente firmada na filosofia; a segunda de cunho prático, aplicado, ocupando-se dos meios e métodos educativos. Há pedagogos que se referem a essas duas partes como sendo uma Pedagogia propriamente dita,

---

organização didática e sobretudo sublinhara o espírito que deveria animar toda a atividade pedagógica da Ordem” (FRANCA, 1952, p. 16).” (SAVIANI, 2007, p. 55).

<sup>58</sup> Como explica Libâneo (2010), a exemplo da reforma de Benjamin Constant, de 1890, inspirada nas ideias de Comte e Reforma republicana do ensino público paulista (1890-96), baseada no modelo de educação norte-americano, por sua vez inspirado na pedagogia europeia de cunho naturalista-cientificista. Os reformadores reconheciam como inovador o método intuitivo inspirado no pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), como foi difundido nos Estados Unidos e reconhecido como método tradicional, tão combatido posteriormente pelos pioneiros da Educação Nova. Sobre os escritos de Pestalozzi, vale a leitura da tese de doutorado *A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*, de autoria de Alessandra Arce (2002).

que estuda os princípios da educação, e outra, a didática, que estuda os elementos do ato educativo implicados na instrução. Não é por acaso, portanto que nos currículos antigos aparece um curso em separado chamado de Didática. (LIBÂNEO, 2010, p. 118).

O movimento da Escola Nova<sup>59</sup> teve como um de seus destaques, a figura de John Dewey<sup>60</sup>. De acordo com Albuquerque (2002, p. 42), “Esse movimento acusava a escola tradicional de ineficiente, não científica, medieval. Para Dewey, a escola estava falida e a salvação da humanidade estava na construção de um “novo homem” através de uma nova escola [...]”. A Escola Nova utilizava o procedimento do “laboratório: atividade, problema, dados, hipóteses e experimentação, usando assim o método de pesquisa como método didático” (ALBUQUERQUE, 2002, p. 43). Contudo, essa perspectiva desconsiderava as contradições existentes e as consequentes lutas de classe.

Kramer (1984) explica que a Escola Nova torna possível o aparecimento de uma psicologia científica e de um método genético por meio do qual a criança é entendida em virtude de seu passado individual. Tanto a Escola Tradicional quanto a Escola Nova, defende a autora, tratam a criança de forma abstrata e tal quadro pedagógico “camufla ideologicamente a significação social da infância, que fica escondida por trás de argumentos filosóficos ou psicológicos” (KRAMER, 1984, p. 22)<sup>61</sup>.

A pesquisadora aborda, ainda, acerca de uma tendência romântica que coincide com o próprio surgimento da educação pré-escolar, no

---

<sup>59</sup> “O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar-se das práticas pedagógicas anteriores. [...] As preocupações educacionais da década de 20 culminaram na elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, assinado pelos principais expoentes do meio educacional brasileiro, baseados em parte dos ideários educacionais de Dewey [...]. (SAVIANI, 2004).

<sup>60</sup> John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano. Reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo (juntamente com Charles S. Peirce e William James). Entre suas obras, destacam-se: *A Escola e a Sociedade* (1899), *Democracia e Educação* (1938), *Arte como experiência* (1958) e *Experiência e Educação* (1938), traduzido por Anísio Teixeira (1971).

<sup>61</sup> Nessa publicação de 1984, Kramer trouxe uma grande contribuição à área ao discutir acerca do conceito de infância. Na época, referendou-se em Philippe Ariès (1914-1984), historiador francês que influenciou inúmeros pesquisadores no que tange à mudança de comportamento em relação à família ao longo do tempo e à transformação dos sentimentos de infância por meio da análise de pinturas, diários antigos de família e etc. Vide: Ariès (1979).

século XVIII, numa época em que os princípios do liberalismo e as profundas transformações na organização da sociedade e as descobertas na área do desenvolvimento infantil provocaram intensos questionamentos à escola tradicional, que lançam os fundamentos da Escola Nova, movimento que se intensifica nos séculos XIX e XX. Kramer (1994, p. 25) sublinha como princípios básicos:

[...] a valorização dos interesses e necessidades da criança; a defesa da ideia do desenvolvimento natural; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica à escola tradicional, porque os objetivos desta estão calcados na aquisição de conteúdos; e a consequente prioridade dada pelos escolanovistas ao processo de aprendizagem.

Expõe, além disso, que o currículo derivado de tais princípios localiza a atividade como centro:

Desde a sua origem, na Europa, com Froebel e os primeiros jardins de infância, passando por Decroly e sua proposta de renovação do ensino e organização das atividades escolares em “centros de interesse”, até Montessori e sua preocupação com uma “pedagogia científica” e um “método pedagógico” capazes de orientar eficientemente a ação escolar, o fundamental para a Escola Nova é a atividade e o seu caráter de jogo. (KRAMER, 1994, p. 26)<sup>62</sup>.

Kramer (1994) afirma que a concepção de pré-escola como “jardim de infância” foi inaugurada no Brasil com o movimento da Escola Nova nas décadas de 1920 e 1930. A autora diz que:

Cabe registrar [...] a atuação de Heloísa Marinho, que, informada pelo escolanovismo e influenciada especialmente pelas ideias de Froebel, tem desenvolvido, desde 1930, uma série de estudos e trabalhos em torno do “currículo por atividades” e do método natural de leitura por ela criado. A

---

<sup>62</sup> Vale a leitura do texto na íntegra. Kramer (1994) assinala algumas diferenças no cerne dessa tendência pedagógica, que compreende de forma romântica a pré-escola como jardim de infância e as crianças como pequenas plantas ou sementes, situando as concepções de Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932) e Montessori (1870-1952).

abordagem Montessori, por sua vez, teve sua expansão principalmente devido à atuação dos educadores vinculados à Organização Brasileira de Atividades Pedagógicas e à Associação Brasileira de Educação Montessoriana. Apesar de reconhecer a grande contribuição dada por estes educadores em defesa da educação pré-escolar, é preciso perceber seus limites, em especial por não levarem em consideração a heterogeneidade social e o papel político que a pré-escola desempenha no contexto mais amplo da educação e da sociedade brasileira. (KRAMER, 1994, p. 2).

Na década de 1920, com a crise das oligarquias que estavam no poder, o movimento escolanovista começa a ganhar expressão em um contexto marcado pelo processo de urbanização intensificado pelo êxodo rural, aumentando a demanda por trabalho e escolas; requisito de instrução a fim de atender as novas exigências do trabalho. A didática era aí entendida como “um conjunto de regras, com o objetivo de assegurar aos futuros docentes as orientações necessárias ao seu trabalho, separando, todavia, a teoria da prática” (ALBUQUERQUE, 2002, p. 47).

Como explica Kramer (1984), a assistência à infância se deu, até meados da década de 1920, principalmente por meio de instituições particulares. No intervalo entre o 1º Congresso de Proteção à infância (1922), que já havia intercedido o apoio das autoridades governamentais, e o segundo Congresso (1933), foram instituídos novos órgãos de assistência, como lactários, jardins de infância, consultórios para lactentes, escolas maternais e policlínicas infantis. Proliferaram-se campanhas em favor do aleitamento materno, contra o comércio das criadeiras, tidas como uma das principais causas de mortalidade na infância e a defesa das creches públicas à infância “desvalida” e “abandonada”.

Kishimoto (1988) aponta que as primeiras escolas maternais foram criadas por Anália Franco, em São Paulo, que foram regulamentadas em 1924 e voltadas à educação física, intelectual e moral de filhos de operários. Segundo a autora:

É preciso salientar que as condições histórico-sociais que se apresentavam a partir dos anos 20, em decorrência da urbanização, expansão industrial, imigração e outros fatores,

contribuíram para o aparecimento das escolas maternas. Além disso, a inexistência de assistência previdenciária ao operário e o empobrecimento da classe operária, decorrente do aumento do custo de vida, de baixos salários, além das péssimas condições de trabalho, mobilizaram os operários para as sucessivas greves em busca de melhores condições de trabalho e vida. O proletariado, entre outras exigências, reivindicava a construção de estabelecimentos infantis, necessários para a guarda da infância enquanto os pais se ausentavam do lar, na labuta diária. (KISHIMOTO, 1988, p. 58).

Vale mencionar aqui o artigo *A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil*, de autoria de Ana Lúcia Goulart de Faria (1999), que apresenta os Parques Infantis do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo durante os seus três primeiros anos de funcionamento (1935-1938) na gestão de Mário de Andrade.

A autora expõe que se tratava de um projeto governamental, de educação não-escolar, que buscava garantir o direito à infância às crianças oriundas de famílias operárias. Destaca, também, a planta arquitetônica e o regimento interno dos parques, sublinha que a pesquisa relacionada ao nosso folclore e à diversidade étnica brasileira oportunizados por Mário de Andrade, constituiu-se no fundamento fulgurante dessa experiência educacional que envolvia as crianças nas tradições populares por intermédio da arte e dos jogos tradicionais infantis (FARIA, 1999).

Na década de 1930 foram promulgadas duas constituições: 1934 e 1937. Surge a necessidade, então, de elaboração de um Plano Nacional de Educação que coordenasse as atividades em todos os níveis de ensino. Entre 1931 e 1932, efetivou-se a Reforma Francisco Campos, organizando-se o ensino comercial, o regime universitário para o ensino superior com a organização da primeira universidade brasileira e a origem e inclusão da Didática como disciplina dos cursos de formação na área de educação. São criados: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Ministério da Educação e Saúde Pública (Decreto n. 10.402, em 1930). Com isso, pela primeira vez, a educação foi organizada numa base de sistema nacional. Foi este Ministério que criou, posteriormente, o Departamento Nacional da Criança, que

oficializou o atendimento à infância brasileira por quase 30 anos (KRAMER, 1984).

Libâneo (2010) registra que, em 1932, Anísio Teixeira<sup>63</sup> propõe a criação da “Escola de Professores” no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que é incorporada em 1935 à Universidade do Distrito Federal, sendo a primeira escola de formação de professores em nível universitário, interrompida em 1938. O governo de Getúlio Vargas cria, em 1937, a Universidade do Brasil, que incluía uma Faculdade Nacional de Educação, que, por meio do Decreto-Lei n. 1.190 de 1939, foi denominada Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, além de mais uma, a Didática. Essa é a primeira vez que figura na legislação um curso específico de Pedagogia que formaria o licenciado para o magistério em cursos normais, possibilitando, ainda, o bacharelado para os exercícios dos cargos técnicos em educação. Uma estruturação mais definida de um sistema de formação para os profissionais não-docentes da educação só foi ocorrer com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62 e com o nº 252/69 no contexto do regime militar<sup>64</sup>.

Na década de 1940, com a promulgação da Constituição de 1946, iniciou-se a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada apenas em 1961. Candau (2014) aponta que, nesse contexto, a didática faz o discurso escolanovista com a preocupação em superar a escola tradicional, em reformá-la internamente. Explica que se defende a necessidade de partir dos interesses espontâneos e naturais da criança e que os princípios de atividade, individualização e liberdade embasam toda a proposta didática. Ressalta-se a psicologia evolutiva e da aprendizagem como fundamento da didática, de base psicológica. Afirma-se a necessidade de “aprender fazendo” e de “aprender a aprender”. Enfatiza-se a “atenção às diferenças individuais; estudam-se métodos e técnicas como: “centros de interesse”, [...], método de projetos, [...]; promovem-se visitas às escolas experimentais”, seja no âmbito do ensino estatal ou privado” (CANDAU, 2014, p. 17).

---

<sup>63</sup> Anísio Teixeira (1900-1971), intelectual, educador e escritor brasileiro, foi personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundindo os pressupostos do movimento da Escola Nova (Vide: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932).

<sup>64</sup> Libâneo (2010) acrescenta que se mantém na legislação a ideia pragmática de pedagogia em que o pedagogo é aquele que se atenta aos métodos e técnicas de ensinar, sem necessidade de aprofundamento teórico, por intermédio da pesquisa, como se fosse possível apartar teoria e prática.

A autora esclarece que, nesse período:

O ensino da didática assume certamente uma perspectiva idealista e centrada na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem. É idealista porque a análise da prática pedagógica concreta na maioria das escolas não é objeto de reflexão. Considerada “tradicional” ela é justificada pela “ignorância” dos professores que, uma vez conhecedores dos princípios e técnicas escolanovistas, a transformariam. Para reforçar esta tese, experiências pedagógicas que representam exceções dentro do sistema e que, mesmo quando realizadas no sistema oficial de ensino, se dão em circunstâncias excepcionais, são observadas e analisadas. Os condicionamentos sócio-econômicos e estruturais da educação não são levados em consideração. A prática pedagógica depende exclusivamente da “vontade” e do “conhecimento” dos professores que, uma vez dominando os métodos e técnicas desenvolvidos pelas diferentes experiências escolanovistas, poderão aplicá-los às diferentes realidades em que se encontrem”. A base científica desta perspectiva se apoia fundamentalmente na psicologia. (CANDAUI, 2014, p. 18).

Kramer (1984) pontua o surgimento do Departamento Nacional da Criança, de tendência médico-higienista, em 1940, voltado para medidas de proteção à infância, da maternidade e da adolescência e do Serviço de Assistência a Menores (SAM), em 1941, ligado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, que, mais tarde, ao ser extinto, seria substituído pela Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM), articulado ao Ministério da Previdência e Assistência Social. Durante a década de 1960, o Departamento Nacional da Criança, absorvido pelo Ministério da Saúde, foi substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil<sup>65</sup>.

A autora pontua que a Legião Brasileira de Assistência (LBA) surge em 1942, com apoio da Federação das Associações Comerciais e

---

<sup>65</sup> Lembramos que na década de 1940, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) tornou obrigatório a todas as empresas que empregassem mais de 30 mulheres o oferecimento de creches no ambiente de trabalho, como direito da mulher trabalhadora.

da Confederação Nacional das Indústrias, cujo objetivo precípua era promover serviços de assistência social, protegendo a maternidade e a infância e amparando a família<sup>66</sup>.

No fim da década de 1950, o contexto brasileiro é marcado pela expansão econômica e o desenvolvimento industrial. Albuquerque (2002) pontua que no decorrer da década de 1960, no mesmo contexto em que a concepção humanista passa a ceder lugar para a tendência tecnicista<sup>67</sup>, destaca-se o movimento de alfabetização de adultos, pautado em Paulo Freire<sup>68</sup>, com repercussão mundial, mas que foi massacrado pelo governo militar, cujo modelo político-econômico exacerba o controle, a repressão e o autoritarismo.

De acordo com Albuquerque (2002), o sistema brasileiro foi influenciado pelos acordos do MEC com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que constituíram a base das reformas do ensino superior e do ensino básico. Por interferência dos americanos, instituiu-se, por intermédio do Parecer n. 252/69 e Resolução n. 2/69, do Conselho Federal de Educação, a disciplina “Currículos e Programas”, nos cursos de Pedagogia, que, de uma ou outra forma, suplantou os conteúdos da nova disciplina, a Didática

Vale sublinhar, nessa conjuntura da década de 1960, os Acordos do MEC/USAID. De acordo com o exposto por Souza (2013, p. 148):

Os acordos MEC-USAID representavam uma parcela da assistência internacional promovida pelos Estados Unidos aos países periféricos e expressavam os seus interesses político-estratégicos e econômico-financeiros, tendo em vista o quadro geopolítico desenhado pela Guerra Fria. Os Acordos faziam parte do Programa de Assistência Técnica lançado pelo Presidente Truman, em 1949, denominado Ponto IV. Para implementar o Programa, efetuou-se entre o Brasil e os Estados Unidos uma troca de protocolos iniciada com o “Acordo Básico de Cooperação Técnica”, de 19 de dezembro de 1950, e, pouco depois, o “Acordo sobre Serviços Técnicos

---

<sup>66</sup> A LBA criaria, posteriormente, em 1974, o Projeto Casulo, que com baixo custo buscaria atender ao maior número possível de crianças.

<sup>67</sup> Saviani (2012, p. 11) sobre a *pedagogia tecnicista*: “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

<sup>68</sup> Paulo Freire (1921-1997), pedagogo e filósofo brasileiro.



Especiais”, de 30 de maio de 1953. Dando cumprimento às cláusulas deste, foi criado o “Escritório Técnico de Coordenação dos Projetos e Ajustes Administrativos do Ponto IV” com o objetivo de estudar e coordenar os Projetos de Assistência Técnica. Em 1961, com a assinatura do Tratado de Aliança para o Progresso, os acordos, inicialmente postulados como “exclusivamente técnicos”, adquiriram nova feição, caracterizando-se como Assistência Financeira, sob a forma de empréstimo e doações. É nesse momento que a USAID surge (1961), tendo a finalidade de executar o programa Aliança, financiando projetos em vários setores além da Educação, como os da Saúde Pública, da Agricultura e outros, além de discutir de forma minuciosa com o MEC acordos referentes às reformas no Ensino Superior e às Reformas de Primeiro e Segundo Graus. (SOUZA, 2013, p. 148).

Candau (2014) explicita que, após o período de transição de 1964, é retomada a expansão econômica e o desenvolvimento industrial em um modelo político marcado pelo controle, pela repressão e o autoritarismo. A educação vincula-se à Segurança Nacional e busca-se adequar a educação ao novo modelo econômico. Ocorre um declínio da Pedagogia Nova e, ainda que as palavras de ordem da didática permanecessem (individualidade, liberdade, atividade, experimentação), o aporte tecnicista acrescenta enfaticamente a produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e o controle. A didática passa a ser encarada como estratégia para a conquista dos produtos do processo ensino-aprendizagem e insere-se a visão empresarial, em que a técnica passa a ser o centro do ensino, sublinhando-se o enfoque sistêmico e o não-sistêmico da didática.

A partir da metade da década de 1970, Candau (2014, p. 21, grifo da autora) ressalta que:

[...] a denúncia da falsa neutralidade do técnico e o desvelamento dos reais compromissos político-sociais das afirmações aparentemente “neutras”; a afirmação da impossibilidade de uma prática que não seja social e politicamente orientada, de uma forma implícita ou explícita. Mas, junto com essa

postura de denúncia e explicitação do compromisso com o *status quo* do técnico aparentemente neutro, alguns autores chegaram à negação da própria dimensão técnica da prática docente.

Libâneo (2010) afirma que há uma rearticulação do tecnicismo educacional pautado no behaviorismo e na teoria de sistemas, marcando mais os aspectos formais da organização escolar e didática<sup>69</sup>. Na década de 1970, o pensamento educacional girava em torno de uma “ciência da educação” não mais nos moldes do pragmatismo, mas do neopositivismo, nas formulações do empirismo lógico e da filosofia analítica, sem espaço para a formulação de fins da educação, valores, intencionalidades que não pudessem ser inferidas cientificamente. O objetivo precípuo é o de “investigar a realidade educativa e propor procedimentos científicos (estratégias) visando à condução eficaz da aprendizagem em relação a objetivos comportamentais definidos” (LIBÂNEO, 2010, p. 126).

Kramer (1994) destaca, na década de 1970, a tendência cognitiva, referendada principalmente no epistemólogo Jean Piaget (1896-1980)<sup>70</sup>. A autora cita o “Programa de Educação Pré-escolar” (PROEPRE-Campinas) incorporado por alguns sistemas estaduais e municipais de ensino. Este e outros projetos “inspirados na teoria de Piaget, contém pressupostos teóricos e orientações metodológicas bastante diversificadas, refletindo diferentes posturas políticas e concepções educacionais” (KRAMER, 1994, p. 32).

Nos anos 1980, há uma grave crise econômica no país, com alto índice de inflação, aumento de desemprego e da dívida externa, política de recessão orquestrada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Inicia-se o processo de finalização da ditadura militar e a efervescência de um período de luta operária e de diferentes categorias, como a do magistério, em busca de retomada de direitos.

Consideramos pertinente contextualizar historicamente tanto a Educação Infantil quanto a didática no Brasil, compreendendo-as,

---

<sup>69</sup> B. F. Skinner (1904-1990) foi um autor e psicólogo norte-americano. Desenvolveu trabalhos pioneiros em psicologia experimental e referentes ao behaviorismo, abordagem que busca compreender o comportamento a partir das relações entre a filogenética, o ambiente e a história de vida do indivíduo. Indicamos o texto de Skinner (1982) *Sobre o Behaviorismo*. A Teoria Geral de Sistemas (TGS) surgiu com os trabalhos do biólogo austríaco Ludwig Von Bertalanffy, publicados entre 1950 e 1968.

<sup>70</sup> No capítulo IV, reportamos-nos novamente a Jean Piaget.

sobretudo, no bojo dos acontecimentos do início do século XXI. Segundo Torriglia (2004, p. 46)<sup>71</sup>:

A última década do século XX anunciou múltiplas esperanças para o novo século, entre elas a de um mundo supostamente melhor. O século XXI, no entanto, apresenta um clima de desalento. O documento da Cepal (2001) “Una década de luces y sombras” assinala que os anos 1990 foram mezclados de otimismo e de sentimientos melancólicos. O significado das luzes foi a saída de uma “década perdida”, a dos anos 1980; o das sombras foram as dificuldades e os obstáculos que se antepuseram ao crescimento econômico sustentado previsto para a América Latina e que, ao final da década, nem de longe havia atingido as metas propostas.

Em *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*, Kramer (1994, p. 18) explicita que se considerarmos:

A história e a evolução do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, o quadro é ainda muito mais grave. Até muito recentemente, esse atendimento era visto como tendo caráter apenas médico e assistencial, e as esparsas iniciativas públicas estavam (e estão) imbuídas dessas tônicas. É só a partir da década de 70 que a importância da educação da criança pequena é reconhecida e as políticas governamentais começam a, incipientemente, ampliar o atendimento em especial da criança de 4 a 6 anos. No entanto, essa educação não está assegurada pela legislação, o que, evidentemente, dificulta a expansão com qualidade da educação para este nível.

A Educação Infantil, no decorrer do percurso, não ficou alijada do movimento mais amplo, como situam Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), no artigo *A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns*

---

<sup>71</sup> Recomendamos a leitura da tese de Patrícia Torriglia (2004), *A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina*, sobretudo o capítulo II, denominado “O contexto das reformas educacionais na América Latina”.

*resultados de pesquisa*. As autoras realizaram levantamento e análise de dados acerca de resultados de pesquisas acerca da qualidade da educação nas instituições de educação infantil brasileiras, publicadas entre 1996 e 2003<sup>72</sup>. Segundo Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 88):

O final da década de 70 e a década de 80 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento.

No campo dos movimentos sociais, as autoras corroboram dizendo que a exigência por creches “era vista da perspectiva do direito da mãe trabalhadora; em outro espaço de mobilização, os movimentos pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes lutavam principalmente pelo atendimento a crianças de famílias consideradas em situação de risco (Campos, 1999)” (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 88).

Contam, ainda, que a preocupação com a baixa qualidade da Educação Infantil focalizou a criança no centro do debate. Ao enfatizar a necessidade de sustentar o atendimento no respeito aos direitos da criança, seria possível demonstrar aos legisladores e administradores a relevância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas. As autoras afirmam que foi especialmente entre os grupos ligados “à universidade e aos profissionais da educação que se formularam os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, de 1996”<sup>73</sup> (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 90).

---

<sup>72</sup> O estudo foi resultado de pesquisa realizada no âmbito do projeto *Early Childhood Policy Review Project*, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e fez parte de um diagnóstico comparativo que inclui outros três países: Casaquistão, Quênia e Indonésia.

<sup>73</sup> As autoras expõem que a principal mudança residiu na definição da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, o que implicou a exigência de que prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem para o âmbito dos órgãos de educação a

Vale frisar que, desde o final da década de 1950 e início de 1960, ganha força no país o ideário da *teoria da privação cultural*, advindo dos Estados Unidos. Tal ideário apontava que os altos índices de fracasso escolar se justificavam por deficiências culturais, nutricionais e afetivas das crianças, cujas famílias não ofereciam um desenvolvimento psicológico adequado e apostava que o atendimento pré-escolar poderia se constituir em uma solução para o fracasso das crianças pobres, compensando suas carências<sup>74</sup>.

Podemos acompanhar esse movimento também por meio das investigações de Rosemberg (1992). No artigo *A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares*<sup>75</sup>, a autora traçou a trajetória do modelo de educação pré-escolar de massa implantado durante os anos de ditadura militar e realizado até a abertura política nos anos de 1980 e buscou recuperar as resistências de estados e municípios ao modelo centralizador definido a nível federal.

A pesquisadora discute como a educação da criança pequena logra demarcar um campo no âmbito das políticas sociais, defrontando dois grandes embates: “o da pertinência funcional (assistência e educação) e o da competência (privada e pública) que surgem cristalizados na Constituição de 1988” (ROSEMBERG, 1992, p. 22). Segundo Rosemberg (1992, p. 22):

Uma proposta de atendimento à criança pequena que insiste na função de assistência tende a eleger o setor privado como executor; inversamente as propostas que destacam a função de educação no atendimento à criança pequena consideram o setor público como a instância privilegiada de implantá-la. Esta forma de lidar com as propostas,

---

responsabilidade pelas redes de creche. O segundo aspecto foi a exigência de formação prévia, preferencialmente em nível superior, mas admitindo-se ainda o curso de magistério em nível médio.

<sup>74</sup> Saviani (2012, p. 33), sobre a educação compensatória, explica que: “[...] O caráter de compensação das deficiências prévias ao processo de escolarização permite-nos compreender a estreita ligação entre educação compensatória e pré-escola. Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade”.

<sup>75</sup> Vale a leitura do artigo na íntegra que foi realizado no contexto do Projeto Serviço de Documentação sobre creches Convênio Fundação FORD/Fundação Carlos Chagas para o Projeto Financiamento e Políticas de Educação coordenado por Vanilda Paiva e financiado pelo FINEPE.

principalmente à nível de ideias, associa-se<sup>76</sup> a um fracionamento da bipolarização anterior entre creche e pré-escola, quando uma era ancestralmente sinônima de assistência a cargo de instituições privadas e a outra de educação que, se destinada a todos, deveria ser assumida pelo Estado.

De acordo com o exposto pela autora, o modelo de uma pré-escola de massa desempenhando também a função de assistência foi inspirado em propostas, como da UNICEF e do UNESCO<sup>77</sup>. Tal modelo, foi observado durante toda a década de 1970 e a “criação de uma infraestrutura específica na administração escolar, sem que se observassem impactos no perfil nacional de atendimento pré-escolar” (ROSEMBERG, 1992, p. 25)<sup>78</sup>.

A autora registra que no MEC, os primeiros sinais desse modelo foram emitidos pelo CFE por meio de pareceres e indicações que, ao cobrirem lacunas da Lei n. 5.692/71 acerca da pré-escola, confirmaram uma impregnação das ideias de cunho compensatório. Como destaque o parecer CFE n. 2018/74, que trata de implementar uma verdadeira política de educação compensatória que vise equalizar as oportunidades educacionais.

Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61, capítulo I, Título IV, dedicou dois artigos (23 e 24) à educação Pré-Primária<sup>79</sup>, a Lei n. 5.692/71, no capítulo II, artigo 19, §2º

---

<sup>76</sup> A autora explica, em nota, que o uso do verbo associar indica a dificuldade encontrada para precisar a determinação.

<sup>77</sup> O UNICEF, criado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1946, cujo objetivo principal era socorrer as crianças dos países atingidos pela Segunda Guerra Mundial e, cuja atuação, foi se diversificando ao longo do tempo. Rosenberg (1992) também sublinha, em nota, outra instituição que atuou e atua na elaboração e implantação de educação pré-escolar, a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) do Brasil, que, dentre outras ações, realiza congressos periódicos no país. A autora, que não trata particularmente dessa instituição em seu estudo, recomenda um estudo mais apurado da atuação dessa instituição no país. Kramer (1984) também contribui a esse respeito no capítulo mencionado. UNESCO – United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization – integrado a Organização das Nações Unidas (ONU): Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura, criado em 1946 com o objetivo de promover a paz mundial, por meio da cultura, educação, comunicação, as ciências naturais e as ciências sociais. Vide: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>.

<sup>78</sup> Fülgraff (2002), verificou também no processo de expansão do atendimento em Florianópolis/SC, num intervalo de 25 anos, o crescente recurso ao uso de convênios como meio de ampliar as matrículas, minimizando os custos.

<sup>79</sup> Lei n. 4024/61 – Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância; Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por

preconizou “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (SAVIANI, 1999, p. 131).

Segundo Rosemberg (1992, p. 26):

A proposta do MEC de 1975, com alguns ajustes periféricos, tornou-se o modelo nacional de atenção ao pré-escolar, até pelo menos, a Nova República. Ela foi retomada, quase que intocada, pela LBA através do Projeto Casulo (lançado em 1977); ultrapassou o governo Geisel e adentrou a gestão do Gal. Figueiredo. O ministro Portella retomou-a praticamente na íntegra em 1979 (INEP, 1979); é ela que deu conta da educação pré-escolar no III PSECD, sendo ainda revisitada em 1988 pelo Ministro Hugo Napoleão (Brasil, 1988)<sup>80</sup>.

Com relação a essas dimensões e ressaltando o papel dos organismos internacionais, vale também aqui destacar outros estudos subsequentes de Rosemberg (2002, 2010), que continuou contribuindo sobremaneira para oportunizar uma melhor compreensão acerca do que se passou nas três décadas que antecederam os anos 2000.

Vale lembrar o artigo *A Convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões*, em que Rosemberg, juntamente com Mariano (2010), empreendeu uma revisão de literatura sobre o contexto sociopolítico e o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, pontuando alguns de seus ecos em nosso país. Para as autoras, a decisão de discutir tal assunto ocorreu não apenas por conta da escassez da bibliografia brasileira, ainda que o documento tenha sido ratificado pelo Brasil e ter inspirado a elaboração do artigo 227, da Constituição Brasileira de 1988<sup>81</sup>, e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. As autoras sublinharam o teor de sua inovação na representação de infância e dos direitos da criança e

---

iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).

<sup>80</sup> Kramer (1984) também abordou sobre a LBA e o Projeto Casulo no capítulo II.

<sup>81</sup> “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988, art. 227).

reconheceram uma profunda e provocativa produção acadêmica no contexto do hemisfério norte. Além disso, consideraram a urgência que a sociedade brasileira adquirisse um embasamento mais firme acerca dos marcos legais que assume.

Rosemberg e Mariano (2010, p. 2) destacaram que tem sido longo “o percurso histórico das instituições sociais, inclusive jurídicas e acadêmicas, para que os adultos das sociedades ocidentais reconhecessem, à criança, o estatuto de sujeito e a dignidade de pessoa”. As autoras pontuam que dentre os marcos que alicerçam esse reconhecimento destacam-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959, e a publicação do livro de Philippe Ariès, em 1961, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Mesmo com as críticas, as autoras consideram que esses dois textos inauguram discursos e práticas sobre a infância e as crianças contemporâneas<sup>82</sup>.

No artigo *Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil*, Rosemberg (2002), discute como as políticas brasileiras de Educação Infantil a partir dos anos 1970 surgem como resposta a várias tensões, com o desentorpecimento dos movimentos sociais que trouxeram o tema à baila em sua agenda de reivindicações<sup>83</sup>.

Nos anos de 1980, a autora rememora que por meio de muitas pressões ocorreu a expansão da Educação Infantil, seguindo, de maneira geral, um modelo “a baixo custo” e uma maior conscientização social da Educação Infantil como um direito das crianças além de um direito de assistência aos filhos de pais e mães trabalhadores, conforme o postulado na Constituição de 1988. Com o fim da ditadura militar, houve uma efervescência por meio dos movimentos sociais, incluindo o movimento de mulheres e o que ficou conhecido por “criança pró-Constituinte” para a elaboração de uma nova Constituição, a que foi aprovada em 1988, que reconheceu a Educação Infantil como um direito

---

<sup>82</sup> As autoras discorrem sobre a nova produção teórica que foi ganhando seguidores e se tornando reconhecida como “campo legítimo de produção acadêmica em 1990, quando a International Sociological Association criou um grupo de trabalho sobre Sociologia da Infância. [...]” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 3), chegando ao Brasil em meados da década de 2000. Para saber mais a respeito, inclusive sobre a problematização empreendida pelas autoras a respeito da disseminação dessa produção, recomendamos a leitura do artigo na íntegra.

<sup>83</sup> Recomendamos a leitura do artigo na íntegra. A autora buscou argumentar que as políticas de Educação Infantil contemporâneas nos países subdesenvolvidos têm sido fortemente influenciadas por modelos ditos “não formais”, a baixo custo, propostos por organismos multilaterais.



tanto para as crianças de 0 a 6 anos quanto para homens e mulheres trabalhadoras.

O conjunto das diretrizes legais, delineado a partir da Constituição, destaca-se em relação às legislações anteriores, com o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em instituições de educação infantil. A LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) adotou definições importantes, dentre as quais destacamos: a Educação Infantil complementar à família e à comunidade; a avaliação feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção ou retenção; as instituições integradas ao Sistema Municipal de Ensino e a formação exigida<sup>84</sup>.

Nesse contexto, a Educação Infantil parece ter deixado de ser vista como uma benfeitoria social. Entretanto, ainda que tenha obtido avanços, a sua configuração no cotidiano das práticas institucionais é ainda cenário de disputas, contradições e fragilidades. Mesmo inseridas no conjunto das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, ainda hoje muitas crianças brasileiras, principalmente as oriundas das classes mais pobres, não têm acesso a essa forma de atendimento, ou, quando lhes é assegurado o acesso, a qualidade dos serviços a que teriam direito nem sempre está garantida, de modo a constituir-se em um direito apenas no papel<sup>85</sup>. Sem mencionar o trabalho infantil persistente e que já era denunciado por Marx (2010), no capítulo *A maquinaria e a indústria moderna*, no livro *I d'O capital*<sup>86</sup>.

Rosemberg (2002) descreve e analisa, no contexto dos modelos propostos pelas organizações multilaterais, as tensões e seus desdobramentos, em três momentos da história da Educação Infantil brasileira contemporânea: o momento de expansão na conjuntura da ditadura militar; as mudanças levadas a cabo a partir da Constituição de 1988; o impacto das reformas educacionais contemporâneas amparadas pelo “Consenso de Washington”<sup>87</sup>.

---

<sup>84</sup> Cf. Título VI – Dos profissionais da educação, art. 62 – LDBEN/96 “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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996).

<sup>85</sup> Sugerimos a leitura de: Fülgraff (2001, 2007) e Shiroma, Campos e Garcia (2005).

<sup>86</sup> Sobre o trabalho infantil, indicamos as seguintes leituras: Conde (2012); Aued e Vendramini (2009); Barbosa (2012); Rosemberg; Freitas (2002).

<sup>87</sup> Consenso de Washington é o nome dado a um encontro ocorrido na capital dos Estados Unidos, no ano de 1989. Convocados pelo *Institute for International Economics*, reuniram-se, naquela ocasião, diversos economistas latino-americanos liberais, funcionários do Fundo

A autora conta que procurou se dedicar à sistematização de informações colhidas na documentação da UNESCO e do UNICEF<sup>88</sup> de autores<sup>89</sup> que também analisaram-na. Na mencionada sistematização, identificou argumentos, princípios e propostas de modelo de Educação Infantil para os países subdesenvolvidos, expostos a seguir:

[...] a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer; os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI; a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental; para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (ROSEMBERG, 2002, p. 34).

O que vimos, conforme descreve a autora, foram educadores(as) ou professores(as) não profissionais com baixos salários, espaços improvisados, improvisação de material pedagógico<sup>90</sup>, falta de brinquedos, livros, papéis e tinta. Tal modelo foi marcado por espaços inapropriados, precariedade de material pedagógico e ausência de profissionais qualificados, culminando em “ambientes educacionais

---

Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano.

<sup>88</sup> Conforme os estudos que a autora mesma menciona: Rosemberg (1992); Rosemberg (1997); Rosemberg (1998) e Rosemberg (1999b).

<sup>89</sup> A autora se refere a MYERS, R. *A Brief history*. Nova York: Consultative Group on Early Childhood Care and Development, s.d. mimeo e BLACK, M. *The Children and the nations: the story of Unicef*. Potts Point and Sidney: P. I.C. Pty Ltda, 1987.

<sup>90</sup> A autora, baseada no Censo da Educação Infantil, 2000/2001, em nota ressalta a presença da sucata (hoje comumente chamada de resíduo reciclado, reutilizável) superiormente presente nos estabelecimentos de educação infantil brasileiros da época, se comparados aos livros de literatura infantil.

pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis” (ROSEMBERG, 2002a, p. 34).

Rosemberg (2002) pontua que esse novo modelo foi incorporado pelo segundo Plano Setorial de Educação e Cultura que concebeu a Educação Infantil na perspectiva de compensação de carências de populações pobres, sobretudo residentes em periferias urbanas, com o intuito de combater a desnutrição e objetivando sua preparação para o ensino fundamental<sup>91</sup>. Tais programas foram implementados somente no final dos anos de 1970 e início de 1980, quando de acordo com o modelo de Cochran em 1993<sup>92</sup>, havia condições demográficas e políticas para expansão da Educação Infantil, além de “urbanização acentuada, redução nas taxas de natalidade, despertar do ideário feminista contemporâneo, crises econômica e política em nosso contexto, do regime militar” (ROSEMBERG, 2002, p. 35).

Dando continuidade, Rosemberg (2002) relata que no contexto da Guerra Fria<sup>93</sup>, essa nova concepção se deparou com um terreno propício para sua reprodução. A Doutrina de Segurança Nacional (DSN) incluía, além da participação da comunidade na implantação de políticas sociais, o combate à pobreza como uma “medida preventiva à expansão do ‘comunismo internacional’” (ROSEMBERG, 2002, p. 36)<sup>94</sup>.

Como mencionamos anteriormente, a autora relata que foram criados, no período, dois grandes programas de massa de Educação Infantil: um na área da assistência, por meio da LBA<sup>95</sup> que implementou o Projeto Casulo; outro, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, implantado pelo Ministério da Educação, “recuperando, além do ideário e prática de participação comunitária, estrutura administrativa e rede

---

<sup>91</sup> A autora sublinha em nota que descreve a trajetória de produção dessas concepções de Educação Infantil no Brasil e no exterior, oferecendo um quadro deveras complexo do que apresentou de forma reduzida no artigo em questão e em outros textos que escreveu anteriormente: Rosemberg (1992, 1997, 1998).

<sup>92</sup> Cf. registra a autora: COCHRAN, M. *The International handbook of child care policies and programs*. Westport; London: Greenwood Press, 1993.

<sup>93</sup> Guerra Fria foi o nome atribuído ao período histórico de disputas estratégicas e conflitos indiretos entre Estados Unidos e União Soviética no período entre o final da 2ª GM (1945) e a extinção da União Soviética (1991). Foi um conflito de ordem política, militar, tecnológica, econômica, social e ideológica entre as duas nações e suas zonas de influência.

<sup>94</sup> Rosemberg (2002) afirma que essa concepção de populações pobres tem sido apontada, no Brasil, como a que também orientou, desde o final da 2ª Guerra Mundial, a teoria e a prática do Desenvolvimento de Comunidade (DC), teoria e prática que informaram a estratégia de participação da comunidade na implantação de políticas sociais.

<sup>95</sup> A autora menciona que a produção acadêmica que discute acerca da LBA e do Programa Nacional de Educação Pré-escolar é relativamente extensa e cita, além de Kramer que já mencionamos aqui, também Lima (1994).

capilar de penetração municipal do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos)<sup>96</sup>” (ROSEMBERG, 2002a, p. 37).

A autora menciona ainda que foi um período de propagação de diversas modalidades denominadas “não formais” ou “alternativas”<sup>97</sup> com baixo investimento de recursos públicos, tais como os programas “criança para criança” e creches domiciliares<sup>98</sup>.

Rosemberg (2002) também sublinha que na década de 1990 a equipe que ficou responsável pelo setor de Educação Infantil no MEC/Coedi (Coordenação de Educação Infantil) elabora uma nova proposta nacional de política de Educação Infantil. Podemos citar os documentos *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994a), *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994b) e *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (BRASIL, 1996)<sup>99</sup>.

A autora ainda ressalta que esses documentos foram elaborados conjuntamente com diversos segmentos sociais – universidades, movimentos sociais etc. – que já haviam reunido um cabedal de conhecimentos e experiências e “constituído o consenso de expandir a

<sup>96</sup> O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um órgão instituído pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15, dezembro 1967.

<sup>97</sup> A autora explica que “alternativo” não deve ser confundido com outra qualificação relacionada às experiências pré-escolares realizadas em instituições privadas e remete ao artigo de Revah, D. Pré-escolas alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 95, p. 51-62, nov. 1995.

<sup>98</sup> A implantação desses modelos de massa com baixo investimento de recursos públicos teve impacto tanto na extensão do atendimento quanto em sua qualidade. De acordo com Rosemberg (2002), a expansão das matrículas no período apresentou algumas particularidades, além do incrível crescimento - 991,8% (entre 1970-1983) e da ocorrência especialmente para a faixa etária acima dos quatro anos, acompanhou mais dois processos perversos: o aumento do número de professores sem formação e a retenção de crianças com sete anos ou mais na pré-escola. Vide também: Rosemberg (1999).

<sup>99</sup> Vide: *Política Nacional de Educação Infantil* (1994), que apresenta a situação da Educação Infantil, Diretrizes Gerais, Diretrizes para uma política de recursos humanos, objetivos da política de EI e ações prioritárias; *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil* (1994), que traz os textos das palestras proferidas no Encontro Técnico de Formação do Profissional de educação Infantil, realizado em Belo Horizonte, em abril de 1994); *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (1996), que apresenta “(1) um resumo das questões conceituais sobre proposta pedagógica/currículo em educação infantil; (2) a metodologia adotada no projeto de Análise de propostas pedagógicas/ curriculares em educação infantil; (3) os resultados das análises realizadas; (4) as conclusões e recomendações, e, (5) uma sugestão de roteiro para elaboração e análise de propostas pedagógicas/ curriculares” (BRASIL, 1996, p. 9). Sugerimos a leitura do capítulo, *A Educação Infantil: uma questão para o debate*, de Palhares e Martinez (2000), que destaca os “Rostinhos de criança: o desafio da integração contínua” e “Desvio de rota”.

Educação Infantil com qualidade para todas as crianças cujas famílias por ela optassem” (ROSEMBERG, 2002, p. 41).

No entanto, a implantação dessas propostas foi interrompida com a nova administração federal – governo FHC, 1994 –, que, na política econômica, pautou-se nas regras do FMI e, na política educacional, no Banco Mundial (BM)<sup>100</sup>. Rosemberg (2002) explica que as influências do BM na Educação Infantil brasileira a partir do Governo FHC são perceptíveis por intermédio de dois eixos que se complementam: o da reforma educacional geral que, dentre outras medidas, priorizou investimentos públicos para o ensino fundamental; e o da retomada dos programas “não formais” a baixo custo para crianças pequenas pobres.

A autora realizou um estudo<sup>101</sup> do período de 1995-1999 intencionando capturar o impacto das reformas educacionais na cobertura de Educação Infantil a partir de dados sobre frequência à escola (creche, pré-escola/classe de alfabetização e ensino fundamental) para a faixa etária de 0 a 11 anos, coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNADs).

Rosemberg (2002) afirma que na conjuntura dos anos de 1990, o BM emprestou em torno de um bilhão de dólares norte-americanos para a América Latina e a Ásia, destacando-se em relação a outros organismos internacionais de financiamento. Esses empréstimos focalizaram duas frentes: uma para o pré-escolar, intimamente ligada ao ensino fundamental, e outra especialmente às crianças pequenas, denominada Desenvolvimento Infantil (DI), expressão que, segundo a autora, tanto pode significar uma “ampliação do enfoque para saúde, nutrição, além de educação, quanto pode significar o privilegiamento de modelos “não formais” de atendimento à criança pequena” (ROSEMBERG, 2002, p. 45). Para ela, é inquietante que a literatura

---

<sup>100</sup> Rosemberg, em nota, explica que a articulação das orientações das duas organizações multilaterais decorre da prática de condicionalidade: empréstimos oriundos do FMI são efetuados apenas quando o país se compromete (portanto, estão condicionados) a adotar determinadas orientações no campo das políticas econômicas e sociais (parcialmente oriundas do BM). Cf. indicação da autora: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 1996.

<sup>101</sup> A autora informa que o estudo foi desenvolvido para o Movimento Interfóruns Estaduais de Educação Infantil do Brasil com apoio de Angela Barreto, do Ipea, para o processamento da PNAD 99. Por meio desses dados, observou: “ligeiro aumento da taxa de escolaridade (em creche, pré-escola e ensino fundamental) entre 1995 e 1999 das crianças de 0 até 11 anos [...]; aumento gradual de crianças de 5 e 6 anos frequentando o ensino fundamental [...]; redução sensível de crianças de 7 a 11 anos na EI (diminuição estimada de quase 500 mil crianças, ou 69,7% de redução [...]); aumento muito pequeno de crianças frequentando EI em 1999 com relação a 1995 [...]; menor expansão relativa e absoluta da EI, no período, que a dos níveis fundamental, médio e superior [...]” (ROSEMBERG, 2002, p. 45).

destine a expressão Educação Infantil aos países desenvolvidos e desenvolvimento infantil (DI) aos países subdesenvolvidos<sup>102</sup>.

Rosemberg (2002, p. 47) alerta que, por meio da expressão DI, ludibriaria-se a regulamentação que prevê padrões institucionais e profissionais para a Educação Infantil: “formação profissional prévia dos professores, respeito à legislação trabalhista, proporção adulto-criança, instalações e equipamentos”, acarretando a queda dos custos e, conseqüentemente, da qualidade. O oposto é apontado pela literatura internacional, como, por exemplo, *Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade* propostos por Miguel Zabalza (1998), semelhante ao que a própria autora propôs ao lado de Campos: *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança* (ROSEMBERG; CAMPOS, 1995).

Campos, Fülgraff e Wiggers (2006) também mencionam que, nesse período, o MEC, a partir dos compromissos assumidos internacionalmente no contexto da Conferência de Jomtien, na Tailândia, exerceu papel preponderante no aviamento de diretrizes para a Educação Infantil, veiculou documentos, oportunizou estudos e debates, elaborou propostas curriculares, dentre outras ações.

Além do documento aludido por Rosemberg (2002), as autoras reportam-nos que:

Em 1988 foi publicado outro importante documento, fruto de um processo de discussão organizado no âmbito dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação em todo o país, com o título *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* (Brasil, 1998a)<sup>103</sup>. [...] Também o Conselho Nacional de Educação assumiu seu

---

<sup>102</sup> A autora exprime, em nota, que a OCDE utiliza a expressão Educação e Cuidado de Crianças Pequenas (*Early Childhood Education and Development*); o BM emprega as expressões Desenvolvimento da Criança Pequena (*Early Childhood Development*) ou Desenvolvimento Infantil (DI); o UNICEF vem evitando, no Brasil, o uso da expressão Educação Infantil, conforme podemos averiguar na carta “Diga Sim pela Criança”, encaminhada ao Presidente da República, por conta do Movimento Global pela Criança (ROSEMBERG, 2002, p. 47).

<sup>103</sup> O volume 1 traz os Fundamentos legais, princípios e orientações gerais para a Educação Infantil; considerações sobre a regulamentação para a formação do professor de educação infantil e referenciais para a regulamentação das instituições de educação infantil. O volume 2, uma coletânea de textos que discutem diferentes aspectos acerca da Educação Infantil a partir das apresentações no III Seminário do Projeto “estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil”, promovido pelo MEC/SEF/DPEF/COEDI, em Brasília, de 9 a 11 de dezembro de 1997 (BRASIL, 1998).

papel de orientador da implantação das novas diretrizes legais, aprovando uma série de pareceres com normas para a absorção das creches aos sistemas de educação, assim como diretrizes curriculares para as instituições de educação infantil e para os cursos de formação de professores de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental (Brasil, 1999, Brasil, 1999a). Em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI –, em três volumes, enviados a escolas de todo o país, oferecendo subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de educação infantil (Brasil, 1998). (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 91, grifo das autoras).

Sublinham ainda que, nesse ínterim ocorria a discussão em torno do PNE que foi aprovado no início da década de 2000, depois de extenso debate que previu, além de padrões mínimos de infraestrutura para as instituições de educação infantil, a definição de metas de expansão do atendimento para creches e pré-escolas em nível nacional.<sup>104</sup>

Para Rosemberg (2002), todavia, a proposta do MEC para o PNE representou um retrocesso em relação tanto à Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a) quanto à LDB, visto que:

[...] definiu metas diferentes para creches e pré-escolas, tanto quantitativas quanto qualitativas. Destacou a previsão de um nível de formação educacional inferior para o trabalhador de creche em relação ao trabalhador de pré-escola, voltando, portanto, à cisão histórica entre ambas instituições (creche para pobres); postulou que as creches públicas devem destinar-se a compensar carências de famílias pobres; defendeu a manutenção de crianças de até 3 anos no ambiente familiar, prevendo, para tanto, “programas alternativos” destinados a criar condições para essa permanência (Brasil, MEC, 1997, p. 15) e [...]

---

<sup>104</sup> A proposta do MEC para o PNE foi largamente discutida no GT Educação da Criança de 0 a 6 anos na 20ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Sobre o assunto, vide Campos (2001).

abre perspectivas para programas do tipo educação de mães, programas implantados no México, com empréstimo do BM, e em Cuba (*Educa a tu Hijo*)<sup>105</sup>, com apoio do Unicef (Unicef, 2001). [...] Uma dimensão de minha crítica é que este tipo de programa, em países subdesenvolvidos, não complementa outros programas mais completos, mas é proposto ou implantado como seu substituto, provocando trajetórias competitivas e excludentes: certas crianças (possivelmente provenientes de famílias com maior poder de negociação) frequentam programas completos; outras, frequentam programas incompletos e, geralmente, de pior qualidade. Assim, para incluírem-se as crianças menores no sistema educacional, a solução proposta é redução dos custos através da redução da qualidade. (ROSEMBERG, 2002, p. 54)<sup>106</sup>.

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) expõe que a aprovação do FUNDEF, implementado no país a partir de 1998, não atribuiu prioridade à expansão da Educação Infantil<sup>107</sup>, acarretando que as novas diretrizes legais não puderam ser aplicadas adequadamente e na proporção necessária, demonstrando a persistência do abismo entre a letra da lei e o que de fato ocorre na prática<sup>108</sup>.

O documento *Ensino Fundamental de Nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007), em sua apresentação, diz que o governo reafirma a urgência de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças, os adolescentes e os jovens brasileiros e se compromete com a implantação de políticas que

---

<sup>105</sup> Para aprofundar mais sobre este assunto vide Umbelino (2014), em especial, o item 3.1 - A educação Pré-escolar: contexto e organização, Capítulo 3 - Elementos mediadores na atividade pedagógica: as contribuições da experiência cubana.

<sup>106</sup> Vale citar algumas publicações do Fundo das Nações Unidas para a Infância ou com seu apoio na década de 2000 aqui no Brasil: Brasil (2007, 2009a).

<sup>107</sup> Cf. indicação das autoras, vide: Guimarães e Pinto (2001).

<sup>108</sup> Vale lembrar, com as autoras, que em junho de 2005 foi encaminhado ao Congresso um projeto de lei que modifica o sistema de financiamento existente, propondo um novo fundo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que inclui verbas para a pré-escola, porém exclui a creche para crianças de zero a três anos de idade. A Comissão Especial do Congresso realizou a revisão no projeto, inserindo as creches no FUNDEB. Para aprofundar sobre financiamento na educação básica sugerimos a leitura de Pinto (2002); Guimarães e Pinto (2001).



induzam mudanças expressivas na constituição da escola, na sua reorganização dos tempos e espaços, “nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano” (BEAUCHAMP; NASCIMENTO; PAGEL, 2007, p. 5).

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) destacam o movimento perpetrado pela sociedade civil, vinculado aos Fóruns locais de Educação Infantil e ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), em âmbito nacional, que exercem papel fulcral na luta pela efetivação da lei. Por intermédio dos resultados de sua investigação, a autoras afirmam que:

Velhas concepções, preconceitos provenientes de uma história de colonização e escravidão que ainda marca o presente, rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas, convivem e resistem às propostas mais generosas que presidiram as novas diretrizes legais, baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos, orientada pelos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento e informada pelas noções de respeito à diversidade. (CAMPOS; FÜLGRAFF; WIGGERS, 2006, p. 117).

O documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*<sup>109</sup>, em sua apresentação, aborda que o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do estado com a educação. O processo que resultou nessa conquista teve “ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres<sup>110</sup>, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação”.(BRASIL, 2010, p. 7). O documento esclarece que o campo da Educação Infantil:

[...] vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de

<sup>109</sup> Vide: DCNEI - Brasil (2010) e Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.

<sup>110</sup> Cf. o livro: *Breve história do feminismo no Brasil*, de Maria Amélia de Almeida Teles (1999), sobretudo, o título: *Movimento de luta por creche*.

aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm-se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro a cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 7).

Nessa conjuntura, com as mudanças legais, houve maior demanda de pesquisas e publicações acadêmicas sobre a creche e a pré-escola, ainda que os investimentos em pesquisa não tenham acompanhado este movimento. Barbosa (2006), ao apresentar um breve panorama da Educação Infantil no Brasil<sup>111</sup>, localizando-a como um novo campo de estudos e pesquisas, diz que:

Na década de 90, a perspectiva modificou-se, ampliaram-se os estudos sobre a pré-escola e tiveram início as pesquisas sobre a creche. Foram publicados livros que tratam da história das crianças no Brasil, apresentadas teses sobre as instituições de atendimentos às crianças pequenas e respectivas propostas educacionais e também outras publicações sob forma de coletânea de artigos. Essas tratavam, em especial, de assuntos relacionados à psicologia do desenvolvimento em uma perspectiva sócio-histórica ou à psicologia genética, incluindo textos sobre a organização curricular e metodologias de ensino que geralmente aprofundam áreas do conhecimento – linguagem, matemática, ciências sociais e naturais, etc. – isto é, temas que já circulavam nos grupos de pesquisas e nas revistas especializadas

---

<sup>111</sup> Barbosa (2006) expõe que nas décadas de 1960 e 1970, grande parte dos livros se referia a manuais gerais de pré-escola, com predomínio de autores estrangeiros. As principais referências eram: Froebel, Montessori, dentre outros. Na década de 1980, a autora destaca o aumento de autores nacionais que enfatizavam questões políticas, denunciando a ausência quantitativa de creches e pré-escolas; modos alternativos de atendimento, necessidade de instauração de políticas públicas para crianças pequenas. Sublinha a ampliação do número de programas de mestrado e doutorado no Brasil e, em decorrência, o surgimento de diversas teses e relatórios de pesquisas acadêmicas sobre o tema.

começaram a chegar aos livros comerciais de ampla divulgação. (BARBOSA, 2006, p. 17)<sup>112</sup>.

De acordo com o percurso histórico que foi sendo delineado até aqui, constatamos por meio de nossas leituras, que a Educação Infantil foi sendo pautada por teorias calcadas no Construtivismo, na Abordagem italiana Reggio Emília, nos estudos da Pedagogia da Infância, dos Estudos Culturais, da Epistemologia da Prática, estudos advindos do Materialismo Histórico-Dialético, como a Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria histórico-cultural. Essas diferentes perspectivas<sup>113</sup> têm se debruçado a partir de um aporte teórico-metodológico peculiar, sobre diferentes questões relacionadas ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, sobretudo a formação de professores.

Interessou-nos, assim, compreender acerca dos elementos que marcaram a história da Educação Infantil nos períodos que antecederam a década de 2000 até 2014, justamente o contexto que selecionamos para o levantamento de produções acadêmicas que foram selecionadas para esta investigação.

Este item procurou situar de forma breve a Educação Infantil brasileira. Para tanto, foi feito um apanhado histórico especialmente resumido, destacando alguns pontos fundamentais que nos oportunizaram investigar como ela esteve colocada e sua relação com a didática e as políticas em diferentes momentos históricos do país.

Evidenciamos, a partir dos autores apresentados que, desde a sua origem, esse nível educacional se distinguiu singularmente em relação aos demais níveis de ensino. Tais distinções marcaram profundamente a história da Educação Infantil com consequências diretas na particularidade do atendimento às crianças pequenas alicerçado nas propostas pedagógicas a elas destinadas, influenciando também a formação do professor que atua com a primeira etapa da Educação Básica.

No próximo capítulo, buscamos aprofundar a gênese, o ser da didática e suas determinações. Com isso, apostamos reunir mais

---

<sup>112</sup> Cf. também Campos e Haddad (1992), acerca da produção acadêmica sobre creches e pré-escolas, e Silva, Luz e Faria Filho (2010). De acordo com os autores, a educação de 0 a 6 anos de idade constituiu-se como uma área de recente institucionalização e “embora se possa identificar o aumento do número de pesquisas e trabalhos relativos a essa etapa da educação básica, ela ainda é pouco representada no conjunto da produção acadêmica na pós-graduação brasileira.” (SILVA; LUZ; FARIA FILHO, 2010, p. 84).

<sup>113</sup> Trataremos de cada uma dessas perspectivas no Capítulo 4.

elementos para compreender quais são as concepções de didática que emergem nesse movimento histórico e as bases que as sustentam.

*Pequeno Poema Didático*

*O tempo é indivisível. Dize,  
Qual o sentido do calendário?  
Tombam as folhas e fica a árvore,  
Contra o vento incerto e vário.  
A vida é indivisível. Mesmo  
A que se julga mais dispersa  
E pertence a um eterno diálogo  
A mais insequente conversa.  
Todos os poemas são um mesmo poema,  
Todos os porres são o mesmo porre,  
Não é de uma vez que se morre...  
Todas as horas são horas extremas*

(Mario Quintana)



## 2. O SER DA DIDÁTICA E SUA GÊNESE

*Em Marx, a história é o próprio processo universal irreversível em cujo curso, unicamente, as categorias são capazes de realizar seus processos singulares, por ele determinados, na simultaneidade de continuidade e transformações. O fato de só poderem tornar-se conscientes no pensamento do sujeito é um momento do ser altamente importante, ontologicamente irrevogável do ser social, mas que nada muda na constituição objetiva em si do processo em seu conjunto e das categorias nas quais as mudanças históricas das formas de objetividade se tornam a cada vez existentes no interior desse processo. (LUKÁCS, 2010, p. 382).*

Sublinhamos o que diz Lukács (2010, grifo nosso) na epígrafe que abre este capítulo acerca da história: “é o próprio processo universal irreversível em cujo curso, unicamente, as categorias são capazes de realizar seus processos singulares, por ele determinados, na simultaneidade de continuidade e transformações”.

Em seu *Pequeno Poema Didático*, Mário Quintana (1906-1994), ao afirmar que *o tempo é indivisível*, remete-nos a passagem de um tempo não linear de fatos fragmentados ou datas isoladas de um calendário. O poeta evoca que *tombam as folhas e fica a árvore, contra o vento incerto e vário*. Uma árvore com suas raízes, caule e ramificações permanece ainda que tombem as folhas agitadas com o sopro do vento. Uma árvore que se desenvolveu a partir de uma potente semente, foi influenciada pelas condições internas e externas. Uma semente que sofreu longo processo de transformação e carregou em si o germen da árvore.

Diz Quintana: “*Todas as horas são horas extremas*”. Como não pensar nas horas extremas do ser histórico, marcadas por guerras e revoluções que explodem em seu entorno; por transformações dos sistemas de produção e reprodução da vida humana, bem como por suas próprias revoluções e transformações internas.

Nas últimas linhas de *Pensamento Vivido: autobiografia em diálogo*, Lukács (1999 apud LUKÁCS, 2010) explicita com clareza essa importante determinação:

Marx elaborou principalmente – e esta eu considero a parte mais importante da teoria marxiana – a tese segundo a qual a categoria fundamental do ser social, e isso vale para todo ser, é que ele é histórico. Nos manuscritos parisienses, Marx diz que só há uma única ciência, isto é, a história, e até acrescenta: ‘Um ser não objetivo é um não-ser’. Ou seja, não pode existir uma coisa que não tenha qualidades categoriais. Existir, portanto, significa que algo existe numa objetividade de determinada forma, isto é, a objetividade de forma determinada constitui aquela categoria à qual o ser em questão pertence. Aqui a ontologia se distingue da velha filosofia. A velha filosofia esboçava um sistema de categorias, no interior do qual apareciam também as categorias históricas. No sistema de categorias do marxismo, cada coisa é, primariamente, algo dotado de uma qualidade, uma coisidade e um ser categorial. E, dentro desse algo, a história é a história da transformação das categorias. As categorias são, portanto, partes integrantes da efetividade. Não pode existir absolutamente nada que não seja, de alguma forma, uma categoria. (LUKÁCS, 1999 apud LUKÁCS, 2010, p. 382).

Focalizamos aqui a categoria didática. A didática objetivamente é! O ser da didática tem uma gênese e seu processo de desenvolvimento, na dinâmica do movimento histórico, atravessou os séculos e seus diferentes contextos espaço-temporais, ramificando-se e constituindo-se por meio de múltiplas determinações.

Vimos no capítulo anterior, dentre outras considerações, alguns aspectos relacionados à Pedagogia Tradicional e à Pedagogia Nova, duas correntes que influenciaram sobremaneira a educação no Brasil. Coadunamos no presente capítulo alguns elementos pertinentes a respeito de ambas com os pressupostos da Pedagogia da Essência e da Pedagogia da Existência, em que ambas estão alicerçadas, que serão apresentados neste capítulo.

Buscamos compreender a didática e suas relações com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento no movimento histórico, a partir das contribuições de autores de base materialista-dialética, como Suchodolski (2002), Tomaszewsky (1966), Savin (1976), Klingberg (1972), dentre outros, que nos possibilitaram um maior entendimento



acerca do que é a didática e seus elementos fundamentais<sup>114</sup>. Vale reiterar que a teoria e a prática, a intencionalidade expressa no planejamento de ensino e a mediação do conhecimento pelo professor na atividade educativa, são os pontos que constituem a pedra angular que faz deste capítulo o *locus* de nosso trabalho.

Como dissemos, a fim de entender mais a fundo o ser da didática, seus nexos, suas conexões, os fundamentos referentes às diferentes concepções que foram se engendrando na Educação Infantil, ressaltamos, à luz do materialismo dialético, a importância desses pontos, sobretudo o planejamento de ensino – instrumento fulcral do trabalho teórico e intencional do professor no exercício consciente de sua prática.

Desse modo, o capítulo busca reunir ferramentas teóricas importantes, destacar algumas categorias que, refinadas teoricamente e cotejadas a partir das nossas bases teórico-metodológicas, possibilitam maior compreensão da nossa empiria e, por sua vez, um entendimento mais apurado do objeto.

Propomos, então, neste início de capítulo, algumas perguntas para refletirmos sobre questões centrais que permeiam nossa pesquisa: o que é a didática? O que é o ensino? O que é a educação? O que é a instrução? O que é a teoria? Qual sua relação com a prática no movimento do processo didático? O que tem a ver com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança?

A seguir, buscamos as raízes da Pedagogia da Essência e da Existência, enfatizando a influência de dois grandes clássicos: Jon Amós Comenius<sup>115</sup> e Jean Jacques Rousseau. Estabelecemos uma interlocução com autores contemporâneos que se debruçaram sobre esses clássicos, apontando as repercussões dessas bases que tanto influenciaram as perspectivas teóricas e as concepções de didática da área da educação e, particularmente, da Educação Infantil, nos períodos históricos posteriores aos seus escritos e a formação das crianças pequenas, ainda hoje<sup>116</sup>.

---

<sup>114</sup> Já mencionados anteriormente, mais precisamente no item 1.1 do Capítulo primeiro desta tese – Constituição do objeto de estudo.

<sup>115</sup> Vide: Comenius (2011). Utilizaremos a grafia Comenius, porém nas citações manteremos a grafia empregada pela edição utilizada. Vide ainda: Narodowski (2006).

<sup>116</sup> Nossa intenção, nos limites deste item, não é pretensamente nos alongarmos com aspectos sobre a vida e a obra advindos dos clássicos, visto que outros pesquisadores já se debruçaram anteriormente sobre esses detalhes, cuja extensão não caberia aqui. A referência a esses autores se dá no sentido de ampliar aspectos mais intimamente ligados ao objeto deste estudo.

## 2.1 PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA, PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA E PEDAGOGIA SOCIALISTA

Buscamos compreender as bases filosóficas e históricas da Pedagogia da Essência e da Pedagogia da Existência, bem como da Pedagogia Socialista, tendo como referência, sobretudo, os estudos de Bogdan Suchodolski (2002), mais especificamente *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência*. Para isso, pontuamos elementos cruciais para compreendermos a gênese da didática, identificando historicamente as influências dessas bases nas práticas educativas para a formação das crianças oriundas da classe trabalhadora na atualidade.

O professor da Sorbonne, Maurice Debesse<sup>117</sup> (2002, p. 8), que prefacia a obra que focalizamos aqui, exalta que Suchodolski:

Descobre, com efeito, na história pedagógica duas tendências fundamentais, uma pedagogia baseada na essência do homem e uma pedagogia baseada na existência do homem, cada qual correspondendo a uma grande corrente do pensamento filosófico. A primeira destas duas doutrinas, que é também a mais antiga, assenta numa concepção ideal do homem, racionalista em Platão, cristã em São Tomás de Aquino. A segunda, mais tardia, perceptível já em Rousseau e seguidamente em Kierkegaard, toma o homem tal como é e não como deveria ser. O autor acompanha pormenorizadamente o desenvolvimento dessas concepções pedagógicas fundamentais e o seu conflito, até a época contemporânea. Poder-se-á pensar que uma tal interpretação geral não explica tudo. Se intentássemos aplicá-la de modo excessivamente sistemático, esbarraríamos com sérias dificuldades, pois a realidade humana é sempre mais rica do que a explicação e a descrição que dela nos faz o espírito humano. Não obstante, oferece-nos um fio condutor precioso. Atribui uma espécie de unidade orgânica à história pedagógica, permite o esclarecimento de diversos

---

<sup>117</sup> Maurice Debesse (1903-1998) foi professor da Sorbonne, também na *Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique*, na Universidade de Genebra.

aspectos e a correção de abundantes ideias feitas. Isto torna-se perceptível pelo lugar ocupado nesta perspectiva pelas doutrinas de Comenius, de Durkheim ou de B. Russel.

Debesse (2002, p. 8) revela que essa chave tem o poder de abrir inúmeras portas e argumenta, ainda, que um dos elementos de seu maior interesse na tese defendida por Suchodolski é:

[...] a confrontação que estabelece, a propósito do movimento da educação nova, entre as pedagogias da evolução da criança e a pedagogia da adaptação às condições do meio; ou as primeiras correm o risco de cair na utopia, ou as segundas tendem a refugiar-se no conformismo. Há muito que sentia esta oposição no que respeita à psicologia da criança: primeiramente salientaram-se os processos de evolução; hoje, ao contrário, insiste-se cada vez mais nos processos de adaptação. De uma geração de psicólogos a outra a transformação é manifesta. [...] não há contradição, nem mesmo conflito, entre o estudo das condutas de crescimento e o das adaptativas. São complementares. Mas a transição de uma para a outra reflete uma diferença de preocupação característica e provoca uma mudança de orientação pedagógica.

O autor do prefácio esclarece que Suchodolski intenciona demonstrar a gênese de uma concepção ativa que está além das duas concepções tradicionais e segundo a qual o homem é criador de seu meio e de si próprio. Na segunda parte da obra, o autor já argumenta sobre o sentido de sua reflexão, como bem pontua Debesse (2002, p. 9): “Para evitar simultaneamente ‘trair a liberdade’, devido a um desejo de adaptação rígida; e ‘trair a realidade’, devido a um desejo utópico de desenvolvimento ideal, parte de uma ‘teoria da natureza social do homem’”.

Suchodolski (2002) compreende, assim, que é objetivo da educação moderna “contribuir para que a existência humana possa tornar-se base da criação da essência humana”, o que pressupõe a fundação de um “sistema social à escala humana” de modo que a educação criadora representará papel essencial (DEBESSE, 2002, p. 9).

O autor, na primeira parte do livro – Aspecto histórico do problema – sobre *Essência e Existência, conflito fundamental do pensamento pedagógico*, inicia sua reflexão dizendo que se tentou muitas vezes e de diversas formas efetivar uma classificação do “rico patrimônio constituído pelo pensamento pedagógico moderno”. Esse aspecto, segundo ele, confere valor didático visto que se constataram inúmeros aspectos das distintas posições pedagógicas o que “pode contribuir para a compreensão de um fato histórico, a saber: que as posições pedagógicas defendidas nunca foram homogêneas; no entanto, quer pela genealogia, quer pelas suas repercussões, revelaram sempre numerosos elementos de contato” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 12). Para o autor, tem-se uma lição de “anti-esquematismo e de pensamento analítico” demonstrando o quão a realidade, à primeira vista homogênea, é de fato dinâmica (SUCHODOLSKI, 2002, p. 12).

Suchodolski (2002) discute as dimensões da essência e da existência como conflito central do pensamento pedagógico na história da educação ocidental em que “a primeira pedagogia, fundada numa matriz idealista, toma o ser humano como deve ser; a segunda, assentada numa visão empírica do homem, analisa-o a partir do que ele realmente é” (WOJNAR<sup>118</sup>, 2010, p. 45). O autor acredita que a superação desse conflito seria a condição para “uma formação da juventude em que a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico” (SUCHODOLSKI apud WOJNAR, 2010, p. 49).

Nesse ponto, de acordo com Suchodolski (2002), reside a educação radicalmente transformadora, a educação do futuro, constituída numa outra sociabilidade que supere a condição de que a existência social do homem esteja em contradição com a sua essência, possibilitando a tão almejada, debatida e ainda não conquistada emancipação humana.

Ao abordar sobre a *Pedagogia de Platão e Pedagogia Cristã*, o filósofo tece algumas considerações e revela algumas inquietações:

No processo histórico de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser. Como deve ser o homem? É a sua essência que o determina ou, como foi exprimido com mais precisão, a sua ‘essência verdadeira’? A grande

---

<sup>118</sup> Irena Wojnar, professor da Universidade de Varsóvia. Estudante e assistente do professor Bogdan Suchodolski.

herança do idealismo antigo e cristão constitui a base destas concepções. O retorno constante a estas tradições levou a distinguir o eu ‘empírico’ do homem e sua essência ‘real’. (SUCHODOLSKI, 2002, p. 13).

Na Antiguidade, Platão ensinou a distinguir o mundo da ideia perfeita que nada mais é que o mundo das sombras, “empírico, inconstante, de fato irreal, que é o terreno da vida humana”. O corpo, o desejo, os sentidos pertenceriam ao mundo das sombras e o espírito, o pensamento, ao magnificente mundo das ideias<sup>119</sup>. Como explica o autor:

Estas distinções constituíram o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo o que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela existência empírica. (SUCHODOLSKI, 2002, p. 13).

Platão, nas palavras de Suchodolski (2002, p. 14), acredita que a educação do pensamento:

Pode recorrer à observação sensível das coisas e ao estudo dialético das opiniões; o que, todavia, não dá o conhecimento verdadeiro; o conhecimento do mundo imutável da Ideia só é possível como reminiscência da vida que o pensamento observou nesse mundo, antes de animar o corpo e de surgir entre os reflexos das coisas. De modo idêntico, a educação moral atinge os desejos, os hábitos, a vontade; mas as definições definitivas, relativas ao bem e ao mal, provém do mundo ideal, a que pertence o pensamento. E, tal como na educação do espírito, não existe uma via que possa conduzir da

---

<sup>119</sup> Em *A alegoria da caverna*, descreve um prisioneiro que contempla do fundo de uma caverna, reflexos de simulacros que, sem que ele possa ver, são transportados à frente de um fogo artificial, tomando-os por realidade. Somente quando o prisioneiro é liberto, pode contemplar a verdadeira realidade. (PLATÃO, 1996a).

observação sensível aos cumes do conhecimento, na educação moral não existe uma via que conduza das experiências da vida cotidiana ao pleno desenvolvimento da personalidade moral. Nos dois casos, estes níveis preliminares, ligados como estão ao mundo empírico, possuem importância própria. Não conduzem aos níveis mais elevados, mas a um determinado momento venturoso; o espírito recorda a sua pátria verdadeira e dela emana uma luz qualitativamente nova, que nos mostra a verdade e o bem e que reforça o nosso domínio sobre o corpo e os desejos. A educação ‘verdadeira’ é, justamente, o auxílio prestado a estas forças do ‘outro mundo’ que o homem tem em si. (SUCHODOLSKI, 2002, p. 14)

De acordo com o autor, o cristianismo “manteve, transformou e desenvolveu a concepção platônica” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 14). Fortaleceu a polaridade de suas esferas da realidade: uma, verdadeira e eterna; e a outra, aparente e temporal. Exacerbou o conflito interno do homem despedaçado entre o que o une à matéria e o que o aproxima ao mundo do espírito. A ideia do pecado original e de seus resultados duráveis integra uma admoestação, de força inigualável, a fim de que o homem não ceda ao que aparenta ser sua realidade e a de seu entorno, pois não passa de um estado de corrupção e expatriação. Cabe à educação superar essa condição e unir o homem a sua verdadeira pátria – celeste –, demolindo tudo o que aprisiona o homem à sua existência terrena (SUCHODOLSKI, 2002).

O autor alerta que essa concepção contemplativa da pedagogia da essência não ocupou toda a tradição cristã; contudo, deu-lhe seu sentido necessário mesmo onde os princípios da pedagogia foram evocados mais moderadamente.

A Pedagogia da Essência reúne em Platão e, posteriormente, em Tomás de Aquino<sup>120</sup>, os seus portos teóricos. Constituído-se nos primórdios do pensamento educacional e, mesmo com os conflitos travados com a Pedagogia da Existência, tanto não feneceu como se encontra atualmente em seu pleno vigor.

O mundo das ideias, caracterizado como lugar da verdadeira realidade em Platão, é sinônimo de mundo das essências. Entretanto, de

---

<sup>120</sup> São Tomás de Aquino (1225-1274) formulou um amplo sistema filosófico que buscou conciliar a fé cristã com o pensamento de Aristóteles (384-322 a. C.).

que maneira essa pedagogia se sustentaria no sistema tomista, que possui sua gênese no pensamento de Aristóteles? É relevante dizer que o interesse da Pedagogia da Essência não é a física de Aristóteles, mas a metafísica, presente também no modelo tomista que, na perspectiva escolástica, corrobora o ser humano idealizado (WOJNAR, 2010, p. 45).

A Pedagogia da Essência investiga tudo que é empírico no homem e compreende a educação como ação que desenvolve no indivíduo a sua essência “verdadeira”. Nessa direção, o cristianismo compreende que na pedagogia cristã se deve perseguir tudo o que aproxima o homem ao divino.

O ponto de partida para a construção do tomismo – e a consequente cristianização de Aristóteles – parece residir na hábil transformação que Tomás de Aquino operou na distinção aristotélica entre essência e existência. Aristóteles, nos *Segundos Analíticos*, distingue entre as questões “o que é um ser?” e “esse ser existe?”. A resposta à primeira pergunta constitui a definição de uma essência; mas, para Aristóteles, uma definição não implica jamais a existência, lógica ou empírica, do definido. Assim, em Aristóteles, a distinção entre essência e existência é puramente conceitual, lógica. Tomás de Aquino, ao contrário, interpreta aquela distinção como ontológica<sup>121</sup>, real. Com isso, altera num ponto básico o conteúdo da filosofia aristotélica, embora mantenha seu arcabouço racional. Mas é o bastante para torná-la capaz de servir de fundamentação racional para os dogmas da revelação cristã, defender a ortodoxia da Igreja e dar combate às correntes consideradas heréticas (AQUINO, 1996).

Suchodolski (2002) explica que no Renascimento há uma busca a fim de compreender a natureza humana, colocando-se em cheque a autoridade da igreja em estabelecer as orientações da atividade humana. Seria o próprio homem que buscaria em si mesmo o sentido de sua vida, tendo fé em si mesmo, em suas ideias e vivendo suas experiências.

Tais mudanças na concepção de homem, no que ele é na realidade e não o que devia ser, vão dando origem a uma renovação do pensamento pedagógico voltada aos direitos e necessidades da criança que passa a figurar, estabelecer e adaptar métodos em oposição ao pensamento pedagógico tradicional, que submete o homem a valores e dogmas eternos.

Naquele contexto coberto de tensões, interrogava-se: “o homem deveria obedecer aos ideais, normas, mandamentos, exemplos e concepções que então vigoravam?” [...] “será a experiência interior do

---

<sup>121</sup> Aqui, o termo *ontologia* está relacionado à metafísica.

homem uma matéria bruta que deve ser selecionada e formada por ideais seculares ou poderá ser o homem considerado uma fonte animada de ideais novos?” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 18). Como bem expressa o filósofo polaco:

A audácia desta segunda alternativa parece habitualmente nas fogueiras ou extingue-se nos labirintos das exegeses e das polêmicas teológicas estéreis. Mas, não obstante, era aí que se encontrava a coragem de confiar em si mesmo, nos seus próprios pensamentos, experiências e vontade. Por influência destas perspectivas, o passado perdeu o seu caráter de reino em que se realizaram as ideias absolutas e imutáveis; começou-se a destrinçar nele a luta contra a autoridade, a luta trágica para obter o direito de viver conforme as suas próprias experiências. As grandes heresias, as diversas orientações místicas inspiradoras de numerosos movimentos religiosos, tomaram nova feição; foram prova de que as experiências e as necessidades que caracterizam os homens ‘em um lugar e tempo determinados’ podem opor-se aos princípios que devem vigorar em ‘todo o lugar e sempre’. (SUCHODOLSKI, 2002, p. 18).

Como argumenta Suchodolski (2002), as características fulcrais desses processos representam no panorama futuro a maturação antropológica dos problemas centrais da própria essência do homem. Será conveniente concebê-la como um conteúdo ideal, eterno e universal, que deve ser incorporado em toda a sua magnitude nos homens concretos, ou, por outro lado, a essência humana está atrelada à riqueza da diversidade? O autor esclarece que foi desse modo que emergiu o problema da individualidade.

Nesse cenário, fortalece-se a questão da essência do homem e vai se delineando a problemática da individualidade, procurando desvendar se tal essência do homem é universal, se é completa quando de seu nascimento ou vai se constituindo durante a transformação do homem ao longo de sua vida. Assim nasceu o problema do desenvolvimento do homem. Esses dois problemas mencionados configuravam-se ainda em seus primeiros esboços, contornos; já a ideia de que o homem é homem porque deve ser tudo e a individualidade é um aspecto caro de realização da essência humana, foi forjada no período do Renascimento.



O autor explicita que se erigia uma forte perturbação que se voltava contra a pedagogia tradicional. Ao passo que entre os humanistas se conservavam os princípios primordiais da essência, com pequenas condescendências no que toca aos meios de se realizar, em outro polo, em determinadas correntes do Renascimento, intentou-se encaminhar por uma concepção que “outorga aos homens o direito de viverem de acordo com o seu pensamento”.

O Renascimento [...] foi uma época em que a pedagogia da essência, continuando a procurar inspiração nas tradições pedagógicas antigas e cristãs, criou novas concepções de protótipos e de normas que devem regular os homens e a educação. Mas este período de grandes transformações sociais foi uma época em que o ataque contra a ordem hierárquica eclesiástica e feudal, estabelecida na prática e na ideologia, se transforma em revolta contra a autoridade, revolta realizada em nome das leis correntes da vida. A variedade de formas desta rebelião – dos grandes movimentos camponeses à audácia dos reformadores religiosos – tornou-se fonte de novos conceitos do homem. Em ligação com estas correntes, e a acrescentar-se à discussão dos métodos utilizados pela pedagogia da essência, estabeleceu-se um debate sobre os seus próprios princípios. Iniciou-se uma grande controvérsia: qual deve ser o alcance da renovação da educação? Limitar-se ao conteúdo do ideal imposto e dos métodos para o inculcar, ou incluir também a crítica do próprio princípio do ideal? Em vez de um instrumento que serve para dar vida a algo novo, deverá permitir conceber a educação como função da vida? (SUCHODOLSKI, 2002, p. 20).

Ainda hoje, quando se questionam e discutem os métodos da Pedagogia da Essência e da Pedagogia da Existência, surgem controvérsias acerca de quais seriam seus princípios, qual sua função na educação do homem, fermentando a problemática entre as duas pedagogias. Suas raízes se confundem com as raízes da Didática.

Grisales-Franco (2012), no artigo *Aproximação histórica ao conceito de didática universitária*, diz que a origem etimológica da

palavra didática é de meados do século XVI, quando surge o termo didático. Etimologicamente a palavra didático, pertence ao ensino, tomada do grego tardio *didaktikó*, que deriva de *didaskō* “eu ensino”. Derivada de didático surge a palavra *didática* do grego *didaskalikos*, a qual, por sua vez, provem de *didaskalo* “mestre”. Como verbo, vem do grego *didáskein* que significa ensinar, instruir ou explicar claramente. Assim, desde suas origens etimológicas, a palavra didática se situa no campo do prático, portanto, é uma ação e comporta os sentidos do ensino, da instrução (GRISALES-FRANCO, 2012, p. 1).

Klingberg (1978) também enfatiza a origem grega da palavra didática, ligada à instrução. Historicamente, a didática tem se desenvolvido como a “teoria da instrução correta”<sup>122</sup>. Na *Didáctica Magna*, Comenius qualifica a didática como a “arte de instruir”.

Grisales-Franco (2012) também recupera que na Idade Moderna, em meados do século XVI e início do século XVII, surge o conceito didática com a obra *Didáctica Magna* (1632) de Comenius, a qual afirma que “Didáctica suena lo mismo que arte de enseñar. [...] Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica magna, esto es, un artificio universal, para enseñar todo a todos” (COMENIO, 1971 apud GRISALES-FRANCO, 2012, p. 2)<sup>123</sup>. De acordo com o autor:

Comenio señala pues a la didáctica como un método universal de enseñanza, que como "artificio" tiene implícito un conjunto de preceptos para hacerlo bien. Así las cosas, el concepto didáctica surge en la modernidad, con un aire de normatividad de la enseñanza; tal vez, esta sea la razón para que en algunas ocasiones se la considere como una técnica de enseñanza. Pero es también de señalar que el sentido de método que porta el concepto didáctica presentado por Comenio, puede obedecer fundamentalmente a la obra de Francis Bacon y Renato Descartes, quienes introducen, por este tiempo, el concepto de método científico. Es esta época, la época de la revolución científica, donde se deposita la confianza en el conocimiento científico por los efectos transformadores que tiene sobre la sociedad. Por esta razón, el eje fundamental que

---

<sup>122</sup> Klingberg (1978), em nota, sublinha o trabalho de COMENIUS, J. A. *Didáctica analítica e outros escritos pedagógicos*. Volk und Wissen Volkseigner Verlag, p. 33, Berlin, 1959.

<sup>123</sup> Comenio, J. Prelusión "A los lectores", citado por Grisales-Franco (2012, p. 2).

sostiene la propuesta de Comenio es alrededor del método, como una manera de otorgar cientificidad a la enseñanza en la escuela y alcanzar los resultados esperados de la misma. Al parecer, la cuestión ahora no es el método para acercarse a los conocimientos ni para tratarlos, sino que se trata de un método para enseñar, "de tal manera que no pueda menos de obtenerse resultado", tal como lo expresaba Comenio. (GRISALES-FRANCO, 2012, p. 2).

Amélia Domingues de Castro (1991, p. 15), no artigo *A trajetória histórica da Didática*, explica que o termo como adjetivo é conhecido desde a Grécia antiga, com significado muito parecido ao atual, isto é, apontando que “dizia respeito a ensino [...]” e que “procedimentos assim qualificados – didáticos – tiveram lugar e são relatados na história da Educação” tornando-se objeto de reflexão de filósofos e obtendo destaque na história das ideias pedagógicas.

Savin (1976), também se reporta à Grécia antiga, em que a educação dos jovens ocorria inicialmente no tempo livre e, com o surgimento das escolas, apareceram também os pedagogos. Assim, manifestou-se a necessidade de se constituir a teoria da educação. Os germes dos conhecimentos pedagógicos começaram a se formar e a compor a Filosofia. Sócrates, Platão, Aristóteles e Demócrito foram desenhando os fins da educação, com os objetivos políticos do estado escravista e formularam uma série de regras, com o intuito de orientar a atividade educativa (SAVIN, 1976). Desse modo, a educação surgiu da necessidade da sociedade transmitir os conhecimentos e experiências às novas gerações e, precisamente, devido a isso, a educação é uma categoria geral e constante, concreta do ponto de vista histórico (SAVIN, 1976). Segundo Castro (1991, p. 15, grifo do autor):

A situação didática, pois, foi vivida e pensada antes de ser objeto de sistematização e de constituir referencial do discurso ordenado de uma das disciplinas do campo pedagógico, a Didática. Na longa fase que se poderia chamar de didática difusa, ensinava-se intuitivamente e/ou seguindo-se a prática vigente. De alguns professores conhecemos os procedimentos, podendo-se dizer que havia uma didática implícita em Sócrates quando perguntava aos discípulos: "pode-se ensinar a virtude?" ou na *lectio* e na *disputatio*

medievais. Mas o traçado de uma linha imaginária em torno de eventos que caracterizam o ensino é fato do início dos tempos modernos, e revela uma tentativa de distinguir um campo de estudos autônomo.

Savin (1976) recupera alguns aspectos relativos à sociedade feudal em que todo o ensino estava sob o poder do clero, tendo em vista o domínio da igreja na vida espiritual dos homens:

La educación en los distintos tipos de escuelas eclesiásticas y monásticas estaba encaminada a la preparación de servidores de la Iglesia, los cuales estaban llamados a introducir la religión en la conciencia de los hombres. Los hijos de los señores feudales laicos se preparaban para defender el régimen feudal [...] Los hijos de los siervos no recibían instrucción, aprendían en la practica a realizar un trabajo físico y adquirían hábitos de trabajo. Sólo posteriormente, con el desarrollo de la artesanía, los hijos de los artesanos y comerciantes empezaron a estudiar en escuelas especiales.

El desarrollo de la artesanía y la industria planteó la necesidad de un gran numero de hombres que supieran leer y escribir. En los siglos XV-XVI aumenta el interes por la ciência y la educación, y se plantea con nueva fuerza el desarrollo ulterior de la pedagogia. (SAVIN, 1976, p. 4).

Já Castro (1991) sublinha que foi no século XVII que ocorre o surgimento da Didática, inaugurando fértil campo de estudos e constituindo um “marco revolucionário e doutrinário no campo da Educação”. Argumenta que a delimitação da didática representou a primeira tentativa de “agrupar os conhecimentos pedagógicos, atribuindo-lhes uma situação superior à da mera prática costumeira, do uso ou do mito” (CASTRO, 1991, p. 16) Para a autora, a Didática nasce especialmente ao trabalho de Ratíquio<sup>124</sup> e Comenius, desenvolvido em

---

<sup>124</sup> Ratíquio (1571-1635) nasceu na província de Holstein. Estudou teologia, filosofia, línguas orientais e matemática na Universidade de Rostock. Um dos primeiros educadores a tomar o ensino como objeto, o teólogo e pedagogo alemão questiona “o que ensinar” e “como ensinar”. Ainda que não empregasse o termo didática, já pensava o ensino como parte social e educacional do indivíduo antes de Comênio escrever a *Didáctica Magna*. Entre 1611 e 1612,

locais nos quais se havia instalado a Reforma Protestante<sup>125</sup>, no qual a primeira fase de sua gênese vem servir de oposição ao ensino Medieval da Igreja Católica.

Esses dois pensadores, de acordo com Castro (1991), alicerçados por ideais ético-religiosos, acreditavam ter encontrado um método para cumprir os desígnios a que se propunham, de forma rápida e satisfatória.

Na verdade a instrução popular é crucial para a reforma religiosa, e a busca de procedimentos que propiciassem rendimento ao ensino torna-se importante. Obedecem à utopia da época: a ideia baconiana da atenção à natureza - esta é o modelo que os didatas supõem imitar quando aconselham seguir sempre do fácil ao difícil, ir das coisas às ideias e do particular ao geral, tudo sem pressa. Numa época em que o latim dominava, propunham iniciar o ensino pela língua materna e por meio de livros ilustrados, como exemplificou Comênio. [...] Não existem fronteiras, na obra do século XVII, entre Educação e Ensino, pois o objeto da Didática abrange o ensino de conhecimentos, atitudes e sentimentos. (CASTRO, 1991, p. 16).

Para a autora, essa fase da gênese da Didática a faz servir à causa da Reforma Protestante e esse fato marca seu caráter revolucionário, de luta contra o tipo de ensino da Igreja Católica Medieval. Cambi (1999)<sup>126</sup> corrobora essa ideia, pontuando que no século XVI vem à luz essas novas tensões na cultura escolar:

---

redige o Memorial de Frankfurt, que tem o pressuposto de uma reforma educacional do ensino na Alemanha. Os principais pontos desse Memorial são: reforma global do ensino da língua materna – ele diz que só se pode ensinar outras línguas, após o aluno ter domínio de sua própria língua; criação de um sistema educacional, onde os jovens de ambos os sexos deveriam ser instruídos nas ciências e nas artes; Programa educacional voltado para os interesses políticos, culturais e religiosos da Alemanha. Para saber mais, sugerimos a leitura do livro: RATKE, Wolfgang. *Escritos sobre A Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635)*: textos escolhidos. Campinas: Autores Associados, 2008; e a resenha de Toledo e Barboza publicada na Revista HISTEDBR. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/res04\\_34.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/res04_34.pdf)>.

<sup>125</sup> Cf. explica Cambi (1999, p. 246- 252): “Nos primeiros decênios do século XVI, os fermentos de renovação religiosa, que por diversas vezes agitaram o mundo da cristandade a partir do século XIII, explodem com toda a sua carga rompede, dando lugar a um movimento de reforma político-religiosa comumente conhecido pelo nome de Reforma Protestante. [...]”.

<sup>126</sup> Franco Cambi é professor de Pedagogia Geral na Universidade de Florença. Entre suas publicações encontramos: Antifascismo e Pedagogia. 1930-1945; *Storia dell'infanzia*

Serão as matemáticas com Descartes e a ciência experimental com Galileu; serão novas instâncias religiosas com o protestantismo e depois com a Contra-Reforma, que influenciarão também o curso dos estudos (como manifesta exemplarmente Comenius, cujo pensamento educativo, inclusive no sentido escolar, se move sobre o fundo de um objetivo inerista, religioso e político, que coloca a formação num itinerário de compreensão do sentido do real no seu conjunto, humano, cósmico e metafísico, que vê na concepção cristã seu próprio fundamento); serão exigências políticas, mais democráticas, postas em vigor por Locke (na formação do *gentleman* como modelo da classe dirigente e aberto ao conhecimento da sociedade e seus problemas de governo). A própria cultura escolar, portanto, foi se renovando profundamente. Matemática e ciência, política e religião universal, ou tolerância, compreensão, diálogo, começarão a fazer parte do *curriculum* formativo ideal, pelo menos dos grupos sociais privilegiados e destinados a um papel de direção política. Tanto Locke, como Rousseau, tanto Comenius como os mestres de Port-Royal ou Fénelon delineiam *curricula* mais ricos e complexos do que os da escola humanística e vão esboçando os conteúdos culturais da escola moderna que, retomados pelos propagandistas do iluminismo europeu, se tornarão o modelo e o itinerário formativo da escola burguesa. (CAMBI, 1999, p. 208, grifo do autor).

O historiador italiano considera que esses grandes pedagogos da Modernidade, desde Comenius<sup>127</sup> até Locke<sup>128</sup> e Rousseau, estão profundamente conscientes da centralidade da Pedagogia, que:

---

*nell'Italia liberale* (em colaboração com S. Univieri); *L'educazione tra ragione e ideologia e La ricerca storico-educativa in Italia*. Em *História da Pedagogia*, há uma síntese sobre a vida e a obra de Jan Amos Komensky (1592- 1670), o primeiro a afirmar o caráter de disciplina autônoma da educação em relação à filosofia e à teologia.

<sup>127</sup> De acordo com Kulesza (2011), na apresentação à obra *A Escola da Infância*, Comenius era pastor da comunidade protestante dos Irmãos Morávios, que foi expulsa pela dominação católica dos habsburgos.

[...] veem um pouco como o ‘lugar’ de reconstrução orgânica da vida social, de conexão entre o passado, presente e futuro, entre teoria e práxis, entre indivíduos e governo, com uma função estratégica global enquanto elemento substancial da construção do poder e da homologação da sociedade ao poder, até nas formas mais ousadas, irenistas e utópicas. E essa centralidade da pedagogia, numa sociedade que se torna gradativamente mais articulada e complexa, a obriga também a delinear-se teoricamente segundo perspectivas múltiplas, segundo um desenho estelar (e não linear), segundo uma lógica que conota o sentido dialético, que focaliza o real mas o faz agir no horizonte do possível, assumindo com força a valência deontológica do agir e do pensar, reconhecendo no projeto – livre e racional, crítico e ousado – o centro motor da pedagogia. (CAMBI, 1999, p. 213).

Cambi (1999) explica que, com o advento da Modernidade, nasce a pedagogia como ciência, mas nasce simultaneamente uma pedagogia social que se identifica com a organicidade do processo da sociedade em seu conjunto, na qual ela exerce uma função insubstituível e inevitavelmente mais central que é formar o homem-cidadão produtivo, até chegar ao dirigente. Além dessas, emerge uma “pedagogia antropológico-utópica que tende a desafiar a existente”, provocando-a a perceber o verdadeiro sentido do pensar e fazer pedagogia, como demonstra Comenius e, posteriormente Rousseau (CAMBI, 1999, p. 199)<sup>129</sup>.

---

<sup>128</sup> John Locke (1621-1704) integrava o círculo daqueles que valorizavam a experiência como fonte de conhecimento e sua obra posterior sistematizaria a filosofia empirista. Escreveu *Ensaio sobre a Lei da Natureza, Ensaio sobre o Entendimento Humano, Carta sobre a Tolerância, Alguns pensamentos referentes à Educação* – que se constitui em uma aplicação de sua teoria empirista do conhecimento aos problemas do ensino, alegando que “pode-se levar, facilmente, a alma das crianças numa ou noutra direção, como a própria água”. Suas teses estão na base do pensamento liberal: os iluministas franceses foram buscar em seus escritos as principais ideias que contribuíram para a Revolução Francesa (LOCKE, 1997, p. 6- 17).

<sup>129</sup> Jean Piaget (1998a, p. 17), em *Psicologia e Pedagogia*, observa que a primeira constatação quando nos debruçamos na história da Pedagogia é a quantidade significativa dos inovadores que não eram educadores profissionais: “Comenius criou e dirigiu escolas, mas era teólogo e filósofo de formação. Rousseau não dava aulas e, se teve filhos, sabe-se que pouco se ocupou deles. Froebel, criador dos Jardins de infância e defensor de uma educação sensorial (aliás, bem insuficiente), era químico e filósofo. [...] O mais ilustre, talvez, dos pedagogos que não era

Ele expõe, ainda, que na Modernidade, há uma renovação da pedagogia-educação, constituindo-se como saber e como práxis, a fim de “responder de forma nova aquela passagem do mundo tradicional para o mundo moderno, sobre a qual insistiram, ainda recentemente, historiadores e teóricos da pedagogia, como [...] Suchodolski” (CAMBI, (1999, p. 199). O autor corrobora explicando que a renovação se estabeleceu como uma revolução, um impulso, um salto em relação ao passado e com a geração de uma nova ordem social.

Jan Amos Comenius (1592-1670) foi um dos primeiros a se debruçar pela natureza real do homem e compreender a importância de a criança ser considerada de forma viva, ativa e espontânea pelo método pedagógico. Diz ele:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda. Finalmente, demonstramos essas coisas a priori partindo da própria natureza imutável das coisas, como se fizéssemos brotar de uma fonte viva regatos perenes, que se unissem depois num único rio para constituir uma arte universal, a fim de fundar escolas universais. (COMENIUS, 2011, p. 13)

Expoente da Pedagogia da Natureza aprazia-lhe a ideia de tornar mais fácil e agradável o ensino escolar, aconselhando professores a cuidarem das crianças como o jardineiro que cuida das plantas de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Comenius defendia que a educação deveria formar a criança de acordo com a finalidade pré-estabelecida (natureza), que significa, para ele, a verdadeira essência do homem. Nesses termos, a educação

---

senão educador (por sinal muito moderno), isto é, Pestalozzi, na realidade não inventou métodos ou processos novos, a não ser o emprego da ardósia e assim mesmo por razões de economia [...]”. Vale a leitura da segunda parte de *Psicologia e Pedagogia*, em que o autor discute acerca dos novos métodos e suas bases psicológicas, passando pela gênese dos novos métodos, destacando, dentre outros, os trabalhos de Rousseau (1746-1827), do pedagogo suíço Pestalozzi (1746-1827), de Fröbel (1782-1852), Herbart (1776-1841), além de Dewey (1859-1952), Claparède (1873- 1940) e de Decroly (1871-1932).



contribui para que a verdadeira essência possa apoderar-se dos homens reais, concretos. A concepção pedagógica de Comenius se inscreve na pedagogia da essência. Ele defendia a tese de que a educação conduz o homem à essência mais profunda.

*A Escola da Infância* é um marco da obra escrita pelo autor no ano de 1632 e tem o mérito de reconhecer a criança como um sujeito pleno de sentido em si, em meio a um contexto histórico em que predominavam as concepções religiosas e metafísicas. O fundador da didática moderna infere que a maneira como as crianças são cuidadas desde a tenra idade influencia, sobremaneira, na formação de comportamentos e atitudes. Comenius propõe uma adaptação dos métodos à maturação das crianças<sup>130</sup>.

É exatamente nessa obra que é apresentada a famosa tríade *sapere, agere, loqui*, que quer dizer: a caracterização das ações humanas conhecer, fazer e falar. A busca ininterrupta dessas ações constitui a essência da educação. Assim como na Didática Magna e em suas produções posteriores, corrobora essa essencialidade da educação na primeira fase da vida que corresponde à educação infantil.

Antônio Joaquim Severino (2011), no prefácio dessa obra, afirma se tratar de um “texto germinal não só da vasta obra de Comenius, mas praticamente de toda a educação moderna – no que diz respeito à educação infantil” (SEVERINO, 2011, p. IX). Para o autor:

É uma produção fundamental em sua obra, fundadora, porque marca a própria formação da noção de infância, característica da modernidade, quando começa a reconhecer que a criança não é apenas um adulto em potência, mas um sujeito pleno de sentido em si mesmo, merecedor, portanto de uma acurada atenção e cuidado. Essas ideias, que hoje nos soam tão óbvias e familiares, estavam lançadas em pleno século XV, no seio de uma cultura totalmente insensível a essa significação da infância. É, pois, indiscutível a pertinência da publicação desta pequena, mas relevante obra de Comenius, colocando tais ideias fundantes da atual concepção da infância e da

---

<sup>130</sup> *A Escola da Infância* está dividida em 12 capítulos. O estilo “bíblico”, advindo da formação de Comenius como pastor é notável inclusive nos títulos dos capítulos e no teor do texto em que, como assevera Kulesza (2011), é possível perceber nuances de sermão, muitas vezes sustentada por citações bíblicas.

educação infantil ao alcance do público brasileiro.  
(SEVERINO, 2011, p. IX).

Severino (2011, p. X) fala acerca do impacto, nos dias atuais, do desafio da educação das crianças e do sentimento “de insegurança, de fragilidade, de incerteza e, mesmo de fracasso” no que diz respeito à precípua tarefa de cuidar da infância no mundo contemporâneo, o que para ele, pode se tratar do “problema fulcral da educação, o seu nó górdio, muito mais que suas condições e circunstâncias contextuais”. Ele destaca também a “percepção da identidade da criança, isso quase cem anos antes de Rousseau” e a intuição surpreendente “com relação à identidade infantil, o que o levou a propostas originais para a lide pedagógica bem distantes das diretrizes tradicionais” (SEVERINO, 2011, p. X).

O autor defende que mesmo que suas propostas estivessem sob a aura de uma cosmovisão teológica, esta “nunca tolheu sua lucidez em identificar as necessidades autenticamente antropológicas dos sujeitos educandos”. Menciona o capítulo V da obra, que “rezar só não basta, é preciso também trabalhar para isso”, no que se refere aos cuidados com a criança, aspecto que devido à implicação religiosa pode ter sido “um dos óbices que dificultaram uma apropriação menos preconceituosa de sua obra por parte dos modernos e contemporâneos”, fato que o leva a pedir cautela para que se veja “além dessas brumas” (SEVERINO, 2011, p. XI).

Uma segunda intuição de Comenius, lembrada por Severino (2011, p. XI) é seu entendimento que “a educação só pode realizar-se organicamente articulada”, a sistematicidade de seu pensamento que se consolida na Didática Magna que sintetiza toda a sua concepção: ensinar tudo a todos, integralmente.

O autor sublinha ainda que Comenius intuiu que “em educação, teoria e prática não podem se separar” (SEVERINO, 2011, p. XI). Sobre esse ponto, explica:

Daí a ausência de qualquer preconceito com relação ao que fazer no cotidiano da educação, além de uma sincera e cuidadosa atenção dispensada, em seus textos, às famílias, particularmente às mães e às avós, aos professores, aos gestores – o que dá aos escritos o ar de manuais, com orientações didáticas bem concretas, redigidas em linguagem acessível. Mas a prática não aparece aí apenas como lide de

educar, é também fundamento para a compreensão do fenômeno educativo, o que leva Jean Piaget a reconhecer Comenius como um ‘precursor da ideia genética e fundador de um sistema progressivo de instrução’, como nos informa o tradutor na Apresentação deste livro<sup>131</sup>. (SEVERINO, 2011, p. XII).

Diante do exposto, Severino (2011, p. XII) pontua que Comenius deva ser considerado como um dos “primeiros pensadores a fazer uma sistemática defesa das escolas, como instituição pública e universal, mediação fundamental do processo educativo [...]”, como coinstituidor da pedagogia moderna em que, ainda que estivesse sob a égide religiosa, propõe “a inclusão no currículo escolar das disciplinas científicas, que mal haviam se formado àquela altura da história ocidental”.

Kulesza (2011) nos diz que Comenius redigiu *A Escola da Infância* em língua tcheca no decorrer de seu primeiro exílio em Leszno, Polônia, a contar de 1628, com a intenção de utilizá-la no Reino da Boêmia, país em que nasceu (atual República Tcheca)<sup>132</sup>. Na sua primeira versão, o livro recebeu o título de *Manual da escola materna*, que acoplado a chamada *Didática Tcheca* e um manual de latim<sup>133</sup>, um vasto projeto de reforma e melhoria das escolas tchecas, tão acalentadas por Comenius (KULESZA, 2011, p. XV).

O manual de latim transformou-se no *Porta aberta das línguas*, que obteve grande repercussão, fazendo com que Comenius passasse a publicar em latim. Assim, passou a traduzir a *Didática tcheca* que se converteria em *Didática Magna*. Nesse ínterim, sob o título *Die Mutterschule* [A escola materna], seria publicada também em 1633, uma variante redigida em alemão (língua usual entre os protestantes cultos da

---

<sup>131</sup> Severino (2011) tece recomendações à leitura da obra, principalmente devido à excelência da Apresentação que antecede o texto, de autoria de Wojciech Andrzej Kulesza, um dos maiores especialistas no pensamento de Comenius, que realizou também a tradução do texto.

<sup>132</sup> Em nota, a autora coloca que as principais referências sobre a vida e a obra de Comenius foram extraídas da cronologia organizada por Markéta Pánková (2009), diretora do Museu Pedagógico J.A. Comenius em Praga.

<sup>133</sup> A Didática tcheca teria sido publicada em Praga somente no século XIX e o manual de latim se converteu na célebre *Porta aberta das línguas* que, nos anos que se seguiram, já havia sido editado na maioria das línguas europeias. O livro era constituído de pequenas orações que expressavam objetos e ações cotidianas em nível crescente de dificuldade, paralelamente em latim e na língua materna, causando uma revolução no ensino do latim. E, por intermédio da introdução de gravuras que ilustravam os nomes e as ações que figuravam nas orações, o livro foi aprimorado por Comenius em 1658, quando foi publicado originalmente como *Orbis sensualium pictus* [O mundo ilustrado], reconhecido como o primeiro livro didático com uso de gravuras. (KULESZA, 2011).

Europa) de seu manual para a escola materna. Posteriormente traduzido para o latim, em 1653, com o título *A Escola da Infância*. A edição moderna das obras completas, lançada em 1957 pelo governo da então Tchecoslováquia, *Opera omnia* [Obras completas]<sup>134</sup>, constitui-se de 27 volumes, compostos por várias partes totalizando 60 volumes, precursora da enorme contribuição para a teoria e a prática da educação (KULESZA, 2011, p. XVII).

Kulesza (2011) corrobora que as obras de Comenius são um “reflexo direto de sua prática educacional, fortemente marcada por sua crítica às escolas do seu tempo” (KULESZA, 2011, p. XVIII). Para o “pai da pedagogia moderna”, cuja metáfora favorita apontava a mente como imagem especular ativa da realidade, a mente é formada por três instâncias *ingenio*, *iudicio*, *memoria* (pensar, raciocinar e recordar), como ele estabelece em seu “*Lexicon*” (COMENIUS, 1966 apud KULESZA, 2011). De acordo com Kulesza (2011, p. XIX, grifo do autor):

Comenius define o pensar, *cogitatio*, a primeira atividade da mente, como a percepção dos objetos, a formação de suas imagens na mente, a ideia presente até hoje no termo especular, do latim *speculum*, espelho. Através do desfilarem das coisas em frente de seus olhos, o teatro do mundo, a criança toma conhecimento delas e fixa suas imagens na memória, de onde poderão ser simbolizadas através da fala. Inspirada na revelação divina, a alma humana como imagem viva de Deus, essa concepção epistemológica de Comenius está explicitada neste manual na importância que ele atribui à imitação como processo de aquisição de conhecimento por parte da criança. E observando os adultos que é inculcado na criança o exemplo da conduta a seguir, seja uma atividade, um comportamento, um costume, um hábito ou uma qualidade. Como nomear uma coisa é primordial na aquisição da fala, é por meio da língua da mãe ou da ama, e não do latim dos professores, que a criança começa a conhecer o nome das coisas e articular

---

<sup>134</sup> Kulesza (2011) reforça em nota que o primeiro volume saiu em 1969, alcançando atualmente em torno de 20 volumes. *A Escola da Infância* faz parte da primeira parte do volume 15.

sua linguagem, para assim compreender racionalmente o mundo em que vive.

No mesmo dicionário, Comenius introduz pela primeira vez, como já mencionamos, sua famosa tríade *sapere, agere, loqui*, isto é:

A caracterização das ações humanas pelos verbos conhecer, fazer e falar, que ele transmutaria na *Pampaedia* [Educação universal] na tríade *ratio* [razão], *oratio* [linguagem], *operatio* [ação], ordem mais adequada ao adulto. A educação então consistiria numa busca incessante pelo estabelecimento da unidade entre essas três qualidades fundamentais do ser humano. Muito embora tais atividades se apresentem no recém-nascido de uma forma muito rudimentar. Comenius frisa o seu caráter progressivo e a necessidade de exercitar pedagogicamente essas ações desde os primeiros anos. Dessa sorte, como qualquer assunto humano é também assunto infantil, desde que seja tratado de acordo com a idade da criança, a Física, a Política ou a Economia, também fazem parte do currículo de sua escola da infância. Com diz Capkowá (1970, p. 20), foi o conceito de educação permanente de Comenius e a conseqüente ênfase na educação infantil que o colocou centenas de anos à frente dos que escreveram sobre educação em sua época. (KULESZA, 2011, p. XX, grifo do autor).

Kulesza (2011) advoga que Comenius utiliza indistintamente a nomenclatura escola da infância ou escola materna (nas *Obras didáticas completas* ele a designa *A escola da infância*; no primeiro volume, nomeia *A escola do regaço materno*; na *Pampaedia*, refere-se às duas denominações). O referido livro abrange o que naquela época era considerada a idade, o tempo da infância, tornando o cuidado, um ato educativo. Dessa maneira, a assistência à infância e à educação infantil emergem de forma simultânea na modernidade. Comenius situa a escola infantil de seu tempo no seio da família e sob o olhar materno.

O fundamento da sua teoria educacional se assenta na ideia de que a finalidade primordial da educação é a preparação para uma vida abençoada após a morte, em nossa realização plena como imagens de Deus. Para Comenius (2011a), a educação deve iniciar na concepção e

ter continuidade por toda a vida. Assim, *A escola da infância* está organicamente integrada à sua teoria educacional como se pode inferir da relevância atribuída por Comenius à *Didática Magna* e em suas produções ulteriores à educação nos primeiros anos e, até mesmo, antes do nascimento.

É no último capítulo de *A escola da infância* que o autor já expressa sua inquietação com a escola coletiva, demonstrando como a família precisa preparar as crianças antes de enviá-las à escola pública. Essa prévia do que posteriormente chamaria de “jardim de infância” será mais tarde desenvolvida na *Pampaedia* pela organização de uma “classe coletiva” ao final da escola materna:

É, em certo sentido, uma escola semipública, onde as crianças se habituem a conviver, a brincar, a cantar, a contar, a cultivar os bons costumes e a piedade, e a exercitar os sentidos e a memória (antes de começarem a aprender a ler e a escrever), sob a direção de senhoras honestas, em casa das quais se juntam as criancinhas das redondezas (entre os 4 e 6 anos, mais ou menos), a expensas daqueles que querem que seus filhos sejam formados suavemente e preparados para a escola pública. (COMENIUS, 1971 apud COMENIUS, 2011a, p. XXV).

Kulesza (2011) prossegue explicando que Comenius recupera da Antiguidade Clássica a metáfora que compara a criança a uma planta e atribui um significado mais profundo, alegando que se trata da mesma natureza agindo em ambas e que, por isso, é possível identificar semelhanças concretas em seu desenvolvimento. O conhecimento da natureza pode e deve servir para conhecer o homem e é o primeiro conhecimento sobre o qual se estruturará a consciência humana. É esse conhecimento das coisas por meio dos sentidos, destacadamente a visão, *intueri*, recuperado posteriormente pelo pedagogo suíço Pestalozzi (1746-1827), originando na segunda metade do século XIX, as célebres “lições de coisas”. Kulesza (2011), porém, pede cautela ao identificarmos o naturalismo de Comenius, não o tomando como decisivo da educação, visto que se trata apenas da primeira instância de um processo que só culmina com a realização plena da humanidade do educando. O autor destaca, ainda, a advertência de Suchodolski (apud KULESZA, 2011, p. XXVI):

Aqueles que são naturalistas neste sentido acreditam que a educação tem que se curvar de uma maneira passiva ao suposto desenvolvimento natural da criança, limitando o papel do educador a uma mera supervisão desse processo automático. Comenius não compartilharia de maneira nenhuma dessa atitude. Pelo contrário, ele enfatizou que o homem só se torna homem através de um processo ativo de educação. O homem é uma criatura que pode se tornar diferente do que tem sido, porque aprende e age.

O tradutor e apresentador conclui trazendo o próprio Comênio que sublinha uma das tarefas fundamentais propostas na *Didática Magna* para o funcionamento adequado da escola materna:

Compilar um livro de conselhos para os pais e as mães, para que não ignorem os seus deveres neste livro, de expor-se, uma por uma, todas as coisas em que é necessário formar a infância, e dizer de que ocasiões deve aproveitar-se para agir, e quais as maneiras e as regras que devem observar-se na fala e no gesto para inculcar nas crianças as primeiras noções elementares. (COMENIUS, 1996 apud KULESZA, 2011, p. XXVI).

Nessa direção, Savin (1976) também retoma a importância de Comenius nesse processo histórico. Foi nesse período que a Pedagogia começa a tomar forma como ciência independente e o grande expoente, o pedagogo checo, “foi quem introduziu a questão do ensino geral, elaborou um sistema de educação e fundamentou com profundidade a estruturação do processo docente na escola. Seu trabalho, a *Didática Magna*, foi uma das primeiras obras sobre a teoria da pedagogia” (SAVIN, 1976, p. 4, grifo do autor).

Albuquerque (2002, p. 40) tece algumas considerações destacando Comenius e sua *Didática Magna*, que, segundo a autora, baseava a didática numa piedade profunda e que, por outro lado:

[...] servia para a consolidação do projeto de uma burguesia como classe em ascensão. Racionalidade, eficiência e procedimentos seguros para atingir metas propostas são princípios norteadores do modo de produção burguês. Assim

a burguesia abandonou a fundamentação teológica da “Didática Magna” e se apropriou dos seus procedimentos didático-metodológicos, para atingir suas próprias finalidades.

A autora também enfatiza a obra de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), a exemplo do *Emílio*. No século XVIII, período em que a burguesia atuava como classe revolucionária, pela sua óptica invocava:

Uma crítica radical tanto à Didática que se estabeleceu a partir de Comenius, como a adaptação dessa Didática, à ideologia burguesa. Essa crítica faz parte de uma crítica real das relações sociais e culturais que termina num conceito de educação individual como plano de superação dessas relações corrompidas, recuperando a verdadeira natureza do homem que é boa. Para Rousseau, a educação nos deve dar tudo o que não temos ao nascer e de que necessitamos quando adultos, nunca ultrapassando ou antecipando o desenvolvimento natural do homem. Essa educação vem da natureza, dos homens e das coisas. A educação da natureza, que é o desenvolvimento interno de nossos órgãos e faculdades, independe de nós. A dos homens é o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento. E a nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. Daí os seguintes princípios didáticos: respeitar o desenvolvimento natural dos indivíduos; controlar as influências dos homens, interferindo o mínimo possível; não impor conteúdos, mas arranjar situações em que o aluno tenha possibilidade de descobrir por conta própria. (ALBUQUERQUE, 2002, p. 40).

Rousseau (2004) ao enunciar em sua obra *Emílio ou Da Educação* que tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas e que, ao contrário, tudo degenera nas mãos do homem, dá-nos a exata dimensão do que quer dizer Castro (1991, p. 17), ao se referir a ele como autor da segunda grande revolução didática. A autora pontua que, ainda que não seja um sistematizador da educação, a sua obra dá origem a um novo conceito de infância e sob determinados “aspectos ele aparece como um continuador das ideias dos didatas, mas dá um passo



além de suas doutrinas quando põe em relevo a natureza da criança e transforma o método num procedimento natural, exercido sem pressa e sem livros”.

Enfatiza, ainda, que a valorização da infância está permeada de “consequências para a pesquisa e a ação pedagógicas, mas estas vão ainda aguardar mais de um século para concretizar-se” (CASTRO, 1991, p. 17). Ela também se reporta a Comenius que perseguia as “pegadas da natureza” e pensava em “domar as paixões das crianças”. Por sua vez, a autora assinala que Rousseau partia da ideia da bondade natural do homem, corrompido pela sociedade. Assim, explica que n’*O Contrato Social*, o pensador suíço discute a “reforma da sociedade, tão necessária quanto a reforma da Educação: por essa vertente de seu pensamento é que participa da renovação ideológica que precedeu à Revolução Francesa” (CASTRO, 1991, p. 17).

Castro (1991) também menciona um intervalo na trajetória histórica e tece algumas considerações acerca do duplo aspecto da Didática, o que nos parece bastante fértil para pensarmos os dias atuais. Argumenta que da proposta didática original do século XVII, duas linhas se sobrepõem e entram em conflito a partir desse momento. Em um polo, destaca-se a linha metodológica, que, calcada no que se conhecia sobre a natureza nesse contexto ou sobre a Psicologia no início do século XIX, exacerba o “aspecto externo e objetivo do processo de ensinar, embora o faça em nome do sujeito (criança, aluno, aprendiz) que se pretende ensinar de modo eficiente”, enquanto que, no polo oposto, “parte do sujeito, de seus anseios e necessidades, acentuando o perene interno do educando” (CASTRO, 1991, p. 18).

A autora enfatiza que esse aspecto metodológico da didática que deposita sua atenção e energia na ação do professor e que pronuncia a ordem e a gradualidade do processo de ensino, foi diluído em Rousseau, em prol de outra ordem, aquela sinalizada pelo desenvolvimento da criança e governada, especialmente, por suas necessidades:

Dá-se precedência ao aspecto subjetivo do processo, aspecto próprio ao aluno que e; aprendendo, sendo interdependentes e relacionados, esses dois polos do processo didático merecem, na história da Educação, localização diferente, destacando-se ora uma ora outra. Há mesmo uma espécie de luta ou competição entre eles, no decurso do tempo. (CASTRO, 1991, p. 18).

Castro (1991) infere que a didática desse período se move de forma pendular entre esses dois modos de compreender “a relação didática com ênfase no sujeito – que seria induzido, talvez ‘seduzido’ a aprender pelo caminho da curiosidade e motivação – ou ênfase no método, como caminho que conduz do não-saber ao saber, caminho formal descoberto pela razão humana” (CASTRO, 1991, p. 18).

Além do mais, ela explicita que no íntimo se revela a dialética das relações entre o homem e o meio e questiona o que é que exerce maior poder em educação: “o esforço auto-educativo do sujeito ou a pressão externa do meio social e cultural?” (CASTRO, 1991, p. 18). Entende, assim, que até esse século a questão não é resolvida e persiste a dicotomização da Didática.

Suchodolski (2002) advoga que Rousseau, aparentemente, dá continuidade à pedagogia de Comenius ao utilizar a noção da natureza da criança. No entanto, Rousseau olha a criança de modo puramente empírico, não busca uma natureza com o sentido de “essência verdadeira do homem”; ele está à procura da vida concreta, cotidiana e verdadeira do homem, em busca da vida liberta dos obstáculos da autoridade, da opinião, dos modelos e da moral convencional. De maneira revolucionária, voltou sua crítica ao regime feudal, com toda a sua cultura, modo de vida e ideais. O sustentáculo pedagógico de suas ideias revolucionárias se encontra no “Emílio”, que a aristocracia francesa desejou eliminar. Essa obra pedagógica permanece influenciando até os dias de hoje.

Com a defesa de Rousseau que “é bom tudo o que sai das mãos do criador da Natureza e tudo degenera nas mãos do homem”, Suchodolski (2002, p. 31) indaga:

Será possível confiar aos homens o problema da educação? Não será conveniente dar à criança a possibilidade de um desenvolvimento livre e espontâneo? A educação – segundo Rousseau – não deve ter por objetivo a preparação da criança com vista ao futuro ou moldá-la de determinado modo; deve ser a própria vida da criança. É preciso ter em conta a criança, não só porque ela é o objeto da educação – a pedagogia da essência estava pronta a fazer certas concessões neste sentido -, mas, primordialmente, porque a criança é a própria fonte da educação. É a partir do desenvolvimento concreto da criança, das suas necessidades e dos seus impulsos, dos seus

sentimentos e dos seus pensamentos, que se forma o que ela há de vir a ser, graças ao auxílio inteligente do mestre. Os educadores não podem ter outras pretensões; seriam absolutamente nocivas. A existência do homem tornou-se o fulcro da sua educação.

O filósofo polonês afirma que Rousseau foi o primeiro a se opor veementemente à Pedagogia da Essência e realçou as perspectivas para uma pedagogia da existência. As posições teóricas ulteriores se configuraram em um desenvolvimento – por vezes permeado de contradições – das ideias alimentadas pelo pensamento rousseauiano.

É no contexto da Renascença que surgem os primeiros indícios da Pedagogia da Existência. As profundas transformações do período, principalmente pelo dismantelamento do sistema feudal e do poder da Igreja, no advento da modernidade, suscitaram inúmeros questionamentos às tradições.

Nessa direção, Wojnar e Mafra (2010) asseveram que o deslocamento para um aspecto antropocêntrico da vida, bem como a instauração de um novo sentido de indivíduo, em certos contextos europeus, criaram possibilidades éticas de se pensar o ser humano pragmaticamente, isto é, em seu cotidiano concreto<sup>135</sup>.

No contexto das lutas contra o Antigo Regime, Rousseau, interessado pela vida cotidiana, concreta e verdadeira do homem, foi o primeiro a sugerir uma Pedagogia da Existência. De acordo com Suchodolski (2002, p. 31), “Os incitamentos de Rousseau para retomar ao estado natural eram um apelo revolucionário para abolir esse regime, para confiar na vida que brota espontaneamente nos homens livres de entraves, era uma afirmação de desdém pelas pessoas ‘bem educadas’”.

É nesse movimento histórico, que vai se tornando efervescente o ideário do liberalismo<sup>136</sup>. Compreendemos com Fiod (2007) que Rousseau, dentre outros célebres pensadores, como Locke, Diderot e

---

<sup>135</sup> É evidente que não podemos tomar uma obra do século XVIII ignorando seu contexto histórico. Compreendemos com Cerisara (1990) que precisamos compreender o quadro no qual se insere o objeto de análise. Essa tarefa não é nada fácil, pois não se trata simplesmente de transpor o conteúdo de uma obra filosófica ou pedagógica de um século para outro.

<sup>136</sup> Conforme explica Cunha (1980), trata-se de um sistema de ideias elaborado por pensadores ingleses e franceses no cerne das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia e foi no século XVIII, na França, que ganhou corpo na bandeira revolucionária de uma classe, a burguesia, e na esperança de um povo que a ela se uniu. O autor prossegue esclarecendo que o liberalismo é um sistema de crenças e convicções, uma ideologia e que todo sistema de convicções apresenta como fundamento um conjunto de princípios ou verdades que são inculcadas e que constituem o núcleo duro de sua doutrina.

Voltaire, asseguradas as especificidades de cada um, empreendem batalhas teóricas contra privilégios da aristocracia, o despotismo real, a desigualdade social, a injustiça e a falta de liberdade política, econômica, religiosa e social. Os limites de suas formulações, a crença no poder da educação e da razão como redentoras refletem, nesse período, limites históricos, um momento de transição para uma sociedade burguesa em processo de constituição.

Rousseau (2004) critica a educação tradicional e toma partido no embate que travam duas sociedades diferentes: a feudal e a burguesa. Ao realizarmos esse pequeno recorte dentro do universo que se constitui a obra rousseauiana, apresentamos algumas formulações evidenciadas pelo autor e os limites de suas proposições. O programa pedagógico de Rousseau, segundo Suchodolski (2011), encontra-se no *Emílio*. Contudo, é preciso destacar que o problema proposto por Emílio ultrapassa a educação das crianças, pois seus objetivos pedagógicos são inseparáveis dos objetivos filosóficos, políticos, religiosos e morais.

Também Jean Piaget (1998a, p. 143) pondera sobre as contribuições de Rousseau:

Sem dúvida, Rousseau percebeu que “cada idade tem suas capacidades”, que “a criança tem maneira de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias”; sem dúvida, demonstrou eloquentemente que não se aprende nada a não ser por uma conquista ativa, e que o aluno deve reinventar a ciência em vez de repetir suas fórmulas verbais; foi ele mesmo quem deu esse conselho, pelo que muito lhe será perdoado: “Começai a estudar vossos alunos, pois certamente não os conheceis nada”<sup>137</sup>.

*Emílio ou Da Educação* (ROUSSEAU, 2004) trata-se de um projeto pedagógico que complementa o projeto político do pensador, contido no *Contrato Social*. Para o autor, uma sociedade igualitária, justa e livre pressupõe indivíduos com as mesmas oportunidades sociais, econômicas e políticas. O projeto político-pedagógico no pensamento de Rousseau passa por dois momentos: 1) o da negação do homem e da

---

<sup>137</sup> Piaget (1998a) destaca que entre os continuadores de Rousseau, dois aplicaram algumas de suas ideias na escola e podem ser considerados como precursores dos métodos novos: Pestalozzi, discípulo de Rousseau, e Froebel, discípulo de Pestalozzi.

sociedade; 2) o da afirmação de um homem novo, em uma sociedade reorganizada.

Emílio representa o homem novo que saberá viver na República criada pelo Contrato Social. É nesse sentido que sua proposta nos instiga a pensar. Conforme diz: “A primeira educação deve, pois, ser puramente negativa. Ela não consiste em ensinar, seja a verdade, seja a virtude, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro” (ROUSSEAU, 1995, p. 80).

O seu projeto pedagógico funda-se na razão e no princípio da liberdade. Para Rousseau (1995, p. 80), a capacidade de fazer uso da razão – instrumento de discernimento entre o vício e a virtude – precisa ser mediada pelo preceptor. A razão permitirá Emílio controlar suas paixões, conhecer os preconceitos e desmistificar as ilusões da sociedade, ainda que este não seja apenas razão.<sup>138</sup>

Por meio da educação, é possível se preservar a bondade e a justiça oriundas do “bom selvagem”, mas ameaçada constantemente pela sociedade existente. No entanto, ambos, aluno e preceptor, fazem parte da sociedade “corrompida”. Por isso Rousseau (1995), diante dessa contradição, assevera: “prefiro ser homem de paradoxos a homem de preconceitos”.

Nessa direção, Moraes (1980, p. 100) explica que a educação doméstica que o Emílio nos indica “[...] visa apenas à supressão ou à superação das contradições entre natureza e razão, entre pensamento e ação que dilaceram o homem civil, e que são o grande obstáculo a sua felicidade”.

Rousseau (1995) considera que tudo degenera nas mãos do homem. Afirma: o homem nasce bom, contudo, a sociedade o torna mau. A educação provém da natureza dos homens e das coisas. A educação que provém da natureza dos homens corresponde ao desenvolvimento interno de nossas capacidades e de nossos órgãos; ao uso que nos orientam a fazer desse desenvolvimento. A educação das coisas corresponde ao ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam. Do Livro I ao V, o autor demonstra como essas dimensões da educação são consideradas pelo preceptor de Emílio, para torná-lo um homem virtuoso dentro da sociedade.

É oportuno lembrar que na escola se inicia o ritual das fábricas que disciplinam a criança, levando-a a “habituá-la” com certos padrões de comportamento e parcialização de tarefas requeridas pela dicotomia

---

<sup>138</sup> Vide Assmann (1988). De acordo com o autor, a obra rousseauiana insiste que os homens não são apenas razão, mas também coração, sentimento, desejo, paixão.

concepção/execução. Não é senão por essa razão que Rousseau (1995) pensa que a criança precisa conhecer a indústria e as artes mecânicas. De oficina em oficina, ela colocará suas mãos no trabalho, onde lhe será ensinado muito mais do que um dia cheio de explicações. Sob esse prisma, pensava em uma educação para o trabalho, pelo trabalho: “[...] não vos limiteis a ver aqui o exercício do corpo e a habilidade das mãos de nosso aluno; considerai que orientação damos a essas curiosidades infantis; considerai o sentido, o espírito inventivo, a previdência, considera que mentalidade lhe vamos formar” (ROUSSEAU, 1995, p. 205).

Rousseau (1995) explica que, no decorrer dos séculos, a habilidade das mãos foi sendo incorporada nos próprios instrumentos de trabalho. As oficinas, o trabalho individual e complexo foram se extinguindo e dando lugar ao trabalho simples, igual e social. Segundo o autor, na oficina a criança aprende muito mais do que em aulas explicativas. Fala do ócio com desprezo, pois o que está se impondo é a sociedade do capital. Para ele, o homem e o cidadão não tem outro bem a dar à sociedade, senão ele próprio. Diz, então, que trabalhar é um dever indispensável ao homem social e que seja rico ou pobre, poderoso ou fraco, todo cidadão ocioso é um patife. Contudo, alerta que nunca será forçado a trabalhar para viver, por necessidade, mas pelo prazer.

Na perspectiva romântica de Rousseau, assim é compreendido o trabalho e suas palavras traduzem a expressão mais completa do pensamento liberal calcado na falsa crença de que é possível acabar com as desigualdades sociais por intermédio exclusivo da educação.

No século XVII, a constituição dos estados nacionais e a modernidade valorizam o ensino e o método é compreendido como uma garantia das necessidades e interesses da criança. Já o final do século XVIII, é reconhecidamente um contexto revolucionário em que feudalismo e monarquia absoluta são atingidos mortalmente. As ideias de Rousseau deveriam repercutir, visto que estavam de acordo com a Declaração dos Direitos do Homem, de 1789. Entretanto, conforme explana Castro (1991, p. 19), “o exemplo educacional que propõe em seu romance, *Emílio*, é o de uma criança de família burguesa abastada, ocupando só para si um preceptor”. Esse fato contribuiu diretamente para que suas ideias não pudessem ser praticadas em grande escala.

Savin (1976) aponta que, com o desenvolvimento da indústria, no cerne do modo de produção capitalista, a burguesia viu-se pressionada a abrir escolas para os trabalhadores, ofertando-lhes instrução exigida para o cumprimento das atividades de trabalho. O ensino e seu caráter

classista são utilizados pela burguesia para atender as suas finalidades<sup>139</sup>.

Na obra *Rousseau: uma arqueologia da desigualdade*, escrita por Olgária Matos (1978), destacamos uma passagem em que adverte que, em Rousseau, “a História é sempre aquilo que distancia o homem da origem, da natureza, aquilo que começa com esta distância”. Atribui à História “um sentido único marcado pelos “*sitôt que*”, “*des l’instant que*”, “*dès que*”, de seu discurso”<sup>140</sup>. A autora complementa que na História, a propriedade privada eclode como a concretização da desigualdade, contudo, tal concepção de História não poderia prevenir seu surgimento de onde a insistência nos “‘abusos’ das apropriações e sua condenação moral: de quantos crimes, guerras, assassinatos, de quantas misérias e horrores não pouparia o gênero humano aquele que arrancando os crédulos ou enchendo o fosso [...]” (ROUSSEAU apud MATOS, 1978, p. 117).

Matos (1978, p. 118) afirma:

Por que lhe falta uma Teoria da História como o espaço em que os homens fazem e refazem sua existência em suas relações com a natureza e com os outros homens, como totalidade econômica, política e moral – não surge ninguém para ‘encher o fosso’ dos terrenos cercados, engradados. A propriedade desequilibró o mundo destruindo a igualdade primitiva. O que Rousseau não chega a mostrar é que deste próprio desequilíbrio (o do conflito ininterrupto entre a origem e os desenvolvimentos da perfectibilidade, as novas aquisições técnicas e a corrupção dos costumes) poderia emergir a solução para reencontrar o ‘centro da gravidade’: é este desequilíbrio que torna as revoluções possíveis, não que as revoluções sejam determinadas pela progressão técnica, mas tornam-se possíveis por esta distância entre as duas séries (no caso de Rousseau, as da origem e da desigualdade) o que exige remanejamentos da totalidade econômica e política em função das etapas do progresso técnico. Há pois dois erros, o mesmo na verdade:

---

<sup>139</sup> Savin (1976) destaca também os trabalhos de J. J. Rousseau (França), J. R. Pestalozzi (Suíça), dentre outros, que imprimiram um grande aporte ao desenvolvimento da pedagogia em seu movimento histórico.

<sup>140</sup> Respectivamente por “logo que”, no “instante que”, “a partir de que” (tradução nossa).

o do reformista ou da tecnocracia, que pretende promover ou impor remanejamentos parciais das relações sociais no ritmo das aquisições técnicas; e o do totalitarismo, que pretende construir uma totalização do significável e do conhecido no ritmo da totalidade social existente num momento dado. Eis porque o tecnocrata é o amigo natural do ditador, ordenador e da ditadura, mas o revolucionário vive na distância que separa a progressão técnica e a totalidade social, aí inscrevendo seu sonho de revolução permanente. Ora, este sonho é por si só ação, realidade, ameaça efetiva sobre toda a ordem estabelecida e torna possível aquilo de que é sonho. (MATOS, 1978, p. 118).

Rousseau (1995) percebe o problema no social, porém, não consegue explicar a desigualdade social na exploração do trabalho. Sua concepção romântica de trabalho e de sociedade impede que sua crítica ultrapasse a questão moral do homem corrupto e apreenda as condições objetivas postas por sua época.

Albuquerque (2002) reitera que no século XIX o modo de produção capitalista se consolida e cabe à burguesia uma difícil tarefa: “instalar-se nos aparelhos do Estado e governar uma sociedade industrial complexa. As pedagogias de Comenius e Rousseau não mais atendiam às necessidades do momento” (ALBUQUERQUE, 2002, p. 41).

Tão somente por intermédio da participação dos sujeitos na luta por outra sociabilidade que possa oportunizar a cada homem e a cada mulher condições de vida e desenvolvimento, que os filhos da classe revolucionária podem, de fato, formar-se no processo. É a única maneira que possibilitará superar os conflitos seculares que existem entre a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência.

No entendimento de Suchodolski (2002), os impasses entre as duas correntes pedagógicas poderão ser superados apenas quando se constituir uma aliança definitiva entre a ação pedagógica e a ação social (WOJNAR, 2010).

Dessa forma, apenas quando se conciliar atividade pedagógica e atividade social, que logre impedir que a existência social do homem esteja em contradição com a sua essência, é que se poderá alcançar uma formação humana, desde a mais tenra idade, articulada com a vida e



capaz de desenvolver sujeitos comprometidos na construção de seus próprios destinos.

Nesse sentido, não só a escola, mas outras formas de transmissão da cultura poderiam assumir um projeto de formação de fato voltado para a difusão de conhecimentos relacionados à vida e à experiência da pessoa humana. Suchodolski (2002, p. 105) deposita suas esperanças, numa Pedagogia Socialista:

[...] É somente através da participação na luta para criar um mundo humano que possa dar a cada homem condições de vida e desenvolvimento humanos que a jovem geração se pode verdadeiramente formar. Tal é a única via que permitirá resolver os conflitos seculares que existem entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência e superar as tentativas falhadas de conciliação destas duas pedagogias. Com efeito, somente quando se aliar a atividade pedagógica a uma atividade social que vise evitar que a existência social do homem esteja em contradição com a sua essência se alcançará uma formação da juventude em que a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico.

Nessa direção, Savin (1976) sublinha como um marco na história, uma pedagogia vinculada aos esforços empreendidos por Karl Marx e Vladimir Ilich Lenin<sup>141</sup>, que elevaram a outro patamar as possibilidades da educação. Estes dois pensadores analisaram a natureza da sociedade capitalista e assentaram as bases de uma educação singular que responde às aspirações da classe trabalhadora. Sob esse aspecto, Savin (1976) ressalta o trabalho do russo K.D. Ushinski (1824-1871)<sup>142</sup>, considerado o “pai da pedagogia russa”, devido à elaboração dos fundamentos científicos dessa pedagogia.

O autor também enfatiza o trabalho de A.S. Makarenko (1888-1939)<sup>143</sup> na elaboração da pedagogia soviética, sob as bases da teoria marxista-leninista, criando um sistema de educação nas instituições

---

<sup>141</sup> Vladimir Ilyitch Ulianov (1870-1924). Sugerimos a leitura de: Lukács (2012); Krausz (2017), Lenin (2011).

<sup>142</sup> Konstantin Dmitrievich Ushinsky (1824- 1871) considerado o fundador da pedagogia científica na Rússia. Vide: *Obras escogidas*. t. 8. Moscú, 1950.

<sup>143</sup> Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939) foi um pedagogo ucraniano. Vide: *Poema Pedagógico*. Ed. Brasiliense, 1983; *Conferências sobre Educação Infantil*. Ed. Moraes, 1981; e *Anton Makarenko: Vida e Obra. A Pedagogia na Revolução*, escrito por Luedemann, C.

educativas dirigidas por ele e estudou diversas questões acerca da educação. Conforme Savin (1976, p. 6), “uma fonte importantíssima para a formação da pedagogia soviética desde o momento de seu surgimento foi o aproveitamento das experiências pedagógicas”.

O autor cita Krupskaja (1869-1939)<sup>144</sup> e revela que já no período anterior à Revolução de Outubro<sup>145</sup>, ela já havia se destacado como uma grande pedagoga marxista. Seu livro *La instrucción pública y la democracia* foi o primeiro trabalho marxista sobre a teoria e a história da pedagogia. Após a Revolução Russa, Krupskaja dedicou-se diretamente ao trabalho da escola, às instituições extraescolares e de organização do movimento infantil e juvenil, elaborando um sistema de aspectos pedagógicos, resolvendo muitos problemas fundamentais da teoria e da prática da educação russa (SAVIN, 1976)<sup>146</sup>.

Além disso, Krupskaja, no livro *Educación da Mocidade no espírito de Lênin*, discutiu experiências internacionais diversas de sua época, as “escolas de trabalho” referentes à educação politécnica<sup>147</sup>. No mesmo período histórico, desenvolveram-se as pesquisas de Vigotski<sup>148</sup> que contribuíram, sobretudo, para os avanços nos estudos desenvolvidos pela Psicologia. Vigotski (2004b, p. 7) menciona que Krupskaja formula a diferenciação de uma escola politécnica, cujo foco se dirige para a “interpretação de processos de trabalho, o desenvolvimento da habilidade para unificar teoria e prática e na habilidade para entender a

---

<sup>144</sup> Nadezhda Konstantínovna Krupskaja (1869-1939), pedagoga. Vide: *La educación laboral y la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1986 e *Acerca de la educación comunista*. Buenos Aires: Anteo, 1970.

<sup>145</sup> Sugerimos o livro *A Revolução de Outubro*, de Leon Trotski, editado pela Boitempo (2007).

<sup>146</sup> De acordo com Savin (1976), nesse período, Lunacharski e Krupskaja participaram na preparação dos primeiros documentos e que ofereciam as diretrizes fundamentais da nova escola e dedicaram-se ativamente à elaboração das bases da pedagogia como ciência. Incorporaram ao trabalho de criar a pedagogia soviética, muitos pedagogos russos tais como: S.T. Shatsky (1878-1934) e P. P. Blonsky (1884-1941).

<sup>147</sup> Lenin (1977 apud MACHADO, 1991, p. 155) “estimava que a escola politécnica contribuiria para assentar a base em que se construiria a sociedade sem classes” e Krupskaja considerava que escola politécnica não significava “uma escola onde se estudam muitos ofícios, mas onde se ensina às crianças a compreender a essência dos processos de trabalho, a substância da atividade laboriosa do povo e as condições de êxito no trabalho”. Para saber mais vide: Machado (1991, 1994). Para Machado (1994, p. 19), “politecnica representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento”.

<sup>148</sup> Trataremos mais especificamente sobre este autor e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural nos próximos capítulos.

interdependência de certos fenômenos” O autor sublinha que as escolas comuns, de forma inversa, focalizam somente a destreza laboral.

O autor assevera que as principais fases formais que acompanham a personalidade da criança em sua formação estão diretamente vinculadas ao grau de desenvolvimento de seu pensamento, tendo em vista que, desse sistema de cognição em que se desenvolvem toda a experiência interna e externa, “dependerá el aparato psíquico que la divide, analice, conexione y elabore” (VYGOTSKI, 2001, p. 401). Para ele, uma das questões fulcrais da psicologia é o de elucidar, por um lado, os caminhos que levam à criança à *educação politécnica* e, por outro, os que possibilitam que a educação una a atividade prática com a apropriação dos conhecimentos científicos.

Vigotski (2004b) expressa que, por meio da revolução socialista e da transição para uma nova ordem social, acarretaria uma transformação na personalidade humana e no próprio homem. Ele se apoia em três fontes fundamentais:

A primeira delas consiste no fato mesmo da destruição das formas capitalistas de organização e produção e das formas de vida social e espiritual que se edificam a partir de seus cimentos. Junto ao esfacelamento da ordem capitalista, todas as forças que oprimem o homem e que o mantêm escravizado pelas máquinas – que interferem em seu livre desenvolvimento – também desaparecerão, serão destruídas. Junto com a libertação dos muitos milhões de seres humanos [da opressão], virá a libertação da personalidade humana dos grilhões que restringem seu desenvolvimento. Essa é a primeira fonte [da transformação] – a libertação do homem.

A segunda fonte da qual emerge a transformação do homem reside no fato de que, ao mesmo tempo em que as velhas correntes desaparecem, o enorme potencial positivo existente na grande indústria – o já crescente poder dos homens sobre a natureza – será libertado e tornado operativo. Todas as características já discutidas, das quais o exemplo mais notório é a mais nova forma de criar o futuro, baseada na combinação de trabalho físico e intelectual, irão perder seu caráter dual e mudar o curso de sua influência, de um modo fundamental. Enquanto anteriormente suas ações

foram dirigidas contra as pessoas, agora elas irão começar a trabalhar em seu benefício. Ao invés de obstáculos – papel outrora desempenhado pelas mesmas –, elas se transformam agora em poderosas forças de promoção do progressivo desenvolvimento da personalidade humana.

Finalmente, a terceira fonte que inicia a transformação do homem é a mudança nas [próprias] relações sociais, entre as pessoas. Se as relações entre as pessoas sofrem uma mudança então, junto com elas, as idéias, padrões [N.doT.: ou “agendas”] de comportamento, exigências e gostos, também irão mudar. Como foi averiguado – pela pesquisa científica em psicologia – a personalidade humana é formada fundamentalmente pela influência das relações sociais; i.e., o sistema social do qual o indivíduo é parte, desde a infância mais tenra. “Minha relação para com meu ambiente”, diz Marx, “é a minha consciência”. Uma mudança fundamental do sistema global dessas relações, das quais o homem é parte, também irá conduzir inevitavelmente a uma mudança na consciência, uma mudança totalizante do comportamento humano. (VIGOTSKI, 2004b, p. 7).

Reportamos-nos novamente a Suchodolski (2002), que, à luz dos estudos realizados e suas principais referências, acredita que a emancipação não se dará por intermédio de uma educação calcada sob os conflitos seculares e as infrutíferas tentativas de conciliação entre a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. O autor refere-se a uma educação virada para o futuro, cuja potencialidade da atividade pedagógica se coaduna a uma atividade social que possibilita o conhecimento objetivo, corroborado pelo diálogo entre teoria e prática e impede que a existência social do homem esteja em contradição com a sua essência.

Por meio do exposto até aqui, sublinhamos os pontos fulcrais trazidos por Suchodolski (2002) e os demais autores apresentados e que nos auxiliaram a unir alguns dos fios que tecemos no capítulo anterior, trazendo brevemente a trajetória histórica da didática e da Educação Infantil no Brasil. Nessa tecitura, avançamos ao último item do capítulo aprofundando mais elementos da gênese da didática e avançando na discussão acerca de suas conexões com o ensino, a aprendizagem e o

conhecimento à luz do materialismo dialético. O percurso que realizamos até aqui nos instrumentaliza a analisar os dados coletados que apontam, dentre outros aspectos, um baixíssimo percentual no que tange às publicações que empregam o termo “didática” e o termo “ensino” nos títulos e palavras-chave de pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, sobretudo, públicas e, em sua maioria, advindas da região sudeste do país<sup>149</sup>.

## 2.2 A DIDÁTICA E SEUS NEXOS COM A EDUCAÇÃO, O ENSINO E A INSTRUÇÃO

Como vimos, há 400 anos, aproximadamente, Comenius já desafiava a sociedade da época a pensar acerca da questão da educação, propondo um método que obtivesse êxito em ensinar tudo a todos. Assim, didática surge, segundo Marin e Pimenta (2015, p. 7):

[...] no cerne de uma verdadeira revolução social e política, contra a hegemonia do poder do clero católico na condução dos destinos da humanidade. Desde então, dependendo das circunstâncias e dos momentos históricos, ela pode ser considerada como a ciência do ensino; a arte do ensino; uma teoria da instrução; uma teoria da formação ou mesmo uma tecnologia para dar suporte metodológico às disciplinas curriculares. De alguma forma, esteve sempre ligada às questões postas pelo processo de ensino, compreendidos como instrumentos de poder, a serviço de interesses diferentes e contraditórias finalidades. (MARIN; PIMENTA, 2015, p. 7).

As autoras reforçam essa ideia afirmando que “ao focalizar o ensino como seu objeto de estudo, necessariamente coloca em foco a práxis docente, pois os professores têm na atividade de ensinar a principal característica de seu trabalho” (MARIN; PIMENTA, 2015, p. 7). Acreditam, ainda, que “será no âmbito da formação [...] que a Didática expressa seu compromisso disciplinar político e social de contribuir para a melhoria das condições de uma educação humana emancipatória” (MARIN; PIMENTA, 2015, p. 7)

---

<sup>149</sup> Cf. a análise de dados, de forma mais detalhada no Capítulo III desta tese.

Como asseveram Marin e Pimenta (2015, p. 7), “o ensino é uma prática social complexa” que é “realizado por seres humanos entre seres humanos” e transformado por meio da “ação e relação entre os sujeitos [...] situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais”. Corroboram com a ideia de que:

[...] dialeticamente, o ensino transforma os sujeitos envolvidos nesse processo. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa investigá-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino nas diferentes áreas do conhecimento, nas escolas da educação básica e superior dos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo-se os nexos entre tais contextos. Enquanto práxis social viva, o ensino não é simplesmente orientado pela didática e demais disciplinas que o estudam, o que lhes daria um caráter meramente prescritivo; mas ela participa da trama das ações políticas, administrativas, econômicas e culturais contextualizadas que incidem na práxis do ensino. (MARIN; PIMENTA, 2015, p. 8).

Aliadas a essas constatações, elas compreendem que o ensino é uma prática social que vai assumindo contornos, modificando seus contextos, e sendo modificado por eles, e a didática persiste na busca de compreender tal objeto em suas “múltiplas formas e configurações e fiel a sua perspectiva epistemológica vai tomando feições cada vez mais perfiladas a este processo de contínua transformação” (MARIN; PIMENTA, 2015, p. 8).

Provocadas por Comenius, evocam grandes questões que se colocam à Didática, de uma forma geral:

[...] é possível ensinar tudo a todos? Ao ampliar a participação de todos os sujeitos, ao abrir espaços para a inclusão de todas as camadas sociais no processo de educação, a escola estremece e vacila muitas vezes: o que a Didática tem a ver com isto? De quais professores precisamos hoje? Se ela tem a preocupação com o ensino, os concretizadores deste processo são os professores situados em contextos e, mais uma vez perguntamos: quais

orientações e subsídios pode oferecer para a formação de professores? (MARIN; PIMENTA, 2015, p. 8).

Para Marin e Pimenta (2015, p. 8), ao passo que os processos de prática educativa se ampliam e se complexificam, “os métodos de investigação deste fenômeno precisam ser re-configurados”, assim tornam a questionar: “o que a didática tem pesquisado? Quais os temas e com quais métodos? Seus estudos e pesquisas tem permitido uma melhor compreensão da práxis educativa, ou seja, do espaço de concretização do ensino?”.

As autoras expressam uma forte preocupação com as dificuldades enfrentadas pela escola nos dias de hoje:

[...] as condições de pauperização dos docentes, a falta de um pacto social de valorização da escola e, em especial, da escola pública ela ainda tem sido desafiada a encontrar espaços de significação frente a tantas condições desfavoráveis. Como agir/pensar didaticamente quando não há condições mínimas para a organização de um espaço/tempo educacional que valorize o ensinar e o aprender em todos os níveis da escolarização? (MARIN; PIMENTA, 2015, p. 9).

Compreendendo que a didática está sempre embebida das “contradições impostas pelos momentos históricos [...]”, consideram a relevância de “[...] analisar a produção teórica e as pesquisas produzidas ao longo desses anos, indicando que, quer como campo teórico, quer como prática social [...]”, a didática porta-se como “[...] caixa de ressonância e de reverberação dos desafios que o contexto socioeconômico e político propõe à tarefa educativa” (MARIN; PIMENTA, 2015, p. 9).

No primeiro capítulo, intitulado “A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência”, da publicação intitulada *Didática: teoria e pesquisa*, Marin e Pimenta (2015) realizam um balanço das produções na área da educação, demonstrando o esgotamento das contribuições a partir da didática fundamental dos anos de 1980, sem desprezar suas contribuições. Com base no Materialismo Histórico-Dialético indica a necessidade premente de se “avançar em princípios teóricos que possam ser considerados efetivamente como método para a área de modo a que possa se apresentar como um todo

orgânico tanto na investigação quanto na docência” (MARIN; PIMENTA, 2015, p. 10).

Nesse contexto e mais precisamente na Educação Infantil, Cisne (2014, p. 285) com relação à primeira etapa da educação básica, ao final de sua tese, questiona: “Há uma didática para a Educação Infantil? É necessária?”.

Nessa direção, intrigada com as questões levantadas pelas pesquisadoras citadas, debruçamos-nos sobre a especificidade da Didática na Educação Infantil, mais precisamente sobre as concepções de didática e a unidade teoria e prática na relação travada entre os sujeitos (professor e alunos) nessa primeira etapa da educação básica, compreendendo com Cisne (2014, p. 302) que:

o professor de educação infantil precisa de uma sólida formação, estar atento e em movimento de pesquisa constante, mas basicamente precisa ter clareza da teoria que subsidia sua prática docente, da ontologia que sustenta sua teoria, e, nesse aspecto, concordamos com Moraes (2007), quando explicita que a teoria tem consequências, como também a prática, já que elas se imbricam e se efetivam em ações e atividades que envolvem escolhas. Sabemos, pelo percurso dos estudos por nós realizados, da necessidade de uma crítica a um presente que pretende cercear os processos que levam a conhecimentos aprofundados, implicando desterrar as teorias que demonstram as imensas possibilidades da capacidade humana de criar, imaginar e potencializar “asas”, para, assim, não somente conhecer, mas também transformar o existente.

Comungando das ideias das autoras, principalmente, no que diz respeito à teoria e suas consequências, interessa-nos aprofundar mais a respeito das origens da didática, do processo de cognição humana e a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, a fim de discutir sobre a didática e a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva do materialismo dialético, consideramos pertinente destacar as contribuições de Tomaszewsky (1966), Klingberg (1978) e Savin (1976).

Ensinar e aprender estão intimamente relacionados com a origem do processo de cognição humana. Uma síntese interessante acerca disso



é feita por Tomaschewsky (1966, p. 34), a qual extraímos alguns pontos para nossa melhor compreensão do binômio ensinar e aprender:

Cada ser viviente está indivisiblemente unido con su medio ambiente, en el cual encuentra las condiciones para su vida. El organismo de cada ser viviente y sus condiciones de vida en este medio contituyen una unidade. Si se le retira a un organismo su medio ambiente, sus condiciones de vida en este medio, muere. Tambié m el hombre depende de ciertas condiciones de vida naturales y sociales que forman su medio ambiente, y está sujeto a los principios que rigen sa cambio y desarrollo. Assí, para cada organismo es cuestión de vida o muerte adaptarse a los principios que rigen en su medio ambiente, restablecer continuamente el equilibrio entre el y el ambiente.

O autor fala da necessidade de se conhecer corretamente a realidade circundante para poder adaptar-se a ela. Quanto mais desenvolvido e estruturado o ser, mas complexa é sua vida, tanto mais multiforme e profundo deve ser seu conhecimento da realidade. O homem encontra-se na etapa mais alta do desenvolvimento e não apenas se encontra em simples relação com a natureza, mas trabalha, ou seja, com a ajuda de instrumentos transforma a natureza segundo suas necessidades e se apropria das suas matérias (TOMASCHEWSKY, 1966).

Segundo Marx (2010), o processo de trabalho diz respeito à atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, à apropriação da natureza para a satisfação das necessidades humanas, condição universal do metabolismo Homem X Natureza e condição natural eterna da vida humana, comum a todas as suas formas sociais.

Nesse longo processo, o homem precisou desenvolver a mão. Engels explica que a mão, além de órgão do trabalho é também produto. Foi exclusivamente por meio do trabalho e pela adaptação a novas funções, pela transmissão hereditária da sofisticação alcançada pelos músculos, ligamentos e ao longo do processo, também pelos ossos, singularmente pelo uso sempre renovado das habilidades transmitidas a novas e cada vez mais complexas funções foi que “a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini (ENGELS, 1963, p. 270).

Além da mão, também a laringe foi desenvolvida devido à necessidade de comunicação entre os homens na produção e reprodução de sua existência. A partir dessa base material para a fala e desta para a criação de um sistema de signos, significados e sentidos da palavra, ocorreram muitos desdobramentos. Conforme Tomachewsky (1966, p. 35):

Los animales superiores y el hombre poseen la posibilidad de conocer su medio ambiente a través de la actividad de su sistema nervioso. El sistema nervioso establece continuamente relaciones entre el estado del organismo y las condiciones presentes en el ambiente. El sistema nervioso es, de cierta manera, el aparato de unión entre el organismo y la realidad. Este aparato nervioso se formado en el largo desarrollo histórico de las especies biológicas, especialmente para cumplir la función de conocimiento de la realidad. Mientras más alto se encuentra el animal en la escala zoológica, más compleja es la organización de su sistema nervioso. El hombre se encuentra en la etapa más alta del desarrollo biológico y posee en su cerebro el órgano más complejo de cognición, el cual le permite conocer la realidad conscientemente.

O autor explica que o cérebro humano estabelece a relação cognoscitiva com o meio da seguinte forma: a realidade excita os sentidos, os nervos transmitem o estímulo ao cérebro e, no cérebro, por meio do córtex, reflete-se a realidade objetiva. De forma alguma, trata-se de um processo simples, direto e completo de reflexo, senão que este deve ser compreendido como um processo dialético complexo que percorre etapas definidas (TOMASCHEWSKY, 1966)

Dessa forma, o ato de conhecer significa, para o homem, refletir a realidade em seu cérebro. A realidade, os objetos, os fenômenos e as transformações da natureza e da sociedade são o objeto de cognição, o objetivamente presente, o que atua sobre os sentidos e gera uma representação no cérebro. Por outro lado, é por meio do seu sistema nervoso que age cognitivamente (TOMASCHEWSKY, 1966).

Tomaschewsky (1966) indaga se o homem pode conhecer a

realidade corretamente e se pode chegar à verdade<sup>150</sup> O autor explica que:

La realidad se mueve y se desarrolla según con principios relativamente estables, y estas transformaciones son objetivas e independientes de la conciencia humana. La posibilidad de penetrar en la esencia de la realidad está dada por el objeto mismo, por el hecho de que estos principios forman la esencia de la realidad y se presentan directamente en los fenómenos aislados de manera que tanto la realidad compleja como los principios fundamentales subyacentes pueden ser reflejados por la conciencia humana. (TOMASCHEWSKY, 1966, p. 36).

Além disso, sublinha a importância do cérebro nesse processo de refletir o real:

El cerebro, el organo de cognición más elevado, atributo del hombre, es producto de la larga historia de desarrollo de las especies biológicas. Se ha formado por una necesidad natural de acuerdo con las exigencias de la realidad y ha adquirido la estructura y la organización que le permiten cumplir su función de órgano reflexivo, y mantener al hombre en su medio ambiente natural y social. La seguridad en el acto cognoscitivo se demuestra cada día en la vida práctica de los hombres. La práctica permite al sujeto la posibilidad de profundizar en el conocimiento de la verdad. (TOMASCHEWSKY, 1966, p. 36).

E como se desenvolve o processo de conhecimento humano? O autor explica que inicia primeiramente com a prática. Por meio dela se chega ao conhecimento teórico, que depois retorna à prática. Na teoria do conhecimento preconizada pelo materialismo dialético a prática figura em primeiro lugar. Em segundo lugar, “es el fin del conocimiento, y, finalmente, es el criterio dela verdad, la prueba más dura de la justeza de lo conocido. Al caracterizar el proceso cognoscitivo hay que tratarlo a la luz de este punto de vista ante todo, de

---

<sup>150</sup> No quinto e último capítulo desta tese voltamos a esta questão.

la práctica como fuente del conocimiento” (TOMASCHEWSKY, 1966, p. 36).

O homem, de acordo com Tomaszewsky (1966, p. 36), relaciona-se com os objetos, conhece as suas propriedades “porque los transforma y se los apropria. La actividad productiva del hombre es, sobre todo, la que le permite adquirir conocimientos fundamentales sobre los objetos y procesos de la naturaleza y la sociedad”<sup>151</sup>.

Com efeito, Engels (1963, p. 275) afirma que “graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados”. O autor concebe todo esse processo do trabalho como uma “condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1963, p. 269)<sup>152</sup>.

Klingberg (1978, p. 44) explica que compreenderemos com mais clareza a essência do ensino e o específico do problema didático, se nos perguntamos sobre a origem do didático:

Ya es harto conocido que generalmente una cosa se puedo concebir (o se concibe mejor), cuando se conoce su historia. Pero no queremos hablar aquí de una historia de la didáctica, ya que esto no es asunto nuestro, más bien hay que preguntar, ¿de donde proviene lo didáctico, de donde proviene el problema didáctico?; quién “lo trajo al mundo”?; ¿qué tipo de fenómeno es éste, en el que tenemos que intervenir nosotros los didactas, los maestros?; ¿dónde radican sus raíces?; ¿dónde radican el origen y las fuentes del problema didáctico?

O autor, no que tange à gênese do didático, enfatiza alguns aspectos pertinentes. O primeiro é o histórico em que se argui sobre como tem se desenvolvido historicamente o problema didático partindo de todo o desenvolvimento social e pedagógico. É preciso distinguir, inicialmente, o desenvolvimento do didático como fenômeno no processo histórico-social e, por outro lado, a formação e

---

<sup>151</sup> Para melhor entender a gênese da categoria trabalho, vide o capítulo *O trabalho*, de Lukács (2013).

<sup>152</sup> Indicamos o estudo d’*O Capital*, de Marx, a fim de aprofundar sobre o trabalho no modo de produção capitalista que assume outros contornos.

desenvolvimento do problema didático como teoria, ou seja, a história da formação da teoria didática, que tem ocupado lugar depois da constituição de fenômenos didáticos no processo histórico-social.

Klingberg (1978) focaliza que já na comunidade primitiva identificamos, na relação completa do desenvolvimento de manifestações pedagógicas, indícios elementares desses fenômenos, que na atualidade qualificamos de didáticos ou que se encontram no campo do didático. Tais elementos não estavam completamente desenvolvidos, nem obviamente eram institucionalizados. O autor sublinha aqueles fenômenos didáticos elementares que ainda são pertinentes na atualidade e que são, com frequência, apropriados para resolver determinadas situações pedagógicas, como, por exemplo, a inclusão de crianças na atividade dos adultos, iniciando por uma simples imitação, passando pela tomada de iniciativa até chegar a uma direção mais ou menos consciente. Ele ainda traz que:

Alt<sup>153</sup> habla del desarrollo progresivo de la enseñanza como una “forma de arte” de la instrucción despues que se han dado previamente formas elementales espontáneas de la instrucción y del aprendizaje. Lo didáctico se encuentra en la división del proceso de enseñanza una cierta serie de pasos, y con ello, la adaptación de la instrucción a las potencias del niño. Finalmente existen también elementos de instrucción mediante la palabra hablada; tenemos además las actividades semejantes a las docentes, que aspiran a introducir a la persona que está en crecimiento, en el mundo de los adultos, mediante iniciaciones que duran varias semanas y que estan frecuentemente unidos con la transmisión del código moral, de las normas y del conocimiento del grupo, de la familia. (KLINGBERG, 1978, p. 46).

O autor justifica que foge ao escopo de seu trabalho verificar a questão de como se tem desenvolvido o didático a partir da necessidade social da reprodução da sociedade, do assegurar a mudança de geração e de como tem se formado paulatinamente as “formas de arte” da

---

<sup>153</sup> Klingberg toma como referência: ALT, R. *Conferencias sobre la educación en los primeros niveles del desarrollo de la humanidad*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlín, 1956.

instrução e da aprendizagem, mesmo sendo algo extraordinariamente interessante. Insiste, então, em dizer que:

[...] a raíz histórica de la enseñanza (en el sentido más estricto) parece radicar allí donde fue necesario transmitir experiencia generalizada a la nueva generación. Con ello hemos mostrado una característica esencial de la enseñanza desde su origen histórico, el resumen de procesos de aprendizaje “naturales”, la transmisión y asimilación de teorías, normas generales, principios, etcétera. (KLINGBERG, 1978, p. 46).

A didática está relacionada à práxis, ou seja, ensinar e aprender estão intimamente relacionados com a atividade do trabalho. Esta atividade percorreu um longo caminho de desenvolvimento. Bem explica Lukács (2013, p. 44) que:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

Essa intermediação foi fundamental e, certamente, não temos condições de tratar desse complexo aqui, somente focalizamos alguns aspectos referentes à relação entre ensinar e aprender que estão intimamente arrolados com a origem do processo de cognição humana e que coincide com a origem do trabalho humano<sup>154</sup>. Segundo Lukács (2010, p. 46):

O trabalho – base fundadora de toda socialização humana, mesmo da mais primitiva – destaca tendencialmente o ser humano da esfera das necessidades biológicas mais puramente

---

<sup>154</sup> Sugerimos a leitura do texto de Lukács *O trabalho como pôr teleológico* para aprofundar esse ponto. O texto encontra-se na Segunda Parte: “Os complexos de problemas mais importantes”, capítulo I – O trabalho, de LUKÁCS (2013, p. 39-158).

espontâneas e de sua satisfação apenas biológica, tornando determinantes em seu lugar, os pores teleológicos, que, por sua natureza, assumem de imediato um caráter alternativo, são necessários desde o primeiro instante reguladores sociais que regulamentem as decisões alternativas que estabelecem os conteúdos da teleologia conforme as respectivas necessidades sociais vitais.

A categoria do trabalho é considerada a categoria fundante do ser social. Sua gênese diz respeito a uma nova esfera do ser. O autor, no que tange ao desenvolvimento do ser social, diz que:

No que se refere ao ser social, esse papel é assumido pela vida orgânica (e por seu intermédio, naturalmente, o mundo inorgânico). Em outros contextos, já expusemos essa direção de desenvolvimento do social, daquilo que Marx chamou de “afastamento da barreira natural”. Entretanto, nesse ponto está excluído de antemão o recurso experimental às passagens da vida predominantemente orgânica à socialidade. É exatamente a impenetrante irreversibilidade do caráter histórico do ser social que nos impede de reconstruir, por meio de experiências, o *hic et nunc* [agora ou nunca] social desse estágio de transição. Portanto, não temos como obter um conhecimento direto e preciso dessa transformação do ser orgânico em ser social. O máximo que se pode alcançar é um conhecimento *post festum*, aplicando o método marxiano, segundo o qual a anatomia do homem fornece as chaves para a anatomia do macaco e para o qual um estágio mais primitivo pode ser reconstruído – intelectualmente – a partir do estágio superior, de sua direção de desenvolvimento, das tendências de seu desenvolvimento. A maior aproximação possível nos é trazida, por exemplo, pelas escavações, que lançam luz sobre várias etapas intermediárias do ponto de vista anatômico-fisiológico e social (ferramentas etc.). O salto, no entanto, permanece sendo um salto e, em última análise, só pode ser esclarecido conceitualmente através do experimento ideal a que nos referimos. (LUKÁCS, 2013, p. 42).

Compreendemos que na gênese do surgimento da sociedade humana, os homens, por meio da atividade do trabalho, apropriavam-se dos meios de subsistência provenientes da natureza, como, por exemplo, dedicavam-se à caça. Até mesmo as crianças, desde cedo, participavam de muitas atividades conjuntamente com os adultos. Com o desenvolvimento da criação dos rebanhos e da agricultura, ampliaram-se as experiências de trabalho, que foi se complexificando e desempenhando um importante papel no processo de formação do homem em desenvolvimento.

Savin (1976) reitera o exposto por Engels de que o trabalho criou o próprio homem. Nessa direção, o trabalho despertou a vida e a educação. O autor explica que as primeiras habilidades que o homem adquiriu no processo de trabalho, as transmitiu a seus descendentes. O conhecimento e a necessidade de ser transmitido foi configurando diversos atos educativos, assim como a transformação necessária imposta pelo movimento da complexificação. Se, num primeiro momento, o conhecimento (que foi configurando a educação) era transmitido pelos adultos no próprio processo de trabalho, com o desenvolvimento da sociedade, essa experiência de educação passou a não corresponder mais as necessidades e exigências da vida. Dessa forma, homens com maior acúmulo de experiências e conhecimento passaram a se dedicar à educação das gerações mais novas. Assim, gradativamente as escolas foram surgindo.

Nessa perspectiva, Savin (1976, p. 63), acerca do conceito de ensino, expõe que “La enseñanza es una arte, arte difícil, delicada, polifacética y diversa y en el cual concurren dos factores fundamentales; maestro y alumno. El resultado de la enseñanza se encuentra, o se refleja, en la calidade de los conocimientos, en el nivel de desarrollo del alumno”.

O autor explica que cada nova geração estuda a experiência da geração passada e busca novos caminhos nos fundamentos da ciência, da técnica e da vida social. Para ele, instrumentalizar as novas gerações é a tarefa mais importante do ensino. O autor corrobora afirmando que os problemas teóricos de conteúdo na instrução e no ensino, suas formas e métodos são estudados pela Didática, parte intrínseca da Pedagogia.

A educação, em seu sentido amplo, “comprende todo el proceso de formación del individuo y su preparación, para participar activamente en la vida productiva y cultural. [...] comprende la influencia de todo el modo de vida sobre el hombre, así como la enseñanza y el aprendizaje” (SAVIN, 1976, p. 9).



Diante disso, cabe aqui lembrar que também Lukács (2013) destaca que a educação tem que ser compreendida em seu sentido *lato* e em seu sentido restrito. Na citação a seguir, o autor mostra o movimento social e de continuidade do histórico, no qual a educação não escapa dos limares do desenvolvimento e da complexificação:

É possível que a peculiaridade específica do ser social fique ainda mais evidente no complexo de atividades que costumamos chamar de educação. Naturalmente, também para isso há certas analogias nas espécies animais superiores. Estas, contudo, empalidecem quando ponderamos que o auxílio que os animais adultos dão aos seus filhotes se reduz à apropriação de uma vez por todas, com a destreza correspondente à espécie, de certos comportamentos que permanecem indispensáveis por toda a sua vida. **Porém, o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida.** Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. **Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou.** (LUKÁCS, 2013, p. 176, grifos nossos).

Essa especificidade do ser social, a de ir além da frase “não compreendo mais o mundo”, vai adquirindo força de necessidade à atividade objetivamente orientada, para que “os outros” possam se apropriar da cultura de seu tempo. Assim, o termo “instrução”, para Savin (1976, p. 10), é utilizado como “significado de la actividad objetivamente orientada, vinculada con la iniciación del hombre en la cultura y los conocimientos [...]. Una manera importante de adquirir instrucción es la enseñanza”.

O ensino, para o autor, “es el proceso pedagógico de armar a los alumnos con conocimientos, habilidades y hábitos, de influir sobre sua conciencia e conducta, el proceso de la actividad cognoscitiva viva de

los alumnos y de su desarrollo multifacético” (SAVIN, 1976, p. 10). Dessa forma, a educação, a instrução e o ensino:

[...] están estrechamente relacionadas entre sí. La actividad docente está dirigida a la formación de determinadas cualidades del hombre. La actividad educativa también encierra el elemento de la instrucción, y profundiza y amplía los conocimientos de los niños acerca de la vida que les rodea. Al hacer una diferenciación de los conceptos básicos, la pedagogía soviética ve el proceso pedagógico como único e íntegro. (SAVIN, 1976, p. 10).

Na compreensão ontológica essa é uma unicidade inseparável. Podemos nos referir à educação sem estar falando de ensino? De aprendizagem? E o que seria o pedagógico senão uma síntese desses elementos constitutivos da educação? Klingberg (1978) expressa que o ensino é sempre um processo de ensino e aprendizagem, em que, de um modo determinado, relacionam-se entre si, professor e alunos. No ensino, articulam-se a atividade do professor – ensinar e a atividade do aluno – aprender, conferindo uma determinada qualidade ao trabalho pedagógico. O autor revela que precisamos insistir sobre essa qualidade, visto que se constitui em algo mais que uma simples forma de organização do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, o ensino é um importante meio para o desenvolvimento da personalidade, para a instrução e educação dos homens e, mais do que isso, é o “campo fundamental” da instrução e educação socialista<sup>155</sup>. O autor justifica que ao denominar campo fundamental é porque evidentemente existem outros campos de instrução e educação (KLINGBERG, 1978).

O ensino se constituirá em um acontecimento pedagógico quando instruir e educar, considerando que instrução e educação são suas duas “funciones principales, unidas dialécticamente entre sí y al servicio de las cuales está” (KLINGBERG, 1978, p. 14):

[...] son fenómenos sociales que se manifiestan principalmente en la escuela, pero que no se limitan a ella. La instrucción y la educación son fenómenos y procesos sociales y universales que,

---

<sup>155</sup> Aqui, o autor remete à publicação de Honekher, M. *Enseñamos y aprendemos en el espíritu de Lenin*. En Discurso del Ministro de Instrucción Pública en el VII Congreso Pedagógico. Pädagogik, p. 721, folleto 8, 1970.

junto com la escuela, se manifiestan también en el seno de la familia, en las instituciones de la educación preescolar<sup>156</sup>, en los centros de producción socializados, en la organización infantil y juvenil, así como en otras organizaciones [...]. (KLINGBERG, 1978. p. 15).

O autor sublinha que a relação comum da atividade do professor e do aluno na classe reside também no efeito recíproco ativo entre ensinar e aprender, entre dar e receber. Para ele, o professor não somente instrui e educa, mas ele mesmo se forma e se educa na atividade e o aluno não apenas aprende e é educado, mas também se forma e se educa na atividade. Sendo assim, o processo de instrução e educação é sempre um processo de autoformação e autoeducação, correspondendo ao professor o papel dirigente, que desempenha tendo em vista “de su responsabilidad social, de su madurez humana e de su conocimiento y capacidad pedagógica” (KLINGBERG, 1978, p. 25).

Dessa forma, o aluno não é mero objeto de influências docentes, mas cada vez mais uma “[...] fuerza componente, un sujeto del proceso de instrucción y educación”. Para tanto, o “[...] buen maestro conoce las capacidades creadoras de sus alumnos, y en diversas formas trata de activar estas capacidades propias del alumno y de hacerlas útile a la enseñanza” (KLINGBERG, 1978, p. 25).

Tomaschewsky (1966) menciona alguns aspectos que se coadunam a essa ideia: sublinha que as necessidades sociais não representam o único fator que determina o ensino das crianças e que é preciso considerar os princípios do seu desenvolvimento físico e psíquico. O autor argumenta que a criança não é um ser passivo a quem o professor pode formar de modo arbitrário. A criança não é mero objeto do ensino, visto que é um ser ativo, orientado por desejos, sentimentos etc., e o professor a reconhece como uma personalidade que aprende de forma criadora e a quem é essencial conhecer para orientar o ensino que precisa ser compreendido como uma preparação pedagógica direcionada à atividade social posterior nos campos econômico, político e cultural (TOMASCHEWSKY, 1966).

Tomaschewsky, ao discutir acerca da relação ensino e aprendizagem, observa que a personalidade humana se desenvolve

---

<sup>156</sup> Percebemos que, ao se referir como pré-escola, esse nível de educação tem uma especificidade. Não se trata da escola nos moldes do Ensino Fundamental, no entanto, trata-se da escola que se destaca como uma instituição para crianças até cinco anos com suas singularidades próprias.

somente em atividade, confrontando-se com o meio em que está inserida para superá-lo. Daí a importância dessa relação, a fim de que a criança aprenda de forma ativa e criadora.

Para reconocer los principios del proceso de enseñanza y poderlos guiar correctamente, hay que investigar no solo la actividad del maestro, sino también la del alumno. Hay que ver no únicamente lo que el maestro tiene que hacer, qué medidas didácticas tiene que tomar para transmitirle a los escolares el contenido, qué efectos tiene sus propias actividades y los medios didácticos que utiliza el maestro en el desarrollo de la personalidad del alumno. La clase hay que comprenderla siempre como un proceso de actividad conjunta del maestro y el alumno [...]. La enseñanza y el aprendizaje no tienen lugar independiente y separadamente una del otro, sino que la enseñanza del maestro y la aprendizaje del discípulo se influyen y estimulan recíprocamente. El alumno aprende siempre mejor y con más éxito e independencia a través de la polifacética dirección del maestro. Su aprendizaje toma continuamente formas más complejas. Al mismo tiempo, la actividad docente del maestro se hace más diferenciada y multiforme adaptándose en sus formas a las reacciones cada vez más complejas del discípulo; mientras mayor se hace la independencia del alumno, menor es la orientación directa del maestro. Para penetrar teóricamente en la dialéctica del proceso de instrucción, es todavía necesario realizar un amplio trabajo de investigación. (TOMASCHEWSKY, 1966, p. 21).

Desse modo, alerta para o cuidado ao caracterizar o trabalho do professor como algo puramente subjetivo, em que não se pode capturar a essência do processo de ensino, nem se pode fundamentar cientificamente. Pelo contrário, o autor argumenta que é possível investigar objetivamente o processo de ensino e que, sem dúvida, não se tem investigado e reconhecido em grau suficiente os princípios a ele relacionados, o que não deve levar a uma falsa conclusão de que são incognoscíveis.

Nessa direção, o autor salienta que a didática há de resolver uma multiplicidade de relevantes problemas teóricos. Primeiramente, precisa determinar os fins e os objetivos do ensino, visto que não se pode ensinar plenamente sem um conhecimento preciso e apurado dos seus objetivos e propósitos. Em segundo lugar, a didática precisa apurar o processo de ensino em sua forma geral e captar as leis desse processo. Em terceiro plano, precisa definir princípios para o trabalho docente, partindo dos princípios gerais de aprendizagem. É imprescindível que verifique quais conteúdos relacionados ao período de desenvolvimento das crianças e as diversas atividades articuladas que tenham possibilidade de realizar. Aponta que a didática deve formular os princípios fundamentais da organização da aprendizagem das crianças, informar sobre os métodos – os diversos caminhos pelos quais a criança pode ser conduzida, a fim de se atingir os objetivos propostos e ainda orientar quais meios materiais têm a possibilidade de serem utilizados para cumprir os objetivos propostos. Trata-se, aqui, de acordo com o autor, do objeto da didática. Ele ainda pondera que, em contextos de formação inicial, a tarefa do professor é assentar as bases para a realização posterior de um sem número de fins e objetivos, no decorrer da escolaridade, em níveis subsequentes.

Na mesma linha de pensamento, Klingberg (1978) alerta que a didática não é a única disciplina pedagógica cujo objetivo é o ensino. Além da didática, existem as diferentes metodologias, como, por exemplo, a metodologia do ensino de matemática etc. Para o autor, enquanto as metodologias se concretizam ao analisar as questões do ensino de uma determinada disciplina, o objeto da didática é de natureza geral. A didática abstrai-se das particularidades das distintas disciplinas e generaliza as manifestações e leis especiais do ensino (KLINGBERG, 1978).

Entre a didática e as metodologias, de acordo com o autor, existe uma relação recíproca: as metodologias são umas das bases mais importantes da didática, e a didática, ao generalizar os resultados das metodologias e de outras ciências, é uma das bases essenciais das metodologias.

A Didática Geral tem se desenvolvido até converter-se em uma verdadeira disciplina de integração, a que se esclarecem os problemas específicos das distintas metodologias sobre suas características especiais, sobre o negociável e o obrigatório para todos. Para poder ensinar exitosamente e de uma forma científica, o professor não somente deve conhecer profundamente a didática e as metodologias, mas também deve conhecer bem a teoria da educação (KLINGBERG, 1978).

Compreendemos que há um movimento dialético entre a *Didática Geral* e a *Didática Específica*. Esta se constitui de diferentes metodologias (matemática, língua portuguesa, ciências, geografia etc.), que são específicas de cada objeto em seu movimento histórico. As metodologias fazem parte da *Didática Específica* em unidade com a *Didática Geral*. A *Didática Específica* contém os elementos essenciais da *Didática Geral*.

Com base em nossos estudos alicerçados no Materialismo Dialético e na Ontologia Crítica, entendemos a **didática, de forma substantiva e adjetiva, como a teoria geral do ensino que reúne um conjunto de princípios de unicidade teórico-prática que serve de base e orientação ao professor para, intencionalmente, planejar o trabalho a ser desenvolvido e mediar o conhecimento historicamente produzido pela generidade humana.**

Nesse aspecto, compreendemos a relevância do papel da didática que tem o planejamento como seu instrumento fundamental nesse processo de aprofundar conhecimentos acerca dos objetivos, conteúdos, métodos, meios e avaliação<sup>157</sup>, ressaltando as seguintes indagações: o quê ensinar? Por que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar?

Estas questões remetem à categoria *ideologia*, que é de grande monta para pensarmos a didática como teoria geral do ensino e que esteja comprometida com a formação ominilateral do homem, desde a mais tenra idade. Enfatiza as dimensões política e pedagógica da educação, nos dá pistas para pensar a função da didática na especificidade da Educação Infantil, novamente sublinhando as indagações suscitadas no parágrafo anterior.

A Pedagogia tem dissimulado a significação política da educação numa sociedade dividida em classes, disfarçando, camuflando ideologicamente, a realidade econômico-sócio-política da educação, por meio de considerações culturais, espirituais, morais, filosóficas etc.

Não é possível aprofundar devidamente aqui a categoria *ideologia*<sup>158</sup> dada a sua complexidade, porém, vale destacar um excerto de Lukács (2013, p. 564):

---

<sup>157</sup> Está, para além dos limites deste trabalho, uma incursão, mesmo que breve, acerca da categoria *avaliação* dada a complexidade, abrangência, problemática e especificidade na Educação Infantil. Sobre o tema indicamos a leitura de Freitas (2002). O acesso ao link foi disponibilizado pelo autor, disponível em <<https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>>. Sugerimos também os artigos de Bhering e Fulgraff (2012) e de Rosemberg (2013).

<sup>158</sup> A fim de aprofundar essa categoria fundamental recomendamos a leitura na íntegra do Capítulo III, “O ideal e a ideologia”, que consta na obra de Lukács (2013, p. 355-576).

A divisão social do trabalho faz surgir, de modo cada vez mais diferenciado, diversas ciências, a fim de dominar o ser especificamente social da mesma maneira que, com a ajuda das ciências naturais, o metabolismo com a natureza se tornou cada vez mais dominável. Inquestionavelmente isso pressupõe uma exigência de objetividade quanto à seleção crítica, tratamento etc. dos fatos. Porém, seria ilusão acreditar que, desse modo, os momentos ideológicos estariam excluídos dessas ciências. Quando em um ponto anterior das nossas considerações sobre ideologias em geral e sobre a ideologia política em especial, acentuamos a neutralidade destas em relação a questão da verdade, obviamente estava contida nisso a constatação de que a mais pura das verdades objetivas pode ser manejada como meio para dirimir conflitos sociais, ou seja, como ideologia, já que ser ideologia de modo algum constitui uma propriedade social fixa das formações espirituais, sendo muito antes, por sua essência ontológica, uma função social e não um tipo de ser. Daí resulta a neutralidade já indicada das ideologias socialmente operantes perante a verdade científica objetiva. Contudo, também no caso dessa constatação em si correta é preciso precaver-se de generalizações (tanto gnosiológicas como lógicas) abstratas, porque estas muito facilmente podem deformar mediante extrapolação o que em si é ontologicamente correto. A ação social, os seus conflitos, a sua solução etc. diferenciam-se em grande medida do metabolismo com a natureza, e essa diferença também se expressa no fato de que nos primeiros o campo de ação utilizável com êxito de teorias falsas, incompletas, etc é muito maior que no caso do último. Porém, isso de modo algum anula o significado positivo de teorias corretas, de constatações de fatos etc. Pelo contrário. Nas ciências sociais, por exemplo, a situação social geral de que as ideias dominantes de uma sociedade são as ideias de sua classe dominante com frequência leva a uma petrificação da cientificidade e as ideologias que se opõem em termos de classe podem, na luta contra isso, pôr em marcha uma renovação e uma elevação de

nível essenciais das ciências (também como ciências puras), pelo fato de a nova posição ideológica poder trazer à tona fatos, conexões, legalidades etc. até ali negligenciados. Da neutralidade ontológica das ideologias perante a objetividade gnosiologicamente exigida não decorre nem que a correção científica deve inibir o poder de persuasão da ideologia como ideologia, nem que algo surgido de modo puramente científico não possa desempenhar um grande papel ideológico. (LUKÁCS, 2013, p. 564)

Nesse sentido, o autor ajuda-nos a tentar sobrepujar o pensamento habitual acerca da situação social de modo geral que acaba por imobilizar a cientificidade. Por outro lado, as ideologias que se contrapõem em termos de classe, apresentam condições de fazer avançar a Ciência, no sentido de pôr em marcha nexos, legalidades, até então desprezados.

Na trajetória percorrida até o momento, a partir das pertinentes contribuições dos autores que nos serviram de referência, tivemos oportunidade de aprofundar acerca da gênese da didática e os conteúdos a ela concernentes, sobretudo a teoria e a prática, a intencionalidade por meio do planejamento de ensino e a mediação do conhecimento pelo professor, bem como suas relações com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Nos capítulos seguintes, apresentamos o processo de levantamento e análise dos dados de nossa investigação em torno das publicações da área da Educação Infantil no período 2000-2014 nas bases selecionadas, suas concepções de didática e as perspectivas subjacentes, cotejando com os elementos até o momento apresentados referentes à Gênese da Didática e da Educação Infantil.

Reunimos elementos contundentes para indicar a continuidade de estudos nessa direção, tendo em vista que, como veremos a seguir, os dados de nossa pesquisa apontam o quão irrisórias são as pesquisas que trazem a didática e o ensino como objeto, tendo no Materialismo Dialético sua base teórico-metodológica de sustentação.



## UMA DIDÁTICA DA INVENÇÃO

I

*Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:*

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca*
  - b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer*
  - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos*
  - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação*
  - e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos*
  - f) Como pegar na voz de um peixe*
  - g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.*
- etc.*  
*etc.*

*Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.*

II

*Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.*

III

*Repetir repetir — até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo.*

IV

*No Tratado das Grandezas do Ínfimo estava escrito: Poesia é quando a tarde está competente para dalias. É quando  
Ao lado de um pardal o dia dorme antes.  
Quando o homem faz sua primeira lagartixa.  
É quando um trevo assume a noite  
E um sapo engole as auroras.*

V

*Formigas carregadeiras entram em casa de bunda.*

VI

*As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças.*

VII

*No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a  
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não  
funciona para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo,  
ele delira.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer  
nascimentos —  
O verbo tem que pegar delírio.*

*VIII*

*Um girassol se apropriou de Deus: foi em Van  
Gogh.*

*IX*

*Para entrar em estado de árvore é preciso partir  
de um torpor animal de lagarto às 3 horas da  
tarde, no mês de agosto.*

*Em 2 anos a inércia e o mato vão crescer em  
nossa boca.*

*Sofreremos alguma decomposição lírica até o  
mato sair na voz .*

*Hoje eu desenho o cheiro das árvores.*

*X*

*Não tem altura o silêncio das pedras.*

(Manoel de Barros)

### 3. APRESENTAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO NAS PUBLICAÇÕES DA ÁREA

*As ideias (Gedanken) da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as ideias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias; que regulem a produção e a distribuição das ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época.[...]. (Karl Marx, 1996, p. 72).*

O poema *Uma didática da invenção*, de Manoel de Barros (1916-2014), em meio à seara de dados que levantamos, provocou-nos a consultar o dicionário, e ficamos instigadas com o que encontramos. O dicionário *Aurélio*, disponível *online*, define o vocábulo didática como: “arte de ensinar com método os princípios de uma ciência ou as regras e preceitos de uma arte”<sup>159</sup>. Por sua vez, o dicionário *online* de português traz o seguinte verbete:

---

<sup>159</sup> Vide a definição disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/didatica>>. Acesso em: 15 mar 2017.

Substantivo feminino. Arte de ensinar, de transmitir conhecimentos por meio do ensino. Conjunto de teorias e técnicas relativas à transmissão do conhecimento. Procedimento pelo qual o mundo da experiência e da cultura é transmitido pelo educador ao educando, nas escolas ou em obras especializadas. Etimologia (origem da palavra *didática*): do francês *didactique*<sup>160</sup>.

Vimos no Capítulo II que a *arte de ensinar* vai ao encontro do ideário desenvolvido por Comenius há 400 anos, conferindo sentido no contexto histórico em que viveu. Assim, percebemos a partir de nosso estudo que, dependendo da óptica revelada por perspectivas variadas na área da educação, o verbete aplica-se. Cumpre dizer desde já que compreendemos também que a didática é muito mais que um conjunto de técnicas ou procedimentos. E que ensinar com método calcado em dada perspectiva teórico-metodológica define, sobremaneira, os objetivos, meios e fins a que se destina e que se coadunam às ideias de determinada classe.

Nessa perspectiva, podemos dizer que estamos diante de uma tarefa hercúlea<sup>161</sup>. Compreendemos que as publicações aqui levantadas representam de forma expressiva o que foi produzido acerca da didática no período considerado. Intencionamos não tão somente apresentar o levantamento, descrever, decodificar ou explicar/interpretar os dados coletados, pura e simplesmente, mas capturar as diferentes concepções a respeito da didática colocadas nas dissertações e teses e compreender seu movimento, sua dinamicidade, no âmbito da pesquisa na área da Educação Infantil e no contexto a qual se circunscreve.

Não despimos nosso objeto de imediato. Tornou-se imprescindível interrogá-lo sobre todos os aspectos possíveis em uma realidade que é dinâmica, contraditória e complexa. A aparência do

---

<sup>160</sup> Vide o verbete disponível em: <<https://www.dicio.com.br/didatica/>>. Acesso em: 15 mar 2017.

<sup>161</sup> Quando queremos expressar que um trabalho é complexo, desafiador costumamos chamar de “hercúlea”, menção ao célebre poema épico de 600 a.C., *Os doze trabalhos de Hércules*. Hércules, um dos maiores heróis na mitologia grega, era filho de Zeus e da mortal Alcmena. Há inúmeras fontes e versões que retratam que os trabalhos teriam ocorrido na região do Peloponeso, além de outras regiões relacionadas à deusa Hera e ao mundo inferior, controlado por Hades. Euristeu, neto de Perseu e sobrinho de Alcmena, rei de Tirinto e de Micenas, foi o encarregado pelo Oráculo de Delfos a exigir de Hércules os doze trabalhos. Cada trabalho desafiou o herói a buscar estratégias além de sua conhecida força, a fim de atingir seus objetivos. Vide: MCCAUGHREAN, G. *Hércules: a força de um herói*. São Paulo: Ática, 2000.

objeto é somente uma dimensão do real, o que nos exigiu um olhar crítico, profundo e tenaz, a fim de persistir e atingir a sua essência. Portanto, consideramos fundamental capturar os nexos referentes ao ser da didática nesta pesquisa e apreender as concepções de didática subjacentes às publicações levantadas e o ideário no qual se sustentam, a fim de compreender as múltiplas determinações da didática e responder às perguntas suscitadas neste trabalho.

No movimento da pesquisa, pelo que expressa o material empírico colhido e analisado, corroboramos o exposto por Marx, frisado na epígrafe deste capítulo, de que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes”.

### 3.1 COMO CHEGAMOS AS 107 PUBLICAÇÕES (TESES E DISSERTAÇÕES)?

Como já explicitamos, um conjunto de perguntas nos incitou desde o princípio e, ao formulá-las, fomos encontrando fios de conexões em torno da questão fulcral de nossa pesquisa: quais são as concepções de didática na Educação Infantil expressas nas teses e dissertações analisadas? Quais os nexos, as múltiplas determinações da didática? Talvez a partir destas indagações se desprenda um paradoxo, porque sempre é de bom tom, como já assinalamos, a pergunta já formulada por Cisne (2014): há uma didática na Educação Infantil?

Realizamos essa incursão porque estamos buscando entender as concepções de didática expressas nas diferentes abordagens na Educação Infantil. Também temos que estar cientes que existe uma contradição: algo nos diz sobre sua existência ou ausência nesse nível. Dessa maneira, quiçá, se ela existe, pode ter outros matizes e nomeações que não seja a “didática”, e, nesse caso, é onde precisamos colocar a atenção para ver de que forma ela está posta. Ou, se é mencionada pelo seu nome, outorgando a ela a identidade de sua gênese, história e função na pedagogia, então, como é compreendida? E muito mais que uma definição, como ela é explanada no conjunto das produções teóricas, em especial pela história desse nível de educação em que, muitas vezes, ao não se articular os processos de desenvolvimento das crianças ao ensino, dilui-se a ideia de ter que “ensinar”, *ergo*, a didática estaria “ausente”.

Sendo assim, desenvolvemos este capítulo, pontuando que, de acordo com Severino (2000), procedemos, primeiramente, uma leitura seguida, completa e atenta para tomarmos contato com a unidade temática. Essa primeira **leitura mais panorâmica** do texto permite

identificar o assunto, o objetivo, as categorias, as bases teórico-metodológicas, as concepções de didática e as principais referências.

Na sequência, por meio da **análise temática**, retomamos as indagações que anunciamos na introdução deste estudo, com o intuito de apreender os nexos do conteúdo abordado. Assim, é possível, além de ver o tema, captar a sua problematização e verificar a ideia central, proposição fundamental ou tese (SEVERINO, 2000).

A **análise interpretativa**, por sua vez, a partir da compreensão objetiva do que o texto apresenta, possibilita um diálogo com o autor que oportuniza a captura das ideias, situando o seu pensamento no contexto mais amplo do debate da área, desvelando o sentido de sua própria perspectiva teórica e o relacionamento lógico-dinâmico com as ideias de autores ou correntes teóricas que o influenciaram.

Conforme explica Severino (2000), o objetivo da análise interpretativa é uma compreensão interpretativa que explicita os pressupostos do autor e a elaboração de uma crítica que leve em consideração, de um lado, a coerência interna do texto e, de outro, a contribuição que dá à discussão do problema.

Apresentamos, a seguir, um **quadro geral** contendo todas as etapas desse processo de levantamento de dados e análise acerca das concepções de didática nas publicações da área da Educação Infantil, que tem sido uma tarefa hercúlea (Quadro 1). Posteriormente, esclarecemos os detalhes de cada uma<sup>162</sup>.

**Quadro 1 - Quadro geral do movimento do processo de levantamento e análise dos dados**

ETAPA	PROCEDIMENTO
1ª	<b>Levantamento das publicações da área da Educação Infantil nas bases de 2000-2014:</b> Bibliografia Anotada, CAPES, ANPED e ENDIPE (257 publicações levantadas). Descritores: didática, ensino, práticas, saber-fazer, trabalho docente, práxis, planejamento de ensino. (Vide Apêndice A)
2ª	Recorte: <b>107 publicações (teses e dissertações)</b> . Descritores: didática, ensino, práticas, saber-fazer, práxis, planejamento de ensino. <b>Leitura dos resumos:</b> identificação das bases teórico-metodológicas e principais referências utilizadas. (Vide Apêndice D)
3ª	Seleção da amostra: <b>13 publicações na área da Educação Infantil (5 teses e 8 dissertações)</b> . Descritores: didática e ensino. Leitura na íntegra: identificação das bases teórico-metodológicas, principais referências utilizadas e concepções de didática. (Vide Apêndice E)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

<sup>162</sup> O processo de levantamento e análise dos dados é apresentado nos Capítulos III e IV da tese, em outra etapa do estudo cujo novo recorte – amostra de 13 trabalhos (5 teses e 8 dissertações) – explicita as bases teórico-metodológicas, os principais referentes e as concepções de didática encontradas.

Sendo assim, no presente Capítulo, apresentamos a primeira, a segunda e a terceira etapa do processo. Partimos do levantamento inicial de um total de 257 publicações (dentre teses, dissertações, outros tipos de pesquisa) nas bases investigadas, conforme os descritores selecionados. Refinamos a leitura, realizando a seleção e os recortes que se fizeram necessários. Do levantamento inicial, estabelecemos um recorte, porque interessou-nos analisar quais orientações teórico-metodológicas e principais referentes foram indicadas em 107 publicações (somente teses e dissertações) da área.

Consideramos relevante apresentar aqui, a partir da leitura dos resumos, algumas das perspectivas teóricas mais expressivas da área e que figuraram com força no período investigado: Construtivismo, Pedagogia da Infância, Abordagem Italiana, Estudos Culturais, Epistemologia da Prática, Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural. Tais perspectivas estão relacionadas tanto ao movimento da trajetória histórica da Educação Infantil, que nos permitiram refinar a compreensão das concepções de didática subjacentes, quanto com a própria gênese da didática. A partir da análise dos resumos, identificamos as bases teórico-metodológicas e os referentes gestados no movimento das publicações da área da Educação Infantil nas bases investigadas no período de 2000-2014.

Durante o processo de levantamento, conforme demonstramos no **quadro geral** (Quadro 1), passamos por algumas etapas nesse percurso metodológico. Enfrentamos alguns obstáculos para analisar as publicações selecionadas, isto é, no que se refere à forma mais coerente de tratamento dos dados, de como sistematizar a análise objetivando avançar de uma leitura panorâmica a leitura temática e à leitura interpretativa (SEVERINO, 2000).

Organizamos uma base de dados (sistematizada nos **Apêndices**), registrando cada etapa e seus procedimentos, a fim de compreender oportunamente as concepções de didática que estavam presentes ou não nas publicações, levando em consideração suas bases teórico-metodológicas e seus principais referentes.

A seguir, apresentamos o passo a passo desse processo, com a sequência do detalhamento dos procedimentos por nós utilizados e os recortes e ajustes necessários em cada momento. Em cada uma das etapas fomos organizando os dados coletados por meio de tabelas (Vide Apêndice C) e gráficos elaborados, a fim de registrar nossas primeiras impressões e, pouco a pouco, tecer nossa análise no movimento da pesquisa.

Nessa **primeira etapa**, realizamos os seguintes procedimentos:

- a) levantamos das publicações apresentadas nas **bases de dados**: bibliografia Anotada, CAPES, ANPEd (GTs 04 - Didática; 07 - Educação de 0 a 6 anos; 09 - Trabalho e Educação) e ENDIPE (Ver Apêndice A). O primeiro passo foi o estabelecimento de um critério inicial: selecionar as publicações com os descritores: “didática” e “ensino” na Educação Infantil, conforme títulos e palavras-chave acopladas aos resumos. Organizamos as referências completas das quatro bases utilizadas, com endereço do link de acesso;
- b) chamou-nos a atenção, logo de início, a escassez ou ausência dos descritores, seja nas bases investigadas, seja no período considerado (2000-2014). Então, decidimos, para fins de contraste, incluir descritores relacionados e que foram aparecendo com mais frequência: “práticas”, “planejamento de ensino”, “práxis”, “saber-fazer” e “trabalho docente”<sup>163</sup> (Vide Apêndice D);
- c) elaboramos uma **tabela geral** com a **totalidade de publicações levantadas (incluindo teses e dissertações) – 257 publicações** – com os descritores e as bases correspondentes (Apêndice C, tabela 1);
- d) acessamos os resumos e dados das publicações diretamente nas bases acima. Salvamos em um banco de dados, em pastas separadas por base, ano e descritores. As bases também disponibilizam o acesso à parte dos trabalhos (teses e dissertações) na íntegra<sup>164</sup>;
- e) acessamos esses trabalhos na íntegra no próprio endereço eletrônico das bases selecionadas ou nos endereços eletrônicos dos repositórios das bibliotecas das universidades, considerando que todos os trabalhos estão digitalizados. Estes também foram salvos em nossa base de dados. Organizamos a relação de todas as publicações encontradas para posterior seleção em etapa subsequente (amostra), por base de dados, descritores, ano,

---

<sup>163</sup> No processo de levantamento, verificamos a quase ausência do termo *didática* nos títulos e palavras-chave das publicações e a inexpressiva presença do termo *ensino*; a presença não menos tímida dos termos *trabalho docente*, *práxis*, *planejamento*, *saber fazer* e a presença em grande escala do termo *prática*.

<sup>164</sup> É importante considerar que a organização de alguns repositórios e a digitalização de teses e dissertações é recente, especialmente no que diz respeito à digitalização de trabalhos defendidos a mais tempo. O formato de alguns desses repositórios dificultou o acesso, o que nos exigiu bastante persistência. Acreditamos que o aprimoramento de alguns formatos pode facilitar a busca e a localização do trabalho na íntegra.



autores em ordem alfabética. Organizamos também no banco de dados, informações sobre cada trabalho encontrado (Ver Apêndice B e D);

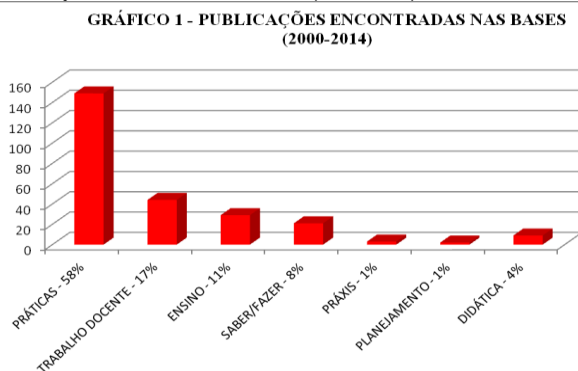
Foi possível constatar já no primeiro levantamento, como mostram a **Tabela 1** e o **Gráfico 1**, a quase **inexistência** do termo “**didática**” (4%) e a **escassez** do descritor “**ensino**” nas publicações da área (11%) figurando nos títulos/palavras-chave, se comparada com a quantidade de publicações que têm o descritor práticas (58%). Tivemos ainda a presença de 17% do descritor “trabalho docente”, 8% do descritor “saber-fazer” e apenas 1% do descritor “práxis” e 1% do descritor “planejamento.”

**Tabela 1 - Total de publicações encontradas – 2000-2014**

Descritores presentes nos títulos e palavras-chave								
Bases	Didática	Ensino	Trabalho Docente	Práticas	Práxis	Planej. de Ensino	Saber Fazer	Total
BA	-	2	2	17	0	0	2	23
CAPES	1	8	9	38	1	1	4	62
ANPED	-	1	9	23	0	0	5	38
ENDIPE	8	18	24	71	2	1	10	134
Total	9	29	44	149	3	2	21	257

Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.

**Gráfico 1 – Publicações encontradas nas bases (2000-2014)**



Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.

A quase inexistência de publicações que versassem sobre a didática e o ensino não nos causou surpresa, visto que percebemos todo um movimento na área que se opõe ao uso de determinados termos na especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, que, de alguma forma, evoquem o trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Fundamental. Por outro lado, questionamos

qual concepção de didática e ensino sustentaria tal cruzada? Será que o entendimento, por parte de algumas perspectivas acerca da didática e do ensino estaria vinculado à Escola Tradicional, nos moldes que discutimos nos capítulos anteriores? O não-uso estaria ligado a uma influência da Escola Nova?

Ficamos nos indagando: qual o peso histórico da Pedagogia da Essência e da Pedagogia da Existência nas escolhas, nas decisões tomadas por pesquisadores e professores que atuam na área? Quais as possibilidades de abordar a didática e o ensino na especificidade da Educação Infantil numa perspectiva voltada à formação das qualidades humanas, como as defendidas pelos representantes do materialismo dialético?

Assim, na **segunda etapa**, procedemos da seguinte maneira:

- a) preparamos uma **tabela com a seleção de 107 publicações (somente teses e dissertações)**, com os descritores e as bases correspondentes. (Apêndice C, tabela 2);
- b) elaboramos **tabelas** para cada descritor (“didática”, “ensino”, “práticas”, “saber-fazer”, “práxis” e “planejamento de ensino”). Fizemos um recorte, retirando o descritor “trabalho docente”<sup>165</sup>, a fim de delimitar nosso objeto;
- c) organizamos a relação das referências completas das publicações (incluindo teses e dissertações), por base com atribuição de um número código, ano de publicação e tipo de pesquisa (Mestrado ou Doutorado) (Apêndice D);
- d) confeccionamos tabelas com o levantamento de homens e mulheres que realizaram as pesquisas e as regiões em que foram desenvolvidas (Apêndice C);
- e) registramos o **tipo de abordagem, tipo de pesquisa e instrumentos de coletas de dados** (Apêndice D). Esses dados complementam a análise, trazendo maiores detalhes acerca do corpo do estudo e das opções metodológicas, naquilo que pudemos estabelecer relações no que tange às escolhas metodológicas e as concepções subjacentes;
- f) elaboramos tabelas com os **referenciais mais utilizados** nas publicações, por descritor e com todos os descritores (Apêndice C).

---

<sup>165</sup> Sobre trabalho docente, sugerimos a leitura de: SOARES, K. C. D. *Trabalho docente e conhecimento*. 256 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

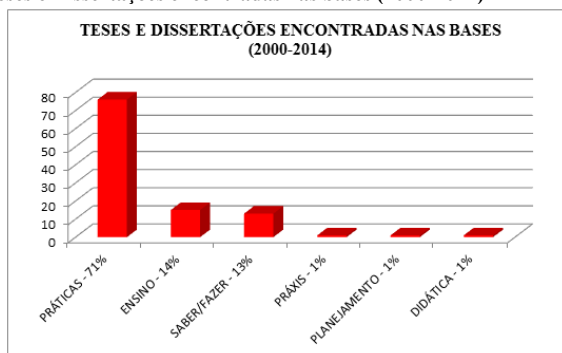
A Tabela 2 e o Gráfico 2, a seguir, mostram a distribuição das 107 publicações nas bases selecionadas e por descritor:

Tabela 2 - Teses e Dissertações - todas as bases (2000-2014)

Descritores	Didática		Ensino		Prática		Práxis		Planej. de Ensino		Saber Fazer		Total	
	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D
<b>BASES</b>	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D
<b>BA</b>	0	0	1	1	1	16	0	0	0	0	1	1	3	18
<b>CAPES</b>	0	1	2	7	4	33	0	1	1	0	2	2	9	44
<b>ANPED</b>	0	0	0	0	1	5	0	0	0	0	1	1	2	6
<b>ENDIPE</b>	0	0	2	2	9	7	0	0	0	0	2	3	13	12
<b>TOTAL</b>	0	1	5	10	15	61	0	1	1	0	6	7	27	80
<b>TOTAL</b>	1		15		76		1		1		13		107	

Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.

Gráfico 2 - Teses e Dissertações encontradas nas bases (2000-2014)



Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.

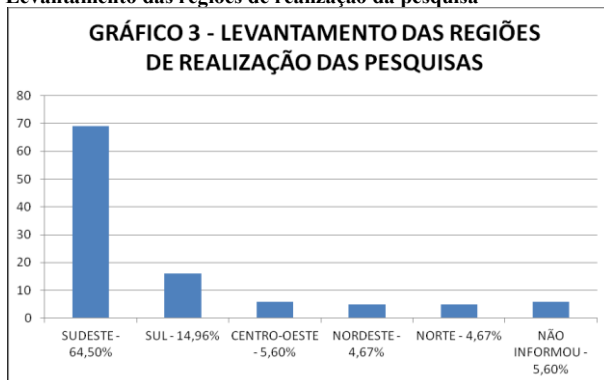
Como podemos ver na **Tabela 2** e no **Gráfico 2 – Teses e Dissertações encontradas nas bases selecionadas** – das 107 pesquisas (teses e dissertações), a partir da leitura dos resumos, 71% destacam em seus títulos e/ou palavras-chave, o descritor “**práticas**”. A seguir, figuram 13% de teses e dissertações que elegeram o descritor **saber-fazer**. Os outros descritores figuram modestamente, para não dizer de forma incipiente, nas publicações levantadas: 14% com o descritor “**ensino**”. Apenas 1% com os descritores “**práxis**” e 1% “**planejamento de ensino**”. Reiteramos que o levantamento também apontou quase ausência do descritor “**didática**” (1%) em títulos e palavras-chave nas publicações e, logo, a quase inexistência de teses e dissertações com o termo.

Com relação ao descritor “**práticas**”, podemos inferir que o termo é amplamente utilizado e figura em uma gama muito significativa de títulos e palavras-chave de pesquisas na área da

Educação Infantil. Reconhecemos que é substancial a produção acadêmica sobre as práticas, demonstrando, assim, não só a necessidade e a importância do assunto, mas o motivo que move os pesquisadores que adentram essa seara.

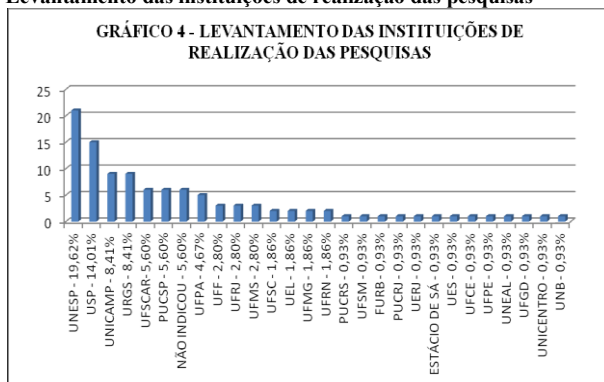
Apresentamos, a seguir, o **Gráfico 3 - Levantamento das regiões de realização da pesquisa** e, em seguida, o **Gráfico 4 – Levantamento das instituições de realização das pesquisas**.

**Gráfico 3 - Levantamento das regiões de realização da pesquisa**



Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.

**Gráfico 4 - Levantamento das instituições de realização das pesquisas**



Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.

Como podemos verificar, a maior parte das publicações é oriunda de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação de instituições públicas, sobretudo as localizadas nas regiões sudeste (64,50%) e sul (14,96%) do país. Das instituições que se destacaram na quantidade mais expressiva de publicações estão as instituições públicas paulistas

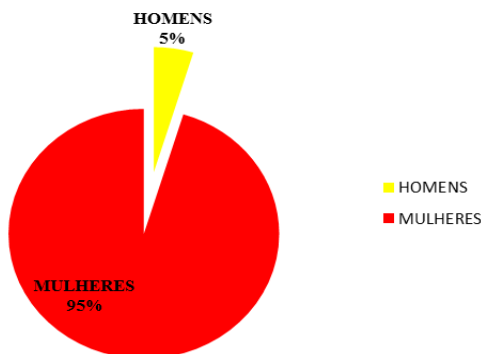
Universidade Estadual Paulista (UNESP) (19,62%), Universidade de São Paulo (USP) (14,01%), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR (5,60%) e uma instituição privada, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) (5,60%), uma instituição federal pública gaúcha, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (8,41%), e uma instituição federal pública do norte do país, a Universidade Federal do Pará (UFPA) (4,67%).

Este dado é significativo porque nos dá uma dimensão de quais regiões e instituições têm se debruçado mais sobre objetos pesquisados na área da Educação Infantil, bem como o que têm discutido professores e grupos de pesquisas dessas regiões e vinculados a essas instituições. Ou ainda, a concentração de recursos para pesquisa em determinadas regiões do país.

Outro dado interessante pode ser visualizado, logo a seguir, no Gráfico 5, que segue.

**Gráfico 5 - Pesquisadores e pesquisadoras: autoria das pesquisas**

**GRÁFICO 5 - PESQUISADORES E PESQUISADORAS -  
AUTORIA DAS PESQUISAS**



Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.

Já sabemos que a maioria de profissionais que atuam na docência na Educação infantil no Brasil é constituída por mulheres<sup>166</sup>. A partir da

<sup>166</sup> Vide: Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica (2009). De acordo com o Censo, o Gráfico 1 – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo – Brasil (2007), o perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se alterando da Educação Infantil em diante. Nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular, a participação dos homens vai se ampliando, (8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e 35,6% no ensino médio). Na educação profissional há predomínio de

leitura dos dados de identificação que constam nas teses e dissertações por nós investigadas, levando em consideração os descritores selecionados, mais precisamente no que se refere à autoria dos trabalhos, salientamos que, do total de pesquisas levantadas, **a maioria foi realizada por mulheres (95%) e apenas 5%** foram realizadas por homens na área da Educação Infantil.

Esse dado nos provoca a pensar acerca dos aspectos relativos não só à docência feminina, compreendida historicamente como extensão das funções maternas, mas à concentração de mulheres pesquisadoras sobre as temáticas em torno da Educação Infantil. Uma das determinações de nosso objeto está relacionada com que a didática, em suas diferentes perspectivas, foi pensada, realizada por mulheres que atuam na docência. As pesquisas selecionadas neste levantamento têm, em sua maioria, autoras também mulheres. Não nos deteremos neste dado por fugir ao escopo de nossa investigação, porém consideramos pertinente enfatizá-lo, levando em consideração que se trata de um estudo importante verificar se a maioria dos pesquisadores na área da Educação Infantil seria constituída por mulheres e quais os desdobramentos disso.

### 3.2 DADOS REFERENTES ÀS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA

No presente tópico, por meio da leitura dos resumos e de uma revisão bibliográfica, apresentamos os dados referentes às bases teórico-metodológicas e aos indícios das concepções de didática expressas nas publicações que constituem a segunda etapa. Cabe destacar que várias perspectivas teóricas procuraram contribuir para a superação de problemas relativos à teoria e prática pedagógica na especificidade da Educação Infantil. Importa-nos recuperar, ainda que num breve panorama, algumas dessas perspectivas que se constituíram no movimento histórico da Educação Infantil, particularmente no Brasil. Tais correntes teóricas estão conectadas às diferentes concepções de didáticas, como podemos ver a seguir.

Destacamos também que o levantamento das produções revelou uma fragilidade na definição de palavras-chave adequadas aos trabalhos, sua relação com os títulos das produções, a adequação de descritores

---

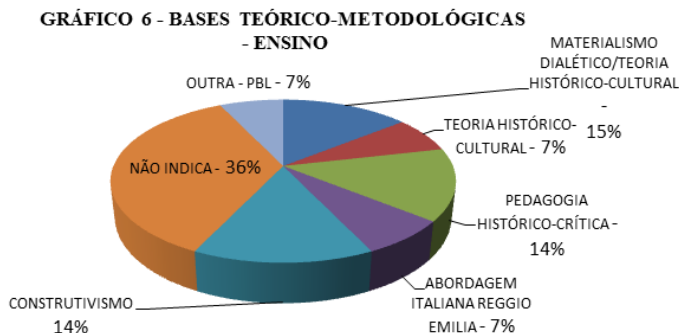
professores do sexo masculino. Ao serem consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores em regência de classe são mulheres e somavam mais de um milhão e meio de docentes (1.542.925).

relacionados ao abordado centralmente nos estudos, o que traz dificuldades à localização de produções acadêmicas que atendam aos objetivos de pesquisas desenvolvidas na área.

Com relação à base teórico-metodológica assumida, verificamos que a única publicação que utilizou o **descriptor didática** não informou no resumo<sup>167</sup>. A maioria das publicações levantadas não define em seus resumos quais as bases teórico-metodológicas, qual o método que orienta suas pesquisas, trazendo ao longo de seus textos referências diversas, mas sem uma definição de qual perspectiva as ilumina, revelando um problema interessante de ser investigado mais a fundo que remeteria a uma não-identidade ou uma não-fidelidade de seus investigadores com nenhuma base teórico-metodológica específica, ou uma possível identificação com uma perspectiva pós-moderna, soando a um ecletismo explícito.

Vejamos, a seguir, as publicações que elegeram o **descriptor ensino**. De acordo com o **Gráfico 6 – Bases teórico-metodológicas: Ensino** (Vide também Tabela 3 – Apêndice C):

**Gráfico 6 - Bases teórico-metodológicas – Ensino**



Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.

Do total de publicações que utilizaram o descriptor ensino, **5 (36%) não indicaram**; 2 (15%) utilizaram o Materialismo Dialético e Teoria Histórico-Cultural; 2 (14%) a Pedagogia Histórico-Crítica; 2 (14%) o Construtivismo; 1 (7%) a Teoria Histórico-Cultural; uma (7%) apontou a abordagem italiana da Reggio Emília, com preceitos da abordagem Histórico-Cultural; e outra (7%) apontou a Metodologia de

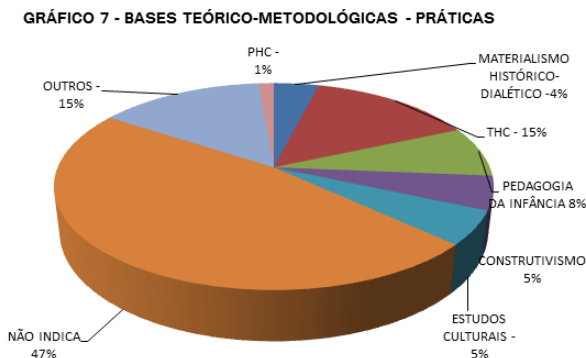
<sup>167</sup> Voltaremos a esta publicação em etapa posterior, no Capítulo IV, a partir da amostra das publicações para leitura na íntegra.

Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABPR) ou Problem Basead Learning (PBL)<sup>168</sup>.

A não-indicação da base teórico-metodológica revela a fragilidade de grande parcela das pesquisas da área no que tange à clareza de seus fundamentos, dos pressupostos metodológicos e de seus referentes. Este aspecto por si só também desnuda uma concepção de didática nesse contexto marcado pela ausência de referentes ou relativismo ontológicos presentes no pensamento hegemônico contemporâneo como assinalamos no início do primeiro capítulo deste trabalho. A não-indicação da base persiste nos demais descritores, como veremos a seguir.

Com relação ao descritor **Práticas**, vejamos o que aponta o **Gráfico 7 – Bases Teórico-Metodológicas** (Vide também Tabela 4, Apêndice C).

**Gráfico 7 - Bases Teórico-Metodológicas – Práticas**



Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.

O Gráfico 7 mostra que **a maioria (47%) não indica a perspectiva adotada**, 15% apoia-se na Teoria Histórico-Cultural (THC), 8% na Pedagogia da Infância, 5% no Construtivismo, 4% no Materialismo Dialético, 5% nos Estudos Culturais (e variações: multiculturais, interculturais etc.), 1% na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e 15% em outras perspectivas de identificação bastante diversa (vide Tabela 9 - Apêndice C).

<sup>168</sup> Voltaremos a analisar as bases teórico-metodológicas das publicações, no Capítulo IV, em que analisamos o conjunto de publicações – teses e dissertações – referentes aos descritores *didática* e *ensino*, a partir da leitura na íntegra da amostra constituída por 13 publicações (5 teses e 8 dissertações).



Inferimos, pois, que as bases teórico-metodológicas e as concepções mobilizam as escolhas, o enfoque e o tratamento do objeto dado pelos pesquisadores. Desse modo, por que algumas pesquisas não mencionam em seus títulos e palavras-chave, por exemplo, a didática, o ensino, o planejamento de ensino e a práxis? Será que tratam desses termos no interior dos trabalhos? O que essa escolha pode revelar? E as que empregam esses descritores, de que forma tratam? Assim, seria necessário que nos debruçássemos na leitura desses trabalhos especificamente.

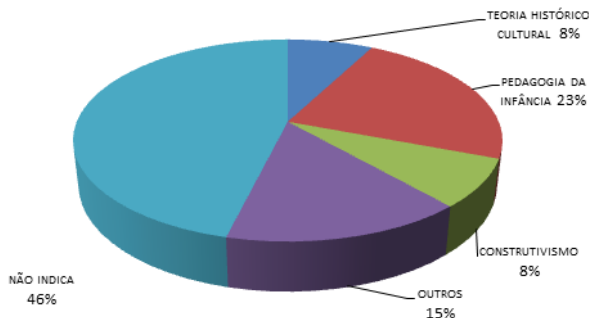
No que se refere ao descritor **práxis** (Vide Tabela 5 – Apêndice C) a única publicação encontrada se ancora no no Materialismo Dialético como a própria publicação indica<sup>169</sup>.

Com relação ao **Planejamento de Ensino** (Vide Tabela 6 – Apêndice C), há um único trabalho, no entanto **não indica qual perspectiva adota em sua investigação**<sup>170</sup>.

Vejam os Gráfico 8 (vide também Tabela 7 – Apêndice C), **Bases teórico-metodológicas – Saber-fazer**.

Gráfico 8 - Bases teórico-metodológicas: saber-fazer

GRÁFICO 8 - BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS - SABER/FAZER



Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.

O Gráfico 8 mostra que 46% dos trabalhos **não indica a perspectiva teórico-metodológica**, seguidos de 23% que apontam a Pedagogia da Infância, 8% o Construtivismo, 8% a Teoria Histórico-Cultural, e 15% trabalhos relativos aos Estudos Culturais.

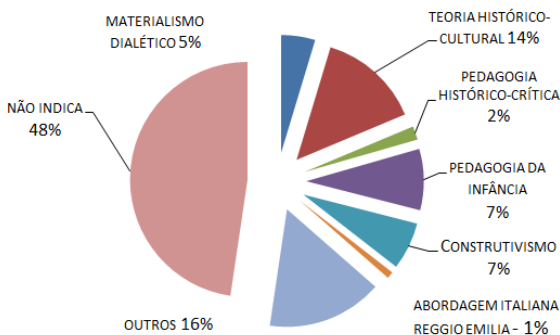
<sup>169</sup> Como se tratou de um único trabalho não apresentamos gráfico.

<sup>170</sup> Também aqui não apresentamos gráfico por se tratar de uma única publicação.

Atentemos, agora, para o **Gráfico 9** (Vide também a tabela 8 – Apêndice C) referente às **Bases teórico-metodológicas - todos os descritores**.

**Gráfico 9 - Bases teórico-metodológicas - todos os descritores**

**GRÁFICO 9 - BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS -  
TODOS OS DESCRITORES**



Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.

O Gráfico 9 apontou que **quase a metade das publicações (48%) não indica qual base teórico-metodológica as embasa**, 14% correspondem à Teoria histórico-cultural, 7% à Pedagogia da Infância, 7% ao Construtivismo, 5% ao Materialismo Dialético, 2% à Teoria Histórico-Crítica, 1% à abordagem italiana, e 16% a outras bases teórico-metodológicas.

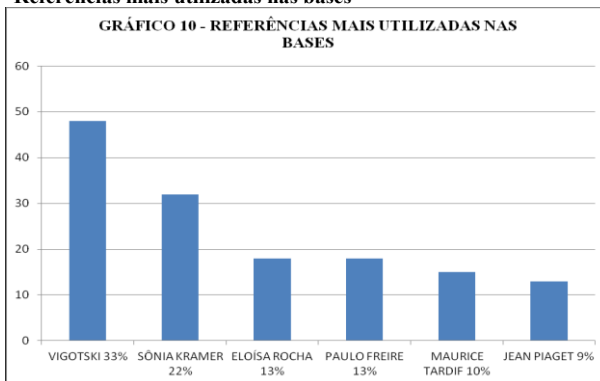
A não indicação da base teórico-metodológica, a não explicitação direta da perspectiva do trabalho não nos causou espanto. Contudo nos inquietou a tentar verificar, em outra etapa do processo de análise, por meio da leitura integral do trabalho, possíveis indícios e pistas a partir do referencial utilizado, que desvelassem a(s) perspectiva(s) adotada.

Com base nos 107 trabalhos levantados, apresentamos quais as referências teóricas mais utilizadas, de acordo com as indicações nos resumos e referências bibliográficas no final das publicações levantadas e trazemos elementos que indicam a importância da escolha cuidadosa das referências alicerçadas nas bases teórico-metodológicas anunciadas, sobretudo porque é por meio dos excertos, das citações que

pesquisadores e pesquisadores dialogam e sustentam teoricamente seus estudos e investigações.<sup>171</sup>

Dessa forma, vejamos o **Gráfico 10 – Referências mais utilizadas nas bases** (Vide Tabela 16 – Apêndice C) referente a todos os descritores.

**Gráfico 10 - Referências mais utilizadas nas bases**



Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.

O Gráfico 10 mostrou que a maioria dos trabalhos (33%) utilizou as contribuições de Vigotski. Este dado nos provocou a pensar, dentre outros aspectos, uma desconexão entre Vigotski, uma das referências mais citadas, e o Materialismo Dialético, perspectiva que sustenta os estudos do referido autor, descartando sua base marxista.

Inferimos que 22% dos trabalhos tomaram Kramer e 13% utilizaram Rocha em seus trabalhos. Outros 13% tomaram Freire, 10% valeram-se das contribuições de Tardif e 9% apoiaram-se em Piaget<sup>172</sup>. Verificamos um uso abundante de citações desses referenciais sem que os autores necessariamente definissem claramente a base teórico-metodológica de seus estudos, ou mesmo, definindo determinada perspectiva apesar do ecletismo expresso pelo uso diversificado de referências cujo ideário é notadamente discrepante. Entendemos que o problema não reside nos autores selecionados para a fundamentação teórica das produções acadêmicas, mas a forma com que são utilizados.

<sup>171</sup> Vide **Apêndices D** (Quadro completo com todas as publicações levantadas) e **Apêndice E** (Quadro completo com as teses e dissertações da amostra). No quadro, constam, além de outras informações, referências indicadas pelas publicações.

<sup>172</sup> No capítulo IV, retomamos este dado ao analisar um conjunto de 13 trabalhos (descritores: didática e ensino), que foram lidas na íntegra e que apontam quais os principais referentes das publicações analisadas.

Compreendemos que há uma estreita relação entre a base teórico-metodológica e seus referentes e, neste sentido, a clareza da própria perspectiva, o estudo aprofundado e a interpretação são fundamentais no processo de pesquisa.

Por meio do recorte que será explicitado no próximo capítulo, deteremos-nos em 13 publicações que albergaram exclusivamente os descritores: **didática** e **ensino**. Apresentamos os eixos de análise e as concepções de didática presentes nas teses e dissertações, suas bases teórico-metodológicas e principais referentes. Sinalizamos, contudo, que há um hígido caminho de pesquisa futura: analisar as teses e dissertações que elegeram os demais descritores.

Como já dissemos inicialmente, reiteramos que a investigação dos instigantes e complexos aspectos discutidos até aqui, as questões suscitadas e as alternativas de respostas para os problemas da racionalidade, bem como o entendimento de como se manifesta o ceticismo epistemológico no fluxo do movimento histórico das pesquisas, permitirão melhor explicitar, por um lado, os impasses da epistemologia contemporânea e, por outro, seus impactos.

A leitura inicial dos resumos das publicações na área da Educação Infantil permitiu conhecer a dimensão do que se produziu no Brasil sobre o assunto, suas bases e as referências de sustentação no contexto do movimento histórico e político da área no período investigado (2000-2014).

Não restam dúvidas de que a Educação Infantil no cenário educacional brasileiro, especialmente no contexto dos anos 2000 investigado tem apresentado uma diversidade de pesquisas na área da Educação Infantil sobre diversos aspectos, como verificamos em nosso levantamento com a identificação de vários objetos de pesquisa apresentados. Vale ressaltar que a leitura dos resumos das publicações realizados inicialmente sugere que a Educação Infantil no contexto investigado carrega, em sua gênese, muito do velho *modus operandi* das instituições que as antecederam nos contextos históricos específicos que tivemos a oportunidade de revisitar a partir da revisão bibliográfica, incluindo os destaques relativos aos documentos legais e curriculares da área em diferentes momentos da história do país. Esse velho *modus operandi*, como nos referimos, caracteriza-se por uma tentativa de assegurar a continuidade de determinada lógica de relações na escola, maquiada com o que, aparentemente, é vendido como vanguarda pedagógica.

Algumas das investigações que, em grande medida, focam seus estudos em instituições públicas de educação infantil, não deixam claro,

na maioria das vezes, as bases teórico-metodológicas em que estão sustentadas e/ou se pautam em referências muito diversas, beirando ao ecletismo, podendo este fato trazer certo grau de fragilidade teórica ou uma intencionalidade proposital ao apresentarem velhos elementos travestidos de novo, o que, a nosso ver traz impactos para a Didática – teoria geral do ensino e a Pedagogia – teoria geral da educação – uma didática e uma pedagogia pensadas para contribuir, aliadas a outras esferas, com a manutenção de certo estado das coisas.

Por outro lado, algumas investigações apresentaram uma forte influência de bases teórico-metodológicas e referências que ganharam força no período considerado (2000-2014), apontando a higidez de diferentes perspectivas no diálogo entre profissionais e pesquisadores da área. Nesse sentido, sublinhamos, aqui, o papel dos eventos da área, das bases de dados disponíveis, das publicações periódicas de expoentes nacionais e internacionais que acompanham o movimento da pesquisa no país e no mundo. Sobretudo, exaltamos o papel dos cursos de formação inicial e continuada e dos programas de pós-graduação das universidades, especialmente as universidades públicas brasileiras na formação dos profissionais e pesquisadores.

À revelia da multiplicidade de perspectivas que se apresentam nesse contexto de aparente dialogicidade de ideias, é salutar investigar a quem interessa determinado ideário na área da educação. A partir da leitura dos resumos e da identificação das bases teórico-metodológicas anunciadas nas teses e dissertações, focalizamos nosso estudo teórico em torno das perspectivas teóricas gestadas no movimento da área da Educação Infantil e destacamos algumas concepções de didática vinculadas a essas perspectivas.

É importante ressaltar que parte dos resumos das publicações investigadas como a revisão bibliográfica realizada não definiram *a priori* ou diretamente uma nomenclatura ao tipo de didática desenvolvida. A palavra “didática” muitas vezes não aparece, o que nos dá também indícios da perspectiva teórico-metodológica do trabalho, como, por exemplo, a perspectiva da Pedagogia da Infância, que será apresentada mais a frente e traz uma compreensão particular acerca da didática. Também encontramos diversas nomenclaturas relacionadas identificadas ao termo (situação didática, sequência didática, transposição didática etc.) e que estão vinculadas, também, às perspectivas adotadas. Identificamos as concepções de didática de forma mais explícita ou velada nos textos dos resumos. De qualquer forma, entendemos que a didática está presente em cada uma das perspectivas,

ainda que substituída por outros termos ou expressões e tratada de forma distinta, como veremos no próximo capítulo.

A partir deste estudo, procuramos identificar alguns indícios encontrados nessas produções teóricas da área a partir do que elas têm em comum e que nos permitem chegar às suas concepções de didática. As ideias advindas dessas diferentes perspectivas podem ser evidenciadas nas publicações acadêmicas que revelam, muitas vezes, a utilização de ideias presentes em mais de uma perspectiva, de forma bastante eclética, como veremos adiante.

Consideramos que, nos limites dessas breves considerações, o capítulo suscitou algumas conexões para entendermos o teor das publicações pesquisadas – teses e dissertações –, que estão vinculadas às diferentes perspectivas no contexto histórico e período investigado (2000-2014).

No próximo capítulo, apresentamos cada uma das concepções de didática apresentadas acima e que estão atreladas às bases teórico-metodológicas identificadas nas teses e dissertações analisadas. As marcas da Pedagogia da Essência, da Pedagogia da Existência e da Pedagogia Socialista, bem como os pressupostos da Pedagogia Tradicional, da Pedagogia Nova e da Pedagogia Tecnicista, conforme apresentadas nos capítulos anteriores, podem ser evidenciadas nas perspectivas teórico-metodológicas da área, não sem uma boa pitada de elementos atrelados ao aporte pós-moderno, como veremos no próximo capítulo, momento em que cada uma das concepções de didáticas aqui mencionadas se constitui em eixo de análise.

### 3.3 AMOSTRA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA A LEITURA NA ÍNTEGRA

Conforme pontuamos no quadro geral (Quadro 1) apresentado no início deste capítulo – item 3.1 -, após a identificação das pesquisas, a leitura dos resumos e a análise que constituiu a etapa inicial deste minucioso processo, apresentamos os procedimentos desta **terceira etapa**:

- a) **seleção da amostra de teses e dissertações para a leitura na íntegra**: lemos um conjunto de 13 trabalhos (5 teses e 8 dissertações), a fim de aprofundar e analisar criticamente os dados levantados na etapa anterior. Procuramos perceber as presenças e ausências do termo “didática” no contexto das bases

selecionadas<sup>173</sup>, no período investigado (2000-2014). Os trabalhos selecionados seguiram os seguintes critérios: 1) **considerar todas as bases de dados** investigadas; 2) considerar os descritores: **didática e ensino**;

- b) relação das referências completas das teses e dissertações: ano, referência completa, link de acesso, palavras-chave, instituição/local; base teórico-metodológica, metodologia, referências mais utilizadas (Apêndice E);
- c) elaboração de **tabelas e gráficos** (Apêndice C);
- d) preparação de quadros-síntese, compondo um fichamento das publicações e que, dada a extensão, não foi incluído nos Apêndices;
- e) constituição de **eixos** de análise considerando algumas categorias analíticas.

Diante do exposto e seguindo os critérios estipulados, apresentamos a seguinte amostra:

**Tabela 3 – Amostra de teses e dissertações**

BASE	DIDÁTICA		ENSINO	
	T	D	T	D
BA	-	-	-	2
CAPES	-	1	3	6
ANPED	-	-	-	-
ENDIPE	-	-	2	2
<b>TOTAL</b>	-	1	5	10
<b>T</b>	<b>16</b>			

Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C

Localizamos apenas uma (1) dissertação com o descritor *didática*, dez (10) dissertações e cinco (5) teses com o descritor *ensino*. De 107 trabalhos no total, selecionamos inicialmente 16 publicações na área da Educação Infantil. Das bases investigadas, não encontramos teses e dissertações na base da ANPED com os descritores didática e ensino. Contamos, então, com duas (2) dissertações da Bibliografia Anotada; sete (7) dissertações e três (3) teses da CAPES; e duas (2) dissertações e duas (2) teses do ENDIPE.

Cumpramos dizer que, ao apurarmos as 16 publicações, confirmamos, de fato, o total de **13 publicações (8 dissertações e 5 teses)**, tendo em vista que não foi possível acessar duas dissertações (DUARTE, 2000;

<sup>173</sup> Acreditamos que devem existir outros trabalhos sobre a didática na Educação Infantil além dos aqui levantados, porém não selecionamos outras bases. Entendemos que as publicações aqui encontradas oferecem um bom indicio do que se tem produzido e pesquisado sobre o assunto.

CARDOSO, 2012)<sup>174</sup>. Outras duas publicações que apareceram em duas bases diferentes – Azevedo (2007), na CAPES, e Azevedo (2008), ENDIPE – correspondiam à dissertação da mesma autora, sendo acessada na íntegra. Azevedo (2012) aparece ainda em outra publicação – ENDIPE – e o texto apresentado corresponde a sua tese.<sup>175</sup>

A seguir, apresentamos o Quadro 2 com a relação<sup>176</sup> das publicações analisadas<sup>177</sup>.

**Quadro 2 – Publicações da amostra**

Continua

Nº	BASE T/D	AUTOR/ANO	INST.	TÍTULO
1	CAPES D	VILLAÇA (2007)	UNESP	Ensino de ciências e a transposição didática: uma reflexão sobre o processo de transformação do conteúdo científico para o fazer docente
3	BA D	FREITAS (2005)	UNESP	Um estudo de caso sobre sistema de ensino na educação infantil: para quem, como e para quê.
4	CAPES/ ENDIPE D	AZEVEDO (2007)	UNESP	Os fundamentos da prática de ensino de matemática de professores da educação infantil municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente.
5	CAPES T	MORAES (2008)	USP	Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural.

<sup>174</sup> Como justificamos, não foi possível encontrar na íntegra a dissertação intitulada: *Dimensão espacial dos programas de educação infantil: o espaço físico e as propostas político-pedagógicas das escolas de educação infantil do município de São Paulo, no período de 1975 a 1985*, de autoria de Rivania Kalil Duarte, defendida no ano de 2000 na PUC/SP, cujo resumo consta no banco de dados da *Bibliografia Anotada* e trazia como palavras-chave: processo de ensino-aprendizagem, espaço físico, História; creches; educação pré-escolas; escolas; currículos; arquitetura; EMEI; Psicologia; pedagógica. Também não foi possível acessar a dissertação *Brincar e fazer matemática: uma experiência na Educação Infantil*, de autoria de Luciana Cristina Cardoso, defendida em 2008, na UFSCAR. Esta última apresentou “Ensinar e aprender matemática com brincadeiras: uma alternativa importante para o início da escolarização” no XVI ENDIPE (2012), que constitui uma de nossas bases de dados e utilizou como palavras-chave: ensino e aprendizagem de matemática; brincadeiras infantis; atuação de professores; prática pedagógica com crianças de 6 anos.

<sup>175</sup> Publicação duplicada (aparece também na relação sob o nº 19) e foi localizada em duas bases distintas (AZEVEDO, 2007 - CAPES; AZEVEDO, 2008 - ENDIPE), como justificado.

<sup>176</sup> Vide **Apêndices D** (Quadro completo com todas as publicações levantadas) e **Apêndice E** (Quadro completo com as teses e dissertações da amostra). Contam as seguintes informações no quadro: ano, autor, título, palavras-chave, instituição/local, base teórico-metodológica; metodologia e referências.

<sup>177</sup> Vale sublinhar que as publicações analisadas da amostra debruçaram-se especialmente sobre a Educação Infantil de 4 a 5 anos em detrimento da Educação Infantil de 0 a 3 anos.



6	CAPES D	SPECHT (2008)	UFRGS	O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras de educação infantil.
7	CAPES T	MORAES (2010)	USP	A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de Geografia.
8	CAPES D	ZUQUIERI (2010)	UNESP	Ensino de Ciências na Educação Infantil: Análise de Práticas Docentes na Abordagem Metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica
9	CAPES T	PASQUALINI (2010)	UNESP	Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: Um estudo a partir da análise da prática do professor
10	CAPES D	BARACHO (2011)	USP	A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro.
11	CAPES D	CIRIACO (2012)	UNESP	Conhecimentos e práticas de professores que ensinam matemática na infância e suas relações com a ampliação do ensino fundamental.
12	CAPES D	ESCUDEIRO (2014)	UNESP	O desenvolvimento da memória na educação infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos
27	ENDIPE T	NOGUEIRA (2010)	UFMS	O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil de 4 a 5 anos: conceitos e práticas das professoras
31	ENDIPE T	AZEVEDO (2012)	UFSCAR	O conhecimento matemático na educação infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

### 3.4 OS EIXOS DE ANÁLISE

Diante do exposto até aqui, destacamos as concepções de didática encontradas nas publicações investigadas e, a fim de evidenciá-las em nossa análise, apresentamos as que foram sendo encontradas no processo de levantamento de dados e cotejadas com nossa revisão

bibliográfica. Assim, elencamos os seguintes **eixos**<sup>178</sup> que nos ajudaram a organizar e compor nosso texto de análise.

**Eixos:**

- 1) **Eixo 1** - *Didática calcada na construção do conhecimento;*
- 2) **Eixo 2** - *Didática pautada na Abordagem italiana – Reggio Emilia;*
- 3) **Eixo 3** - *Didática baseada na Pedagogia da Infância;*
- 4) **Eixo 4** - *Didática articulada aos Estudos Culturais;*
- 5) **Eixo 5** - *Didática ligada à Epistemologia da Prática;*
- 6) **Eixo 6** - *Didática focada na Pedagogia Histórico-Crítica;*
- 7) **Eixo 7** - *Didática vinculada à Teoria Histórico-Cultural.*

A respeito deste último eixo, foi notável a forma como cada uma das perspectivas se apropria dos aportes da Teoria Histórico-Cultural, buscando articular pressupostos vigotskianos e de seus colaboradores, com seu ideário, seja ele considerado pós-moderno ou de base materialista dialética<sup>179</sup>.

Observamos a emergência de alguns estudos que, metodologicamente, têm utilizado o que costuma ser denominado de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Tais pesquisas apresentam como finalidade mapear e/ou discutir uma determinada produção acadêmica, aspectos considerados em dado contexto, além de evidenciar de que modo e em que condições foi gestada. Sabemos que muitos desses estudos optam por realizar análise de produções levam em consideração somente os resumos dos trabalhos. Destarte, empenhamos-nos em realizar uma leitura na íntegra dos trabalhos. Com a seleção da amostra definida, passamos à leitura sistemática e rigorosa dos trabalhos selecionados, a fim de realizarmos uma análise textual, temática e interpretativa (SEVERINO, 2000).

---

<sup>178</sup> Vale ressaltar que a amostra selecionada não incluiu trabalhos no eixo de análise - *Didática articulada aos Estudos Culturais*. Dessa forma, apresentamos apenas algumas breves considerações a respeito desta dimensão. Seria interessante, numa futura oportunidade de estudo, realizar a leitura integral dos trabalhos que deram indícios desta perspectiva, a partir de outros descritores.

<sup>179</sup> Foge ao escopo deste estudo analisar as apropriações, sejam elas, a nosso ver, devidas ou indevidas. Basta pra nós, neste momento, identificá-las nas diferentes produções e publicações e pontuar algumas considerações a respeito, visto que é notável o uso diverso de autores representantes de diferentes matrizes teóricas, sem, muitas vezes, explicitar as bases teórico-metodológicas que norteiam a pesquisa.

### 3.5 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E AS PRINCIPAIS REFERÊNCIAS DA AMOSTRA

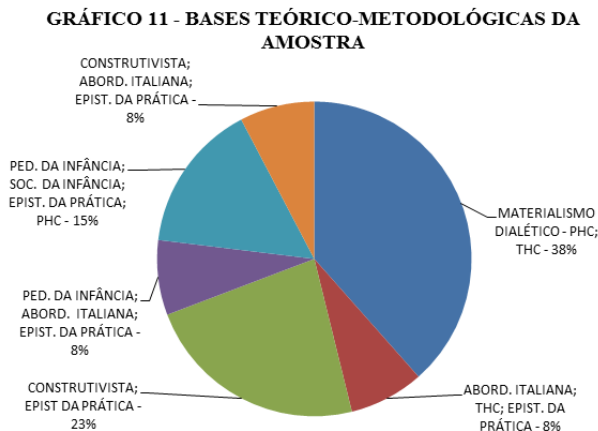
Verificamos a presença de um forte ecletismo no que se refere às bases teórico-metodológicas e às concepções de didática subjacentes. Ainda que talvez não se aplique às demais publicações levantadas que não fizeram parte de nossa amostra, é um ponto que merece ser considerado e investigado futuramente (Quadro 3).

**Quadro 3 - Bases teórico-metodológicas da amostra**

Nº	AUTOR/ ANO	EIXO(S)	BASES(S) TEÓRICO- METODOLÓGICAS EVIDENCIADAS
1	VILLAÇA (D) (2007)	1;5	Construtivismo; Epistemologia da Prática - Professor Reflexivo; Competências
3	FREITAS (D) (2005)	6; 3; 5	Pedagogia Histórico Crítica; Sociologia da Infância; Epistemologia da Prática - Professor Reflexivo e Competências
4	AZEVEDO (D) (2007)	1; 2; 5	Construtivismo; Abordagem Italiana; Epistemologia da Prática - Saberes
5	MORAES (T) (2008)	6; 7	Materialismo Dialético – Pedagogia Histórico-Crítica; Teoria Histórico-Cultural
6	SPECHT (D) (2008)	1; 5	Construtivismo; Epistemologia da Prática - Professor Reflexivo
7	MORAES (T) (2010)	1; 5	Construtivismo; Epistemologia da Prática – Competências
8	ZUQUIERI (D) (2010)	6; 7	Materialismo dialético - Pedagogia Histórico-Crítica; Teoria Histórico-Cultural
9	PASQUALINI (T) (2010)	6; 7	Materialismo dialético - Pedagogia Histórico Crítica; Teoria Histórico-Cultural;
10	BARACHO (D) (2011)	2; 5; 7	Abordagem italiana; Teoria Histórico-Cultural; Epistemologia da Prática - Professor Reflexivo
11	CIRÍACO (2012) (D)	3; 5; 6	Pedagogia da Infância; Pedagogia Histórico-Crítica; Epistemologia da Prática - Competências; Professor Reflexivo
12	ESCUDEIRO (D) (2014)	6; 7	Materialismo dialético - Pedagogia Histórico Crítica; Teoria Histórico-Cultural
27	NOGUEIRA (T) (2010)	7	Materialismo Dialético - Teoria Histórico-Cultural
31	AZEVEDO (T) (2012)	2; 3; 5	Abordagem italiana; Pedagogia da infância; Epistemologia da Prática - Competências e Professor Reflexivo

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Podemos visualizar esse dado no Gráfico 11 (Vide também Tabela 20 – Apêndice C).

**Gráfico 11 - Bases teórico-metodológicas da amostra**

Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.

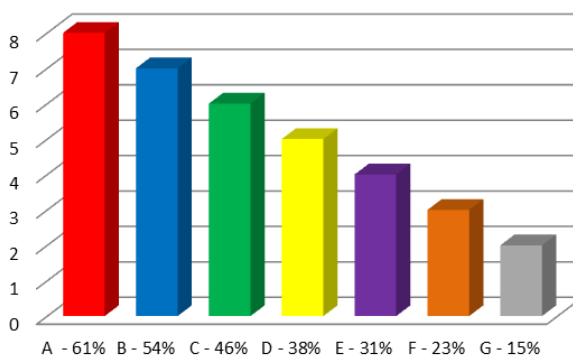
A maioria das publicações da amostra (62%), ou seja, oito trabalhos (2 teses e 6 dissertações), apontou de forma mesclada em suas produções, as perspectivas teóricas que embasam seus estudos. As combinações foram bastante variadas: três trabalhos (1 tese e duas dissertações) – Construtivismo e Epistemologia da Prática (23%); dois trabalhos (2 dissertações) – Pedagogia da Infância, Sociologia da Infância, Epistemologia da Prática e Pedagogia Histórico Crítica (PHC) (15%); um trabalho (1 dissertação) – Construtivismo, Abordagem Italiana e Epistemologia da Prática (8%); um trabalho (1 dissertação) – Pedagogia da Infância, Abordagem Italiana e Epistemologia da Prática (8%); um trabalho (1 dissertação) – Abordagem Italiana, Teoria Histórico Cultural (THC), Epistemologia da Prática (8%). E cinco trabalhos (3 teses e 2 dissertações) – focaram seus estudos no Materialismo Dialético: Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural (38%).

No Gráfico 12 (vide Tabela 21 – Apêndice C) apresentamos as principais referências citadas nos trabalhos, correspondentes às bases teórico-metodológicas e às concepções de didática defendidas pelos pesquisadores<sup>180</sup>.

<sup>180</sup> Levantamos as referências mais significativas, com base nos excertos destacados em nossa investigação e no fichamento previamente elaborado, e que compuseram o texto de análise em cada eixo considerado. Em seguida, apuramos seu uso em comum pelas publicações selecionadas para a amostra referente aos 13 trabalhos analisados (5 teses e 8 dissertações) com os descritores didática e ensino.

Gráfico 12 –Referências mais utilizadas na amostra

**GRÁFICO 12 - REFERÊNCIAS MAIS  
UTILIZADAS NA AMOSTRA**



Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.

O resumo de alguns trabalhos, que deveria ser rigorosamente o “cartão de visitas” e apresentar, em síntese, a identificação do trabalho, o objeto de estudo, os objetivos, **as bases teórico-metodológicas, as principais referências**, resultados e outros elementos fulcrais ao leitor que deseje acessar o trabalho na íntegra foi, em grande parte, subutilizado. Em outras palavras, uma parte dos resumos não cumpriu seu papel do ponto de vista acadêmico-científico. Indiscutivelmente, a falta de rigor e a falta de clareza em torno da metodologia subjacente ao método são elementos que merecem atenção, no que diz respeito não só à elaboração do resumo, mas na elaboração do texto de forma geral. A leitura na íntegra dos trabalhos é que possibilitou maior aproximação com relação às referências utilizadas. Atentamos não só para a menção dos autores no resumo ou introdução, mas seu uso no desenvolvimento do texto e quais materiais foram referendados ao final do trabalho.

Assim, foi possível identificar as referências utilizadas pelos pesquisadores. Elaboramos uma relação com as referências mais destacadas e buscamos no item destinado às referências bibliográficas localizadas no final de cada tese e dissertação quais eram comuns. Procuramos descobrir quantas publicações utilizavam aquele mesmo autor. Consideramos os autores que foram utilizados em mais de um trabalho.

Percebemos que em nossa amostra as referências mais utilizadas e levantadas na etapa inicial figuraram, ainda que com frequência e peso distintos, no conjunto de trabalhos que compõem a amostra e de acordo

com as bases teórico-metodológicas que fundamentam cada estudo<sup>181</sup>. De acordo com a leitura integral das publicações da amostra, as referências mais utilizadas foram:

- A. Paulo Freire, Sônia Kramer e Tizuko Kishimoto (61%);
- B. L. Vigotski, A. Leontiev, A. Arce, A. L. G. Faria, M. O. de Moura (54%);
- C. A. Luria, A. Nóvoa, P. Perrenoud; S. G. Pimenta (46%);
- D. D. Saviani, L. Martins, C. Edwards, Dahlberg, Moss e Pence (38%);
- E. N. Duarte, S. Mello, C. Vasconcellos, M. Tardif, Oliveira-Formosinho, C. Kammi, K. Smole (31%);
- F. V. Davidov, A. Sanches-Vazquez, E. Rocha, M. C. Barbosa, M. G. Horn, J. C. Libâneo, D. Shön, J. Piaget, F. Becker, M. M. Nicolau (23%);
- G. Outros (15%).

Foi interessante perceber, por meio da leitura integral dos trabalhos, não só os referenciais citados, mas, sobretudo, como foram utilizados no contexto da pesquisa. Notamos como o referencial vinculado à Epistemologia da Prática se espalhou entre as publicações que, ainda que elessem bases teórico-metodológicas distintas, em especial, Construtivismo, Pedagogia da Infância, Abordagem Italiana – Reggio Emilia e, mesmo algumas que utilizaram referencial advindo da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-cultural, incorreram numa relação, podemos dizer, promíscua com o ideário propagado por autores diversos.

Ressaltamos o uso de referenciais oriundos de diferentes bases e mesmo a utilização da denominação de determinadas bases, aparentemente de forma indiscriminada, mas que, sobre algumas “camadas de verniz”, desnudam uma perspectiva pós-moderna. No próximo item ampliamos um pouco mais nossas impressões sobre este ponto.

O ecletismo foi preponderante, reafirmando o que Facci (2012) já apontava em suas investigações em torno do Construtivismo. Evidenciamos que a perspectiva pós-moderna que amparou esse ecletismo não poupou nenhuma perspectiva teórica. Foram cooptadas e incorporadas a uma narrativa deveras sedutora. Precisamos dizer que,

---

<sup>181</sup> Vale lembrar da etapa correspondente à leitura dos resumos, referente à totalidade de teses e dissertações, considerando todos os descritores: Vigotski foi apontado como referencial mais utilizado; S. Kramer, em segundo, seguidos por E. Rocha e P. Freire e, por fim, M. Tardif, J. Piaget e K. Smole.

por meio do recorte realizado, percebemos, na maioria das publicações analisadas, uma confusão generalizada com relação ao método, à desarticulação entre teoria e prática, à incoerência na seleção dos referenciais e à miscelânea que tomou conta das produções.

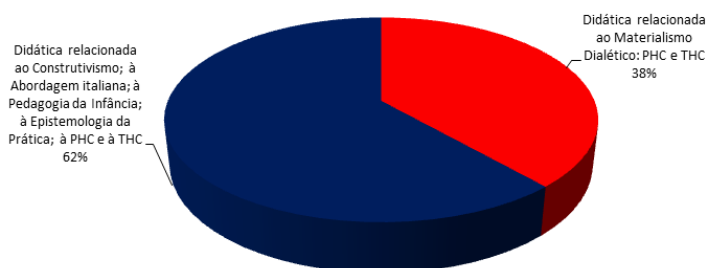
Fatores como a incipiência de conhecimento dos elementos históricos e da gênese dos objetos de estudo, falta de aprofundamento teórico-prático, escolha equivocada de determinados caminhos metodológicos, enfoques e referenciais, têm impregnado as pesquisas e impactado resultados com sua divulgação *fast food* oferecida como prato principal nas redes de formação pelo país.

### 3.6 CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA EVIDENCIADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES DA AMOSTRA

O Gráfico 13 mostra-nos as concepções de didática da amostra das publicações. Inferimos, a partir dos dados coletados, que as concepções de didática estão intimamente atreladas às bases teórico-metodológicas e aos referentes que fundamentam os trabalhos.

Gráfico 13 - Concepções de didática da amostra

#### GRÁFICO 13 - CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA DA AMOSTRA



Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.

Evidenciamos que a maioria dos trabalhos (63%), isto é, 8 publicações (2 teses e 6 dissertações), apontou uma combinação de didáticas relacionadas ao Construtivismo, à Abordagem Italiana – Reggio Emília, à Epistemologia da Prática, à Pedagogia da Infância, à Teoria Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica. Este dado reitera o ecletismo presente e a falta de coerência ao reunir perspectivas

e referências tão diversas entre si, por vezes contraditórias, mas perfeitamente sintonizadas com a agenda pós-moderna da qual já nos referimos.

Encontramos no teor desses textos notavelmente marcados pelo aporte pós-moderno, um *déjà vu* da Pedagogia Nova alicerçada na Pedagogia da Existência, reconhecendo, em muitas passagens, ecos de seus precursores, mas numa versão que lembra mais aqueles espelhos retorcidos que distorcem a imagem, com publicações marcadas pelo relativismo ontológico e epistemológico, descaracterização do fazer docente, fragmentação dos conteúdos, desqualificação do ensino, vislumbrando uma aprendizagem descolada do ensino, função precípua do professor.

Em menor proporção, identificamos 37% das publicações, ou seja, 5 trabalhos (3 teses e 2 dissertações), que em consonância com a base do Materialismo Dialético, revelaram especificamente, no teor de seus textos, uma didática focada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural sem a presença de outras perspectivas teórico-metodológicas. Veremos mais adiante de que forma as concepções de didática se expressaram nas publicações e como se articularam às perspectivas adotadas.

A fim de compreender as concepções de didática e sua articulação com as bases teórico-metodológicas adotadas nas publicações, pautamos-nos em algumas perguntas formuladas ao longo do processo e cujas respostas nos deram indícios das concepções de didática defendidas sob a égide das perspectivas teórico-metodológicas identificadas.

A partir da indagação evocada por Cisne (2014) apresentada no item 3.1 deste capítulo e, na esteira desta, as perguntas anunciadas no começo da tese, buscamos nos aproximar da questão-chave deste trabalho: *Quais as concepções de didática das publicações da área no período 2000-2014?* Dessa forma e levando em conta essas perguntas, consideramos pertinente a orientação para a análise dos textos as seguintes categorias analíticas:

- a) Especificidade do trabalho docente
- b) Função do Professor
- c) Instrumentos do trabalho docente
- d) Concepção de formação (relação teoria e prática)

Nesse sentido, pontuamos algumas considerações sobre cada categoria, que serão destacadas posteriormente em cada eixo de análise, e adiantamos alguns dos dados encontrados.



### a) **Especificidade do trabalho docente**

Com relação à **especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil**, focalizamos alguns excertos das teses e dissertações em cada eixo e que se coadunam à determinada perspectiva teórico-metodológica, ao fornecer elementos relacionados às concepções de homem, mundo, educação, educação infantil, criança e infância, logo, de trabalho pedagógico na Educação Infantil.

### b) **Função do Professor**

A partir da leitura das teses e dissertações na íntegra, no que tange à função do professor, formulamos, de modo geral, funções que revelam a concepção de didática e as perspectivas que as amparam, subjacentes às publicações. Depreendemos as seguintes funções:

**Função A** (cinco trabalhos – 3 teses e duas dissertações – 37%): transmitir o conhecimento historicamente e culturalmente produzido por meio do ensino, possibilitando a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Refere-se aos trabalhos de base materialista dialética, ligados à Pedagogia Histórico-Crítica e à Teoria Histórico-Cultural.

**Função B** (oito trabalhos – 2 teses e 6 dissertações – 63%): mesclada em diferentes aspectos concernentes às perspectivas e referenciais utilizados: Construtivismo; Pedagogia da Infância; Abordagem Italiana; Epistemologia da Prática. Evidenciamos as seguintes combinações:

- garantir a participação social infantil, organizando os tempos e espaços por meio de projetos diversos para o fazer das crianças, integrando saberes de forma reflexiva (1 dissertação – BARACHO (2011) - 8%);
- possibilitar a cooperação entre as crianças em sua construção do conhecimento, integrando saberes de forma reflexiva e desenvolvendo competências (1 dissertação – VILLAÇA (2007) - 8%);
- possibilitar a cooperação entre as crianças em sua construção do conhecimento integrando saberes de forma reflexiva (1 dissertação – SPECHT (2008) - 8%);
- transmitir o conhecimento acumulado, além de garantir a participação social infantil, organizando os tempos e espaços por meio de projetos diversos para o fazer das crianças, integrando saberes de forma reflexiva e desenvolvendo

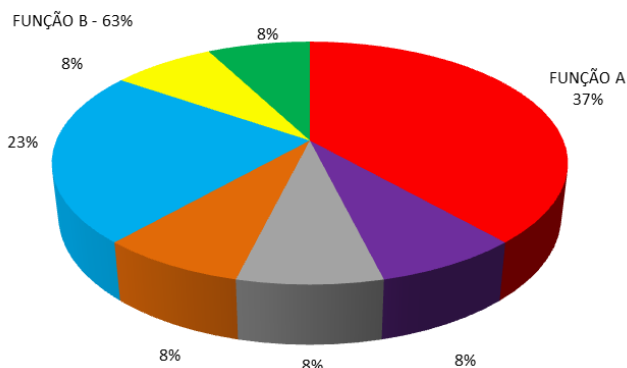
competências (1 tese – AZEVEDO (2012) e 2 dissertações (FREITAS (2005) e CIRÍACO (2012) - 23%);

- possibilitar a cooperação entre as crianças em sua construção do conhecimento, organizando os tempos e espaços por meio de projetos diversos para o fazer das crianças, integrando saberes de forma reflexiva. (1 dissertação – 8%)
- possibilitar a cooperação entre as crianças em sua construção do conhecimento, organizando os tempos e espaços por meio de projetos diversos para o fazer das crianças e desenvolvendo competências (1 tese – MORAES (2010) - 8%).

Vejam, a seguir, no Gráfico 14 (vide Tabela 20 – Apêndice C) como se apresentam os resultados.

**Gráfico 14 – Função do Professor**

**GRÁFICO 14 - FUNÇÃO DO PROFESSOR**



Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.

A partir do Gráfico 14, inferimos que, segundo as bases teórico-metodológicas assumidas, a função do professor foi definida a partir dos aportes correspondentes a cada estudo. Essas funções ofereceram pistas para evidenciarmos que concepções de didática estão a elas relacionadas. Dada a grande mescla de perspectivas teóricas evidenciadas e de acordo com o exposto nos textos sobre que funções deveriam ser desempenhadas pelos professores, foi possível identificar duas categorias de funções, cada uma delas reunindo aspectos característicos apontados pelos pesquisadores, de acordo com a perspectiva e a concepção de didática assumidas.

Podemos destacar que a maioria dos trabalhos apresentou uma mescla de funções, configurando nuances ligadas à Epistemologia da Prática em consonância com outros aportes teórico-metodológicos. Tais

aportes se originam historicamente na Pedagogia da Essência e na Pedagogia da Existência. Apresentam influências da Pedagogia Tradicional, da Pedagogia Nova, além de, em algumas situações, a Pedagogia Tecnicista, ressaltando a racionalidade técnica.

Tais nuances expressam uma organização da prática em torno do que Juan Ignacio Pozo (2010) exalta como uma nova cultura da aprendizagem. A nosso ver, uma exaltação da aprendizagem pela criança como via de mão única, desconsidera ou menospreza a função do professor como mediador responsável pelo ensino, na relação dialética fundamental entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Voltaremos às funções descritas acima, expressas por cada publicação, mais a frente, nos eixos analisados.

### **c) Instrumentos do trabalho docente**

Abarcamos um conjunto de excertos das teses e dissertações analisadas, sublinhando o que as pesquisadoras reúnem sobre os instrumentos do trabalho docente. Passagens que caracterizam o planejamento, a documentação e outras ferramentas serão destacadas e, a partir do exposto aqui, acreditamos nos aproximar mais da concepção de didática defendida nesses trabalhos.

Os instrumentos a que nos referimos estão intimamente ligados à função do professor e à concepção de didática, que, por sua vez, é situada em determinada perspectiva teórico-metodológica. Tais instrumentos, dependendo da escolha, oportunizam elencar objetivos, prever recursos, registrar diferentes momentos do trabalho, documentar e avaliar o percurso etc.

A partir do exposto nas publicações, verificamos que a maioria – 76% (5 teses e 5 dissertações) – destacou o planejamento de ensino (um deles denominou planejamento didático) no trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Não vamos entrar no mérito do tipo de planejamento, sua forma e conteúdo, apenas podemos sublinhar que a concepção de planejamento reflete a concepção de didática e está articulada à base teórico-metodológica, que sustenta todo o edifício.

Das publicações analisadas, 38% (4 teses e 1 dissertação) mencionaram a avaliação no processo do trabalho do professor. Outras 23% (1 tese e duas dissertações) ressaltaram o uso de registros e outros 23% (3 dissertações) enfatizaram o uso de documentação, de maneira geral ou de uma documentação específica, aos moldes do que é realizado na Reggio Emilia, no caso das publicações pautadas na Abordagem Italiana. Sublinharemos os instrumentos abordados pelos trabalhos nos eixos de análise mais a frente.

#### **d) Concepção de formação (relação teoria e prática)**

Ao nos debruçarmos diante da questão da formação dos professores – inicial e continuada – e sua relação com a teoria e a prática no trabalho docente, conseqüentemente, deparamos-nos com seus nexos com a didática.

Consideramos extremamente pertinente a este estudo sublinhar algumas passagens em que as publicações analisadas, em sua maioria, tratam do papel da formação e de seus impactos na relação teoria e prática dos professores, passagens que revelam as concepções das pesquisadoras acerca do assunto e que se entrelaçam com suas concepções de didática.

Algumas das publicações analisadas mostraram uma compreensão de formação e de relação teórico-prática bastante peculiar ao referencial empregado, poderíamos assim dizer, na mesma linha, um tanto quanto eclética a partir das bases que as orientam e que parecem eclipsar a didática nesse processo.

Nesse cenário marcado por ideias tão divergentes do que deve ser um curso de formação inicial e que concepção de formação continuada deve ser priorizada, é salutar identificar a quem interessa cada uma das concepções de formação ideologicamente apresentadas e compreender as múltiplas determinações que interferem no campo da formação, sobremaneira nas universidades e nas escolas. Da mesma forma, provoca-nos a pensar que tipo de formação contribui eficazmente para uma melhor instrumentalização do professor da Educação Infantil e para quê.

Diferentemente da educação realizada pela família e outras instâncias sociais, que também contribuem com a formação humana, a escola é a instituição de sistematização do conhecimento por excelência, por meio do ensino. É o lugar que contribui de maneira singular e sistematizada para a instrução em níveis cada vez mais complexos. A escola encontra no professor aquele que, alicerçado no aprofundamento teórico-prático oportunizado pela formação inicial e continuada, sobretudo na universidade, e na experiência acumulada ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional, instrumentaliza os alunos desde a mais tenra idade. Retornaremos ao tema da formação e relação entre teoria e prática no decorrer dos eixos analisados.

Assim, segue no próximo capítulo a apresentação das teses e dissertações da amostra para, na seqüência, nos debruçarmos na análise dessas publicações, a fim de identificar as concepções de didática que estão atreladas às bases teórico-metodológicas. Focalizaremos as perguntas aqui sublinhadas em cada eixo de análise.

*Uma esperança*

*Aqui em casa pousou uma esperança. Não a clássica, que tantas vezes verifica-se ser ilusória, embora mesmo assim nos sustente sempre. Mas a outra, bem concreta e verde: o inseto. Houve um grito abafado de um de meus filhos:*

*- Uma esperança! e na parede, bem em cima de sua cadeira! Emoção dele também que unia em uma só as duas esperanças, já tem idade para isso. Antes surpresa minha: esperança é coisa secreta e costuma pousar diretamente em mim, sem ninguém saber, e não acima de minha cabeça numa parede. Pequeno rebuliço: mas era indubitável, lá estava ela, e mais magra e verde não poderia ser.*

(Clarice Lispector)



#### 4. CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA NAS TESES E DISSERTAÇÕES: O MOVIMENTO DA ANÁLISE

*Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe.*

(Lev Vygotski, 1995, p. 67)

No presente capítulo damos continuidade, evitando pousar tão somente na superfície dos fenômenos, restringindo-nos a sua aparência já que os meandros do processo poderiam permanecer encobertos sem considerar as condições históricas e sociais e as múltiplas determinações do real que incidem no objeto. Pretendemos realizar uma aproximação da estrutura interna de nosso objeto, estudando-o em movimento como orienta Vigotski (1995), de forma a capturar seus nexos, suas conexões e desenvolver uma análise histórica, crítica e, portanto, ontológica.

##### 4.1 AS TESES E DISSERTAÇÕES DA AMOSTRA

Neste item, apresentamos a contextualização das teses e dissertações<sup>182</sup>. Lemos cinco (5) teses de doutorado, quatro delas defendidas em Programa de Pós-Graduação em Educação (MORAES, 2008; MORAES, 2010; NOGUEIRA, 2010; AZEVEDO, 2012), e uma defendida em um Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PASQUALINI, 2010). Cada uma das publicações recebeu um número de identificação conforme a ordem em que aparecem na relação completa das publicações levantadas (Apêndices D e E).

A **primeira tese recebeu o número 5** (MORAES, 2008 – CAPES). Diz respeito à tese de Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, intitulada *Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural*, sob orientação do professor Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura, defendida em 2008, no

---

<sup>182</sup> Vide o Quadro 2 com as publicações selecionadas para a amostra no início do capítulo anterior.

Programa de Pós-Graduação em Educação (Área de Concentração em Ensino e Ciências e Matemática), da USP. Traz como palavras-chave: atividade de aprendizagem, atividade de ensino, avaliação da aprendizagem, ensino de matemática e teoria da atividade.

No resumo a autora indica que a base teórico-metodológica utilizada é a perspectiva histórico-cultural. O **objetivo** da pesquisa foi investigar o significado da avaliação em matemática na perspectiva adotada, tendo como foco a teoria da atividade.

A **segunda tese recebeu o número 9** (PASQUALINI, 2010) e é referente ao trabalho de Juliana Campregher Pasqualini, intitulado *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*, sob orientação do professor Dr. Newton Duarte e co-orientação da professora Dra. Lígia M. Martins. Foi defendida em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Julio de Mesquita Filho”, campus Araraquara.

Os fundamentos filosóficos e metodológicos da pesquisa são pautados no Materialismo Histórico-Dialético. Utilizou as seguintes palavras-chave: educação infantil, ensino, psicologia histórico-cultural, materialismo histórico-dialético, análise teórica da prática, pedagogia histórico-crítica.

As teses de Moraes (2008) e Pasqualini (2010) foram desenvolvidas a partir de investigações realizadas no seio de grupos de formação. A **primeira** (MORAES, 2008), diz que para o desenvolvimento da pesquisa foi formado o grupo colaborativo da Oficina Pedagógica de Matemática de Ribeirão Preto (OPM/RP), com o **objetivo** de possibilitar formação orientada sobre o ensino de matemática na perspectiva histórico-cultural, com a intenção de levantar dados sobre o processo de apropriação dos conhecimentos matemáticos pelas professoras de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental que se constituíram como sujeitos da pesquisa. A **segunda** (PASQUALINI, 2010), destaca que utilizou observações de grupos de crianças do maternal, jardim I e jardim II e questionários aplicados em um processo de formação continuada com professores e uma diretora de uma escola municipal de educação infantil de um bairro periférico de uma cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo.

Moraes (2008) explicita que o professor “na relação entre a aprendizagem docente (apropriação dos conceitos teórico-metodológicos sobre o ensino da matemática), a organização do ensino (como elaborar atividade de ensino para que os alunos se apropriem dos



conceitos) e prática pedagógica (como colocar os conceitos teórico-metodológicos em ação na sala de aula)” aprende em um processo de formação contínuo.

Segundo a pesquisadora, a síntese realizada acerca do processo de aprendizagem docente foi relevante para sistematizar os elementos do processo de avaliação na perspectiva adotada. Os resultados mostraram que a avaliação é composta por um constante processo de análise e síntese e dirige-se de acordo com o objetivo da atividade de ensino intencional no professor.

Sua marca principal é o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, por intermédio da análise do sistema de atividade, no movimento entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, levando em consideração os componentes da atividade (necessidade, motivos, objetivos, ações e operações). A pesquisadora concluiu que, por intermédio da “análise das ações de ensino e de aprendizagem, tendo como parâmetros as características do pensamento teórico (reflexão, análise e planificação teórica)” (MORAES, 2008, p. vii), a avaliação é mediadora entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem.

Pasqualini (2010, p. vi), expressa que em um “contexto marcado pela falta de clareza pedagógica acerca de “o que ensinar” e “como ensinar” a criança menor de seis anos” sua pesquisa **objetiva** “sistematizar princípios para a organização do ensino na educação infantil a partir da perspectiva Histórico-Cultural”. A autora, que expressa a compreensão de que “pensar o problema da organização do ensino implica compreender a natureza da prática do professor de educação infantil”, assume o que denomina de prática social como objeto de sua pesquisa.

A pesquisadora expõe, ainda, que procurou capturar o produto desejado pela prática singular-concreta apreendida como referente empírico da pesquisa e elaborou um modelo teórico da prática do ensino na educação infantil, que foi tomado como unidade de análise e busca incidir “a hipótese de que as relações entre criança(s) – conteúdo - recursos - condições, compreendidas como um sistema no qual todos os elementos se condicionam reciprocamente, seja um possível traço universal (abstrato) da prática do ensino pré-escolar” (PASQUALINI, 2010, vi).

O mencionado modelo revelou-se uma ferramenta de análise comparativa na investigação da constituição histórica do ensino pré-escolar como prática social. Tal ferramenta objetivou “identificar as necessidades societárias que determinam sua emergência e consolidação, situando assim essa prática social específica na totalidade

social da sociedade capitalista” (PASQUALINI, 2010, vi). Posteriormente, o mesmo modelo foi aplicado como instrumento na análise da prática da unidade escolar investigada tendo a psicologia histórico-cultural como base, evidenciando o intrincamento das relações cotejadas pelo professor. A partir da análise, a autora elaborou princípios para a organização do ensino na educação infantil, fazendo alusão ao produto da prática, as relações criança(s) – conteúdo e recursos – condições e o agente da prática.

Nossa **terceira tese recebeu o número 31 (AZEVEDO, 2012 - ENDIPE)**. Diz respeito à tese de autoria de Priscila Domingues de Azevedo, orientada por Dra. Cármen Lucia Brancaglion Passos<sup>183</sup>, apresentada ao PPGE da UFSCAR, na área de Processos de Ensino e Aprendizagem, na linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática. É intitulada *O conhecimento matemático na educação infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada*, e apresentou como palavras-chave: educação matemática na infância. grupo colaborativo, formação continuada de professores; e fundamentou-se nos estudos de Barbosa, Faria, Kishimoto, Moura, dentre outros.

O trabalho de Azevedo (2012), de caráter qualitativo, foi desenvolvido a partir de um grupo formado por professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de São Carlos/SP, que se reúne para discutir acerca do conhecimento matemático na Educação Infantil<sup>184</sup>.

---

<sup>183</sup> Tivemos acesso à tese, a partir do artigo “Educação matemática na infância: práticas pedagógicas e propostas de melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem”, a partir de um grupo colaborativo que foi apresentado no painel 3206, intitulado *A infância e as práticas pedagógicas em educação matemática*, ao lado de três outros pesquisadores: Regina Célia Grando, Antonio Carlos de Souza e Celi Espasandin Lopes. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Prática de Ensino “Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade”. Universidade Estadual de Campinas – Campinas-SP, 2012. Alguns anos antes, em 2008, Azevedo havia apresentado outro trabalho versando sobre a matemática, relacionado a sua dissertação de Mestrado, defendida em 2007 no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, sob orientação da profª Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira. Também levantamos essa dissertação, encontrando-a na base da CAPES. Nossa apresentação, descrição e análise da dissertação de Azevedo (2007) constam mais a frente. Aqui nos referimos somente à tese que foi defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos na área de Processos de Ensino e Aprendizagem na Linha de Pesquisa em Ciências e Matemática.

<sup>184</sup> “GÉOOM “Grupo de Estudos *Outros olhares para a Matemática*” com características colaborativas para debater sobre educação matemática na infância e também a formação e o desenvolvimento profissional de um grupo de professoras da Educação Infantil de rede municipal de Educação Infantil de São Carlos/SP. Tem o objetivo de fazer com que as professoras se conscientizem mais de sua prática, aprendam conceitos e formas de ensinar e

De acordo com Azevedo (2012), as professoras elaboram práticas pedagógicas e propostas de melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem da matemática para as crianças pequenas de 2 a 6 anos. Seu estudo enfatiza uma das linguagens da criança, contudo, sinaliza a possibilidade do trabalho integrado a outras áreas do saber, o que não significa defender o trabalho com aulas de matemática sistematizadas como as do Ensino Fundamental, mas a oportunidade de trabalhar partindo das ações das crianças e da rotina.

Azevedo (2012, p. 8) explicita que “investigou quais são os conhecimentos matemáticos e metodológicos produzidos, reconhecidos e ressignificados por professoras da educação infantil quando se reúnem em um grupo de estudos sobre a educação matemática na infância” e “quais são os indícios de desenvolvimento profissional manifestados pelas participantes do grupo em processo de formação continuada”.

A partir dos dados levantados, a pesquisadora coloca-nos que foi possível identificar:

[...] as concepções de educação infantil e educação matemática das professoras do grupo em questão; as abordagens metodológicas redimensionadas no processo de formação do grupo; os conhecimentos matemáticos possíveis de trabalhar a partir dos jogos, histórias infantis e situações-problemas; os aspectos da aprendizagem colaborativa que ocorreu no grupo e o *blog* do grupo como um meio de socialização do conhecimento produzido. (AZEVEDO, 2012, p. 8).

**A quarta tese recebeu o número 7 (MORAES, 2010 – CAPES)** e diz respeito ao trabalho de Jerusa Vilhena de Moraes, sob orientação da professora Dra. Sônia Maria Vanzella Castellar, denominada *A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de Geografia*, defendida em 2010 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo<sup>185</sup>, área de concentração: Ensino e Ciências da Matemática. Traz como palavras-chave: aprendizagem baseada na resolução de problemas, ensino de Geografia, formação de professores, alfabetização científica e cidadania.

---

aprender matemática de forma mais lúdica, a partir da rotina e do que é próprio da infância. (AZEVEDO, 2012).

<sup>185</sup> A pesquisadora já havia incursionado no tema em sua dissertação de mestrado: *A aprendizagem do conceito de espaço geográfico por meio do uso de documentos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

Moraes (2010) destaca as contribuições de Philippe Meirieu (1998) em *Aprender... Sim, mas como?*

[...] mudar-se-á talvez a escola se os problemas forem colocados em termos de competência profissional dos professores, de qualidade do serviço prestado, de eficácia da gestão das aprendizagens. E não é para obedecer ao mito da empresa que se utiliza aqui o termo ‘gestão’, nem é para santificar tudo o que vem do Japão que se evocam os ‘controles de qualidade’. Há muito tempo que professores [...] questionam os problemas de gestão da classe, não para buscarem os meios de nela trabalharem tranquilos, mas descobrir que instrumentos podem ser eficazes, como regular o seu uso e trabalhar juntamente com os alunos, para gerir esse sistema complexo de limitações e de recursos que juntos constituem. [...] não há nenhuma razão para pensarem que a gestão do aprender seja um ofício menos respeitável do que a gestão da energia ou a das finanças; é, em todo o caso, uma tarefa essencial ao futuro de uma nação.

A pesquisadora introduz a tese com um excerto de John Dewey, datado de 1910, e que, de acordo com a pesquisadora, traduz a atual realidade, mas que já fazia parte do discurso de quem já se preocupava com o ensino no início do século XX: “Provavelmente, a causa mais frequente pela qual a escola não consegue garantir que os alunos pensem verdadeiramente é que não se provê uma situação experimentada de tal natureza que obrigue a pensar, exatamente como fazem as situações extra-escolares” (DEWEY, 1959, p. 104).

Moraes (2010), que investigou a metodologia de aprendizagem baseada na resolução de problemas ou *Problem Based Learning* (PBL) no ensino de Geografia como proposta para alfabetização científica e o exercício da cidadania, apresentou como referências: Lambros (2002), Leite e Esteves (2006), dentre outros<sup>186</sup>, que apontaram que tal

---

<sup>186</sup> Vale sublinhar que a pesquisadora abrangeu em seu estudo tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental I e II. Em suas referências bibliográficas, ao final do trabalho, encontramos as seguintes referências da área da Educação Infantil: MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa*, SP, n. 93, p. 5- 10, 1995; MACEDO, L. et al. Aprender com jogos e situações problema. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000;

metodologia proporciona aos alunos uma “[...] aprendizagem de conceitos científicos mais significativa e autônoma [...]”, ajudando-os a “[...] desenvolver competências e habilidades voltadas para o raciocínio lógico, além da cooperação” (MORAES, 2010, p. 7).

Assim como visto nas teses anteriores apresentadas acima, também o estudo de Moraes (2010, p. 7) foi realizado no contexto de formação de professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II e, a seu ver, “contribui para uma melhor reflexão acerca de propostas voltadas à melhoria da prática pedagógica (no que diz respeito aos professores) e da aprendizagem de conceitos científicos (no que diz respeito a professores e alunos)”.

Por intermédio da apresentação de quatro estudos de caso, a pesquisadora avaliou se as atividades desenvolvidas pelos professores eram ou não viáveis no processo de aprendizagem, se permitiam uma aprendizagem integrada dos conceitos e se possibilitavam uma melhoria do ensino.

A autora defende que essa proposta, compreendida como metodologia, possibilita o entendimento, por parte do aluno, de conceitos da Geografia Física e da Humana (vistas comumente como antagônicas), além de uma conexão entre a teoria e a prática. No que tange ao currículo, compreende que a proposta contribui na estruturação de planos de aula que abordam não somente o conteúdo, mas a aprendizagem de conceitos científicos, habilidades e procedimentos referentes às diferentes áreas do conhecimento.

A **última tese recebeu o número 27**, e diz respeito à tese de Rosemeire Messa de Souza Nogueira (2010)<sup>187</sup>, intitulada *O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil de 4 a 5 anos: conceitos e práticas das professoras*, sob orientação da Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório, defendida em 2009, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A tese trouxe como palavras-chave: leitura e escrita, conceitos de ensino-aprendizagem, prática pedagógica, professor de educação infantil.

---

NICOLAU, M.L.M. Escolarização e Socialização na Educação Infantil. *Actas Scientiarum*. Universidade Estadual de Maringá, n. 22 (1), p. 119- 125, 2000.

<sup>187</sup> Tivemos acesso à tese, por meio do artigo “Concepções e prática de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de professoras de educação infantil de 4 a 5 anos”, no painel coordenado por ela – Formação e prática docente na educação infantil: experiências no Mato Grosso do Sul – no ENDIPE. O estudo apresenta os conceitos e as práticas de professoras no município de Dourados-MS, relacionados ao ensino-aprendizado da leitura e da escrita.

Conforme enunciado pela pesquisadora, a tese teve como **objetivo** “analisar os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de professores de Educação Infantil de quatro a cinco anos e as práticas geradas por esses conceitos” (NOGUEIRA, 2009, p. 7).

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi fundamentada na perspectiva histórico-cultural, a partir das contribuições de Vygotsky, Luria, Leontiev e Bakhtin, a qual “considera os sujeitos como seres concretos dentro de uma realidade social, e possibilita apresentar um estudo teórico sobre a temática, mostrar os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita a partir da análise das falas coletadas” (NOGUEIRA, 2009, p. 7).

Nogueira (2009) depreendeu, por meio de seu estudo, que, com relação à organização do trabalho pedagógico, os CEIM e pré-escolas das escolas possuíam rotinas inflexíveis que faziam com que o professor e as crianças pouco usufríssem do espaço externo, prejudicando o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Esses foram os principais aspectos referentes à apresentação das teses da amostra. Debruçamos-nos, então, nas **oito dissertações** que tivemos a oportunidade de acessar na íntegra, nos repositórios das bibliotecas relacionadas ao programa de pós-graduação das universidades em que foram desenvolvidas. Cada uma das dissertações também recebeu um número de identificação (Vide Apêndice D e E).

Das dissertações levantadas, quatro (4) foram produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação (SPECHT, 2008; BARACHO, 2011; CIRÍACO, 2012; AZEVEDO, 2007), uma (1) em Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (ESCUDEIRO, 2014); uma (1) em Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Sociedade (FREITAS, 2005); duas (2) em Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (VILLAÇA, 2007; ZUQUIERI, 2007).

Nossa **primeira dissertação recebeu o número 1 e é a única com o descritor didática**, encontrada na base da CAPES. Trata-se do trabalho de Jacqueline da Silva Villaça (2007), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (Área de Concentração: Ensino de Ciências) na Faculdade de Ciências UNESP, sob o título *Ensino de Ciências e a transposição didática: uma reflexão sobre o processo de transformação do conteúdo científico para o fazer docente e orientação pela Profa. Dra. Mara Alice Fernandes de Abreu*. As palavras-chave do estudo foram: ensino de Ciências, transposição didática, corporeidade, licenciandas em Pedagogia, prática pedagógica e estratégias de ensino.

Também no âmbito da formação, a pesquisadora oportunizou uma oficina às licenciandas em pedagogia e, na sequência, um planejamento a partir do tema “corporeidade”, com a intenção de avaliar se o planejamento ajudava-as a “redimensionar sua prática, à medida que buscava ampliar o conhecimento e considerava o processo de transposição didática, no fazer docente destas alunas” (VILLAÇA, 2007, p. 4).

Villaça (2007) relata que a referida oficina sobre corporeidade e sua prática pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, começou com a investigação das concepções das licenciandas acerca da corporeidade e da prática pedagógica, incluindo o seu conhecimento com relação às orientações dos RCNEI e PCNs sobre o assunto.

A pesquisadora explica que as licenciandas foram incentivadas a refletir sobre sua corporeidade. No que diz respeito à prática pedagógica, explica que apontaram enorme dificuldade no que tange à concepção de metodologia, meios e estratégias de ensino, fato que ficou evidente durante a elaboração de seus planejamentos e projetos de intervenção. Contudo, a pesquisadora considerou que ficou clara nas práticas das licenciandas, a preocupação com a “adequação do conhecimento, o redimensionamento da prática pedagógica, com propostas de replanejamento a partir das falhas observadas por elas no sentido de promover a aprendizagem das criança.” (VILLAÇA, 2007, p. 4).

A **segunda dissertação** recebeu o número 4 e corresponde ao trabalho de mestrado de Pricila Domingues de Azevedo (2007), apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, intitulado *Os fundamentos da prática de ensino de Matemática de professores da Educação Infantil municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente*, sob orientação da Profa. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira. O estudo elencou como palavras-chave: educação infantil, educação matemática e formação de professores.

O tema de pesquisa de sua dissertação focou o ensino da matemática na Educação Infantil e por meio de uma abordagem qualitativa, realizou uma análise sobre o ensino de matemática a partir dos discursos de professores de crianças de quatro a seis anos e orientadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP. A análise apontou a concepção, os fins, os conteúdos da Educação Infantil e a metodologia dos professores e a relação desses

dados com a concepção que os orientadores pedagógicos possuem de Educação Infantil a partir de documentos como: RCNEI, Diretrizes Curriculares, diretrizes e proposta pedagógica do município.

Os resultados da dissertação de mestrado de Azevedo (2007) indicaram a necessidade de repensar acerca da concepção de infância e educação matemática, pois verificou que não é oportunizada uma educação de qualidade e que há a necessidade de uma formação de professores que possibilite a formação integral da criança, assim como a valorização da infância.

A **terceira dissertação recebeu o número 3**, e foi encontrada na base da *Bibliografia Anotada*, a qual apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis da UNESP, para obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área do Conhecimento: Psicologia e Sociedade) é a de Ana Paula de Freitas (2005), orientada pela Profa. Dra. Beatriz Belluzzo Brando Cunha. O título do trabalho é *Um estudo de caso sobre sistema de ensino na Educação infantil: para quem, como e para quê* e teve como palavras-chave: políticas públicas, educação pré-escolar e psicologia escolar.

Freitas (2005) identificou sua pesquisa como qualitativa de caráter etnográfico, destacando que seu referencial teórico, baseou-se em estudos relacionados à educação, seus objetivos e finalidades num contexto neoliberal; no apontamento de elementos relevantes encontrados na caracterização histórica da Educação Infantil no Brasil e na concepção de currículo para a faixa etária considerada na investigação e, ainda, em estudos sobre a concepção de criança no contexto neoliberal.

O **objetivo** da investigação de Freitas (2005) foi compreender como aconteceu a incorporação de um programa estruturado para Educação Infantil, advindo de uma instituição privada de ensino, a partir dos envolvidos no processo de escolarização das crianças: pais, professores e dirigentes da rede pública municipal de uma cidade do interior de São Paulo. Para tal fim, a pesquisadora investigou a sala de Pré II de um Núcleo de Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos em horário integral e 4 a 6 anos em horário parcial.

As principais considerações da pesquisa “discutem a legitimidade da unificação do currículo iniciada na cidade investigada, os modelos impostos pelo sistema de ensino e ajustados ao modelo neoliberal e, por fim, as diferenças existentes entre os protagonistas desta pesquisa” (FREITAS, 2005, p. 8).

A **quarta dissertação da amostra recebeu o número 8**. Localizada na base da CAPES pertence à Rita de Cássia Bastos Zuquieri



e foi defendida em 2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP, sob o título de *O Ensino de Ciências na Educação Infantil: análise de práticas docentes na abordagem metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica* e orientação da Profa. Dra Ana Maria Lombardi Daibem. Apresentou como palavras-chave: ensino de Ciências e educação. Objetivou responder à questão: Práticas docentes no ensino de ciências na Educação Infantil, desenvolvidas através dos passos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica propiciam um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para professores e alunos?

Zuquieri (2007) relata que, na etapa de *diagnóstico*, envolveu a apresentação do projeto de pesquisa na escola e duas entrevistas iniciais com as professoras participantes. A etapa de Intervenção envolveu a *prática social inicial, a problematização e a instrumentalização*. Desenvolveu, ainda, a etapa de avaliação por meio da *catarse* e a *prática social final*. De acordo com ela, o conteúdo escolhido para a intervenção foi o “Lixo”, assunto que envolveu os alunos, a família, a escola e a comunidade. A pesquisadora apontou que a prática docente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica efetivada no ensino de Ciências na Educação Infantil ocorreu num processo de ensino e aprendizagem numa qualidade superior para professores e alunos.

A **quinta dissertação da amostra recebeu o número 6** e é de autoria de Ana Claudia Specht (2008). Foi localizada na base da CAPES sob o ano de 2008, mas, conforme consta na capa e folha de rosto do trabalho, foi defendida precisamente no ano de 2007, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela Profa. Dra Esther Sulzbacher Wondracek Beyer, sob o título *O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras de educação infantil*.

A dissertação de Specht (2008), de cunho qualitativo, apresentou como palavras-chave: canto, ensino, construtivismo, educação infantil, ensino público municipal – Campo Bom (RS); pesquisa educacional; Piaget, Jean. Foi desenvolvida na Rede Municipal de Educação Infantil de Campo Bom/RS, por meio de uma proposta de ensino do canto baseada em um curso para professoras.

O **objetivo** da pesquisa foi investigar o desenvolvimento do cantar a partir de uma abordagem construtivista, cuja fundamentação teórica estrutura-se sob as áreas que mais permeiam os processos de ensino e de aprendizagem do canto, articulando ideias da fonoaudiologia, do canto, da técnica vocal, da linguística e da teoria

construtivista interacionista de Jean Piaget, como denominou. De acordo com Specht (2008, p. 5), as atividades de apreciação, execução, criação e reflexão em que o sujeito cantante é ativo, criativo e participativo, favoreceram um entendimento técnico, musical e expressivo do canto, “o que desencadeia uma apropriação da voz por parte desse sujeito com a conseqüente construção de novos possíveis que possam significar uma autonomia vocal, graças a uma generalização do conhecimento do canto nas ações do sujeito”.

A **sexta dissertação de nossa amostra recebeu o número 10** (BARACHO, 2011). Localizada na base da CAPES, defendida em 2011, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, área de concentração: Psicologia e Educação. Trata-se da dissertação de Nayara Vicari de Paiva Baracho, sob o título *A documentação na abordagem de Reggio Emília para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro*, e foi orientada pela Profa. Dr. Marieta Lúcia Machado Nicolau.

A fundamentação da pesquisa, que apresentou como palavras-chave: educação infantil, formação de professores, documentação, escola pública, ensino e aprendizagem, prática de ensino, e caracterizou-se por enfoque qualitativo – pesquisa-ação –, baseou-se nos preceitos da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento, com a qual a pesquisadora traçou um paralelo com as práticas da abordagem da Reggio Emília, especialmente no que se refere à documentação.

Baracho (2011) investigou as práticas dos educadores de um centro de educação infantil da cidade de São Paulo, acerca do uso de estratégias de observação e registro, seguidos por reflexão e publicação das hipóteses sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Seus **objetivos** foram: conceituar a prática da documentação na abordagem de Reggio Emília (Itália), estabelecendo as suas principais características e propósitos e destacando, sobretudo, sua contribuição para a formação de professores; investigar qual o papel ocupado pelas crianças em uma instituição pública de Educação Infantil, no que se refere à participação em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem; investigar o dia a dia de salas de educação infantil, com o intuito de perceber se há presença na prática dos professores das etapas do processo de documentação (observação, registro, reflexão e publicação), de que forma acontecem e, em caso afirmativo, investigar se a apresentação da abordagem de Reggio Emília para a equipe de

professores de Educação Infantil, destacando o papel da documentação pode acarretar em mudanças na prática educativa da instituição.

Houve, segundo a pesquisadora, indícios de que o seu acompanhamento na sala de aula, assim como a reflexão que seguiu o processo de preparação do ateliê foi significativo para a mudança da prática das professoras. Evidenciou, ainda, a “possibilidade de apropriação de aspectos de uma prática estrangeira para o contexto pesquisado valorizando o papel dos professores a partir da análise reflexiva de seu cotidiano” (BARACHO, 2011, p. 7).

A **sétima dissertação de nossa amostra recebeu o número 11** (CIRÍACO, 2012). Também encontrada na base da CAPES, a dissertação de Klinger Teodoro Ciriaco, sob o título de *Conhecimentos e práticas de professores que ensinam matemática na infância e suas relações com a ampliação do ensino fundamental*, foi defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da UNESP, sob orientação da Profa. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira.

A pesquisa de Ciriaco (2012), que apresentou como palavras-chave formação e prática de professores, ensino de matemática e ampliação do Ensino Fundamental, pautou-se numa abordagem qualitativa, utilizando a análise de conteúdo. O estudo envolveu duas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIFS) da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP.

O **objetivo** do pesquisador com o estudo foi investigar no processo de trabalho pedagógico de professores que ensinam matemática na Educação Infantil (Pré-escola) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ano), os condicionantes e as realidades que emergem de suas práticas pedagógicas pós-ampliação do ensino fundamental, assim como a formação docente diante dessas questões. O pesquisador justifica que tal problema se fundamenta na Lei n. 11.274/2006, que determina a matrícula obrigatória da criança de seis anos no Ensino Fundamental, influenciando consequências e desafios aos trabalhos pedagógicos dos professores.

O pesquisador procurou verificar quais as possíveis implicações dessa mudança para a prática docente e não se deteve na discussão das políticas públicas que regem a escola de nove anos. De acordo com o pesquisador, esta mudança apresenta implicações no processo de ensino e aprendizagem e expressa que “no caso do ensino de matemática são poucas as pesquisas que tem se preocupado com tais mudanças” (LORENZATO, 2009; MINÉ; LORENZATO, 2010 apud CIRÍACO, 2012, p. 22).

Ciríaco (2012) analisou as orientações tanto do MEC em pareceres e documentos oficiais quanto dos Subsídios para o trabalho pedagógico com crianças de 5 a 6 anos do município investigado, que esclarecem aspectos sobre a ampliação do Ensino Fundamental no tratamento dispensado aos aspectos pedagógicos a serem assumidos pela disciplina de Matemática. Por meio dos planejamentos dos professores, o autor identificou os conteúdos matemáticos predominantes nas turmas observadas e a forma de abordagem dos mesmos. Assim, concluiu, a partir da análise dos dados que:

1) A formação dos professores tem se tornado insuficiente quanto aos conteúdos matemáticos e um pouco distante das reformas curriculares; 2) a matemática é pouco enfatizada tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, pois habitualmente os professores centralizam sua prática na alfabetização; 3) existe uma forte tendência no ensino de números e sistema de numeração, conteúdo que os professores demonstram ter mais conhecimento; 4) os procedimentos de classificação, seriação, inclusão, entre outros, são trabalhados como conteúdos de Matemática; 5) houve poucas orientações sobre a ampliação do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação e os professores acabam agindo, nas turmas de 1º ano, de acordo com o bom senso do que acreditam ser importante ensinar às crianças; e 6) o padrão de ensino predominante acaba seguindo uma tendência em que a utilização do livro didático é habitualmente uma regra e a valorização de brincadeiras infantis, jogos e atividades exploratórias são pouco enfatizadas pelos professores. (CIRÍACO, 2012, p. 12).

Ciríaco (2012), diante dos resultados concluiu a pesquisa emitindo um alerta para a relevância de repensarmos a formação docente inicial e continuada, elegendo a escola como *lócus* de aprendizagem dos professores em uma articulação ininterrupta entre teoria e prática, bem como o aperfeiçoamento dos conceitos matemáticos elementares para a infância, levando em conta que é expressiva a dificuldade de professores no trabalho com o ensino de Matemática, sobretudo no momento de mudança curricular com a ampliação do Ensino Fundamental.

A oitava e última dissertação de nossa amostra recebeu o número 12 (ESCUDEIRO, 2014) e foi localizada a partir da base da CAPES. Trata-se da dissertação *O desenvolvimento da memória na educação infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino das crianças de 4 a 5 anos*, de autoria de Cristiane Moraes Escudeiro, defendida em 2014, na Linha de Pesquisa Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara. O trabalho foi orientado pela Profa. Dra. Lígia Marcia Martins.

A dissertação de Escudeiro (2014), que destacou como palavras-chave: trabalho, memória, educação infantil, ensino, psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica, respaldou-se na pedagogia histórico-crítica e na premissa de autores da psicologia histórico-cultural de que a criança é capaz de desenvolver a memória a partir da apropriação de conteúdos.

A pesquisadora levantou a hipótese de que a transmissão do conhecimento é condição imprescindível para que a memória involuntária se transforme em forma voluntária de conduta que é tão exigida no início da alfabetização, por exemplo, bem como nos anos posteriores do ensino fundamental.

O **objetivo** de Escudeiro (2014) foi apresentar como o ensino promove o aperfeiçoamento de operações mnêmicas nos indivíduos com idades entre 4 e 5 anos e como estes, ao se apropriarem da cultura, seguem, individualmente, a mesma trajetória percorrida anteriormente pela humanidade. A fim de entender tal processo, a autora buscou aprofundar como esse processo psicológico se originou historicamente, por meio da atividade de trabalho e como se manifesta em animais e seres humanos.

A investigadora concluiu que há uma contradição entre a defesa do ato de ensinar, com vistas à promoção dessa função psíquica e o que, de fato, é oferecido à infância no âmbito escolar. De acordo com o exposto por Escudeiro (2014, p. 8), a “escola é fundamental para que os sujeitos entrem em contato com as produções humanas e sejam inseridos na história”.

Realizada as apresentações das teses e dissertações, apresentamos, a seguir, os dados da análise, demonstrando as concepções de didática evidenciadas a partir da leitura na íntegra destes trabalhos.

## 4.2 O QUE REVELAM AS TESES E DISSERTAÇÕES DA AMOSTRA?

Neste item, explicitamos, levando em conta as perguntas elencadas e já apresentadas, nossos eixos de análise: 1) **Eixo 1** - *Didática calcada no Construtivismo*; 2) **Eixo 2** - *Didática pautada na abordagem italiana - Reggio Emilia*; 3) **Eixo 3** - *Didática baseada na Pedagogia da Infância*; 4) **Eixo 4** - *Didática articulada aos Estudos Culturais*; 5) **Eixo 5** - *Didática ligada à Epistemologia da Prática*; 6) **Eixo 6** - *Didática focada na Pedagogia Histórico-Crítica*; 7) **Eixo 7** - *Didática vinculada à Teoria Histórico-Cultural*

A partir dos eixos e considerando as categorias analíticas apresentadas, efetivamos a análise dos dados, a fim de averiguar as concepções de didática das publicações analisadas.

### 4.2.1 EIXO 1 - Didática calcada no Construtivismo

*[...] A terceira direção, que é decididamente a nossa (e que nos leva a atribuir os começos da linguagem às estruturas construídas pela inteligência sensorial preexistente), é de natureza construtivista, isto é, sem preformação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas, o que do ponto de vista pedagógico, leva incontestavelmente a dar toda ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança. (Jean Piaget, 1998b).*

Neste eixo, debruçamos-nos sobre as publicações da amostra que se apoiam nessa base teórico-metodológica e seus referentes, enfatizando, especialmente, a construção do conhecimento pela criança à luz da Epistemologia Genética.

Destacamos alguns aspectos teóricos relacionados à perspectiva do Construtivismo<sup>188</sup>, a fim de conhecer um pouco mais sobre a didática

---

<sup>188</sup> A expressão Construtivismo foi adotada por Emilia Ferreiro, discípula de Piaget e com base nesta teoria pesquisou o processo intelectual pelo qual as crianças aprendem a ler e a escrever. Muitos autores vêm utilizando as pesquisas de Ferreiro e de Piaget para formular propostas pedagógicas calcadas na perspectiva construtivista. Sobre o Construtivismo, vide Revah (2004). A autora discute o conceito, confusões em torno do termo, sua contextualização e questões fulcrais concernentes à teoria.

a ela subjacente e seu fundador. Jean Piaget<sup>189</sup> (1896-1980), teórico da Epistemologia Genética<sup>190</sup> (de acordo com o teor de suas pesquisas<sup>191</sup> e com a fundação do Centro Internacional de Epistemologia Genética em Genebra, 1955) e um psicólogo da idade evolutiva, dedicou-se aos estudos das etapas sucessivas da evolução e as estruturas que correspondem a cada uma das etapas e a maturação cognitiva relacionada aos conceitos científicos singulares, como espaço, tempo, movimento, força, causalidade, moral de regra etc., como pode ser lido em suas obras. O autor escreveu também acerca da Pedagogia, mas apesar das escassas reflexões<sup>192</sup>, impactou-a por intermédio de sua teoria psicológico-evolutiva de base cognitivista, que fornece as bases para o que podemos chamar de uma *didática calcada no Construtivismo*<sup>193</sup>.

Em *Seis estudos de Psicologia*, Piaget (2002) explica que o desenvolvimento psíquico iniciado quando nascemos e concluído na idade adulta pode ser comparado ao crescimento orgânico, orientando-se, essencialmente para o equilíbrio. O desenvolvimento é uma equilibração progressiva, uma transição de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Para o autor “deve-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte” (PIAGET, 2002, p. 14).

As estruturas variáveis serão:

[...] as formas de organização da atividade mental, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual, de

---

<sup>189</sup> Jean Piaget (1896-1980) foi um epistemólogo suíço que fundou a Epistemologia Genética com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Escreveu dentre outras obras: *A Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970; *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990; *A Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976; *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971; *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus, 1994. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970; *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002; *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998; e, ainda Inhelder, B.; Piaget, J. *A Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

<sup>190</sup> “Setor da psicologia que estuda as estruturas lógicas da mente e os processos cognitivos através dos quais elas amadurecem, entrelaçando epistemologia e psicologia evolutiva” (CAMBI, 1999, p. 609).

<sup>191</sup> Cf. *Introdução à Epistemologia Genética* (1950), *O Estruturalismo* (1968), *As Ciências Humanas* (1970).

<sup>192</sup> Cf. *Psicologia e Pedagogia* (1998a).

<sup>193</sup> No final deste tópico destacamos alguns aspectos referentes à crítica tecida por Vigotski a Piaget, cotejando aspectos relacionados aos pressupostos dos dois autores.

uma parte, e afetivo, de outra, com suas duas dimensões individual e social (interindividual). Distinguiremos [...] seis estágios ou períodos do desenvolvimento, que marcam o aparecimento dessas estruturas sucessivamente construídas: 1º O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. 2º O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º O estágio da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. Estes três primeiros estágios constituem o período da lactância (até por volta de um ano e meio a dois anos, isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento). 4º O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da “primeira infância”). 5º O estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais da cooperação (de sete a onze-doze anos). 6º O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência). (PIAGET, 2002, p. 15).

Piaget (1998b) expõe que o ensino em todas as suas formas abarca três problemas centrais, cuja resolução está distante de ser alcançada e dos quais podemos inquirir como podem ser solucionados, senão com a ajuda dos mestres ou de uma parcela deles:

1. Qual o objetivo desse ensino? Acumular conhecimentos úteis? (Mas em que sentido são úteis?) Aprender a aprender? Aprender a inovar, a produzir o novo em qualquer campo tanto quanto no saber? Aprender a controlar, a verificar ou simplesmente a repetir? Etc.
2. Escolhidos esses objetivos (por quem ou com o consentimento de quem?), resta ainda determinar quais são os ramos



(ou o detalhe dos ramos) necessários, indiferentes ou contra-indicados para atingi-los: os da cultura, os do raciocínio e sobretudo (o que não consta de um grande número de programas) os ramos da experimentação, formadores de um espírito de descoberta e de controle ativo? 3. Escolhidos os ramos, resta afinal conhecer suficientemente as leis do desenvolvimento mental para encontrar os métodos mais adequados ao tipo de formação educativa desejada. (PIAGET, 1998b, p. 20).

O autor explica que as principais conclusões que os diversos trabalhos da psicologia da criança oportunizam à pedagogia são referentes à própria natureza do desenvolvimento do intelecto.

Por um lado, esse desenvolvimento refere-se essencialmente às atividades do sujeito, e da ação sensoriomotora às operações mais interiorizadas, o motor é constantemente uma operatividade irreduzível e espontânea. Por outro, essa operatividade não é nem pré-formada de uma vez por todas nem explicável por suas contribuições exteriores da experiência ou da transmissão social: ela é o produto de sucessivas construções, e o fator principal desse construtivismo é um equilíbrio por auto-regulações que permitem remediar as incoerências momentâneas, resolver os problemas e superar as crises ou os desequilíbrios por uma elaboração constante de novas estruturas que a escola pode ignorar ou favorecer, segundo os métodos empregados. Não será, pois, inútil, antes de examinar a sua evolução, lembrar alguns dos progressos recentes de uma psicologia da criança em pleno desenvolvimento, embora ainda bastante longe de ter desbravado o imenso território por explorar. (PIAGET, 1998a, p. 49)<sup>194</sup>.

---

<sup>194</sup> Em *Epistemologia Genética*, Piaget (1990) trata da Psicogênese do conhecimento; das condições orgânicas preliminares (biogênese dos conhecimentos), além dos problemas epistemológicos clássicos, culminando com uma discussão sobre o *Construtivismo e a criação de novidades*, momento em que o autor procura delimitar o problema central da construção de conhecimentos novos, averiguando as contribuições da perspectiva genética. O autor conclui que essa perspectiva “enriquece substancialmente as concepções construtivistas, e é por isso que, por parciais que sejam os nossos resultados, confiamos em seu futuro, apesar da imensidade do domínio que ainda resta explorar” (PIAGET, 1990, p. 112).

E, em *A Psicologia da criança*, Piaget (2001) estabelece uma distinção entre a psicologia da criança e a psicologia genética, ainda que constitua o instrumento essencial desta. A palavra “genética” foi introduzida pelos psicólogos desde a segunda metade do século XIX, antes que os biólogos a utilizassem em sentido mais específico. Na linguagem atual, os biólogos, ao usarem o termo, referem-se, exclusivamente, aos mecanismos da hereditariedade, em contraposição aos processos embrio-genéticos ou ontogenéticos. Ao contrário, a expressão psicologia genética diz respeito ao desenvolvimento individual (ontogenia). Nas palavras de Piaget (2001, p. 9):

[...] talvez nos sentíssemos tentados a considerar as expressões “psicologia da criança” e “psicologia genética” como sinônimas, mas uma nuance importante as extrema: se a psicologia da criança estuda a criança por si mesma, tende-se hoje, pelo contrário, a chamar “psicologia genética” à psicologia geral (estudo da inteligência, das percepções etc.), mas na medida em que procura explicar as funções mentais pelo seu modo de formação e, portanto, pelo seu desenvolvimento na criança, depois de haver estudado os raciocínios, as operações e estruturas lógicas apenas no adulto, por conseguinte em estado acabado e estático, o que levou certos autores (Denkpsychologie alemã) a enxergar no pensamento um “espelho da lógica”, os estudiosos acabaram perguntando se a lógica era inata ou resultava de uma construção progressiva etc.: para resolver tais problemas, recorre-se, então, à criança e, por isso mesmo, a psicologia da criança é promovida à categoria de “psicologia genética”, isto é, torna-se instrumento essencial de análise explicativa para resolver problemas da psicologia geral. (PIAGET, 2001, p. 9).

O autor afirma que do ponto de vista da escola, é necessário reconhecer a existência de uma evolução mental; que qualquer nutriente intelectual não serve a todas as idades; que é preciso levar em consideração os interesses de cada período o que significa, por outro lado, que o meio pode exercer papel preponderante no desenvolvimento do pensamento; que a “sucessão de estágios não é determinada uma vez

por todas no que se refere às idades e aos conteúdos de pensamento [...]” (PIAGET, 1998a, p. 176).

Emilia Ferreiro (1992) esclarecia em *Alfabetização em Processo* que Piaget foi sua principal fonte de inspiração e pedia cautela aqueles que o tomassem como referência: “reduzir a teoria de Piaget a uma descrição de níveis sucessivos de organização é esquecer que a pergunta fundamental que guiou suas investigações epistemológicas e psicológicas foi: como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento?” (FERREIRO, 1992, p. 9)<sup>195</sup>.

Mais recentemente, Revah (2004), na tese *Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo*<sup>196</sup>, recupera o termo construtivismo atrelado ao debate do tema da qualidade do ensino na década de 1990, a princípio ligado a uma nova perspectiva de alfabetização e tornando-se rapidamente o mote de diversas iniciativas e propostas pedagógicas também voltadas para a educação infantil.

Os pressupostos do Construtivismo, ora avançando com força, ora suavizados no contexto educacional, mas sem desaparecer, têm fundamentado ou fornecido as bases de muitas das produções acadêmicas e tendências pedagógicas nas últimas décadas voltadas para a Educação Infantil.

Os aspectos apresentados até aqui são preciosos, visto que algumas das publicações encontradas utilizam essa perspectiva, bem como se valem de posicionamentos marcadamente ecléticos, no que diz respeito ao construtivismo.

Reunimos alguns excertos das teses e dissertações que revelam sua compreensão acerca da **especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil** e nos dão pistas acerca de sua concepção de criança, de homem, de educação e didática.

Vale aqui mencionar as contribuições de Strenzel (2009), que realizou uma análise da concepção de criança presente na produção acadêmica discente – teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre a formação de professores de Educação Infantil no Brasil e a formação de educadores de infância em Portugal (1997-2003) – e

---

<sup>195</sup> Assim como Ferreiro, vários autores têm se debruçado, ao longo dos anos, em pesquisas a partir das contribuições do epistemólogo suíço, bem como sobre o construtivismo: Freitag (1985, 1987); Becker (1987, 1988); Kamii e Devries (1991); Corazza (1994, 1996); Macedo (1994); Deheinzeln (1994); Coll (1996, 1998); Bassedas, Huguet e Solé (1999), dentre outros.

<sup>196</sup> Na tese, Revah toma como referência diversos autores e detalha as contribuições de cada um tanto para a difusão dos conceitos advindos desta perspectiva quanto para as interpretações e usos na didática do trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica em todo o país, desde a década de 1980.

constatou que a produção analisada é pautada no construtivismo ou no construcionismo social.

Sobre a aquisição do conhecimento para Piaget, a autora explica que a ênfase se situa nos aspectos biológicos e maturacionais do desenvolvimento, oriundos das ciências naturais. Conforme expõe, não é possível estudar o ser humano a partir do aspecto biológico pura e simplesmente, visto que este aspecto é impulsionado pelas condições sociais e históricas presentes no desenvolvimento onto e filogenético dos sujeitos.

As publicações da amostra nessa perspectiva enfatizaram que o trabalho pedagógico realizado é pautado na construção do conhecimento e focalizaram a discussão no âmbito da formação de professores de Educação Infantil, oferecida por conta de suas pesquisas. Ressaltaram a especificidade do trabalho nesta etapa e os aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança.

Specht (2008), em sua dissertação, esclarece que:

Segundo Becker (2001) a epistemologia genética de Piaget mostra-nos que a criança, logo que nasce, traz uma bagagem hereditária que remonta a milhões de anos de evolução. Porém, apesar de toda essa bagagem, a criança é incapaz de emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico. Também mostra que o meio social, por mais que condense milhares de anos de civilização, não consegue ensinar a um recém-nascido o mais elementar conhecimento objetivo. Para esse autor, o sujeito humano é um projeto a ser construído, e o objeto também é um projeto a ser construído. Ambos não têm existência prévia, a priori: eles se constituem mutuamente, na interação, isto é, eles se constroem. (SPECHT, 2008, p. 58).

A pesquisadora, que tematizou em sua dissertação sobre o ensino do canto nessa abordagem, explica que Piaget nos mostrou que, no que diz respeito aos progressos da inteligência de modo geral, a imitação dos movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira invisível para ele, processo que inicia entre os oito e nove meses, caracteriza-se pela coordenação dos esquemas, causando a sua maior mobilidade e a constituição de um sistema de “indícios” relativamente destacados da percepção atual. Na imitação, tanto a coordenação de esquemas quanto a

constituição de “indícios” oportunizam à criança “assimilar os gestos de outrem aos de seu próprio corpo, mesmo quando tais gestos permanecem invisíveis para ela. Por outra parte, as combinações de relações facilitam a acomodação de novos modelos vocais” (SPECHT, 2008, p. 43).

Nessa mesma perspectiva, a tese de Moraes (2010), que desenvolveu uma investigação focalizando a Geografia pautada na especificidade do PBL (baseada na resolução de problemas ou *Problem Based Learning* - PBL), expõe que:

Quando as práticas docentes estimulam atividades ligadas ao uso de jogos e brincadeiras, por exemplo, na Educação Básica, auxiliam os alunos a reconhecer os lugares de vivência, a partir da história da ocupação do lugar com as características do meio físico. Em qualquer brincadeira, seja a que se utiliza dos mecanismos de construção simbólica (em que se trabalha com a linguagem, simulações de situações etc.), seja a que estabelece regras, seja a que exige a prática de um exercício (realizar determinada tarefa), as crianças acabam por enfrentar problemas que mais tarde terão de saber resolver: como se organizar no meio e *como se adaptar a ele. A relação que a criança estabelecerá com o meio/sociedade será muito próxima da realidade* e estimulará a troca de opiniões, a seleção das informações e a construção de hipóteses que mais tarde ela utilizará na construção de conceitos científicos (MACEDO, 1995 e 2000), contribuindo assim para a alfabetização científica. (MORAES, 2010, p. 43, grifo nosso).

Aqui cabe uma provocação, a partir do que grifamos acima: seria mesmo uma mera adaptação da criança ao meio/sociedade? E a relação que a criança estabelece com o meio/sociedade seria mesmo próxima da realidade? Não é real? Compreendemos que, ainda que esteja nesse e não em outro momento de seu desenvolvimento, as relações que estabelece com o meio ocorrem no seio do movimento de cada estágio de seu desenvolvimento, apropriando-se do conhecimento, adaptando-se ao meio, mas também o transformando e sendo transformada por ele.

No que diz respeito à **função do professor**, Moraes (2010) aposta no ensino e na aprendizagem por meio do trabalho com os conceitos

científicos e apresenta alguns elementos relativos à função da escola e do professor neste processo. Para ela, “[...] é papel importante do professor trabalhar com conceito científico, de forma a auxiliar o aluno a construir e dar significado as suas representações [...]” (MORAES, 2010, p. 37).

De acordo com Villaça (2007, p. 30), que tematizou em sua dissertação o ensino de ciências e a transposição didática, “a construção do conhecimento científico necessita da presença de uma autoridade para discutir e auxiliar nessa construção; esse papel geralmente é assumido pelo professor”. O professor tem a função de, segundo o autor:

[...] assumir seu papel, que se define, como o do sujeito que participa de um projeto social, a partir do qual tem a possibilidade de desenvolver a capacidade de “*desafiar, provocar, contagiar, despertar*” (VASCONCELLOS, 2004, p. 75)<sup>197</sup> a vontade de conhecer do educando para que ocorra a construção do conhecimento. Assim, estará instrumentalizando-o para que a partir de certo ponto, o educando possa continuar essa construção com cada vez mais autonomia. A intencionalidade, no entanto, não deve ocorrer somente da parte do educador, o educando também deve ter objetivos claros para que sua ação tenha intenção. Para este mesmo autor: “A busca do conhecimento é consequência de uma finalidade que o homem se propõe”. (VASCONCELLOS, 2004, p. 75). (VILLAÇA, 2007, p. 34, grifo do autor).

Baracho (2011), ainda que também tenha se apoiado em outras perspectivas, no que tange à função do professor ressalta aspectos pautados em um expoente do construtivismo com o qual a autora procura estabelecer um diálogo. A pesquisadora enfatiza que o professor que não limitou sua função às execuções de uma “máquina de ensinar ou aos procedimentos burocratizados de um ‘ensinador’, constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. [...]” (BECKER, 2007 apud BARACHO, 2011, p. 50). Nesse sentido, pesquisar faz parte da função docente e de uma nova concepção de professor.

---

<sup>197</sup> Vide: VASCONCELLOS, C. dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2004. p. 36-89.

Nessa direção, no que se refere aos **instrumentos do trabalho docente**, para Baracho (2011) a documentação conduz o professor a ser um pesquisador que experimenta hipóteses e constroi novas ideias sobre as questões referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil, a partir de um olhar atento à prática. Como pesquisador, procura compreender “a relação da criança com o ambiente, com os adultos, com as outras crianças na forma como constroem o conhecimento” (BARACHO, 2011, p. 50). Segundo a autora:

Quando têm acesso à documentação, as crianças podem revisitar seus pensamentos, ideias e teorias reformulando algumas delas quando necessário, além de lembrar momentos significativos vividos durante seu processo de aprendizagem. As crianças percebem que aquilo que fazem na escola é importante e considerado pelos adultos, criando o sentimento de pertencimento a uma comunidade. Também vão compreendendo o valor do registro como auxílio à memória. Por meio da documentação, *constroem seus relacionamentos ao participar da escuta atenta do outro, elaborando novos significados*. Além disso, quando se revisa a documentação com as crianças é possível auxiliá-las a compreender *a construção do caminho de seu conhecimento* (GANDINI; GOLDHABER, 2002), envolvendo-as em um *processo de metacognição*. (BARACHO, 2011, p. 53, grifos nossos).

A documentação está aqui atrelada a um processo de metacognição. De acordo com Dantas e Rodrigues (2013), tal processo está relacionado à “consciência e ao automonitoramento do ato de aprender”. Trata-se, segundo os autores, da aprendizagem acerca do “processo da aprendizagem ou a apropriação e comando dos recursos internos se relacionando com os objetos externos. A metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos” (DANTAS; RODRIGUES, 2013, p. 226)<sup>198</sup>.

---

<sup>198</sup> Cf. Dantas e Rodrigues (2013), de acordo com a literatura da pedagogia da aprendizagem, a partir da década de 1970, foram desenvolvidos os primeiros estudos sobre os processos metacognitivos, destacando-se o psicólogo norte-americano John Hurley Flavell, um dos fundadores da psicologia social cognitiva do desenvolvimento, que com base na obra de Piaget, buscou compreender o modo pelas quais as crianças pensam sobre seus processos de pensamento – a metacognição.

Nessa perspectiva, atrelada à psicologia cognitivista, a documentação parece ser entendida como uma “entidade” que contribui para a construção, pela criança, de seus relacionamentos a partir da escuta do outro (somente da escuta?), além de auxiliar na compreensão do percurso percorrido pelo conhecimento. A nosso ver, a documentação não é responsável pela efetivação da relação entre a criança e outros sujeitos ou a criança e os objetos cognoscíveis e não é ela que garante a conscientização pela criança do real. Compreendemos que é na atividade, por intermédio da mediação do professor e da relação com o outro que abrange muito mais do que a escuta, envolvendo o planejamento, a documentação e outras ferramentas é que, decididamente, a criança se apropria do conhecimento<sup>199</sup>.

Por sua vez, Moraes (2010, p. 19, grifo nosso), que no início de seu texto apontou que não era suficiente “[...] aplicar atividades ou realizar uma *sequência didática* visando à aprendizagem sem considerar nossa realidade educacional: alunos com diferentes repertórios culturais, tempos de aprendizagens diferentes, escolas que não integram as disciplinas etc.”, na pesquisa realizada constatou, dentre outros aspectos a:

[...] necessidade do *planejamento* das aulas para o processo de aprendizagem ocorrer, bem como de uma metodologia e uma *didática* mais especificamente, neste caso, o PBL. Isso nos leva a questionar algumas das práticas de sala de aula cuja proposta é utilizar um único caminho para a aprendizagem conceitual, desvinculado de dois ou mais conceitos. Em se tratando da Educação Básica, por exemplo, podemos remeter ao exemplo clássico do caminho a ser percorrido pela criança: aprender mais sobre ela, estudar a família, sua casa, a escola, a rua, o município, para então estudar os estados brasileiros e, por fim, ter um entendimento do que acontece no mundo. Local e global articulam-se continuamente na vida das crianças, e devem, portanto, ser trabalhados concomitantemente (STRAFORINI, 2008). Dessa maneira, tanto o local quanto o global, tanto a situação simples como a que demanda maior complexidade de entendimento, só fará sentido se o professor

---

<sup>199</sup> Trataremos mais sobre o assunto no Capítulo V.



procurar trabalhar cada uma delas de maneira coerente, pensando nas estratégias e técnicas que os alunos deverão utilizar, criando situações mobilizadoras da aprendizagem”. (MORAES, 2010, p. 213, grifos nossos).

Com relação à **formação de professores e sua relação com a teoria e a prática**, Villaça (2007) apoiou-se no RCNEI, destacando que um ponto a ser levado em consideração no que diz respeito à formação pessoal e social da criança, está articulado à *capacitação* do professor como ela mesma se refere. O professor, tendo clareza de que o vínculo para a criança é fonte de significações, precisa “estabelecer um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados, favorecendo a qualidade da interação entre professor e alunos” (BRASIL, 1998 apud VILLAÇA, 2007, p. 74).

A pesquisadora frisa que o processo de educar exige conhecimentos acerca de como se realiza a aprendizagem em cada faixa etária e sobre a didática adequada a cada conceito, atitude e procedimento que se deseja ensinar. Compreende que o educador infantil precisa construir conhecimentos e desenvolver habilidades para educar e cuidar as crianças.

Facci (2012) revela que vários autores mostram que o ideário de Piaget tem sido uma das principais perspectivas teóricas das reformas educacionais, notadamente das experiências advindas de educadores da Escola Nova. A autora expõe que, com a aprovação da LDBEN n. 4024/61, houve a oportunidade de basear novas propostas de ensino a partir desta teoria; com a LDBEN n. 5692/71, as ideias de Piaget também fundamentaram propostas educacionais e no final dos anos de 1990, o MEC constituiu uma equipe com assessoria de César Coll, construtivista espanhol, para elaborar os PCNs, que foram publicados em 1998.

Com relação à coerência e ao ecletismo atribuído a abordagem da perspectiva construtivista, vale destacar que o projeto de pesquisa *O construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos*, desenvolvido entre 1998 e 2002, coordenado por Duarte e com a participação de Facci, mostrou que o movimento construtivista, ainda que alicerçado principalmente na epistemologia genética de Jean Piaget, partilhou ideias com outras matrizes denunciando uma tendência ao ecletismo o que não pareceu impressionar boa parcela dos autores construtivistas, levando em conta que alguns consideram esse fato uma peculiaridade bastante positiva.

Facci (2012) escreve que Coll, nessa perspectiva, compartilha da ideia de que é importante utilizar conhecimentos advindos de várias teorias e que, quando propõe o construtivismo dessa maneira, justifica que não está usando de ecletismo, mas buscando em perspectivas variadas de desenvolvimento e aprendizagem, estabelecer princípios a partir de uma análise sobre a natureza, as funções e características da educação escolar, admitindo que nenhuma teoria, exclusivamente, poderia entender os diferentes fatores e dimensões implicados nesse processo de ensino e aprendizagem. A autora coaduna esses aspectos ao que defende Duarte (2000), sobre o “ecletismo pragmático”<sup>200</sup> de Coll, criticando, inclusive, sua tentativa de incorporar ao construtivismo, ideias advindas da teoria vigotskiana<sup>201</sup>.

Podemos identificar no final do RCNEI (1998), além de um conjunto de obras de Jean Piaget, um conjunto de referências indicativas de perspectivas muito variadas, dentre elas, documentos oficiais do MEC, propostas curriculares estaduais, municipais e internacionais, como da Argentina, Espanha, dentre outras, e obras diversas, incluindo publicações de Coll, Ferreiro, Teberoski, Kammi, Lino de Macedo, Hernandez e Ventura, Pozo, Merleau-Ponty e Nóvoa<sup>202</sup>. Vale destacar

---

<sup>200</sup> Além das ideias fundadas no aporte teórico de Jean Piaget e no Construtivismo tratadas acima, outros ideários vêm tomando corpo e influenciado, sobremaneira, a área da Educação Infantil. Estamos nos referindo ao ideário pós-moderno que se reveste também de uma aura sedutora, com ares de modismo, como tem insistido a tradição de importar experiências de outros países adaptando-as ao contexto brasileiro.

<sup>201</sup> Ressaltamos que dentre as referências utilizadas por Coll, em sua conhecida obra intitulada *Psicologia do Ensino*, por exemplo, além de várias obras de Piaget e Teberoski, encontramos dentre outros autores: Zabala, Solé e Pozo. Figuram uns nas publicações dos outros e são tomados como referência em algumas publicações investigadas, de base construtivista. Vide algumas publicações de Coll: *Psicologia do ensino; Aprendizagem escolar e Construção do conhecimento* e ainda com outros autores: *Psicologia da Educação; Ensino, aprendizagem e Discurso em Sala de Aula: Aproximações ao estudo do Discurso Educacional; Desenvolvimento Psicológico e Educação; Os conteúdos na Reforma. Ensino e Aprendizagem de conceitos, Procedimentos e Atitudes*. Vide também: Fernando Hernandez: *Cultura visual, mudança educativa e Projeto de trabalho; transgressão e Mudança na Educação: Os projetos de trabalho; A organização do Currículo por Projetos de trabalho: O conhecimento é um Caleidoscópio*.

<sup>202</sup> Cf.: J. Piaget: *A construção do real na criança; A gênese do número na criança; Biologia e Conhecimento, O nascimento da inteligência na criança, A formação do símbolo na criança; A noção de tempo na criança; Epistemologia Genética; O juízo moral na criança. A psicologia da criança; O desenvolvimento das quantidades físicas na criança: conservação e atomismo; Piaget; Inhelder: Desenvolvimento das quantidades físicas na criança; E. Ferreiro: Os filhos do alfabetismo; Ferreiro; Palácio: Os processos de leitura e escrita; Ferreiro, Teberoski: Psicogênese da língua escrita; Teberoski; Tolchinsky: Aprendendo a escrever e Além da alfabetização; A. Teberoski: Psicopedagogia da Linguagem escrita; A. Teberoski; Cardoso: Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita, Kammi; Declark: Reinventando a aritmética: implicações na teoria de Piaget; L. Macedo: *O construtivismo e sua função educacional*,*

que tanto o Referencial Curricular quanto os autores aqui mencionados se constituíram notadamente em referências bastante utilizadas nas publicações – teses e dissertações – encontradas em nossa pesquisa, especialmente as que integram este eixo de análise.

É salutar a contribuição de Cerisara (2000) sobre o documento mencionado. A autora chamou a atenção no artigo *A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações*, com relação ao tratamento que o documento RCNEI (1998)<sup>203</sup>, atribui à psicologia, que, de acordo com seus autores a concepção teórica é o “construtivismo socialmente determinado”. Tal determinação conjugada ao conteúdo oriundo da psicologia cognitiva, de base piagetiana, foi amplamente criticada pela fundamentação confusa e pouco aprofundada, que apresentou uma abordagem eclética de diversos autores com concepções marcadamente “conflitantes, equivocadas ou simplificadas, ocasionando problemas de entendimento e contradições que atingem diretamente a coerência do RCNEI” (CERISARA, 2000, p. 31)

O documento traz a seguinte passagem que ilustra o que destacamos acima:

[...] No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação<sup>204</sup>. (BRASIL, 1998, p. 21).

---

*Ensaio construtivistas*; Hernandez; Ventura : *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*, *La organización del currículum por proyectos de trabajo*; Pozo: *Como enseñar el pasado para entender el presente: observaciones sobre la didáctica de la historia*; Merleau-Ponty: *O primado da percepção e suas consequências filosóficas*; *Texto sobre estética*; Nóvoa: *Os professores e sua formação*, dentre outras.

<sup>203</sup> O RCNEI (BRASIL, 1998) é um documento composto de três volumes (1- Introdução; 2 – Formação Pessoal e Social; 3 – Conhecimento de Mundo) referente às creches, entidades equivalentes e pré-escola que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

<sup>204</sup> Em nota de rodapé, o documento diz o seguinte: “A concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada com diferentes

Euzebio (2015) também buscou compreender as relações entre criança, infância e conhecimento matemático fundamentada na análise do RCNEI (1998), tendo como base os aportes da Teoria Histórico-Cultural. A autora pontua que, enquanto documentos anteriores da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC) traziam a discussão acerca do construtivismo a partir da questão *Construtivismo: é essa a solução?*, O RCNEI (1998) dá a discussão como encerrada ao sublinhar o construtivismo como fundamentação teórica<sup>205</sup>.

Azevedo (2007) que discutiu em sua dissertação sobre os fundamentos da prática de ensino de matemática de professores da educação infantil, sublinha que:

O grande desafio da Educação Infantil é desenvolver integralmente a criança a partir de *situações que são típicas da infância, num espaço pensado e organizado intencionalmente para que contemple o caráter espontâneo da atividade infantil*. Pensar na Matemática, no contexto da Educação Infantil, é evidenciar somente um dos saberes necessários para a criança se apropriar da cultura a que ela pertence. O desafio nesse caso, é possibilitar que ela *construa as noções e conceitos matemáticos de uma maneira livre*, a partir daquilo que ela faz. Não é preciso formar adultos em miniatura para aprender matemática. É possível aprender, a partir da atividade lúdica e da exploração ativa, interpretando o mundo à medida que sua curiosidade vai sendo instigada, de uma forma que valorize suas potencialidades e a partir disso desenvolver suas linguagens. É preciso, portanto, oferecer uma formação sólida para que os professores respondam a esse desafio

---

enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo reúnem-se as ideias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança”. (BRASIL, 1998, p. 22).

<sup>205</sup> Dentre outros resultados do estudo de Euzébio, apontou que o RCNEI evidencia a formação da criança como “cidadã”, “o desenvolvimento de competências e a ênfase nas ações didáticas que privilegiam as situações do cotidiano e a resolução de situações-problema, objetivando a formação de um indivíduo adaptado a um projeto de sociedade tal como está organizada”. (EUZÉBIO, 2015, p. 11). Vale a leitura da dissertação na íntegra Euzébio (2015).

e exerçam sua atividade com autonomia, integridade e responsabilidade. Isso significa, no caso dos educadores infantis, ter uma concepção muito clara do que é infância e de como a atividade pedagógica no espaço da educação infantil deve preservá-la. (AZEVEDO, 2007, p. 188, grifo nosso).

O que a pesquisadora teria sugerido ao mencionar “situações típicas da infância *num espaço pensado e organizado intencionalmente para que contemple o caráter espontâneo da atividade infantil*”? E qual seria o desafio em possibilitar que a criança “*construa as noções e conceitos matemáticos de uma maneira livre*”?

A mesma pesquisadora, que em sua tese discutiu o conhecimento matemático na educação infantil a partir de um grupo de professoras em processo de formação continuada, sugere:

[...] os professores podem criar situações nas quais as crianças pesquise formas alternativas de medir, propiciando oportunidades para que tragam algum instrumento de casa. As atividades culinárias, de jardinagem, horticultura e vendinhas também são propícias para trabalhar medidas. Essas alternativas metodológicas podem motivar as crianças a *construírem* o conceito de medida, pois as situações problemas que surgirem das situações podem visar a ampliação, ao aprofundamento e à *construção de novos significados para os conhecimentos matemáticos* da criança.

[...] o grupo teve a oportunidade de pensar sobre medida e fazer reflexões teóricas e *didático-metodológicas*. Reconheceram que é importante propor situações problema que fazem as crianças realizarem medições. É possível apresentar a elas problemas práticos para que possam medir as coisas em unidades não convencionais e depois avançar para os instrumentos de unidades-padrão convencionais de medida. (AZEVEDO, 2012, p. 157, grifo nosso).

Independente do tipo de atividades sugeridas (culinária, jardinagem etc.), Azevedo (2012) reitera a ideia de “construção do conhecimento” pela criança e utiliza a expressão *reflexões teóricas e didático-metodológicas*. Em sua pesquisa, explica que modos de ensinar e aprender matemática na Educação Infantil foram construídos e

redimensionados coletivamente pelo grupo “sempre respeitando o ritmo, a curiosidade teórica e didático-metodológica das professoras e a trajetória individual de cada uma delas, pautada na ação reflexiva” (AZEVEDO, 2012, p. 161). A pesquisadora ressaltou ainda que:

Aspectos metodológicos, como valorizar os conhecimentos prévios das crianças; proporcionar o momento da exploração livre do material; permitir que as crianças se apropriem das regras processualmente e façam adaptações; e trabalhar as atividades lúdicas com regularidade foram posturas *didático-pedagógicas* incorporadas pelas professoras. No entanto, a questão do registro das crianças, seja pelo desenho, por tabelas, gráficos ou textos coletivos, foi algo incorporado por algumas professoras, mas precisa ainda ser mais discutida no grupo a importância da regularidade da produção de um desenho da mesma brincadeira ou jogo e da produção de tabelas e gráficos. A produção de textos coletivos, tendo o professor como escriba, embora discutida no grupo, não foi realizada por nenhuma professora.

A intenção da pesquisadora foi articular com a teoria as concepções que as professoras tinham de Educação Infantil e Educação Matemática, de modo que os modelos conceituais e *didáticos* de cada professora foram ressignificados a partir da reflexão sobre a própria prática, sustentada pelo trabalho e pela aprendizagem colaborativa no grupo. (AZEVEDO, 2012, p. 160, grifos nossos),

Assim, Azevedo (2012) corrobora o que expôs anteriormente a respeito da exploração livre do material como uma das *posturas didático-pedagógicas incorporadas pelas professoras* e alia a ideia de *modelos conceituais e didáticos* ressignificados por meio da reflexão da própria prática de forma colaborativa. Nessa direção, as considerações acentuam uma concepção de formação e relação teoria e prática, conforme destacamos a partir dos fundamentos da Epistemologia Genética apresentados nesta seção e que se coadunam com a concepção de didática apresentada aqui, exaltando o caráter espontâneo da atividade, a liberdade de construção do conhecimento pela criança, o respeito ao ritmo e à curiosidade etc. Desse modo, indagamos: que atividade e que liberdade são preconizados? Que postura didático-

pedagógica e que modelos conceituais e didáticos estão sendo defendidos, ressaltando a aprendizagem sem mencionar o ensino e a mediação do professor? Que relação teoria e prática é aqui apresentada no âmbito da formação e do trabalho docente?

A tese de Moraes (2010, p. 193) aponta que “[...] falta um trabalho maior com uma teoria que provoque uma mudança na prática do professor, com sugestões de intervenções possíveis, gerando saídas para o problema escolar encontrado”.

Esta pesquisadora buscou oferecer uma formação aos professores da Educação Infantil e de outros níveis da educação básica, de forma que eles se sentissem atuantes e refletissem sobre as questões de metodologia de ensino. Abordou acerca da metodologia, método de ensino e didática. Para a pesquisadora, o trabalho em uma perspectiva mais participativa e que não está centrada apenas nas considerações da formadora, poderia oferecer melhor resultado ao oportunizar maior ponderação sobre as práticas cotidianas entendidas como as mais adequadas pelo coletivo de professoras. Desse modo, trabalhou “a forma de construir o pensamento científico e escolar, metodologias e didáticas de ensino, sendo o PBL uma dentre várias possibilidades. [...]” (MORAES, 2010, p. 232):

Tivemos uma experiência com a utilização do PBL com professores e alunos, e percebemos nela uma possibilidade de intervenção que pode contribuir na formação do aluno, não se detendo a apenas uma determinada ação, descontextualizada e sem relação com a capacidade dos alunos e alheia ao que acontece fora dos muros da escola. Acreditamos que a metodologia do PBL pode ser utilizada desse ponto de vista. Apresentaremos, com *finalidade didática*, seus princípios, para que, [...] possamos verificar a contribuição que essa metodologia pode dar ao ensino de maneira geral e também à educação geográfica. (MORAES, 2010, p. 63, grifo nosso).

Discorre acerca do PBL, expondo que se apoia em teorias cognitivas, percebendo na metodologia alguns princípios ligados a essas teorias, como a ideia de que o “conhecimento deve ser produzido a partir da realidade; de que a construção do conhecimento é um processo social; de que a aprendizagem é a construção e não a recepção de novos

conhecimentos; e de que a escola deve motivar os alunos a investigar” (MORAES, 2010, p. 64). Compreende que o PBL é:

[...] uma metodologia que oportuniza um meio de aprender conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes valorizadas na vida profissional, no contexto curricular; [...] um método de ensino e aprendizagem fundamentado em uma perspectiva construtivista, que permite o crescimento da autonomia do aluno e o exercício de sua cidadania. [...] uma concepção da função que a ciência deve ter na escola e no próprio ensino. Ele é, assim, uma maneira de entender o aprendizado, muito mais que um método de ensino. (MORAES, 2010, p. 94).

Moraes (2010) exprime que a partir do momento em que o trabalho com problemas é iniciado, deve passar por algumas etapas. O problema que desencadeará o conhecimento a ser pesquisado pode proceder do aluno ou do professor; deve ser ou parecer real e, seja o aluno ou o professor o iniciador, é o aluno quem deve construir o conhecimento. Possibilita “que a experiência vivida no espaço escolar esteja próxima dos acontecimentos da realidade; aparece primeiro o problema, depois as tentativas de resolução e o conceito científico permeando esse processo, e não o oposto disso” (MORAES, 2010, p. 94).

No desenvolvimento da formação com os sujeitos de sua pesquisa, a pesquisadora buscou mobilizar os professores a refletirem sobre o sentido de sua prática pedagógica e também sobre os significados que algumas *ações didáticas* geram no aluno. Para tal, fez a escolha de textos que abordassem a cartografia escolar, tendo como suporte Paganelli (1985 apud MORAES, 2010) e Castellar (2000 apud MORAES, 2010), que compreendem a “Cartografia como uma linguagem que auxilia não apenas a compreensão dos conceitos geográficos, mas as habilidades operatórias vinculadas às disciplinas escolares e às atividades fora da escola” (MORAES, 2010, p. 129).

A pesquisadora referiu-se também a *unidades didáticas* pensadas no cerne de uma proposta metodológica pautada no PBL em que o professor precisa pensar em procedimentos que levem a aprendizagem conceitual para que os alunos aprendam determinado conceito. Sendo assim, a pesquisadora afirma que elaborar “estratégias de aprendizagem, [...] perguntas adequadas à faixa etária, ao conteúdo, e



ao que se pretende do aluno (objetivos), fará a diferença no tratamento que o aluno terá em sala de aula e na compreensão científica [...]” (MORAES, 2010, p. 210).

Em sua dissertação, Specht (2008) explica que ofereceu um curso para professoras da área da Educação Infantil, como um espaço de experimentação e vivências vocais e musicais a partir de uma prática construtivista. Envolveu atividades de criação, execução e apreciação, objetivando a descoberta e o desenvolvimento das possibilidades vocais das professoras, além da “ação e reflexão sobre o processo de aprendizagem do canto, apoiada na Epistemologia Genética de Piaget” (SPECHT, 2008, p. 21), A pesquisadora esclarece:

Penso que investigar sobre a voz do professor e seu cantar não é possível sem propor uma *situação de aprendizagem*, tampouco sem proporcionar atividades nas quais esse sujeito participe ativamente. O curso de canto que se tornou o principal objeto de investigação foi delineado pelos *processos de construção* do grupo, e a análise está sobre esse percurso. Esse curso *não é e não quer ser um método*; ele foi uma situação de aprendizagem e investigação sobre processos de aprendizagem do cantar que orientam a organização de conteúdos a serem abordados. Para tanto, apresento a importância de propor atividades como apreciação, execução, reflexão e criação que proporcionaram um espaço fértil à ação e à reflexão dos sujeitos da pesquisa. Esse modo de olhar e investigar o processo possibilitou a construção do curso ensino do canto segundo uma abordagem construtivista, a reflexão e a análise dos conteúdos e das estratégias trabalhadas, proporcionando um espaço fértil de educação e *construção de conhecimentos*. (SPECHT, 2008, p. 70, grifos nossos).

Refere-se, ainda, a uma didática na perspectiva construtivista com a qual embasou seu estudo acerca do ensino do canto:

A abordagem do ensino do canto remete-me a muitas questões e reflexões sobre a atuação dos profissionais da voz. Passarei a discutir, em especial, a atuação prescritiva e preventiva dos

fonoaudiólogos e a *prática didático-pedagógica* dos professores de canto e técnica vocal.

Penso que o ensino do canto é atravessado por questões médicas e fonoaudiológicas, as quais são essenciais e necessárias na execução e no ensino do cantar. Porém, o dissecamento do aparelho fonador e a complexa ordenação do funcionamento desse aparelho, do ponto de vista *didático*, desconectam a ação do cantar com o corpo de quem canta. Os métodos de canto e técnica vocal geralmente se esforçam em descrever um roteiro anatomofisiológico dinâmico. Talvez pelas poucas possibilidades de expressão (sem a utilização de vídeo, áudio e outros recursos tecnológicos) que a palavra escrita oferece, ou pela real complexidade que a ação de cantar apresenta, o aparelho fonador, via de regra, nos métodos de canto e técnica vocal, apresenta-se desprendido do corpo do cantor. (SPECHT, 2008, p. 29, grifos nossos).

Interessante verificar o que a pesquisadora enfatizou a este respeito, a partir das falas dos sujeitos de sua pesquisa:

[...] a construção do cantar consiste na compreensão que o sujeito cantante tem sobre o seu cantar. Conforme as professoras mencionaram: *“Tu não trouxe uma didática para sala de aula, mas as coisas que a gente aprendeu para trazer aqui para dentro foram muito importantes, porque queira ou não queira tu traz para a sala de aula e mais importante que tu leva para a vida também, para a gente, e são coisas que eu vou aprender hoje e até o fim da minha vida eu vou poder, até enquanto eu estiver trabalhando, eu vou poder continuar passando isso, e depois e fico pra mim, foi válido eu gostei muito”*. Segundo a teoria piagetiana, quando tomamos a consciência da nossa ação sobre o objeto e o compreendemos, nós nos apropriamos desse conhecimento e conseguimos generalizar.

A proposta desta pesquisa teve uma perspectiva construtivista. O relato das atividades mostra que no percurso houve trabalho em grupo, o confronto de ideias, a coordenação de pontos de vista, a

superação de ferramentas intelectuais incompletas e insuficientes e a elaboração de outras que permitam assimilar a complexidade dos conteúdos. (SPECHT, 2008, p. 146, grifos nossos).

A expressão de uma das professoras “tu não trouxe uma didática” e a ênfase na aprendizagem contrastam com a menção da pesquisadora sobre uma “*prática didático-pedagógica* dos professores”. O que exatamente na perspectiva da Epistemologia Genética se compreende por didática? Que aspectos dessa perspectiva foram considerados pelas pesquisadoras em seus estudos?

Nesse sentido, ressaltamos a crítica a Piaget tecida por Vigotski (2001b), que nos ajuda a compreender um pouco mais acerca dessas questões, além de algumas peculiaridades importantes do pensamento destes autores. Em *El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget*, Vigotski (2001b), a partir da teoria e do sistema metodológico que lhe serve de base, introduz o capítulo dedicado à análise crítica das investigações de Piaget, explicitando:

Las investigaciones de Piaget han inaugurado una nueva era en el desarrollo de la teoría del lenguaje y el pensamiento del niño, de su lógica y su concepción del mundo. Tienen importancia histórica. Por vez primera, Piaget, con ayuda del método clínico de investigación del lenguaje y el pensamiento del niño, elaborado e introducido en la ciencia por el mismo, há llevado a cabo con excepcional audacia, profundidad y amplitud una investigación sistemática de las particularidades de la lógica infantil en un nuevo plano de análisis. El propio Piaget, en las conclusiones de su segundo libro [Le langage et la pensée chez l'enfant, 1923], señala con exactitud y claridad, mediante una simple comparación, la importancia del viraje realizado por él en el estudio de viejos problemas. (VYGOTSKI, 2001b, p. 29).

Vigotski (2001) coaduna esta ideia, expondo que, em essência, o novo realizado pelo autor é simples e evidente e pode ser expresso com a tese de Rousseau utilizada pelo próprio Piaget, que diz: a criança não é um adulto em miniatura e sua mente não é a mente de um adulto reduzida. Essa ideia ilumina as abundantes e substanciosas páginas de

investigação de Piaget. Entretanto, Vigotski (2001b, p. 30) chamou a atenção para a profunda crise da Psicologia, afetando seus fundamentos, “precisamente porque existe una franca contradicción entre la realidad empírica de la ciencia y su base metodológica”.

O teórico corrobora dizendo que tal crise é primeiramente a crise de seus fundamentos metodológicos: “Está arraigada en su historia, en la pugna entre las tendencias materialista e idealista, que se enfrentan en esta rama del saber con tanta fuerza y virulencia como no lo hacen en ninguna otra ciencia hoy día” (VYGOTSKI, 2001b, p. 30).

Não obstante, o autor reforça essa ideia, explicando que a ausência de um sistema científico único que abranja todos os conhecimentos da Psicologia cede espaço a uma nova psicologia, uma entre muitas. As contradições entre a base empírica das teorias subjacentes a essas diversas psicologias e as construções teóricas edificadas sob essa base, o caráter idealista desses sistemas, o sabor metafísico das variadas estruturas teóricas, constituem, em sua totalidade, a inevitável manifestação do dualismo como vestígio da crise. Para o autor (2001b, p. 31), “esse dualismo se debe a que la ciencia, al dar un paso adelante en la acumulación de datos empíricos, da dos pasos atrás en su interpretación y explicación teórica”.

O autor compreende que Piaget procura escapular desse dualismo se fechando no estreito vínculo dos fatos empíricos e evitando generalizar ou transpor os limites próprios dos problemas psicológicos nos campos que colidem: a lógica, a teoria do conhecimento, ou a história da filosofia. O empirismo puro lhe parece, como diz Vygotski (2001b, p. 31), o único terreno seguro. “Estas investigaciones – dice Piaget – refiriéndose a *El lenguaje y el pensamiento en el niño* – son ante todo una recopilación de hechos y materiales. Lo que proporciona unidad a los diferentes capítulos no es un determinado sistema de exposición, sino un método único”.

Eis aqui, segundo o autor, o mais valioso desses interessantes trabalhos. A obtenção de novos dados empíricos, “la cultura científica del hecho psicológico, su análisis detallada, la clasificación de los materiales, *saber escuchar*, según expresión de Claparède, el mensaje de los datos, todo esto es indiscutiblemente el lado más fuerte de las investigaciones de Piaget”. Contudo Piaget (1932 apud VYGOTSKI, 2001b, p. 32):

Há tratado de protegerse de la crisis trás el seguro y elevado muro de los datos. Pero éstos le han vuelto la espalda y le han traicionado. Los datos

crean problemas y los problemas llevan a una teoría que, si bien no está desarrollada ni es lo suficientemente amplia, es, no obstante la determinación de Piaget por evitarla, una verdadera teoría. Sí, en sus libros hay teoría. Eso es irremediable, es el destino. “Hemos procurado únicamente – cuenta Piaget – seguir paso a paso los hechos, como nos los ha ofrecido el experimento. Sabemos muy bien que el experimento está determinado por las hipótesis que lo originan, pero de momento nos limitaremos a analizar los hechos” [...].

O psicólogo soviético, todavía, afirma que quem analisa os fatos, o faz à luz de uma ou outra teoria. Os dados estão conectados com a filosofia, sobretudo os dados referentes à evolução do pensamento infantil descobertos, expostos e analisados por Piaget. O autor acredita que se desejamos encontrar a chave de “tan rico acúmulo de dados nuevos, debemos explorar primero la *filosofía del hecho*, la filosofía subyacente a su obtención e interpretación. De outro modo, los hechos permanecerán mudos y muertos” (VYGOTSKI, 2001b, p. 32).

Tendo em conta que o empírico deve ocupar-nos tão somente tanto quanto apoia a teoria ou dá consistência à nossa metodologia de investigação e assumindo o caminho de sua análise crítica em relação aos problemas da linguagem e do pensamento da criança nos trabalhos de Piaget, sugere:

Al lector deseoso de abarcar completamente la totalidad de la compleja estructura que sirve de fundamento a las múltiples y sustanciosas investigaciones de Piaget no le sirve el camino elegido por el autor al explicar la marcha y los resultados de las mismas. Piaget evita consciente e intencionadamente todo sistema en su exposición. No teme los reproches acerca de la falta de articulación de su material, solo se propone estudiar los hechos. Previene contra los intentos prematuros de abarcar en un sistema único el conjunto de características concretas del pensamiento infantil investigadas por el. Según sus propias palabras, se abstiene por principio de llevar a cabo una exposición excesivamente estructurada y más aún de toda generalización que rebase los límites de la psicología del niño. Está

convencido de que para todos los pedagogos y para todos aquellos cuya actividad exige un conocimiento preciso del niño, el análisis de los hechos es más importante que la teoría. Tan solo después de completar una amplia serie de investigaciones, promete Piaget que tratará de ofrecer una síntesis de sus trabajos; de otro modo, esa teoría constreñiría constantemente la exposición de los datos y tendería continuamente por su parte a deformarlos. (VYGOTSKI, 2001b, p. 32).

Portanto, o autor afirma que a tentativa de apartar rigidamente a teoria da análise dos fatos, “a síntese de todo el material e su conjunto de la descripción de las investigaciones concretas y la tendencia a seguir paso a paso los hechos tal y como los ofrece el experimento es lo que distingue el camino seguido por Piaget” (VYGOTSKI, 2001b, p. 32).

Talvez esse caminho escolhido e trilhado por Piaget não esteja claro para muitos pesquisadores que têm se debruçado sobre seus escritos o que tem levado a apropriações deveras equivocadas, ou, por outro lado, ao escolher também esse caminho, esses pesquisadores também assumem determinada concepção filosófica em seus estudos. Para o pensador russo, a intenção de Piaget de evitar as concepções filosóficas não logrou êxito e, de fato, não poderia evitar porque “la ausencia misma de filosofía constituye en si misma una determinada filosofía [...]” (VYGOTSKI, 2001b, p. 32).

Compreendemos que os limites do Construtivismo residem justamente na sua própria concepção filosófica que confere sentido ao ser da didática nesta perspectiva: uma didática que circunscreve-se à construção do conhecimento, à mera adaptação ao meio, dentre outros elementos característicos dos fundamentos da Epiistemologia Genética, cunhados por Jean Piaget e perpetuados por seus discípulos.

## 4.2.2 EIXO 2 - Didática pautada na Abordagem Italiana – Reggio Emilia

*Il bambino è fatto di cento*<sup>206</sup>. (Lóris Malaguzzi)

Seguindo adiante em nossa exposição, destacamos que diversas publicações<sup>207</sup> de edições brasileiras a partir da metade da década de 1990 têm contribuído com seus estudos acerca da Abordagem Italiana, mais especificamente do norte da Itália que fornece os alicerces de uma *didática pautada na abordagem italiana*<sup>208</sup>, como veremos a seguir.

Faria (1998), no artigo “Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa”, publicado no livro *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*, refere-se a uma “creche de novo tipo”. Explica que se trata de uma instituição cujas bases se constituíram, nos anos 1970, pelo movimento feminista que se contrapôs à opressão de gênero, pelo movimento sindical contrário à exploração capitalista e pelo movimento de esquerda contra o autoritarismo e a centralização das instâncias governamentais (FARIA, 1998).

A autora, referindo-se sobre a “creche de novo tipo”<sup>209</sup>, explica que não está centrada na mãe que precisa de auxílio, como ocorria anteriormente. Não apresenta um “aluno” e não possui o objetivo precípuo de preparar o futuro adulto para reproduzir o desenvolvimento sócio-político-econômico vigente. Seu objetivo é oportunizar que a criança se torne alguém com muita imaginação, a fim de quando se tornar adulta, ser capaz de construir uma sociedade diferente, onde convivam crianças e adultos diferentes dos atuais. A criança é assim entendida como um outro, um diferente e não um adulto incompleto,

---

<sup>206</sup> Excerto da poesia de Loris Malaguzzi, *Invece il cento c'è*, publicada in: Edwards, C., Gandin, L.; Forman, G. *I Cento Linguaggi dei bambini*. Edizione Junior, Italia, 1995. Publicada em português pelas Artes Médicas como: *As Cem Linguagens da Criança*. Ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

<sup>207</sup> Dentre outras podemos citar os textos de P. Guedini (*Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália*) e de Ana Lúcia G. de Faria (*Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa*) ambos publicados na coletânea Rosemberg; Campos. (1994); Bondioli; Mantovani (1998). O livro de Edwards, Gandini e Forman - *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*; Gandini e Edwards (2002) - *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*; e Rabitti (1999) - *A procura da dimensão perdida: uma escola de infância*, de Reggio Emilia.

<sup>208</sup> Vide Stemmer (2006). A autora, em nota, explica que ora se utiliza o termo “abordagem”, ora o termo “experiência” e considera que os termos são empregados como sinônimos. Stemmer utiliza ambos para se reportar ao conjunto de práticas e preceitos pedagógicos que orientam o trabalho realizado naquelas instituições italianas.

<sup>209</sup> A autora contextualiza as creches de novo tipo, isto é, as creches como serviço público desde 1971. Vide Faria (1998).

impotente, mudo ou gago<sup>210</sup>. De acordo com a autora, a criança é “concebida como ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos” (FARIA, 1998, p. 213).

A autora sublinha que “o conhecimento teórico confronta-se ou alia-se ao trabalho cotidiano, e o trabalho cotidiano redimensiona o conhecimento teórico, numa prática em constante movimento”. Segundo ela, ao passo que a creche percebe a criança como alteridade e realiza seu trabalho em torno desta concepção, novas dimensões da criança são desnudadas, provocando novos conhecimentos. Este movimento que está sendo construído pode ser capturado num conjunto de ideias que está em constante elaboração e movimento. Afirmar ser a creche também um lugar de educação dos adultos envolvidos e que a forma de trabalhar diretamente com as crianças é percebendo-a centralmente nas mais diferentes e complexas relações com o mundo, num trabalho conjunto de todos que participam dessa relação. (FARIA, 1998, p. 214)

Como coloca Faria (1998), por meio da observação sistemática cuidadosa e dos registros, novas temáticas e abordagens de investigação despontam; novas atitudes tomam o lugar das antigas; unem-se corpo e mente; começa-se a apostar na infância e na criança real diante do adulto. Assim, a autora corrobora que “partir dos interesses da criança”, e de um “programa centrado na criança”, ultrapassa a mera retórica. A creche “é científica não porque ensina ciência, mas porque faz ciência: constrói e divulga novos conhecimentos, cria novos espaços, influenciando e sendo influenciada por vários setores da sociedade (FARIA, 1998, p. 215).

Na nova pedagogia, a criança é percebida como “um estímulo ao adulto, como um ser competente; é sofisticada, capaz de comunicação e interação complexas, estabelecadora de múltiplas relações”, e por meio do trabalho com as crianças os adultos crescem e transformam-se e quanto mais lhes “derem a palavra”, mais as crianças apontarão coisas novas (FARIA, 1998, p. 223). No mesmo ano de publicação desse texto, as organizadoras do *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos*<sup>211</sup>, Anna Bondioli e Susanna Mantovani, apresentam uma coletânea de artigos sobre a educação das crianças italianas.

---

<sup>210</sup> Vide sobre os termos: gago, criança, infância (PANCERA, 1982 apud FARIA, 1998, p. 213).

<sup>211</sup> O livro apresenta além de uma contextualização sobre a origem da creche na Itália, artigos sobre a creche como serviço (Parte I); Os adultos (Parte II); As crianças (Parte III), Alternativa à creche (Parte IV) e As características de algumas realidades (Parte V).



Bondioli e Mantovani (1998) afirmam que existe uma herança de conhecimentos a respeito da creche e de práticas prestes a serem sistematizadas, organizadas e legitimadas em vias de sistematização, organização, legitimação. Para as autoras, já existe uma gama de práticas e de experiências formativas. A debilidade do que se conhece acerca da creche não residiria no ecletismo, mas na sua atual impossibilidade de impetrar a dialeticidade entre o saber e o saber fazer, considerando que um saber pedagógico não se edifica transpondo diretamente em práticas alguns conhecimentos teóricos, não sendo suficiente para garantir a “cientificidade” a elevação, no seu interior, do conjunto de saberes sobre a criança e dos seus enlaçamentos. As autoras entendem que a pedagogia implica objetivo, perspectivas e, ao mesmo tempo, envolve uma questão de “verificação e controle de práticas espontâneas e irrefletidas a fim de se iniciar o perfil de uma pedagogia da creche capaz de evitar seja as recaídas em contra-modelos, seja os contágios inadequados de pedagogias limítrofes” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 26).

Seria essa a indicação de uma didática? Mais adiante, Bondioli e Mantovani (1998, p. 31) destacam uma *didática do fazer*:

No contentor relacional/afetivo da creche, as crianças elaboram e constroem significados, compartilhando e utilizando, com os coetâneos e os adultos, espaços e percursos, onde se movimentam, e objetos com os quais brincam. O chamamento ao “fazer” é, pelo seu destinatário infantil, um convite a explorar o mundo colorido dos objetos, a tocá-lo, olhá-lo, manipulá-lo e transformá-lo. Para o adulto é uma didática ativa no sentido piagetiano, em que a ação concreta da criança é premissa de mais elaboradas capacidades intelectuais com as quais construir a realidade. Isso comporta uma cuidadosa organização do ambiente e uma selecionada e variada multiplicidade de objetos a serem organizados, com uma adequada direção, em atividades que os tornem significativos. Trata-se portanto de uma “didática” que não se refere, em primeiro lugar, a atividades específicas por meio das quais se incentivam particulares aprendizagens (versão psicologista de conteúdos das disciplinas) e cuja meta não é constituída pela obtenção de habilidades parceladas, mas por um

convite à ação com o objetivo de fazer com que se adquiram formas sempre mais complexas de descentralização cognitivo/social. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 31).

Na mencionada didática, as autoras pontuam que a criança é acompanhada a fim de que conquiste progressivamente o conhecimento da realidade externa, de forma a oportunizar o processo de adaptação, ou seja, a dialética “assimilação/acomodação”. A manipulação e a exploração dos objetos e dos materiais são de grande importância, processo de descoberta que não pode se dar de maneira imposta ou ensinada. Na creche, tal processo “heurístico” é oportunizado e, paralelamente, intrincado pela presença de outras crianças, que também são sujeitos investigados e que interagem.

Bondioli e Mantovani (1998) discutem as linhas de tendência dessa didática, cujo movimento segue trajetórias múltiplas ainda distantes de serem integradas. Por um lado, almeja-se aprofundar e articular as atividades que parecem produtivas – manipulação, transformismo, rabisco, contar histórias, atividades motoras, comentário de figuras – por outro, procura-se identificar situações inéditas que incentivem as crianças a explorarem e transformarem o ambiente. Também, estudam-se os instrumentos, os contextos espaciais em função das potencialidades lúdicas das crianças e, por fim, questionam-se as estratégias de intervenção dos adultos como promotores e facilitadores das experiências infantis. Entretanto, elas alertam que são muitos os elementos que deveriam ser averiguados, como, por exemplo, a diversidade das propostas referentes à idade e a divisão das atividades no contexto espaço-tempo (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

As autoras lançam mão de alguns critérios, a fim de garantir a “formatividade” das experiências didáticas da creche, mas admitem que não pretendem sistematizar o que está ainda bastante fragmentado para ser organizado com eficácia.

Em primeiro lugar a ludicidade. O processo de descoberta da criança é favorecido pelo clima de relativa liberdade permitido pelo ambiente onde se encontra inserida, o qual mantém a sua motivação para manipular, juntar e construir. A atividade combinatória, que segundo Bruner (1972) é típica do jogo, apresenta de fato analogias substanciais, por um lado com a atividade exploratória e, de outro, com a atividade criativa própria, porque,

nos três casos, a atenção de quem age está mais voltada ao processo (aquilo que se está fazendo, ao prazer que o “fazer” intrinsecamente proporciona, do que aos produtos da ação). Além disso, o jogo, enquanto atividade de simulação, contínuo retorno a uma realidade “outra”, permite “experimentar” sem temor pelas consequências das próprias ações: o erro torna-se uma informação a mais a ser considerada (um caso negativo), não uma culpa. É evidente, pelo que foi dito, que uma “didática da exploração e do fazer” só pode agir sobre o comportamento lúdico, que não deve ser desestimulado em nome de “nocionalismos” e de um realismo demasiado precoce. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32).

Afirmam, ainda, que a ludicidade não é um critério suficiente para a manutenção do processo de crescimento relacionado à construção do mundo exterior. Então, abordam um segundo princípio cuja tendência é garantir a *continuidade* das experiências por meio de hábitos ou ainda prestando atenção às possibilidades inerentes a cada experiência, de possibilidades de ampliação, generalização, enriquecimento, aprofundamento, produzindo, dessa forma, uma cadeia que transforma em movimento o que aparece como um conjunto desordenado de ações. Esse segundo tipo é o que melhor se adequa com uma “didática do ‘fazer’, pois favorece a integração, inclusive conceitual, das experiências, integração que está na base dos mecanismos de apropriação cognitiva da realidade” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32).

Bondioli e Mantovani (1998) entendem que facilitar a continuidade, evitando compreendê-la como puramente lógica (do simples ao complexo) ou psicológica (do fácil ao difícil), implica ficar atento ao significado que dada experiência possui para uma criança e, assim, individualizar outras experiências que a sustentem, a reforcem, a fim de que as experiências *sejam significativas*, definindo entre aquelas que oferecem possibilidade de crescimento ou, tomando um conceito de Vygotsky, que se “situam na zona de desenvolvimento proximal, isto é, que ativam qualidade e habilidade infantil recém-esboçadas, em estado embrionário, permitindo a sua expressão e explicitação” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32).

As autoras enfatizam os princípios de ludicidade, continuidade e significatividade das experiências e das atividades infantis como princípios de uma didática do “fazer” com as crianças pequenas que, sem margem de dúvidas, deveriam ser aprofundados teoricamente e, principalmente, verificados, “fazendo-os reagir com as experiências e as práticas educativas que a eles se inspiram” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32).

Faria (2006), no prefácio do livro de Barbosa (2006), *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*, revela que a autora inaugura as pesquisas sobre o tempo no cotidiano educacional no Brasil e, em meio às polemizações acerca do modo de enfrentar esse pioneirismo, destaca “as teorias ditas pós-modernas para a análise do coletivo infantil em espaços da esfera pública, nas creches e pré-escolas” (FARIA, 2006, p.vii)<sup>212</sup>.

Barbosa (2006) revela que escolheu estudar o surgimento e a consolidação de uma categoria pedagógica: a rotina na educação infantil e acredita se tratar de um tema pertinente, “porque abrange a teoria e a prática da pedagogia da educação infantil” (BARBOSA, 2006, p. 11). A rotina, de acordo com a autora, foi “analisada como instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais, com a função de padronizar e regulamentar a vida dos adultos e das crianças em creches e pré-escolas” (BARBOSA, 2006, p. 14).

A autora constata que as rotinas levadas a cabo nas instituições de educação infantil estão em profunda consonância “com a construção da modernidade<sup>213</sup>, e que somente a partir de uma reflexão contextualizada é que se poderá ressignificar a sua importância em um projeto político-pedagógico” (BARBOSA, 2006, p. 14).

O presente eixo leva em consideração o que dizem as publicações que se pautam na Abordagem italiana da Reggio Emília, que discute,

---

<sup>212</sup> Vide Barbosa (2006, p. 33). A autora explica que a fim de empreender o que denominou ‘aventura teórico-prática’, realizou interlocuções com autores da área da história e sociologia do cotidiano – Ariès (1978), Elias (1980), Giddens (1995); Heller (s.d.); Lefebvre (1984). Revisitou Rousseau, Montessori, Froebel, Pestalozzi, Dewey e Freinet. Nas pedagogias críticas, valeu-se de Fornaca (1995), Frago; Escolano (1998); dentre outros. As questões da pedagogia da educação infantil foram feitas a partir de autores italianos e espanhóis, como Mantovanni; Bondioli (1998); Tonucci (1986), etc e na psicologia, embasou-se na análise sociohistórica e na psicanálise, a partir de Burman (1998, 1994).

<sup>213</sup> Barbosa (2006) compreende modernidade como “o resultado de um ‘processo de racionalização experimentado pela civilização ocidental, desde os fins do século XVIII’ (ADORNO, BRUNI e CARDOSO, 1995, p. 7). A autora apresenta alguns aspectos referentes a sua compreensão de pós-modernidade e pós-modernismo a partir de diversos autores. Vide: Hollanda, 1992, Harvey 1992, Santos 1995, 1996a, 1996b, Jameson 1994, Anderson 1999 e Eagleton 1998 *apud* Barbosa, 2006.

dentre outros elementos, os relacionamentos, a escuta e o fazer por meio de projetos. Sobre a **especificidade do trabalho na Educação Infantil**, Baracho (2011) explica que se aproximou de uma pedagogia que não só declarava, mas acontecia, vendo a criança como sujeito de direitos que participa em seu processo de aprendizagem, que é competente e merece ser ouvida: “Cada criança era considerada única e deveria ser respeitada em seu tempo e na construção do caminho de seu conhecimento” (BARACHO, 2011, p. 16).

A pesquisadora, a partir de Rinaldi (1999 apud BARACHO, p. 27) expõe que:

[...] a abordagem da Reggio Emília, baseada em teorias, prática e pesquisa, construiu uma imagem de criança como rica, poderosa, potente: “elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se”. Além disso, acreditam que os sentimentos e a afetividade não podem ser subtimados no processo de desenvolvimento, uma vez que estão diante de uma criança inteira, e não fragmentada, no dia a dia da escola. Assim, foi se desconstruindo a crença de que os professores seriam os únicos responsáveis por todas as questões relativas ao aprendizado das crianças: elas passam a ocupar o papel central no processo de ensino e aprendizagem. (BARACHO, 2011, p. 27).

Concorda, também, que as crianças são protagonistas ativas, competentes que “buscam a realização por meio do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura com os professores servindo como guias.” (EDWARDS, 1999 apud BARACHO, 2011, p. 27). Sendo assim, a pesquisadora enfatiza que:

Essa criança completa, inteira, é um sujeito de direitos e deve ser respeitada em sua identidade e em seu ritmo de desenvolvimento e crescimento. Para essa abordagem, a criança tem grandes potenciais para a aprendizagem e constrói experiências nas quais é capaz de atribuir sentido e significado (REGGIO CHILDREN, 2011). O que ela aprende não é resultado direto do que lhe é

ensinado: essa apreensão depende, em grande parte, da própria criança (MALAGUZZI, 1999). (BARACHO, 2011, p. 27).

Baracho (2011) corrobora que a infância não é uma etapa de preparação para a vida adulta, a criança é um cidadão e a Educação Infantil deve possibilitar a vivência no presente. Para ela, no período da infância, desenvolvemos nossa singularidade, construímos conhecimentos e significados sobre o mundo, constituímos-nos como sujeitos, por meio das relações que estabelecemos com os outros e com nosso entorno. A Educação Infantil não pode voltar-se somente a conteúdos, habilidades e procedimentos que serão usados no futuro.

Azevedo (2012, p. 23-24), dentre outras perspectivas, também se fundamenta nos pressupostos da abordagem italiana:

Barbosa (2010), Bondioli e Mantovani (1998), Majem e Ódena (2010), Richter e Barbosa (2010), entre outros autores, apresentam estudos e pesquisas sobre essa faixa etária das crianças de 0 a 3 anos e afirmam que meninas e meninos se transformam, na interação com as pessoas e as coisas; e, por isso, é importante que frequentemente instituições de Educação Infantil desde bebês e fiquem em espaços intencionalmente planejados para o coletivo infantil, de modo que brinquem, façam descobertas e inventem, ‘sem separar a cabeça do corpo, sem separar a experiência do saber, o cuidar do educar, a forma do conteúdo, o corpo da mente’.

[...]

Levando em consideração a especificidade da infância e a valorização da capacidade específica de expressão que a criança tem, partimos do princípio de que criança é uma pessoa, sujeito de direitos e produtora de cultura. Faria (2005, p. 1027) afirma que ‘a criança é um ser humano competente, capaz de múltiplas relações, portador de história, produzido e produtor de cultura, e assim é sujeito de direitos’; por isso, ela é capaz de investigar, descobrir coisas, conhecer o mundo e aprender. Dessa forma, o professor pode potencializar e incentivar as linguagens das crianças.

A pesquisadora alertou que diversas instituições de Educação Infantil “têm *didatizado* a atividade lúdica das crianças: as brincadeiras aparecem supercontroladas pelos professores, e muitas delas perdem a ludicidade, pela ansiedade do professor em trabalhar os conteúdos didáticos”. (AZEVEDO, 2012, p. 25, grifo nosso).

Por outro lado, utilizou o termo em outros momentos de seu texto e com outra conotação. Destacou as narrativas orais e escritas como um dos elementos de reflexão no processo de formação continuada. Para ela, o uso de narrativas orais e escritas por professores oportuniza ouvir suas vozes, que são considerados como atores e autores de sua história. Com base em Galvão (2005 apud AZEVEDO, 2012), destaca que por meio das narrativas é possível evidenciar vários aspectos, como: concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico.

Azevedo (2012) faz também referência a Oliveira e Ponte (1996 apud AZEVEDO, 2012, p. 47), que afirmam que as concepções, as crenças e o *conhecimento didático* do professor, articulados ao conteúdo e à pedagogia, “revelam-se pontos de partida extremamente frutuosos para a identificação do conhecimento profissional dos professores”. Complementa que é o conhecimento didático do conteúdo que permitirá que o professor encontre maneiras mais adequadas de apresentá-lo à criança, de modo a facilitar a aprendizagem.

Sobre a **função do professor**, nessa perspectiva, diz que:

É possível trabalhar as diferentes áreas dos conhecimentos nas diversas situações nos espaços que a instituição de Educação Infantil oferece, a partir do que é próprio da infância – o brincar –, visto que devemos reconhecer a criança como sujeito de direitos que é capaz de produzir uma cultura da infância a partir do seu protagonismo – entre crianças e crianças, e crianças e adultos –, para, assim, construir sua cidadania (FARIA, 2005), isto é, as culturas infantis não aparecem naturalmente, mas se constituem nas relações sociais e com as interações e os reflexos das produções culturais e sociais. (AZEVEDO, 2012, p. 24).

A pesquisadora corrobora ainda que:

[...] no universo da Educação Infantil, a intenção não é dar aulas e sim motivar a pesquisa, a investigação, a atividade da criança, a resolução de problemas, a instigação à curiosidade, ao planejamento de ações e à avaliação. É um trabalho que visa à autonomia, ao desenvolvimento das várias linguagens da criança, que não pode ser reduzido à atividades específicas de cada área com metodologia distintas. O grande desafio da atividade pedagógica na Educação Infantil é desenvolver integralmente a criança, a partir das atividades que são típicas da infância, com a exploração ativa do brincar e do jogo. A meta é ocupar intencionalmente um espaço que é de caráter espontâneo da criança. (AZEVEDO, 2007, p. 164).

Baracho (2011), no que se refere à função da escola e do professor, expressa que, para uma Educação Infantil que busca se referendar na concepção sociointeracionista, há a necessidade de criação de um espaço que instigue interações e diálogos – relações e comunicação. Em Reggio Emília, os espaços são cuidadosamente pensados e preparados para aguçarem o interesse e uma postura investigativa e participativa em relação à aprendizagem. Além disso, ressalta:

[...] os relacionamentos e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo de educação. Ocorrem junto por meio das expectativas e habilidades das crianças. Da competência profissional dos adultos e, em termos mais gerais, do processo educacional. Devemos incorporar em nossa prática, portanto, reflexões sobre um ponto decisivo e delicado: *o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos.* (MALAGUZZI, 1999, apud BARACHO, 2011, p. 31, grifo do autor).



Dahlberg, Moss e Pence (2003), autores que trabalham a partir dessa perspectiva, creem na importância de uma educação cujo sustentáculo é os relacionamentos. Para os autores, os relacionamentos são diversos e complexos, não somente entre as próprias crianças e entre crianças e adultos, mas também entre os próprios adultos. Aos envolvidos em ambientes dessa natureza são oportunizados que trabalhem juntos, como um grupo que se apoia mutuamente de forma engrenada, no processo de documentação e no diálogo de uma maneira geral. Esses ambientes de creche têm ainda o potencial para se constituírem em fóruns da sociedade civil, que podem contribuir para uma democracia participante e uma cidadania ativa.

Os autores compreendem que as condições pós-modernas colocam os relacionamentos em um patamar mais elevado:

[...] conhecimento, identidade e cultura são constituídos e reconstituídos em relação aos outros – eles são co-construídos. Existe uma abundância de conceitos relacionais: diálogo, conversa, negociação, encontro, confrontação, conflito. Se o conhecimento não é mais considerado como uma acumulação e reprodução de fatos, mas como ilimitado e sempre de diferentes perspectivas, então o conhecimento pode ser encarado como uma conversa aberta que não privilegia nenhuma parte e não busca nem consenso, nem uma verdade final. Construir a identidade não tem em termos essencialistas, mas em termos pluralistas, implica que uma criança está conectada a muitos grupos, diferentes de caráter étnico, religioso, cultural e social mutável. Por esta razão, assim como a importância ligada à ética de um encontro, a pedagogia para as condições pós-modernas baseia-se em relacionamentos, encontros e diálogo com outros co-construtores, tanto adultos como crianças. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 82).

Os autores utilizam a expressão “pedagogia de relacionamentos”<sup>214</sup>, para dizer que nessa pedagogia as crianças são percebidas como ativamente envolvidas na co-construção do conhecimento e das identidades próprias e dos outros. Os relacionamentos encontram-

---

<sup>214</sup> As aspas são empregadas pelos próprios autores. Seria uma didática dos relacionamentos?

se no cerne do trabalho em Reggio, que considera a instituição da primeira infância como “um organismo de vida integral, um local de vidas compartilhadas e relacionamentos entre muitos adultos e muitas crianças”, pois nada nem ninguém existe fora do contexto e dos relacionamentos” (MALAGUZZI<sup>215</sup>, 1993b apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 83).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) afirmam que a sua intenção na publicação que exaltou essa pedagogia dos relacionamentos, é ser “‘*evocativos ao invés de didáticos*’ (LATHER, 1991)”, é manter “‘*uma conversa, e não tentarem ‘descobrir a verdade*’ (RORTY, 1980)”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 11, grifo nosso). De acordo com os autores, pretenderam estimular perguntas e diálogos críticos sobre temas, como os propósitos das instituições dedicadas à primeira infância e como podem compreender a criança, o conhecimento e a aprendizagem. O que interessa a eles e os aproximou foi uma “inquietação compartilhada em relação ao conceito de qualidade e um interesse compartilhado em melhor entender o ‘problema da qualidade’” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 12)<sup>216</sup>.

Baracho (2011), compreendendo que as crianças precisam explorar, criar, manipular, elaborar perguntas e hipóteses, iniciar a produção de suas próprias teorias, concorda que “trabalhar com esta faixa etária requer como tarefa fundamental a organização dos espaços internos e externos da escola” (BARBOSA, 2007 apud BARACHO, 2011, p. 118). Na abordagem italiana, **o ambiente passa a ser educador** e ele tem uma função:

---

<sup>215</sup> A referência utilizada pelos autores é Loris Malaguzzi (1920-1994), pedagogo da Reggio-Emilia – Itália. Cf. Paola Gentili “Os seguidores recusam a palavra método, pois afirmam que ela remete a procedimentos planejados para conquistar reações e aprendizagens pré-determinadas”. Menciona as palavras de Ana Mari Barruci, coordenadora do Centro de Pesquisa e Difusão do Reggio Approach no Brasil: “Chamamos de abordagem, pois temos como princípio respeitar a maneira de cada um aprender e, para isso, precisamos estar atentos aos caminhos que eles mesmos propõem”. A teoria que sustenta todo esse sistema, a Pedagogia da Escuta, foi sistematizada pelo educador italiano Loris Malaguzzi, que buscou fundamentos nos estudos em educação e neurociências dos anos 1960 e 1970. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1274/pedagogia-dos-sentidos>>. Vide também: *Reggio Children Identity*. Disponível em: <<http://www.reggiochildren.it/identita/loris-malaguzzi/?lang=en>>; *Foundatione Reggio Children* e Centro Loris Malaguzzi Foundation. Disponível em: <<http://reggiochildrenfoundation.org/?lang=en>>.

<sup>216</sup> Cf. Dahlberg; Moss e Pence (2003) que discutem sobre a *era da qualidade*, o *problema com a qualidade*, além de dedicarem um capítulo para discutir acerca das *Perspectivas Teóricas: Modernidade e Pós-modernidade, Poder e Ética*.

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível as suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais, as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos, passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela. (GANDINI, 1999 apud BARACHO, 2011, p. 118).

A pesquisadora reforça esse aspecto, pontuando que os espaços internos e externos precisam “refletir a natureza da abordagem, dando alta prioridade, entre outras coisas, à aprendizagem em grupo e individual, às suas competências e a necessidade de reflexão. *O ambiente é considerado o terceiro educador.*” (KINNEY; WHARTON, 2009 apud BARACHO, 2011, p. 35, grifo nosso). Frisamos o sublinhado pela autora a partir do que pressupõe Gandini (1999 apud BARACHO, 2011): o ambiente e os objetos que o compõem são considerados educadores e, para tal, precisam ser flexíveis. O ambiente tido como terceiro educador, a partir do sugerido acima por Kinney e Wharton (2009 apud BARACHO, 2011) reforça essa ideia.

E o sujeito-professor (denominado aqui também de educador)? Vale pontuar que, compreendemos esse sujeito como aquele que tem a função precípua de ensinar, mediar o conhecimento e contribuir para a apropriação dos bens culturalmente produzidos pelas novas gerações, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. No entanto, aqui parece ser secundarizado. Assim como ele, o ambiente, os objetos, a comunidade inteira educa. Qual seu diferencial e sua importância nessa abordagem?

A pesquisadora corrobora que as crianças são capazes de captar, autonomamente, o significado de suas experiências por meio do planejamento, coordenação de ideias e abstrações. Dessa forma, enfatiza o papel dos professores: “ativar, por um diálogo produtivo, a habilidade das crianças em extrair significados e, assim, participar ativamente de sua aprendizagem” (EDWARDS, 1999 apud BARACHO, 2011).

[...] ao serem auxiliadas na percepção de si mesmas como autoras ou inventoras, descobrindo o prazer da investigação, as crianças têm sua motivação e interesses aumentados. *Os professores assumem então um papel de observadores-participantes, levantando questões, redirecionando atividades e mudando o modo ou intensidade de interação entre as crianças.* Ao realizar propostas com pequenos grupos (de dois a quatro integrantes), as crianças atingem a máxima eficácia comunicativa, favorecendo uma educação baseada no relacionamento, com conflitos produtivos e investigações. (MALAGUZZI, 1999 apud BARACHO, 2011, p. 32, grifo nosso).

O diferencial seria o de se constituir em um “observador-participante”? Por esse caminho, Azevedo (2012, p. 93) orienta: “Dar voz à criança e incentivar a imaginação, a criatividade e a autonomia é papel das professoras da Educação Infantil. [...]” e acrescenta: “o protagonismo infantil é essencial para que as crianças criem e desenvolvam sua autonomia”. E, com relação ao professor, sugere:

*Oferecendo-se como um recurso* ao qual elas podem e querem recorrer, organizando o espaço, os materiais e as situações para proporcionar novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, ajudando as crianças a explorar as muitas linguagens diferentes que estão a elas disponíveis, ouvindo e observando as crianças, levando a sério suas ideias e teorias, mas também preparando para desafiar, tanto sob a forma de novas questões, informações e discussões, como sob a forma de novos materiais e técnicas. (MOSS; DAHLBERG; PENCE, 2003 apud AZEVEDO, 2012, p. 27, grifo nosso).

O diferencial seria o professor se constituir em um recurso? Ora, notadamente aqui o professor é destituído de sua condição de sujeito para ser tratado como objeto. Como pode figurar como recurso ou objeto que aguarda ser requisitado, aquele que, na nossa distinta compreensão, é o ser que se constitui em movimento e cuja função vai muito além de mero expectador ou observador do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Sobre os **instrumentos do trabalho docente**, Azevedo (2012, p. 36) frisa as vantagens do trabalho com projetos: “adotar a metodologia do trabalho com projetos pode possibilitar aos professores que ensinam matemática a realização, com as crianças, de ações investigativas, as quais permitem que rompam ‘com o estudo que se faz através de um currículo linear’”. Além dos projetos, afirma: “Sabemos que não há um único modo de registrar, mas, sem dúvida, a prática do registro das próprias aprendizagens e as reflexões que nos provocaram dão pistas de caminhos e decisões que podem ser tomados em outras ocasiões” (AZEVEDO, 2012, p. 193),

Nessa direção, Baracho (2011), compreende que:

Um projeto, que vemos como uma espécie de aventura e pesquisa, pode iniciar através de uma sugestão de um adulto, da ideia de uma criança ou a partir de um evento, como uma nevasca ou qualquer coisa inesperada. Contudo, cada projeto está baseado na atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem, bem como no que elas não dizem e não fazem. Os adultos devem dar tempo suficiente para o desenvolvimento dos pensamentos e das ações das crianças. (RINALDI, 1999 apud BARACHO, 2011, p. 42).

A pesquisadora concorda que trabalhar com projetos oportuniza a aprendizagem por meio do estabelecimento de relações, de forma não linear e considerando as múltiplas linguagens, como propostas a serem realizadas “com as crianças e não para as crianças”. Considera que a formação deficiente repercute nas práticas, em que podemos observar um ensino impregnado de senso comum, calcado na própria experiência escolar dos professores, “um conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio é necessário um repertório profundo sobre temas da infância e dos conteúdos envolvidos para o trabalho com projetos” (BARBOSA; HORN, 2008 apud BARACHO, 2011, p. 184).

Como afirmou a pesquisadora, seu trabalho buscou conjugar a abordagem italiana com elementos da Teoria Histórico-Cultural. Na perspectiva de uma didática onde se prioriza o fazer, a metodologia de trabalho por projetos vem sendo difundida na área da Educação Infantil, ganhando corpo nos anos 2000, como “uma das formas de ajuda” de maior valor na educação da infância, nas palavras de Vasconcelos

(2008)<sup>217</sup>, prefaciadora do livro de Barbosa e Horn (2008), podendo expandir-se a qualquer grau de ensino, do infantil ao universitário.

Para a prefaciadora, Barbosa e Horn (2008, p. 9) fundamentam-se numa abordagem socioconstrutivista e sociointeracionista<sup>218</sup>, sinalizando para uma perspectiva de pós-modernidade e para um aspecto mais global das questões educacionais. Nesse ínterim, sustentam o trabalho em teorias coadunadas ao “pensamento complexo e às perspectivas interdisciplinares como forma de resolução de problemas”, focalizando a aprendizagem em uma experiência coletiva, cooperativa, em que um dos integrantes do grupo tem condições de ir além porque é amparado pelos demais integrantes do mesmo grupo.

Strenzel (2009)<sup>219</sup>, assim como Facci (2012), por meio de seus escritos, tentam demonstrar incoerências na utilização das teorias de Piaget e Vigotski, analisando suas raízes epistemológicas à luz do universo teórico marxiano. A autora, a partir das contribuições de Duarte (2000), alerta para a descaracterização da obra de Vigotski, por exemplo, desarticulando-a do universo marxiano, primeiramente ao denominá-la de sócio-interacionista, tomando-a como modelo de interação organismo-meio e, em segundo lugar, empreendendo leituras equivocadas, enquadrando-a construtivista.

A autora explicita que, além das nomenclaturas: “sócio-construtivismo”, “construtivismo social”, “sócio-interacionismo” e “sócio-interacionismo construtivista”, a perspectiva vigotskiana também é chamada de “construtivismo pós-piagetiano”. Contudo, essas denominações não são encontradas nas obras de Vigotski. Um dos pontos altos dos estudos de Facci (2012) e Duarte (2000) foi, justamente, o de diferenciar o pensamento vigotskiano, sublinhando seu caráter historicizador, compreendendo que o psiquismo não pode ser entendido de forma plena se não for abordado como um objeto essencialmente histórico (STRENZEL, 2009).

Vasconcelos, ainda no prefácio, entende que ao se tratar como uma metodologia centrada em problemas, o trabalho com projetos se

---

<sup>217</sup> Cf. Barbosa e Horn (2008). As autoras abordam as origens da palavra projeto; justificam a retomada desse modo de organizar o ensino à luz dos novos paradigmas da ciência em torno de como se dá a aprendizagem humana; destacam questões estruturais referentes ao planejamento e o papel de cada ator no processo (educadores, alunos e pais); questões acerca da documentação e avaliação.

<sup>218</sup> Termos empregados pela prefaciadora.

<sup>219</sup> Indicamos a leitura na íntegra da tese de Strenzel (2009). No item 3.5, da tese *Piaget e Vigotski: bases teórico-metodológicas dos pesquisadores*, a autora apresenta as diferenças entre as teorias de Piaget e Vigotski, por se tratarem de abordagens psicológicas que informam a produção analisada.

insere na “zona de desenvolvimento proximal”<sup>220</sup> da criança, instigando-a a trabalhar além das suas possibilidades, constituindo-se em um eficiente andaime para o seu desenvolvimento. Parte de uma criança ativa, repleta de capacidades, inclusive de posturas de cidadania e criadora de sentido para a sua existência, inscrevendo-se nos novos desenvolvimentos da sociologia da infância e gerando o que “Vygotsky chama ‘comunidades de investigação’<sup>221</sup> e, em uma perspectiva bem à maneira de Paulo Freire, torna o aluno sujeito do seu próprio desenvolvimento, capaz de dizer ‘Eu’”, tornando-se “um agente ativo na transformação da sociedade, aprendendo com e através dos outros, em uma perspectiva interdependente e solidária” (VASCONCELOS, 2008, p. 10, grifo nosso).

Vasconcelos (2008) corrobora suas impressões, reafirmando que essa metodologia, com uma extensa tradição na pedagogia, é encaixilhada pelas autoras no movimento da escola nova e nas abordagens mais progressistas de inovação e experimentação pedagógica. A autora ressalta que o professor *assume um novo e único papel possível, o de co-criador de saber e de cultura* com os seus educandos. Observa que os projetos mais promissores, inclusive os que incluem crianças bem pequenas, são aqueles que envolvem tanto as mentes das crianças como as dos adultos; que lançam um conjunto de problemas que o adulto precisa resolver. Essa metodologia envolve a comunidade no “processo educativo vivido na escola infantil, *descentrando a função educativa de uma pessoa e convidando todos a serem simultaneamente aprendentes e geradores de cultura*” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 10, grifo nosso).

Da defesa de um ambiente-educador, de um educador-recurso, de um educador-observador à exaltação genérica de uma comunidade educativa, em que todos educam todos, todos aprendem com todos, além da ênfase na descentralização da função educativa, deixa ainda mais evidente a secundarização do professor em sua ação de ensinar, constituída historicamente como sua função preponderante. Atentamos

---

<sup>220</sup>Sugerimos a leitura do texto *A Zona de Desenvolvimento Próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino*, do autor Seth Chaiklin (2011). O título original é *The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction*. In: A. Kozulin; B. Gindis, V.S. Ageyev, & S.M. Miller (orgs.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge University Press, 2003. Chaiklin é professor e pesquisador do Departamento de Educação da University of Bath, Reino Unido. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722011000400016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016)>. Acesso em: 10 mai 2017.

<sup>221</sup>Não encontramos a expressão “comunidades de investigação” mencionada, nos escritos de Vygotski que tivemos acesso e estranhamos a relação com os pressupostos freireanos.

ao fato de que a didática – teoria geral do ensino – é que, de acordo com a perspectiva que a move, reúne os elementos fundamentais do trabalho docente, incluindo o planejamento, a mediação do conhecimento e a relação teoria e prática.

Baracho (2011, p. 52) no que diz respeito à didática, enfatiza que o *roteiro didático* e o percurso de aprendizagem apresentam significado para os sujeitos envolvidos, na medida em que “esses processos podem ser devidamente recordados, reexaminados, analisados e reconstruídos”. A pesquisadora acredita que a fragmentação da rotina está relacionada aos conceitos sobre a atenção infantil, reiterados por autores da Didática e da Psicologia ao apontarem o escasso tempo de concentração das crianças nas propostas: “Quando as crianças gostam de uma atividade, dão significado a ela, são capazes de ficar muito tempo envolvidas” (BARBOSA, 2007 apud BARACHO, 2011, p. 169).

A autora ressalta que nas creches de Reggio Emilia:

As atividades que são incentivadas já a partir da creche, que posteriormente serão potencializadas na pré-escola, são de fato relativas, sobretudo, ao emprego das linguagens expressivas (educação perceptiva e visual, atividades gráficas, pictóricas, manipulativas e dramáticas, atividades de projectação e construção) que o adulto tende a valorizar não somente e não tanto conduzindo a mão e o gesto infantil em suas primeiras realizações, mas conferindo a elas um sentido e uma completude que as crianças ainda não possuem. Os rabiscos, os “borrões pictóricos”, o amassar de matérias são pontos de partida, materiais a serem reutilizados: podem ser animados em contos de fadas, constituir cenários de narrativas, assumir dignidade estética na exposição. Essa operação de atribuição de significado por parte do adulto ao fazer infantil constitui o eixo de uma “*didática*” da creche que objetiva resgatá-la de qualquer resíduo assistencial. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998 apud BARACHO, 2011, p. 203, grifo nosso).

Nessa direção, e ressaltando um dos componentes característicos da abordagem italiana – Reggio Emilia –, Baracho (2011) reitera que o professor, quando se vale da documentação, supera a ideia da produção de um arquivo que acumula relatos escritos, “trabalhinhos” das crianças



para serem apresentados aos pais, fotografias e etc., porque se compromete com a reflexão e o aprendizado com sua prática quando a reconstitui e a examina à luz de um referencial teórico. A pesquisadora destaca que a documentação é “o ponto de partida para o estabelecimento de um diálogo entre teoria e prática, pelo confronto das representações feitas da realidade observada e registrada como sistemas conceituais articulados” (MENDONÇA, 2009 apud BARACHO, 2011, p. 51).

Além dos registros, a prática da documentação também pode contribuir para a **formação docente e a relação teoria e prática**, conforme sinaliza a pesquisadora:

Neste percurso, entendemos a prática de documentação como instrumento que possibilita a construção de novos conhecimentos pelos professores. Cria-se um espaço para a reflexão e o debate dentro da escola, e as práticas podem ser revistas e ressignificadas com vistas a melhorias no processo ensino e aprendizagem, sendo estratégia de formação continuada a ser empregada pelos gestores. Por meio dela, é possível realizar uma forma de diálogo entre crianças, professores e famílias, no qual a relação possibilita a construção de novos conhecimentos e significados sobre as crianças pequenas e as práticas docentes. (BARACHO, 2011, p. 219).

Além disso, expõe que em Reggio Emilia teoria e prática estão sempre articuladas. A primeira busca ajudar os professores na compreensão dos problemas; todavia, é só por meio da prática que uma teoria pode ter sucesso. “Os professores são vistos como capazes de produzir experiências educacionais para as crianças e, em seguida, transformar-se em sujeito e objeto de uma reflexão crítica: espera-se que ele torne-se um intérprete do fenômeno educacional” (EDWARDS, 1999 apud BARACHO, 2011, p. 36).

A formação permanente é compreendida como “um dever e um direito dos educadores, prevista como tempo de trabalho e acontece, de forma prioritária, no dia a dia das escolas, por meio de práticas reflexivas sobre observações e documentação” (REGGIO CHILDREN, 2011 apud BARACHO, 2011, p. 36).

Baracho (2011) relata que Malaguzzi defendia o tempo garantido para a formação dos professores em serviço, em reuniões periódicas. Ele

apostava que a formação se constroi nas relações e somente com essa garantia podemos pensar em um professor que sabe respeitar os espaços das crianças. Tal forma de perceber a criança como ser autônomo, “capaz de estabelecer longas ‘conversações’ com os adultos e com outras crianças, que nasce com infinitas e tentativas de dar respostas, capaz de observar as coisas e reconstruí-las, exigiu uma professora também ‘dotada’” (FARIA, 2007 apud BARACHO, 2011, p. 283).

Assim, da mesma forma que acreditava na criança capaz, acreditava no educador capaz. [...] Estudando em conjunto com os professores suas documentações, levava-os a perceber uma forma diferente de estar com as crianças, respeitando seu espaço de protagonistas e valorizando o processo vivido e sua exposição. Lóris analisava as intervenções realizadas pelos professores e eliminava das documentações indícios da presença de um *adulto dominante*, que podia aparecer em um gesto ou expressão invasiva (HOYUELLOS, 2006). As críticas que tecia às documentações visavam ao processo de formação dos educadores (HOYUELLOS, 2006; AZEVEDO, 2009), pois acreditava que estas eram uma ferramenta eficiente para confrontar ideias publicamente e, dessa forma, construir um conhecimento compartilhado. (BARACHO, 2011, p. 42, grifo nosso).

Acreditamos que seja importante a afirmação de uma “criança e adulto capazes” a partir dessa abordagem. No entanto, a capacidade de ensinar e de aprender não necessariamente retira no ato educativo a simetria realmente existente. Isso não significa que na relação do mais experiente que realiza a mediação com o menos experiente, exista uma relação de dominação nos termos de “adulto dominante”. Embora possa acontecer a partir de uma compreensão de educação e ensino que instaura relações de poder, muito mais que de desenvolvimento, respeito e compromisso com o outro.

### 4.2.3 EIXO 3 - Didática baseada na Pedagogia da Infância

[...] *Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.* (ROCHA, 1999).

Como verificamos anteriormente, uma parcela das publicações indicou se basear na perspectiva da Pedagogia da Infância<sup>222</sup>. Assim, iniciamos este tópico tratando da denominação desse campo chamado de Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil<sup>223</sup> e que apresenta algumas peculiaridades, conforme os autores da área que a ela se dedicam.

Rocha, Lessa e Simão (2016), no artigo *Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação*, objetivam situar interlocuções disciplinares na busca de caminhos para a delimitação desta área específica da pesquisa (ROCHA, 1999). As autoras buscam recuperar aspectos conceituais presentes em publicações e pesquisas e revisam o caminho das construções teóricas já elaboradas, “as quais afirmam a necessidade de consolidação de um diálogo disciplinar para o estudo da educação infantil, sobretudo a partir dos estudos sociais<sup>224</sup> da infância”. Concluem apontando “perspectivas e demandas de

<sup>222</sup> Rocha (1999) aborda acerca de uma Pedagogia da Educação Infantil, delimitando esta área de pesquisa, compreendendo-a inserida em uma Pedagogia da Infância.

<sup>223</sup> Vide: Rocha, Lessa, Simão (2016).

<sup>224</sup> Em nota, as autoras esclarecem que *estudos sociais* da infância engloba um conjunto de estudos e pesquisas que vêm sendo realizadas nas esferas nacional e internacional, cujo eixo temático comum reside nas infâncias e os determinantes sociais que as configuram e as distinguem. O diálogo com os estudos sociais mencionados teve início a partir das pesquisas do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho (IEC/UMINHO) e da Faculdade de Educação da Universidade do Porto, em Portugal (FE/UPORTO). Cf. as autoras “Num primeiro momento, ainda incipiente, estes estudos deram emergência a uma área de pesquisa denominada de Sociologia da Infância. Posteriormente, com o diálogo destes pesquisadores com outras pesquisas, sobretudo localizadas no contexto anglo-saxão, o conjunto destes estudos vem-se definindo como “estudos sociais da infância”, já configurando um momento de crítica aos estudos da própria área” (ROCHA; LESSA; SIMÃO, 2016, p. 34).

aprofundamentos relativos aos processos de socialização e à constituição da experiência das crianças na educação infantil” (ROCHA; LESSA; SIMÃO, 2016, p. 34).

Segundo Rocha, Lessa e Simão (2016, p. 34):

A denominação Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil foi formulada a partir do reconhecimento do nascimento de uma área, ou subárea da Educação, que se vinha preocupando com instâncias educativas específicas, diferentes e anteriores à escola, mas não só. A acumulação destes estudos também apresentava uma marca peculiar, ao tomar como objeto de preocupação a infância e os processos educativos voltados para ela, de forma diferente daquelas tradicionalmente consolidadas nas teorias educacionais, ou seja, contestando criticamente as Pedagogias da criança, cimentadas nas teorias educacionais liberais do século XX.

Conforme situam as autoras:

Nos estudos sobre a produção científica brasileira em torno da educação infantil, alertávamos que sua curta história no Brasil não vinha escapando da reprodução dos antigos binômios que deram base às pedagogias, currículos e práticas, seja de orientação tradicional e conservadora (em que ensinar é igual a transmitir e ao professor cabe dominar os processos de instrução da criança, concebida como única, abstrata e natural e que deve assimilar os conteúdos); seja de orientação nova e liberal (em que a criança, também única, abstrata e naturalizada, para aprender, necessita que o professor conheça seus níveis de desenvolvimento organizando as condições para que este se dê espontaneamente). Identificávamos, ainda, que, mesmo perspectivas pedagógicas mais recentes, supostamente ancoradas em perspectivas historicoculturais, não vinham superando modelos de assimilação passiva, que reafirmam as funções de reprodução hegemônica visando um resultado homogeneizador, tomando as crianças e a infância como referências abstratas e universais (Coutinho & Rocha, 2007). (ROCHA; LESSA; SIMÃO, 2016, p. 34).

Segundo Barbosa (2006), o campo da Pedagogia da Educação Infantil foi se constituindo de forma sistemática, entre os séculos XVIII e XIX. Essa perspectiva começou seu percurso articulado à filosofia e, posteriormente, afastando-se desta, sorvido pela psicologia, pela puericultura e pela assistência social. A sua ampliação e aprofundamento se deram, especialmente, no fim do século XIX, visto que grande parte das culturas ocidentais elevou a educação das crianças pequenas a um tema de responsabilidade social e coletiva, opondo-se à ideia de que a educação das crianças era tão somente uma tarefa de responsabilidade familiar.

A autora argumenta que as propostas pedagógicas para a educação infantil emergiram quando foi necessário aprofundar sobre um determinado recorte da pedagogia, incluindo as especificidades presentes no campo da intervenção educacional para a pequena infância, ou melhor, da educação institucionalizada de crianças de 0 a 6 anos, justificando que emprega o termo instituição reportando-se aos espaços públicos e coletivos de educação e não à família, ainda que esta também se constitua como instituição.

Barbosa (2006, p. 24) aborda acerca das diferentes temáticas fundantes da Pedagogia da Educação Infantil:

[...] relações entre cuidado e educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas, culturais das diversas infâncias, a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e necessitam estabelecer outras formas não-verbais ou não-convencionais de comunicação, as relações entre adultos e crianças pequenas na esfera pública, o brincar e o jogo, entre outros, podendo dar conta das especificidades e das diferenciações relativas à educação e ao cuidado de crianças bem pequenas. [...] temas gerais da cultura contemporânea, como aqueles relacionados a gênero, cidadania, raça, relações educativas com as comunidades, religião, classes sociais, globalização e as que influenciam de modo incisivo as questões ligadas à educação da pequena infância. É também necessário que se estabeleçam relações destas com as outras grandes questões da pedagogia, como a ação educativa e o currículo, verificando-se os efeitos que tais formas de engendrar e ver o mundo causam a um certo

grupo de seres humanos que se encontram em uma faixa etária específica, em um determinado tipo de instituição e em um certo contexto. (BARBOSA, 2006, p. 24).

A autora corrobora acerca dos aspectos didáticos dessa pedagogia, enfatizando que as pedagogias da educação infantil têm como ponto central de sua teorização a educação da criança pequena, compreendendo-a em sua construção como um sujeito de relações, inscrito em uma cultura, em uma sociedade, em uma economia, e com modos distintos de pensar e de expressar-se, bem como com propostas instrumentais relativas aos aspectos no interior do funcionamento institucional e dos projetos educacionais, ou seja, “seus aspectos didáticos, como, por exemplo, os programas, as estratégias, os objetivos, a avaliação, a definição dos usos do tempo e do espaço, sua organização, suas práticas, seus discursos, enfim, sua rotina” (BARBOSA, 2006, p. 25).

Nessa direção, Barbosa (2006) cita os estudos de Rocha, que apontam que as pedagogias da educação infantil se diferenciam das do ensino fundamental, pois estas se sustentam, principalmente, no ensino, com objetivo precípua de transmissão do conhecimento e como *locus* privilegiado a sala de aula, concebendo a criança como aluno. Por outro lado, conforme preconiza a autora, a educação infantil é revestida de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, por meio da expressão, do afeto, da sexualidade, dos jogos, das brincadeiras, das linguagens, do movimento corporal, da fantasia, da nutrição, dos cuidados, dos projetos de estudos, em um espaço de convivência onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares. A pedagogia não é adequada tão somente à ação pedagógica no contexto escolar, visto que também em estruturas não-formais estratégias didáticas são empregadas e os “conceitos didáticos mais convencionais serem ressignificados e recontextualizados, e novos conceitos serem criados de acordo com as especificidades do espaço pedagógico” (BARBOSA, 2006, p. 25).

Barbosa complementa essa ideia reiterando que as pedagogias da educação infantil abordam uma especificidade que não é obrigatória em grande parte das sociedades, mas complementar à família e comporta um tipo de tarefa que pode ser realizada em “creches, jardins-de-infância, ludotecas, bibliotecas infantis, etc., não tendo como única alternativa a escola infantil, nem como objetivo central os aspectos de

transmissão cultural que têm sido o tema prioritário no ensino obrigatório” (BARBOSA, 2006, p. 25).

Rocha (1999a) procurou em *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*<sup>225</sup>:

[...] investigar as pesquisas que tratam da educação infantil, tendo em vista traçar sua trajetória recente e mapear suas perspectivas para consolidação de um campo particular na área da Educação, qual seja, a Pedagogia da Infância, que por ora e com fins de demarcar os limites de suas fronteiras com uma educação da criança na escola – chamaremos de Pedagogia da Educação Infantil [...] Tendo a educação da criança de 0 a 6 anos, em instituições educativas, como objeto de estudo, [...] investigar como as pesquisas recentes nas diferentes áreas do conhecimento têm contribuído para a constituição deste campo do conhecimento. (ROCHA, 1999a, p. 11).

A autora buscou recuperar as origens da relação infância e pedagogia com vistas a estabelecer uma aproximação com a delimitação do campo da Educação Infantil, por meio de uma delimitação da própria infância e da identificação do processo por intermédio do qual ela ocupa um lugar privilegiado no campo educativo. Buscou também destacar as diferentes contribuições que a infância assume e a relação desse movimento com o aparecimento das instituições sociais responsáveis por sua educação.

De acordo com Rocha, Lessa e Simão (2016, p. 36):

[...] falar da consolidação de uma Pedagogia da Infância implica considerar o início de um percurso que, – como já afirmamos outras vezes

---

<sup>225</sup> Cf. Faria (1999a), prefaciadora da obra: “A especificidade do educar/cuidar e o dilema pedagogia escolar/pedagogia não-escolar estão refletidos aí trazendo para pesquisadores e para o pedagogo outros elementos para serem questionados, discutidos e quiçá incorporados”. (FARIA, ROCHA, 1999a). Rocha (1999) investigou os trabalhos apresentadas nos congressos de Psicologia (SBP e SBPC), Antropologia, Sociologia e Ciências Políticas (ANPOCS e SBPC), História (ANPUH e SBPC) e Pedagogia (ANPED e SBPC), analisando a produção, descrevendo e analisando as pesquisas sobre educação infantil, estabelecendo uma aproximação no que concerne aos limites e perspectivas de uma Pedagogia da Educação Infantil como um campo de conhecimento em construção estabelecendo, sempre que oportuno, as relações entre estas produções no “sentido de identificar a consolidação desse campo particular”.

(Sarmiento & Cerisara, 2004) – tem como ponto de partida teórico e prático o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos que são determinados pelas condições sociais, as quais dão conformação a um complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, corporal, enfim, às bases culturais que constituem sua experiência social (Rocha, 1999). Nestes termos, esta consolidação pressupõe a interlocução disciplinar, que extrapola os limites de uma “didática para a educação infantil” ou de uma remissão às “Pedagogias da criança” que, ainda que integrem esta construção disciplinar, revelam ser insuficientes, na medida em que estabelecem uma regularidade e uma padronização pedagógica com base numa concepção universal de criança. (ROCHA; LESSA; SIMÃO, 2016, p. 36)

No documento *Diretrizes educacionais pedagógicas curriculares para a educação infantil*<sup>226</sup>, Rocha (2010, p. 9) explicita que seu texto toma como referência:

[...] as deliberações definidas pelas Diretrizes para a Educação Infantil Nacional, referentes às propostas pedagógicas e seus fundamentos, expressos em caráter mandatário: I – As propostas Pedagógicas das Instituições de educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores: a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e deveres de Cidadania do exercício da Criticidade e do respeito à ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da sensibilidade, da criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

A autora reafirma o reconhecimento da especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função se ancora no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada às distintas dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social

---

<sup>226</sup> Vide: Florianópolis (2010).



e cultural), desenvolvendo-se por intermédio de uma ação intencional orientada, a fim de garantir cada uma dessas dimensões como núcleos da ação pedagógica. A realização das experiências educativas nessas bases está atrelada a organização pedagógica caracterizada por uma dinâmica metodologia pautada no fortalecimento das ações das crianças referentes aos contextos sociais e naturais, com a ideia de alargá-los e diversificá-los, principalmente por meio das interações sociais, da brincadeira e das mais diversas formas de linguagem e contextos comunicativos.

A partir dessas formas singulares, a autora considera que, as crianças “expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social, indicam a impossibilidade de organizar e planejar de forma separada e parcial cada um dos diferentes núcleos da ação pedagógica na educação infantil” (ROCHA, 2010, p. 9).

Rocha pontua que o desafio para a constituição e consolidação de uma Pedagogia da Infância tem demandado, especialmente, a partir da acumulação científica e da diversidade de práticas pedagógicas locais e nacionalmente, recuperar as bases educacionais e pedagógicas orientadoras para a educação infantil, por meio de uma perspectiva social, histórica e cultural da criança, da infância e de sua educação. É sob esse prisma que entende a *dimensão dos conhecimentos* na educação das crianças pequenas e sublinha que “toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural no âmbito de uma infância situada” (ROCHA, 2010, p. 10).

Sarmiento e Pinto (1997) identificam que no campo investigativo, o estudo das crianças, a partir da década de 1990, superou os tradicionais limites da pesquisa restrita aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, com intuito de levar em consideração o fenômeno social da infância compreendida como uma categoria social própria, autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social. Para os autores, é notável que as produções sociológicas debruçam-se com maior atenção nas problemáticas em torno da infância, com um número cada vez maior de publicações no âmbito da Sociologia da infância<sup>227</sup>.

---

<sup>227</sup> Cf. Prestes (2013) que explica que a Sociologia da Infância é uma área que adquiriu expressão na segunda metade do século XX e defende a criança como ator social e a infância como uma categoria socialmente construída. Um de seus maiores expoentes é Willian Corsaro que, em *Sociologia da Infância*, afirma que a Sociologia anteriormente não dava a devida atenção ao assunto. O autor sublinha o papel do construtivismo, tendo Jean Piaget e Vigotski como contestadores do papel passivo da criança no processo de desenvolvimento. Prestes, no

Ao entender que essa perspectiva de uma pedagogia calcada nas relações oportuniza outras representações à dinâmica da Educação Infantil, Rocha (2010) dialoga com Bondioli e Mantovani (1998). As autoras, ao se referirem a uma “Pedagogia da relação”<sup>228</sup>, definem-na em contraposição a uma “pedagogia que considera a creche uma versão miniaturizada” da escola; a uma “relação educadoras/crianças que não permite uma relação individualizada e, sobretudo, personalizada”; a atividades que se assemelham a “pequenas lições do que com brincadeiras de livre descoberta”; a uma organização excessivamente “rígida dos tempos, dos espaços, dos grupos infantis” que pode vir a fragilizar a espontaneidade das relações. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 29).

Rocha sublinha a passagem em que as autoras explicam que, por intermédio das relações entre a criança e os adultos e entre as crianças no grupo de jogo, instaura-se um conjunto de significados compartilhados, um tipo de história social específica de determinada creche em um dado período, estruturando pelo conjunto das rotinas<sup>229</sup>, “(que criam expectativas), pelas regras, pelas divisões temporais (que criam ritmos reconhecíveis), permitindo, assim, também o gosto pelo imprevisto, pelos significados e pelas funções que os objetos e pessoas assumem naquele contexto particular” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 29).

A ênfase nas relações também aparece no livro *Qualidade na educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*<sup>230</sup>, de autoria de Gunilla Dahlberg<sup>231</sup>, Peter Moss<sup>232</sup> e Alan Pence<sup>233</sup> (2003)<sup>234</sup>.

artigo *A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações*, rebate as críticas que o sociólogo teceu a respeito das ideias de Vigotski e destaca aspectos divergentes entre a sociologia da infância e a teoria histórico-cultural. Foge ao escopo deste item aprofundar as questões abordadas, mas consideramos pertinente a cautela sugerida pela autora na leitura de um “teórico do porte de Vigotski, tendo como única referência bibliográfica o livro *Mind in society* (1978), mais conhecido no Brasil como *A formação social da mente* (1984). A autora alerta para os cuidados com relação às traduções (PRESTES, 2013).

<sup>228</sup> As autoras usam a expressão entre aspas. Perguntamos se não seria uma didática das relações?

<sup>229</sup> Nessa perspectiva, sobre rotinas ver também a dissertação de Batista (1998).

<sup>230</sup> O Capítulo 2 do livro, *Perspectivas teóricas: modernidade e Pós-modernidade, Poder e Ética*, aborda acerca do projeto da modernidade e o projeto da pós-modernidade.

<sup>231</sup> Gunilla Dahlberg é professora emérita do Departamento de Estudos da Criança e da Juventude do Instituto de Educação da Universidade de Estocolmo, Suécia.

<sup>232</sup> Peter Moss é professor de educação infantil do Instituto de Educação da Universidade de Londres.

<sup>233</sup> Alan Pence é professor da Universidade de Victória, Clumbia Britânica.

<sup>234</sup> Cf. Dahlberg, Moss e Pence (2003) valem-se de um arcabouço teórico pautado em Apple, Bauman, Foucault, Giroux, Lyotard, Edwards; Gandini; Malaguzzi Popkewitz, Rinaldi, Rorty,

Os autores referem-se a “um novo paradigma da sociologia da infância”<sup>235</sup>:

\* a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente;

\* a infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças;

\* as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, elas têm atividade e função;

\* os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito;

\* as crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticos, e para se entender a infância;

\* as crianças contribuem para os recursos e para a produção sociais, não sendo elas simplesmente um custo e uma carga;

\* os relacionamentos entre os adultos e crianças envolvem o exercício de poder (assim como a expressão do amor). É necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71)<sup>236</sup>.

---

Freire etc. Alguns foram tomados como referências nas publicações investigadas no período de 2000-2014, que fazem parte da nossa empiria.

<sup>235</sup> As aspas são empregadas pelos próprios autores.

<sup>236</sup> Aqui, os autores parecem confundir infância e criança. Compreendemos que infância diz respeito a um período determinado da vida humana e criança é o sujeito, o ser humano de uma

Nesse conjunto de elementos é produzida uma construção da primeira infância e da criança pequena bastante diferenciada das construções modernas. A criança desponta como co-construtor do conhecimento, da cultura da sua identidade, constituindo-se em um “sujeito único, complexo e individual [...] que produz uma criança que, nas palavras de Malaguzzi, é rica em potencial, forte, poderosa, competente” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

Os autores coadunam essas ideias ao pressuposto de que em vez de um vaso vazio aguardando enriquecimento, a criança é rica, ativamente engajada, dotada de equipamento para aprender e não solicita nem precisa necessariamente da permissão do adulto para iniciar sua aprendizagem, visto que pode até mesmo correr o risco de tornar-se pobre em suas mãos e, em vez de se desenvolver, passa a perder suas habilidades gradativamente.

Com base nessa perspectiva, a **especificidade do trabalho na educação infantil** adquire alguns contornos que lhe são peculiares e se associa com uma concepção de didática própria, ainda que o termo didático não seja usual, como também não o são, escola, aluno, conteúdos, dentre outros, por serem considerados termos correspondentes ao trabalho realizado no Ensino Fundamental, na ideia de que este não “contamine” a educação infantil, mas o inverso é recomendado.

No que tange a esse ponto questionamos se de fato a Educação Infantil precisaria “contaminar” Ensino Fundamental, levando em consideração que se tratam de níveis diferenciados da Educação Básica relacionados a processos específicos de periodização do desenvolvimento, como veremos mais adiante.

De acordo com o preconizado por Rocha (2010), a solidez da Pedagogia da Infância exige tomar como objeto fulcral, os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, seres humanos concretos e reais, que fazem parte de distintos contextos sociais e culturais, também integrantes de suas infâncias. O diferencial desse campo pode se dar na medida em que respeite as diferentes dimensões inseridas na construção do conhecimento e os sujeitos históricos “objetos” da ação educativa, e sobrepuje uma visão homogênea de criança e infância. Para a autora, desocultar o que “conforma e dá forma às diferentes infâncias exige considerar as próprias crianças nesta dimensão social” (ROCHA, 2010, p. 10).

Freitas (2005), que realizou um estudo de caso sobre sistema de ensino na educação infantil, à revelia do que anuncia no início de sua dissertação acerca de sua fundamentação em outra base teórico-metodológica, elabora uma seleção de pensamentos sobre a infância na contemporaneidade, desafios, conceitos, e apresenta os paradoxos enfrentados pela criança no contexto neoliberal. Vale evidenciar um desses pensamentos selecionados pela pesquisadora:

Afirmar que a infância é uma construção social - inserida em um contexto específico, político e econômico - significa considerá-la, segundo Sarmento (2001), em um projeto inacabado da modernidade, que na sociedade atual, de múltiplos tempos, coexistem em realidades e representações diversas de infância, alternadas em representações minoritárias e dominantes. Assim, é importante considerar a categoria da infância como objeto e sujeito de sua constante construção, a quem são atribuídos novos papéis sociais. Elaboram-se novos sistemas representacionais, crenças e imagens sobre o que é ser criança, determinam-se identidades coletivas para as novas gerações, acreditando, portanto, que há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma delas construída por diferentes entendimentos de infância e do que as crianças são e devam ser. (FREITAS, 2005, p. 36).

Nessa direção, Azevedo (2007, p. 23) sublinha:

Não faz muito tempo que a infância era considerada como época em que o sujeito, por ser frágil e indefeso e, também, incapaz em comparação aos adultos, precisava ser cuidado e protegido para não ser corrompido pela sociedade. Dessa concepção, advém a ideia de que a educação, no âmbito escolar, pouco teria a forjar no desenvolvimento infantil, uma vez que tal desenvolvimento é caracterizado como algo dado praticamente biologicamente. Daí surge a concepção da infância como momento de “espera” para o “amadurecimento” da criança; a infância do cuidado e da preparação para o amanhã. Dessa compreensão, emerge a ideia de que o espaço

educativo deve garantir situações e ações infantis que a preparem para ser o que não é, sem que viva ativamente sua infância e amplie seu conhecimento de mundo. (AZEVEDO, 2007, p. 23).

A pesquisadora também utiliza o RCNEI (BRASIL, 1998) e destaca, a partir do documento, que as crianças não são alunos, pois resultaria numa redução da infância, bem como “seu direito à brincadeira, aos jogos, aos contatos e relacionamentos afetivos e comunicativos com seus pares e com os adultos” (AZEVEDO, 2007, p. 25). Para a autora:

Educar as crianças na Educação Infantil inclui também educá-las matematicamente, e isso requer uma concepção de educação humanizadora que perceba a criança como um sujeito ativo e capaz de aprender os conhecimentos sócio-culturais elaborados por nossa sociedade, e interpretado através dos saberes disciplinares, que estão inter-relacionados numa rede de significados de conceitos que necessitam de uma dimensão metodológica que não descaracterize sua rede conceitual.

Nesses termos, não podemos pensar em aulas de Matemática na Educação Infantil, mas sim em situações de caráter educativo-pedagógico intencional, definido, planejado e sistematizado mediante a ação das crianças, priorizando sua formação integral num processo de investigação como forma de motivação da criança à descoberta, ao conhecimento do mundo e ao gosto pelo conhecimento, na qual a aprendizagem se faz em todos os espaços da instituição de Educação Infantil, mediante um olhar atento do professor sobre as noções e conceitos que ajudam a explicar a realidade na qual as crianças vivem de uma forma que as faça um agente ativo, capaz de desenvolver suas diferentes linguagens que tem em potencial. (AZEVEDO, 2007, p. 58).

Em sua tese, ainda que não tenha explicitado de início a base teórico-metodológica que norteou seu estudo e tenha se reportado, ao

longo de seu texto, a mais de uma perspectiva teórica, Azevedo (2007, p. 16) toma também o documento citado para explicar que:

A trajetória histórica da Educação Infantil é marcada por diferentes concepções de criança, infância e educação, a partir de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Freinet, dentre outros psicólogos e educadores que já debateram sobre o que fazer na Educação Infantil: cuidar, brincar, educar ou preparar a criança. Sabemos que hoje essas atividades se complementam e não ocorrem isoladamente, como indica o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). A ideia é preparar a criança para a vida e valorizar o poder da vida. A preparação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental será consequência de um trabalho que valorize e respeite a infância.

A autora, que também “pousa” por diferentes bases teórico-metodológicas, enfatiza, no primeiro capítulo de sua tese, sua compreensão acerca da especificidade do trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil:

Segundo Barbosa (2006b), as pedagogias da Educação Infantil diferem das do Ensino Fundamental porque estas últimas se baseiam, principalmente, no ensino, e têm como objetivo central a transmissão do conhecimento e, como locus privilegiado a sala de aula, vendo a criança como um aluno. Já a educação infantil ‘é construída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas reações [sic] culturais, sociais e familiares’. (AZEVEDO, 2012, p. 23)<sup>237</sup>.

---

<sup>237</sup> Observamos que no livro Barbosa cita Rocha (1999b) para se referir às *Pedagogias da Educação Infantil*, 2. A grafia correta é relações (BARBOSA, 2006, p. 25).

Ciríaco (2012), que pesquisou sobre conhecimentos e práticas de professores que ensinam matemática na infância e suas relações com a ampliação do ensino fundamental, por sua vez, também circulou sobre correntes teóricas diferentes. Em consonância com a Pedagogia da Infância, o pesquisador corrobora que, quando trabalhamos com crianças entre cinco e seis anos, não faz sentido “dar aulas”, é mais enriquecedor adotar uma prática que possibilite a participação da criança, que a auxilie a fazer perguntas e descobrir as características primordiais das áreas do conhecimento situando os assuntos em uma perspectiva que lhes faça sentido.

Concorda, também, que o ensino de nove anos seja indiscutivelmente um avanço do ponto de vista da democratização e garantia dos direitos da criança à escola, todavia a implementação da proposta falha no modo como realiza a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As práticas identificadas em seu estudo demonstram que há uma tendência a adotar os mesmos modelos de escolarização praticados no Ensino Fundamental na Educação Infantil, que “está sendo contaminada pelas práticas da velha escolarização, quando talvez o desejável fosse o inverso” (CIRÍACO, 2012, p. 286).

O pesquisador vale-se das contribuições de Rocha (2000), apontando algumas peculiaridades sobre a educação infantil:

Na educação das crianças menores de 6 anos em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico. Apesar do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educação Infantil as garantias os direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir. Se tomar a escola como local privilegiado para a formação significa partir do “*conhecimento do mais sistemático e desenvolvido*” para entender “*o menos sistemático e desenvolvido*” (FREITAS, 1995, p. 38), fazer o movimento inverso pode revelar características e peculiaridades de outros contextos educativos em processo de constituição. Esta convicção me leva a compreender que cada uma dessas instituições (escola e pré-escola) detém especificidades próprias relacionadas a sua história, organização,



finalidade, etc., que merecem abordagens específicas. (ROCHA, 2000, grifos da autora apud CIRÍACO, 2012, p. 70).

No que tange à **função do professor**, Ciríaco (2012, p. 225) compreende, acerca do professor, que trata-se de um sujeito mediador da cultura o que significa “reconhecê-lo como sujeito do conhecimento, rompendo, em consequência, com o modelo da racionalidade técnica, que o vê como um mero transmissor do conhecimento, que é elaborado pelos especialistas”. Ele reporta-se mais uma vez a Rocha (2000), quando diz que:

Cabe então, indagar, a esta altura da discussão: Valeriam para a educação infantil parâmetros pedagógicos escolares estabelecendo-se apenas diferenciais *relativos à faixa etária*? Minha tendência neste momento é responder que não, uma vez que a tarefa das instituições de educação infantil não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado, e tendo como objeto as relações educativo-pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6 anos). (ROCHA, 2000, apud CIRÍACO, 2012, p. 71, grifo nosso).

Ciríaco (2012) apresenta várias passagens em que traz o ensino da Matemática na infância e suas relações com a ampliação do ensino fundamental, sinalizando em diferentes momentos sua concepção de didática:

[...] é primordial considerar duas questões importantes: 1<sup>a</sup>) é preciso compreender como o processo de desenvolvimento infantil ocorre assim como a aprendizagem da criança de seis anos se realiza. É preciso ainda que se conheçam as características físicas, psíquicas, cognitivas e sociais das crianças, para que posteriormente por meio dessas concepções os professores que ensinam Matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental possam elaborar não só uma listagem de conteúdos, mas também uma proposta *didático-pedagógica* que possa vir a contribuir

para desenvolver o raciocínio lógico das crianças com quem trabalharão, por meio dos conceitos matemáticos a serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo; 2º é necessário pensar em conteúdos e aprendizagens diferentes das que vinham sendo realizadas na primeira série do Ensino Fundamental de oito anos, é hora de (re) pensar o currículo matemático com vista a melhor resposta sobre o que ensinar de Matemática à essas crianças. (CIRÍACO, 2012, p. 47, grifo nosso).

Salienta, ainda, que o perseverante contato e “o planejamento de *situações didáticas* que envolvam as noções matemáticas precisa levar em consideração diferentes contextos ao longo do ano, abordando acontecimentos cotidianos que possam ser explorados matematicamente” (CIRÍACO, 2012, p. 86, grifo nosso).

Com relação aos processos referentes ao ensino e à aprendizagem, destacamos o que dizem Rocha, Lessa e Simão (2016) a respeito:

A limitação do uso de termos vinculados a perspectivas educacionais conservadoras constrange a construção de possibilidades educativas. Exemplo disso pode-se ver em usos que se tem feito em torno da noção de aprendizagem, já suprimida e despolarizada da ideia de ensino, porém, esvaziada de sentido. Nesta direção, percebemos que a noção, ainda que despolarizada, continua a carregar em si uma semântica que está vinculada a conservadorismo a ponto que acaba por reduzir os direitos das crianças, nos seus sentidos mais amplos, a direitos a aprendizagem, limitando o sentido educativo a aprendizagens específicas. Ou seja, mantém uma tradição escolar de reduzir a formação cultural a *versão escolar de conhecimento*. Permanece, ainda, no âmbito pedagógico, uma concepção restrita de desenvolvimento e aprendizagem, centrada em concepções clássicas e conservadoras de socialização e na criança individual e universal. A aproximação com a interlocução disciplinar (os processos de socialização, dando ênfase ao confronto de lógicas, e a questão da experiência)

tem indicado a necessidade de uma recolocação e de uma ressignificação do sentido que escola, ensino e aprendizagem têm assumido quando não rompem com essas concepções clássicas e conservadoras.

A responsabilidade de dirigir o desenvolvimento da ação educativa envolve, para nós, um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências, sem o caráter de uma finalidade cumulativa ou de terminalidade em relação à elaboração de conceitos. (ROCHA; LESSA; SIMÃO, 2016, p. 45-46).

No intuito de avançar no debate, caberiam as seguintes perguntas: a aprendizagem é uma via de mão única? A faixa etária é determinante? A aprendizagem ocorre apartada do ensino? E como ocorre a relação entre crianças e adultos na apropriação do conhecimento? Se não há ensino, como falar em didática? Se a didática não é o campo mediador entre o conhecimento histórico e culturalmente produzido e o professor e os alunos, qual seria esse campo? Se não há relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento na apropriação do conhecimento, que relação está posta? O que se passa aqui?

Ciríaco (2012) salienta que para que a criança entenda, é necessário criar situações didáticas em que ela se envolva, discuta, brinque, analise, explore o pensamento matemático, “o que exige do professor de Educação Infantil uma prática diferenciada com esquemas que priorizem recursos metodológicos que vão além da explanação do quadro negro e aplicação de exercícios de fixação dos conteúdos” (CIRÍACO, 2012, p. 85).

O autor reporta-se, também, ao RCNEI (1998), reforçando a crítica referente aos conteúdos didáticos inseridos propostos pelo documento pautados nos moldes do Ensino Fundamental:

[...] é preciso ter conhecimento sobre as características do processo de aprendizagem na infância e da *didática* para saber como ensinar às crianças menores sem escolarizá-las, no sentido estrito do termo. Hoje encontramos alunos chegando ao Ensino Médio sem ter desenvolvido o mínimo raciocínio matemático. Este fato pode ter suas raízes na inadequada alfabetização

matemática, que é iniciada nos primeiros contatos das crianças com tais noções.

Na Educação Infantil, o ensino de matemática, como das demais áreas do conhecimento, é subsidiado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), com orientações específicas para o trabalho pedagógico no cotidiano das instituições. Esse documento define a concepção de criança, perfil de educador para a infância, apresenta propostas de atividades, todas em nível prático-lúdico favorecendo os aspectos motores, físicos, psíquicos e intelectuais da criança. Mesmo sendo um documento anterior à lei que amplia a duração do Ensino Fundamental, o professor pode buscar nele atividades a serem desenvolvidas com a criança em idade de seis anos.

Embora o documento sinalize um importante avanço para as políticas públicas da Educação Infantil, existem críticas sobre sua elaboração. Duas delas são mais contundentes: a principal destaca a ênfase na escolarização da criança pequena, que toma por modelo *conteúdos didáticos* previstos para o Ensino Fundamental e a outra a respeito da apresentação em áreas de conhecimento estanques. (CIRÍACO, 2012, p. 88, grifos nossos).

O pesquisador concorda com Goulart (2007 apud CIRÍACO, 2012) que não é função do professor “dar aulas”, mas coordenar os pontos de vista, focalizando a criança nas *ações didático-pedagógicas* desenvolvidas, “tendo em sua *essência a ludicidade*, proporcionando com isso que a criança avance *do conhecimento superficial para o conhecimento elaborado dos conceitos* trabalhados com ela dentro e fora da sala de aula” (CIRÍACO, 2012, p. 122, grifo nosso).

Cabem aqui outras indagações na intenção de contribuir com a discussão: o que autora e o pesquisador querem dizer com a expressão “dar aulas”? Qual é a função do professor em qualquer nível de ensino? São consideradas que especificidades? Ao invés da faixa etária, não seriam, as especificidades da periodização do desenvolvimento? Por que focalizar somente a criança nas *ações didático-pedagógicas* desenvolvidas? Quem desenvolve tais ações, como e por quê? A ludicidade seria mesmo a essência das ações? O que significa avançar

do conhecimento superficial ao conhecimento elaborado nesta perspectiva? Que conceitos o pesquisador se refere e como ocorre a elaboração dos mesmos?

Como já vimos, a consolidação de uma Pedagogia da Infância, conforme Rocha, Lessa e Simão (2016), vai além dos limites de uma “didática para a educação infantil”, resultando insuficiente haja vista sua tendência para uma regularidade e uma padronização pedagógica baseada numa concepção universal de criança. Vale ressaltar aqui o que preconizam as autoras:

A crítica que temos definido como antecipação da escolarização não se identifica, como vimos até aqui, com qualquer negação da função de formação intelectual das crianças e da apropriação de outros saberes, mas exige uma centralidade no adensamento e diversificação das experiências infantis.

Optamos por uma *imaginação pedagógica* que dê conta das demandas contemporâneas em torno desses pressupostos – da horizontalidade da relação educativa, das crianças como partícipes dessa relação, dos direitos das crianças, de um projeto educativo que estabeleça a mediação entre as culturas infantis e a cultura mais ampla. Tal é necessário para compreender o processo educativo como parte de um contexto mais amplo que se dá no âmbito de um processo de relação social, de cultura e de socialização. (ROCHA; LESSA; SIMÃO, 2016, p. 45-46, grifo nosso).

É pertinente ressaltar os escritos de Redin (2005), que se pauta em Rocha (1999), no qual enfatiza que o professor seria multidimensional em um segmento essencialmente multidisciplinar, a fim de atender a multifuncionalidade que marca a educação nos primeiros anos de vida<sup>238</sup>.

Baseado em outra referência de seu trabalho, Ciríaco (2012) explana que o conhecimento do professor acerca dos objetos de ensino tem de incluir os conceitos das áreas de ensino em que o professor atua. O saber matemático

---

<sup>238</sup> Cf. Redin (2005) e Rocha (1999).

do professor polivalente precisa superar a mera apresentação e discussão dos elementos metodológicos para o ensino, visto que é necessária uma “[...] profundidade desses conceitos como à sua historicidade, sua articulação com outros conhecimentos e o *tratamento didático*, ampliado [sic] assim seu conhecimento da área [...]” (CURI, 2004 apud CIRÍACO, 2012, p. 220, grifo nosso).

Nessa direção, para Curi (2004 apud CIRÍACO, 2012, p. 227, grifo nosso):

[...] os conhecimentos propostos nas disciplinas de Matemática (conhecimentos do conteúdo disciplinar), os conhecimentos propostos na Disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática (conhecimentos *didático-pedagógicos* dos conteúdos matemáticos) e os conhecimentos curriculares veiculados em programas e livros didáticos dos cursos de Pedagogia, sempre tendo em vista que o currículo prescrito não é necessariamente praticado.

Assim, o professor de Educação Infantil deve ter o “*saber da polivalência*”, compreendido pelo pesquisador como “*a capacidade de ser criativo, possuir uma cultura-lúdico-erudita para fazer com que a criança explore as áreas do conhecimento nas atividades propostas, sem especificamente, ‘dar aulas’*”. De acordo com a interpretação do pesquisador, tal saber exige “*uma prática pedagógica que envolva as crianças em situações que possam, de alguma forma, ampliar os conhecimentos por meio de atividades lúdicas, exploração do ambiente e a liberdade de expressão*” (CIRÍACO, 2012, p. 69, grifos nossos).

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), a polivalência seria a capacidade de o professor trabalhar com conteúdos diversos, cujas qualidades passam pelos cuidados elementares ao desenvolvimento das crianças até os conhecimentos específicos oriundos das diversas áreas do conhecimento. De acordo com o documento, tal caráter de polivalência exige uma *formação bastante ampla*, a fim de tornar o profissional um aprendiz, incidindo reiteradamente sobre sua prática, “*debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve*” (BRASIL, 1998 apud CIRÍACO, 2012, p. 79).

O pesquisador diz acreditar que uma formação que abranja esses aspectos é fundamental para a ruptura com as “velhas práticas tradicionais que se baseiam na repetição e reprodução dos conhecimentos [...]” (CIRÍACO, 2012, p. 79).

De acordo com o documento, o profissional precisaria desenvolver uma competência polivalente. Nessa perspectiva, ser polivalente remeteria ao trabalho com conteúdos diversos que envolvem desde cuidados básicos até conhecimentos específicos oriundos de diferentes áreas do conhecimento, o que, conforme explica o pesquisador, demandaria uma formação *bastante ampla* e que deve constituir-se também em um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, a partir das experiências com as crianças, seus pares, as famílias e a comunidade.

O termo *polivalência* tem sido bastante utilizado no contexto do mundo do trabalho, sobretudo, pelos preceitos neoliberais. Refere-se à capacidade de atuar em diferentes áreas e se caracterizar como um trabalhador flexível. Tal compreensão tem incidido certa influência na forma como entendemos também o trabalho do professor na Educação Infantil quando há a ideia de que ele precisa realizar múltiplas funções, adquirir “competência multifuncional”.

Tal perspectiva carece de uma compreensão mais cautelosa das experiências e concepções daqueles que realizam a práxis<sup>239</sup> educativa no âmbito da Educação Infantil. Nesse sentido, entendemos que o trabalho docente é constituído na relação entre os sujeitos. Ao nos reportarmos não à “polivalência”, mas ao ato educativo, à relação didática, estariam aí imbricadas na ação docente outras dimensões e relações que envolvem as áreas do conhecimento, mas que vão além. Uma dessas dimensões envolve os processos de mediação do conhecimento, do ensino, aprendizagem e desenvolvimento, que se expressam no cotidiano do trabalho, na relação teoria e prática e que procura atender às necessidades do contexto, sem desconsiderar um projeto mais amplo de educação produzido na sociedade.

No que diz respeito aos **instrumentos do trabalho docente**, ressaltamos as contribuições de Rocha (2010), ao apontar como é salutar conhecer as crianças, observá-las e analisar suas manifestações, a fim de perceber aquilo que já possuem, suas necessidades, as novas exigências sociais. Assim, a autora acredita que a definição dos projetos

---

<sup>239</sup> Cf. Sánchez-Vázquez (1977).

educacionais-pedagógicos<sup>240</sup> e reclama que as crianças sejam reconhecidas como fonte contínua e privilegiada da orientação da ação. Nas suas palavras, articulam-se na docência da Educação Infantil, ferramentas fundamentais da ação: a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os âmbitos das experiências por meio dos núcleos de ação pedagógica a serem considerados e como acontecem a organização dos espaços e tempos e dos materiais que atendam a essa finalidade (ROCHA, 2010).

Ciríaco (2012, p. 197), com relação ao seu objeto de estudo baseado, dentre outras perspectivas, na Pedagogia da Infância, além do registro, também destaca o trabalho com projetos: “a necessidade de se trabalhar com projetos retorna a escola pela [...] necessidade decorrente da intenção de que nossos alunos globalizem os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais de todas as áreas do conhecimento humano [...]”.

Por meio dessa metodologia, as professoras podem oportunizar a compreensão e significação dos conceitos pelas crianças, haja vista que:

[...] o trabalho com projetos pode assumir um papel relevante no ensino e na aprendizagem da Matemática, pois os alunos poderão construir e socializar conhecimentos relacionados a situações problemáticas significativas, considerando suas vivências, observações, experiências, inferências e interpretações. (LOPES, 2003, p. 27) Consideramos que as professoras da pré-escola e do 1º ano, principalmente neste momento de mudança curricular consequente da ampliação do Ensino Fundamental, ao adotarem a opção metodológica de projetos estarão contribuindo para o desenvolvimento de seus alunos de forma mas autêntica e autônoma, [...] desenvolvendo uma competência crítica no que se refere ao uso da Matemática [...]. (CIRÍACO, 2012, p. 197).

---

<sup>240</sup> Em nota, a autora esclarece que o termo “educacional-pedagógico” é empregado por Maria Lúcia Machado “para explicitar as diferentes dimensões destas bases no plano político, institucional e pedagógico propriamente dito (com caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada da ação junto à criança) que, a meu ver integram a definição dos Projetos Político Pedagógicos nas unidades de E. Infantil. Outros autores optam por denominar estas bases ou orientações como propostas, programa pedagógico ou curricular. Ver em MEC/COEDI, 1996” (ROCHA, 2010, p. 16).



O pesquisador, a partir dos dados de sua entrevista com as professoras, diz ter ciência de que a ruptura com a prática de exposição de conteúdos estanques e o trabalho fragmentado por áreas do conhecimento não é algo fácil de se lograr, entretanto, aposta na metodologia de projetos ou algo semelhante. Os recursos metodológicos utilizados pelos professores em suas aulas podem representar a forma como introduzem e desenvolvem os conteúdos, além de demonstrar quais as prioridades consideradas nas situações de ensino. Também as observações realizadas por ele nas aulas de Matemática nas turmas de Educação Infantil e de fundamental levaram-no a afirmar que “o recurso mais utilizado foi o livro didático e/ou apostila [...]” (CIRÍACO, 2012, p. 198).

[...] a forte tendência pelo uso de apostilas desde a Educação Infantil reforça a ideia de se preparar as crianças para o Ensino Fundamental, quando na verdade em uma turma de infantil a vertente de currículo que é mais indicada seria aquela em que os professores utilizam atividades que possibilitem as crianças à participação ativa, que favoreçam o seu desenvolvimento integral, o que vai muito além de atividades escritas e executadas na apostila somente. A percepção para este tipo de atividades representa um requisito fundamental que deve compor o perfil do professor que ensina Matemática na Educação Infantil. Provavelmente, se os professores tivessem uma formação inicial mais sólida e consistente em termos de conteúdo, assim como um olhar crítico para a natureza das atividades a serem propostas, talvez a necessidade de se refletir e aprimorar, cada vez mais, os conteúdos que têm de lecionar, a pesquisa e reflexão sobre a prática chegasse a ser fatores de relevância ao planejarem suas aulas. (CIRÍACO, 2012, p. 200).

No que se vincula à **formação do professor e sua relação com a teoria e a prática**, o pesquisador exprime que é necessário levar a formação de professores para a infância mais a sério, isto é, os cursos de Pedagogia precisam de uma reorganização e da construção de uma “Pedagogia para a Infância”<sup>241</sup>, levando em consideração que há

---

<sup>241</sup> Aspas utilizadas pelo pesquisador.

peculiaridades entre ser professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Pergunta:

Como os professores podem ter uma visão clara de como favorecer, em suas práticas, o desenvolvimento das crianças menores, sem a pretensa ideia de “prepará-las” para o Ensino Fundamental, *se os cursos de formação não enfatizam essas diferenças e as escolas por sua vez, não priorizam essa questão?* (CIRÍACO, 2012, p. 297, grifo nosso).

A partir dos estudos realizados e da aproximação com o contexto em que efetivou a pesquisa, o pesquisador concluiu que:

[...] a formação inicial de professores se constitui de forma insuficiente e aligeirada, (TEDESCO, 1998) não sendo capaz de suprir os desafios da formação docente diante do novo contexto que exige dos profissionais uma série de capacidades e habilidades que não estavam presentes nos cursos de formação, como o caso dos aspectos conceituais da Matemática, a articulação entre teoria e prática e sobretudo as especificidades do trabalho pedagógico com a criança pequena. (CIRÍACO, 2012, p. 298).

Nesse sentido, revela que os resultados obtidos em sua investigação fizeram nascer e fortaleceram “a crença e a defesa de uma urgência para a educação nacional: a criação de um movimento por uma ‘**Pedagogia para a infância**’ e, conseqüentemente, por um profissional para a Educação Infantil” (CIRÍACO, 2012, p. 298, grifo do autor).

Desse modo, ressaltamos o que expõem Rocha, Lessa e Simão (2016):

*Nesta direção é que, [...], temos insistido na necessidade de construção e consolidação de uma Pedagogia própria para a educação das crianças pequenas, considerando as configurações que a infância e as próprias instituições que se tornam corresponsáveis por sua educação passam a assumir contemporaneamente. Falamos numa Pedagogia que se volte para os processos de constituição das crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes*

*contextos sociais e culturais, os quais são também constitutivos de suas infâncias.*

Os currículos de formação de professores são exemplos da exigência desta construção teórica. Os cursos de Pedagogia<sup>242</sup>, voltados para a atuação docente com crianças entre 0 a 10 anos (incluindo a educação de bebês), vêm revelando essa “nova” exigência, sobretudo quando se evidencia a insuficiência teórica presente em seus currículos e na própria formação dos professores do curso. Essa constatação demonstra a necessidade dos cursos de Pedagogia, tanto no que diz respeito aos seus currículos como à formação de seus formadores, de uma maior aproximação com as teorizações em torno da infância, ainda pouco consideradas no âmbito dos fundamentos gerais da Educação. *Até mesmo as disciplinas que visam as orientações metodológicas específicas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental tendem a privilegiar enfoques cognitivistas de caráter transmissivo e individual de ensino, representando, por um lado, uma insuficiência na formação e, por outro, um retrocesso ou simples estagnação teórica.* Ao oferecer poucos subsídios teóricos para que professores em formação conheçam criticamente a realidade social da infância, ou seja, subsídios que permitam *identificar os determinantes históricos, sociais e culturais que conformam as diferentes infâncias, estes cursos, e consequentemente a formação de que se encarregam, fortalecem uma tradição de orientações de prática educativa com base em parâmetros de verticalidade e hierarquização na relação com as crianças. Estas orientações e práticas, portanto, tendem a segmentar os grupos etários de crianças na organização do espaço e do tempo institucional, reduzindo suas ações a atividades nomeadas como “pedagógicas”, no entanto, limitadas em possibilidades de experiência educativa.* (ROCHA; LESSA; SIMÃO, 2016, p. 35, grifo nosso).

---

<sup>242</sup> Em nota, as autoras apontam que no Brasil os cursos de Pedagogia formam, sem distinção, docentes para atuação na creche, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com as autoras, há uma dificuldade em se estabelecer uma consistência da unidade teoria-prática que considere a categoria infância como premissa, na formação inicial e continuada. Para elas, tal fato é produto de uma fragmentação convencional dos cursos de formação de professores, que divorciam os fundamentos da educação das metodologias de ensino (por áreas do conhecimento). Tais cursos têm-se caracterizado por uma orientação de práticas para o exercício da docência, com pouca tradição de investigações acerca das especificidades da educação de crianças na pequena infância, que em muitos casos se restringem a oferecer “disciplinas ‘avulsas’ no currículo, ou que dão atenção aos aspectos históricos e políticos, mas nem sempre associados às mediações com a prática e comprometidos com indicações educacionais-pedagógicas” (ROCHA; LESSA; SIMÃO, 2016, p. 35). Ainda segundo as autoras:

A articulação teórico-prática como eixo formativo para uma Pedagogia da Infância envolve uma dimensão que temos chamado de *praxiológica*, uma vez que a prática é resultante da reflexão ancorada nos estudos teóricos da infância e sua educação. Ou seja, a prática é fruto da reflexão crítica sobre ela própria, dando contorno para uma ação educativa orientada para as crianças, suas infâncias e contextos sociais.

Neste sentido, podemos dizer que é no âmbito dos cursos de formação inicial e continuada de professores que se revela um processo incipiente de consolidação de uma área, ou subárea, da Pedagogia da Infância, que toma como objeto de preocupação as crianças e sua educação na área das relações sociais e dos processos de apropriação e produção cultural. (ROCHA; LESSA; SIMÃO, 2016, p. 35).

Nessa perspectiva, o que o pesquisador e as autoras estão compreendendo por Pedagogia? O que é a Pedagogia? O que é a didática? O que é o ensino? Qual sua gênese? Quais suas relações com a aprendizagem e o desenvolvimento?

Nas argumentações e nas críticas tecidas nessa seara, ainda não nos parece clara qual a origem da fragmentação dos cursos de formação de professores? Por que estaria ocorrendo um privilégio de enfoques cognitivistas de *caráter transmissivo e individual de ensino*,

caracterizado por uma dita insuficiência na formação bem como por um *retrocesso ou estagnação teórica*? Por que consideram que há um divórcio entre os fundamentos da educação e as metodologias de ensino (por áreas do conhecimento)? Será que uma Pedagogia da Infância, em substituição à Pedagogia, como sugere o pesquisador e as autoras, constituiria a panaceia que solucionaria o que percebem como problema? Parece-nos que o problema tem raízes mais profundas e a forma como se manifesta na contemporaneidade está intimamente ligada com certas determinações advindas da conjuntura desta sociabilidade.

Importante frisar, nas palavras de Torriglia (2018) que não desconhecemos a peculiaridade da **pedagogia** com a especificidade necessária para pensar a educação infantil. Assim mesmo, a **didática**, já que ambas – compreendidas, respectivamente, como teoria da educação e teoria geral do ensino – devem orientar, conjuntamente com o desenvolvimento afetivo emocional e intelectual das crianças – conhecimentos advindos do campo da teoria da aprendizagem – os processos de ensino e de aprendizagem que são uma unicidade imprescindível no ato de educar e de ensinar.

#### 4.2.4 EIXO 4 - Didática articulada aos Estudos Culturais

*Ha habido mucha controversia [...] a propósito de los llamados Estudios Culturales Latinoamericanos. La polémica los acompaña en casi todas sus instancias: desde el nombre que los identifica, sus características y objetivos, hasta sus orígenes, estado actual y posibilidades futuras. Dos de los reclamos más fuertes que se le hacen es la dificultad para poder definirlos y, por otro lado, el ser muchas cosas al mismo tiempo. (Alicia Ríos, 2002).*

A indicação da perspectiva dos Estudos Culturais, por parte de algumas publicações, remeteu-nos a uma possível *didática articulada aos Estudos Culturais*. Essa perspectiva ganhou força a partir dos anos 1990, entre pesquisadores da área da educação infantil.

Como explicam Costa, Silveira e Sommer (2003), os Estudos Culturais foram difundidos nas artes, humanidades, ciências sociais, bem como nas ciências naturais e na tecnologia. Os autores expõem que esses estudos têm incorporado teorias e metodologias da antropologia, psicologia, linguística, teoria da arte, crítica literária, filosofia, ciência

política etc., dedicando-se à etnografia, à análise textual e do discurso, dentre outros campos investigativos.

Se desejarmos pensar em Estudos Culturais em Educação na América Latina, isso implica, mais uma vez, refletirmos sobre os entendimentos compartilhados acerca desse campo ou desse movimento que cruza fronteiras, inaugura formas diferentes de pensar sobre quase tudo que acreditávamos resolvido, e não se quer estável, definitivo, certo, demarcado, aprisionado em territórios geográficos, disciplinares, teóricos ou temáticos. Uma possibilidade é conceber os Estudos Culturais em educação como um partilhamento de entendimentos, de conceitos-chave e “formas de olhar” que eles trouxeram, principalmente, para as áreas das humanidades, da comunicação, da literatura. Entretanto, isso soa um tanto parcial e inexato, uma vez que não se trata apenas de “partilhar”, “apropriar-se” ou “utilizar”; as “lentes” dos EC parece que vêm possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras. De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54).

Os autores apontam que o que tem caracterizado esses estudos é serem um “conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40).

Vera Candau (2008, p. 8) focaliza o tema, indicando que a interculturalidade desponta como uma perspectiva que implica assumir: “a) a inter-relação entre diferentes grupos culturais; b) a permanente renovação das culturas; c) o processo de hibridização das culturas e d) a vinculação entre questões de diferença e de desigualdade”. A autora,

compreendendo que a diferença se localiza na base dos processos educativos, “sugere possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação intercultural na escola”<sup>243</sup>.

No artigo “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica”, que se encontra na publicação *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, organizada por Candau conjuntamente com Moreira, a autora afirma que:

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações. Acredito que estamos vivendo um desses momentos. (CANDAUI, 2008, p. 13).

A partir dessa afirmação, indaga-se sobre qual a novidade no modo contemporâneo de conceber estas relações; por qual motivo se fala e discute tão entusiasmadamente acerca das relações entre educação e cultura(s) e que singularidade esta problemática apresenta na atualidade (CANDAUI, 2008). Gusmão (2008, p. 738), acerca do multiculturalismo, expõe que “emergiu no campo educacional após os anos de 1960 e firmou-se como perspectiva nos anos de 1990”. Segundo a autora:

A escola construída sobre a afirmação da igualdade e enfatizando a base cultural comum a todos, diz Vera Candau (2002), enfrenta o desafio de ter que articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, colocando em jogo, no processo educativo, as relações entre o multicultural e a educação; o cotidiano escolar e a formação de professores, em razão de como se expressam a diversidade, a intolerância e o tratamento desigual

---

<sup>243</sup> Vide também: Candau (2016).

do diferente. Contudo, com base nisso tudo, que são fatos reais e concretos (o multicultural), no final do século XX, o relativismo cultural dos anos de 1930 é revisitado nos anos de 1990 em diferentes práticas e estudos pedagógicos. Isso ocorre em razão da não-reflexão crítica desse movimento que tipificou a antropologia daquele momento e, em particular, a antropologia da educação. Em questão: como articular, no campo educacional, valores universais (próprios das sociedades verdadeiramente democráticas) e as especificidades culturais, ou seja, o singular e o específico de cada grupo, sociedade e cultura? (GUSMÃO, 2008, p. 73)<sup>244</sup>.

Além disso, autora provoca-nos a pensar que se trata também de um campo ainda recente no Brasil, que apresenta muitas questões a respeito da educação e que tem se difundido nos últimos anos também na área da Educação Infantil, abordando temas advindos, sobretudo, do campo da antropologia, levantando muitas questões no campo do que se tem convencionalmente chamado de culturas infantis, dentre outros temas e etc.

Como evidenciado, encontramos em nosso levantamento inicial publicações atreladas aos Estudos Culturais que discutem temas candentes relativos à identidade, raça, gênero, sexualidade, dentre outros que também circulam no cenário da Educação Infantil e reúnem uma diversidade de referências. No entanto, no conjunto composto por 13 publicações em que realizamos a leitura integral, não verificamos a utilização dessa perspectiva, portanto, não nos estenderemos neste momento na mencionada perspectiva.

---

<sup>244</sup> Em nota, a autora pontua que “Campo Educacional é de ordem mais ampla e crítica, pois busca uma visão compreensiva da realidade social, mais interpretativa, ordenada pelo campo político e pelas relações de poder. Nele se discute o ser e o dever ser de sujeitos sociais concretos e seus múltiplos significados. Tem por paradigma a noção de conflito. Considera a dinamicidade da produção e da reprodução do mundo social. O ser social é aqui participante ativo do social e sujeito de conhecimento”; e “Cabe observar que a cultura, como fato comum presente em toda e qualquer sociedade humana, não pressupõe a existência de uma “base cultural comum” a todos os homens, tal como pressuposto pela escola como instituição” (GUSMÃO, 2008, p. 73).



#### 4.2.5 EIXO 5 - Didática ligada à Epistemologia da Prática

*Ver a prática, tal como ela é, mantendo as distâncias em relação às idealizações, pressupõe uma teoria. (Philippe Perrenoud, 1997).*

A didática relacionada à Epistemologia da Prática<sup>245</sup>, diz respeito às discussões em torno da transposição didática, da abordagem dos saberes e competências e do professor reflexivo, conforme postulam seus principais representantes. Esse referencial ganhou grande expressão na área da educação e também na área da Educação Infantil no período investigado, sobremaneira, os estudos que dedicaram especial atenção sobre a formação inicial e continuada de professores, bem como os que se valeram da formação em seus processos de investigação.

Monteiro (2002) destaca que as pesquisas acerca dos saberes da docência “têm ocupado boa parte da agenda da produção de conhecimento na educação. A esse campo de pesquisa e investigação tem sido dada a denominação de Epistemologia da prática docente (PIMENTA, 2000)” (MONTEIRO, 2002, p. 111)<sup>246</sup>.

Referimos-nos, aqui especialmente, ao que chamamos de uma didática ligada à Epistemologia da Prática, buscando os aportes em torno do debate das competências e do professor reflexivo, expostos por Donald Schön<sup>247</sup>, Philippe Perrenoud<sup>248</sup> e Antonio Nóvoa<sup>249</sup>, sobretudo sua articulação com a formação de professores e seus nexos com a relação teoria e prática e a transposição didática, trabalhada por Yves

---

<sup>245</sup> Campo de pesquisa denominado *Epistemologia da Prática Docente* (PIMENTA, 2000), que tem se debruçado acerca dos saberes da docência e tomado a “prática de ensinar como fenômeno concreto”. Vide também: Pimenta e Ghedin (2002).

<sup>246</sup> Cf. o texto de Silas Borges Monteiro *Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa*. O autor discute os saberes da docência na produção do conhecimento em educação e expõe acerca das dicotomias entre teoria e prática, sinalizando uma saída alicerçada na praxis. Vide Pimenta (2000). Nessa publicação, discute-se o conceito de reflexão, a perspectiva do professor reflexivo, seus limites e possibilidades na formação de professores, uma reflexão sobre a Epistemologia da Prática e sobre a profissionalidade do professor.

<sup>247</sup> Donald Schön (1930- 1997) é um pedagogo estadunidense. Foi professor no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT-EUA).

<sup>248</sup> Philippe Perrenoud é um sociólogo suíço, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genève e diretor adjunto do “Service de la Recherche Sociologique” (Genève).

<sup>249</sup> Antonio Nóvoa é doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra e em História Moderna e Contemporânea - Paris-Sorbonne. Atualmente é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Chevallard<sup>250</sup>. Nessa direção, também sublinhamos o debate em torno dos saberes, a partir de um de seus principais expoentes: Maurice Tardif<sup>251</sup>.

Shön (1995, p. 79), no texto *Formar professores como profissionais reflexivos*, situa três questões:

1. Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver? 2. Que tipos de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente? 3. Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho de seu trabalho?

A vaga actual de reformas educativas oferece uma oportunidade única para reexaminar estas questões, pois o que está a acontecer na educação reflecte o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-acção dos professores e alunos.

Antes de me debruçar mais profundamente sobre esta ideia, é preciso dizer que ela nada tem de novo. Muito daquilo que acabei de referir pode ser encontrado nas obras de escritores como Léon Tolstoi, John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vigotsky, Kurt Levin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins, todos pertencendo, se bem que de formas diversas, a uma certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico. (SHÖN, 1995, p. 79).

O autor defende que se o professor deseja familiarizar-se com o saber do aluno, “tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas”. Trata-se

---

<sup>250</sup> Yves Chevallard é um didático e matemático francês. Graduado no *Lycée Thiers* e na *Ecole Normale Supérieure*. Foi professor de matemática em sua antiga escola secundária e atualmente é professor emérito da Universidade de Aix-Marselha.

<sup>251</sup> Maurice Tardif possui graduação em Filosofia pela Université du Québec à Montreal (1979), mestrado em Filosofia pela Université de Montreal (1982) e doutorado em Fundamentos da Educação pela Université de Montreal (1990).

de um professor que vai ao encontro do aluno e compreende o seu próprio processo de conhecimento, auxiliando-o a conectar “o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar” (SHÖN, 1995, p. 79).

Perrenoud (1997) apresenta, na publicação intitulada *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*, dez textos que, conforme esclarece Nóvoa na *Nota de Apresentação*, são voltados de forma recorrente a três temáticas principais: *as práticas pedagógicas, a formação de professores e a profissão docente*. Nessa obra, o autor toma como uma de suas principais referências o sociólogo francês Pierre Bourdieu<sup>252</sup>, trabalhando, dentre outros, o conceito de *habitus*<sup>253</sup>. Esse fato se repete em outras obras suas, como, por exemplo: *Construir as competências desde a escola* (1999); *Dez Novas competências para ensinar* (2000) e *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica* (2002). Além de Bourdieu, o autor também utiliza como referências um variado leque de publicações de sua própria autoria, bem como publicações de outros autores: Nóvoa, Shön, Dewey, Tardif, Piaget e Vigotski.

Perrenoud (1997), a respeito da *Transposição Didática*, apresenta nove tópicos de análise. Sublinharemos aqui alguns deles. De início, destaca:

A gênese dos saberes doutos ou das práticas sociais está pouco relacionada com o seu modo de apropriação no contexto escolar: a aprendizagem é interceptada pela prática e por necessidades reais, e realiza-se mais a partir de situações de aprendizagem do que da resolução de verdadeiros problemas; a avaliação é mais externa do que centrada no êxito ou no fracasso da ação; a maestria teórica e o respeito pelas regras impõem-se à eficácia prática; a competição e a obrigação alteram as relações sociais.

Sobretudo importa assinalar que o saber, para ser ensinado, adquirido e avaliado sofre transformações: segmentação, cortes, progressão, simplificação, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-

---

<sup>252</sup> Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um sociólogo francês que escreveu, dentre outras publicações: *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*; *O Poder Simbólico*; *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*.

<sup>253</sup> Perrenoud (1997, p. 21) define *habitus* como “sistema de esquemas de percepção e de ação que não está total e constantemente sob o controle da consciência”.

constituídos (manuais, brochuras, fichas). Além disso, deve inscrever-se num contrato didáctico viável, que fixa o estatuto do saber, da ignorância, do erro, do esforço, da atenção, da originalidade, das perguntas e respostas. A transposição didáctica dos saberes e a epistemologia que sustenta o contracto didáctico baseiam-se em muitos outros aspectos para além do domínio académico dos saberes. (PERRENOUD, 1997, p. 24).

No primeiro tópico, “Uma separação inaceitável”, o autor denuncia que a estrutura das formações iniciais, ainda nos dias de hoje, demonstra que a profissão docente se caracteriza pela “justaposição de uma competência académica (dominar os saberes) e de uma competência pedagógica (dominar a transmissão dos saberes)”, alegando que não há nada mais falacioso (PERRENOUD, 1997). Ensinar é, primeiramente, “fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação”, reconhecido como o que Chevallard, a partir de Verret, nomeiam transposição didáctica (PERRENOUD, 1997).

No segundo tópico, dedicado à *transposição didáctica*, o autor diz que a escola submete os saberes e, de uma forma mais ampla, as práticas e as culturas, a um “conjunto de transformações para os tornar ensináveis”, a partir de três fases:

- dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar (ou, de uma forma mais geral, da cultura extra-escolar ao *currículum* formal);
- dos saberes a ensinar aos saberes ensinados (ou do *currículum* formal ao *currículum* real);
- dos saberes ensinados aos saberes adquiridos (ou do *currículum* real à aprendizagem efectiva dos alunos).

Os professores participam colectivamente, através das associações e de outras instâncias, na elaboração do *currículum* formal (programas, metodologias e meios de ensino, apresentados muitas vezes através de exemplos e de exercícios). Nesta perspectiva, eles são os actores principais da segunda fase. (PERRENOUD, 1997, p. 25, grifo do autor).

Enfatiza o tópico “Gerir situações didácticas”, explicando que expor os saberes para que sejam assimilados não é suficiente e que mesmo as pedagogias tradicionais são pedagogias activas, de forma limitada. Conforme ressalta Perrenoud (1997, p. 26), “A transposição didáctica é também uma tradução pragmática dos saberes para actividades, para situações didácticas. Situações que é necessário planificar, introduzir, animar, coordenar, levar a uma conclusão”. “Atribuir um estatuto aos saberes no contrato didáctico” é outro tópico levantado pelo autor, que explicita que o “contracto didáctico regula o estatuto dos saberes na sala de aula” (PERRENOUD, 1997, p. 27).

E, no último tópico – “Tratamento das Diferenças” – Perrenoud traz mais cinco itens de análise, dos quais sublinharemos algumas passagens interessantes. Uma delas é a que o autor deixa claro que, independente de seleção prévia, “ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projectos, das personalidades, etc.)”, complementando que ensinar é “ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso através da avaliação informal e formal, construir identidades e trajetórias”, e acrescentando que, de modo geral, “as didácticas nada dizem sobre as diferenças; falam de um aluno ‘médio’ ou de um sujeito epistémico [...]” (PERRENOUD, 1997, p. 28).

Perrenoud (1997, p. 30), sobre *Dominar a distância cultural*, expressa que “para além dos dispositivos didácticos, a desigualdade passa pela comunicação e pela relação entre um professor da classe média superior e alunos (e famílias) de diversas origens sociais”. Finaliza seu texto oferecendo *um fio condutor: não subestimar a razão prática*, alegando que a ausência de realismo faz parte de uma tendência das ciências da educação e dos movimentos pedagógicos inovadores de “[...] não admitir que a racionalidade é muitas vezes: 1. desviada; 2. ilusória; 3. rebuscada”. Para o autor:

A racionalidade é desviada quando as energias, em vez de serem investidas na regulação das aprendizagens, são mobilizadas para outros fins: clima, relação, manutenção da ordem [...]. O problema reside, evidentemente, no facto de que a eficácia da acção pedagógica passa por múltiplas vias e cada uma das apostas precedentes pode ser, de boa ou de má-fé, apresentada como um desvio forçado. A ordem das aprendizagens não produzirá fruto se os alunos não se sentirem

motivados, se os professores não se sentirem felizes, se as escolas viverem em permanente confusão, se as interacções didácticas não forem serenas, se as populações escolarizadas não forem acolhidas e orientadas, se a selecção não for assumida, se as didácticas e os programas não forem modernizados. [...]

A racionalidade é ilusória quando se finge acreditar que processos tão complexos quanto o pensamento, a aprendizagem e a relação podem ser inteiramente dominados sem que haja uma erupção de valores, da subjectividade, da afectividade, sem que haja dependência relativamente a interesses, preconceitos, incompetências de uns e de outros. É frequente a formação sugerir que tudo pode ser dominado quando se é um bom profissional, mas numa profissão impossível – como Freud denominava a profissão docente –, o profissional “dá o seu melhor”, tendo que aceitar com alguma humildade que não domina todos os processos e que, portanto, o acaso e a intuição desempenham um papel em grande parte dos êxitos e dos fracassos.

A racionalidade é rebuscada quando, de compromissos em esquecimentos, de deformações em interpretações já ninguém sabe muito bem porque se fazem as coisas, se elas ainda têm um sentido ou se perdem por pura inércia. A princípio, a maior parte dos métodos, dos objectivos, dos programas, das tecnologias educativas e dos dispositivos didácticos foram pensados de uma forma bastante racional relativamente aos saberes disponíveis. (PERRENOUD, 1997, p. 30).

Perrenoud (1997, p. 31) alerta que se desprezarmos “as aventuras e desventuras da razão teórica quando esta deve guiar as práticas”, qual não será nossa surpresa ao percebermos que formação e modelos tão perspicazes são, com frequência, modificados, alterados e privados de sentido. Se tais modelos constituíssem com menor hesitação, “da improvisação regulada ou desregulada, da autonomia, da diferença, da negociação com o outro, das apostas pessoais confessadas ou não, as formações seriam *menos ingênuas* [...]”.

Tardif e Lessard (2009), no livro *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*<sup>254</sup>, concebem docência como uma “forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 8),

Tardif (2010) afirma que as mudanças na formação e na profissão oscilam entre três modelos da identidade dos professores: o modelo do “tecnólogo” do ensino, do prático “reflexivo” e do ator social. O primeiro parece dominar a cena das reformas norte-americanas e se define por possuir competências de douto no planejamento de ensino; sua atividade é pautada num rol de conhecimentos formalizados provenientes da pesquisa científica. Sua ação se encontra no nível dos meios e das estratégias de ensino e sua meta é a eficácia no alcance dos objetivos. O segundo está ligado à imagem do professor experiente e sua ação não se restringe à escolha dos meios e à solução de problemas, mas abrange uma deliberação relacionada aos fins e uma reflexão sobre “o que Shön (1983) chama de *problem setting* (em oposição a *problem solving*), isto é, a construção da atividade profissional em contexto, de acordo com as características particulares e as contingências das situações de trabalho” (TARDIF, 2010, p. 302, grifo do autor).

O prático vale-se de sua intuição e seu pensamento é marcado por sua capacidade de adaptar-se a situações novas e apresentar soluções originais: modelo de profissional de alto nível, capaz de encarar “situações indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideais. [...]” (TARDIF, 2010, p. 302).

Como ator social, o professor desempenha o papel de agente de mudanças além de ser portador de valores emancipadores, no que tange às diversas lógicas de poder que estruturam, tanto o espaço social, quanto o escolar.

O autor crê que o desafio é imenso para os professores e que eles formam um dos mais numerosos grupos profissionais e um dos mais qualificados academicamente. Pondera que grande parte do potencial cultural, além de técnico e científico, das sociedades contemporâneas, concentra-se nas escolas e que não podemos continuar menosprezando as capacidades dos professores. Conforme assevera Nóvoa (1992, p. 31),

---

<sup>254</sup> O objeto desse livro é justamente a análise do trabalho interativo dos professores: “em que e como o fato de trabalhar sobre e com seres humanos repercute sobre o professor, sobre seus conhecimentos, sua identidade, sua experiência profissional?” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 9).

“O projecto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores”.

Pimenta e Ghedin (2002, p. 8), no texto “Professor reflexivo: construindo uma crítica”, analisam:

[...] as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características dos conceitos professor reflexivo e professor-pesquisador no movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores surgido em diferentes países a partir dos anos de 1990, e a sua influência em pesquisas e nos discursos de pesquisadores e de políticos brasileiros. Procede a uma revisão conceitual a partir das propostas do norte-americano D. Shön e dos contextos nos quais se desenvolve. Aponta seus desdobramentos na área da formação de professores e as principais críticas a partir de diferentes perspectivas teóricas e de pesquisa empírica. Analisa a apropriação desses conceitos no Brasil, situando um breve panorama histórico do movimento e das pesquisas sobre formação de professores anteriores à disseminação do conceito. Aponta as bases políticas e ideológicas em confronto nas políticas de formação de professores. Conclui pela necessidade de transformação do conceito, considerando as contradições que emergem de sua análise.

Na **especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil**, algumas das publicações analisadas trouxeram pistas sobre suas concepções de didática baseadas, dentre outros aportes, na Epistemologia da Prática.

Villaça (2007) compreende que as escolhas e as seleções, pesquisas e organizações de materiais e equipamentos etc. pelo professor, passam pelo desenvolvimento de competências. A pesquisadora explicita que:

O educador, que desenvolve seu trabalho com a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, necessita para esta tarefa, desenvolver algumas competências inerentes à sua função. No caso da educação infantil, o educador



desempenha diversas funções e as interações professor-criança servem a muitos propósitos, já que crianças de diferentes idades exigem diferentes respostas de seus professores. As atividades que o professor desenvolve incluem a escolha e seleção do que vai ser ensinado, pesquisa e organização dos materiais e equipamentos, avaliação do aprendizado, registro e ainda, o relato do progresso das crianças. (VILLAÇA, 2007, p. 14).

Nessa linha, o conhecimento evidencia-se por intermédio da relação entre o indivíduo ou instituição com os objetos do mundo. A busca do conhecimento se define como estudo e a *didática* como “ciência do estudo”. A didática não está relacionada apenas à escola, mas a qualquer processo de estudo, desde que a intencionalidade esteja presente na relação com o objeto. O papel da epistemologia tem sido o de se ocupar somente no âmbito da produção dos saberes, desconsiderando o ensino de saberes relativos à manipulação dos próprios saberes. Sendo assim, é necessário refletir acerca das relações travadas “no *sistema didático* a partir da discussão dos saberes escolares” (CHEVALLARD, 1991 apud VILLAÇA, 2007, p. 16, grifo nosso).

No que tange à **função do professor**, a pesquisadora acredita que é necessária uma relação de confiança entre professor e aluno “onde o primeiro acredita na potencialidade e flexibilidade do aluno e este deve acreditar no saber científico e *didático* do professor.” (VILLAÇA, 2007, p. 45, grifo nosso).

Villaça ressalta que, em *La Transposición Didáctica: del saber sábio ao saber ensinado*, Chevallard (1991) refere-se ao saber sábio, referindo-se àquele presente no âmbito da produção científica, isto é, o saber produzido pela ciência, ainda sem ter sofrido mudanças que possibilitem o acesso a todos. Revela que em sua investigação, quando faz menção à transposição didática, quer se referir ao saber que, de alguma forma, foi modificado.

A autora esclarece o conceito de transposição didática, que é “a passagem do saber sábio para o saber ensinado”, elucidando que, dentre esses saberes, localiza-se uma eventual, mas obrigatória distância. Expõe que o tempo é “a primeira ferramenta que permite à didática” exercer vigilância epistemológica, ou seja, permite “avaliar e questionar ideias simples, recapacitando-as, livrando-se de uma primeira impressão

de familiaridade com o objeto de estudo” (CHEVALLARD, 1991 apud VILLAÇA, 2007, p. 18).

A fim de que o funcionamento harmônico da transposição didática se realize nas esferas assinaladas (professor, aluno, saber), é necessário que sejam cumpridos determinados requisitos didáticos. No que diz respeito ao saber ensinado, o saber sofrerá “‘deformações’ que o tornem apto a ser ensinado diferenciando-o do saber em seu “estado bruto” e possibilitando que o saber passe da potência ao ato de saber” (CHEVALLARD, 1991 apud VILLAÇA, 2007, p. 18).

Na *relação didática* professor-aluno-saber, a pesquisadora corrobora que o professor exerce um papel primordial ao oportunizar o bom funcionamento didático no interior da dialética antigo-novo assim que “introduz objetos do saber convertidos em objetos de ensino de forma a surpreender, ou seja, apresenta-se o novo de forma interessante para o aluno evitando a obsolência do ciclo de ensino” (VILLAÇA, 2007, p. 25)<sup>255</sup>.

A transposição didática acontece num sistema didático formado por três elementos fulcrais, isto é, o professor, o aluno e o saber, que os fazem interagir entre si, num movimento de *funcionamento didático*. Azevedo (2007) explica que

[...] é possível depreender que a prática docente depende da mobilização de que os professores fazem dos seus saberes no cotidiano do seu trabalho. Essa ideia é ratificada por Edwards (1999), segundo o qual uma gama de saberes que deve sustentar o papel do professor na Educação Infantil como parceiro, promotor de crescimento e guia, aquele que intervém conscientemente e intencionalmente, é crítico e reflexivo, pesquisador, companheiro, memória do grupo, escriba (aquele que documenta), organizador intencional, ouvinte, questionador, aquele que faz a interação entre família, comunidade e profissionais, mediador, co-participante (trabalha com as crianças e não pelas crianças), criador e ampliador de novas necessidades de conhecimento, negociador e aquele que confia a capacidade da criança, valoriza sua cultura, possui

---

<sup>255</sup> Propôs um estudo sociológico do tempo didático e a distribuição das atividades propostas dentro desse tempo, a fim de melhor compreender as funções sociais dos estudantes. (VILLAÇA, 2007)

uma imagem positiva dela e dá a ela o direito de fazer escolhas e brincar. (AZEVEDO, 2007, p. 66)

Ciríaco (2012, p. 124, grifo do autor) focaliza no que Tardif (2007) denomina saberes experiências, ou seja:

[...] o repertório de conhecimentos que o professor adquire seja no exercício de sua função ou ainda por se referirem às experiências vivenciadas, enquanto alunos [...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experiências ou práticos [...].

Para que o saber da polivalência seja atingido, os professores precisariam:

[...] ter uma perspectiva frente à Educação Infantil que valoriza a infância da criança de zero a seis anos. Pensar num currículo para a Educação Infantil que contemple “o que” ensinar envolve a consciência de ampliar nas crianças suas competências, linguagens, cognição e socialização. É lugar da contraposição científica, artística, cultural e política do conhecimento. A partir desses aspectos é possível pensar na seleção de conteúdos que se vinculem com as dinâmicas das necessidades humanas. (AZEVEDO, 2007 apud CIRÍACO, 2012, p. 162).

A partir das perguntas: “Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse?”, o pesquisador pondera com Tardif (apud CIRÍACO, 2012), sobre não fazer confusão entre os saberes dos professores com os saberes transmitidos no ambiente da formação acadêmica, isto é, adquiridos na licenciatura, pois um dos fins da epistemologia da prática profissional é justamente desvelar quais os saberes integrados concretamente nas tarefas desenvolvidas pelos professores. Dito de outra forma, “esse saber para Tardif (2000) tem um sentido mais amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (aptidões) e as atitudes, enfim aquilo que é mais conhecido como um saber-fazer e saber-ser” (CIRÍACO, 2012, p. 75).

Todavia, Ciríaco (2012) sublinha que para os professores parece não haver relação direta entre os conhecimentos transmitidos na universidade e os saberes mobilizados em suas práticas, devido à distância entre a formação inicial e as competências demandadas para atuação na escola, lugar em que encontram dificuldades em estabelecer relação entre teoria e prática.

É o próprio Tardif (2000 apud CIRÍACO, 2012, p. 76, grifo nosso) que procura explicar o que ocorre:

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Deste ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é *na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer os conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.*

Uma “solução alternativa e etnográfica” para tentar reverter tal quadro é sugerida pelo autor que busca esclarecer a necessidade de os pesquisadores:

[...] abandonarem seus livros e gabinetes para irem ao encontro dos espaços, onde os profissionais de ensino trabalham para ver como eles pensam e falam, como é o seu trabalho em sala de aula, como transformam os programas curriculares, como, no caso deste estudo, os professores estão adaptando a proposta curricular de ampliação do Ensino Fundamental para iniciar o trabalho com a Matemática no período que compreende a transição da pré-escola para o 1º ano, para tornar a proposta mais efetiva. (TARDIF, 2000 apud CIRÍACO, 2012, p. 77).

Nesse sentido, Ciríaco (2012), que se pautou também na Abordagem Italiana e na Pedagogia da Infância, como vimos, envereda também por essa seara da Epistemologia da Prática, trazendo alguns pontos preconizados por Tardif, a fim de verificar “o que realmente o professor precisa saber para ensinar bem”. O pesquisador ressalta os seguintes saberes:

[...] os conhecimentos dos professores envolvem: o saber da formação profissional, ou seja, os conhecimentos das Ciências da Educação versus a ideologia de uma prática pedagógica; o saber disciplinar, correspondente aos diversos campos disciplinares como, por exemplo, a Matemática, a História, Geografia, entre outros; o saber curricular, que são os objetivos, conteúdos ou métodos “[...] a partir do qual a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definida e selecionados como modelos da cultura erudita e da formação para a cultura erudita [...]” (TARDIF, 2007, p. 38); e por último, o saber da experiência, ou seja, o acúmulo de conhecimentos adquiridos pelos próprios professores no exercício de suas funções.

A conclusão do autor sobre os saberes dos professores é a de que o saber docente não se reduz a uma simples missão de transmissão de conhecimentos construídos historicamente, mas sim em um conjunto de experiências adquiridas ao longo do desenvolvimento profissional. (CIRÍACO, 2012, p. 77, grifo nosso).

Ciríaco (2012) estaria aqui defendendo uma educação *light*, conforme alertaram Moraes e Torriglia (2000)? Como os saberes poderiam se resumir a um mero conjunto de experiências desconectadas das questões teóricas fundamentais e que estão no cerne da transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade e que são passados de geração a geração? Que didática poderia, de fato, contribuir para que o professor pudesse exercer sua função preponderante para a formação das máximas qualidades humanas?

Na articulação entre a função do professor e os **instrumentos do trabalho docente**, conforme observou Moraes (2010), trata-se da prioridade que o professor precisa dispensar às situações de aprendizagem, isto é, que ele deve garantir por meio de seu

planejamento, um espaço para garantir as estratégias relativas à função do professor, ao papel do aluno e da escola, apostando que o PBL é uma das possibilidades para a aprendizagem significativa dos conteúdos.

A autora assegura que “[...] podemos olhar o professor como o profissional da aprendizagem, aquele que intermediará a construção de significados. Esses significados implicam, portanto, a aprendizagem conceitual, de habilidades e competências pertencentes à própria criança e ao professor” (MORAES, 2010, p. 186). Além disso, expõe que o objetivo é fazer com que o aluno desenvolva competências que abrangem o trabalho e o confronto com diferentes hipóteses e com diversos tipos de fontes documentais; a busca de soluções para as questões e “uma mudança de postura frente ao aprendizado, por parte do aluno e do próprio professor [...]” (MORAES, 2010, p. 73).

Baracho (2011), que se apoiou na abordagem italiana, como vimos, enfatiza tanto a importância da reflexão sobre a organização do espaço pelo professor como a reflexão em torno da organização da documentação:

Para Gandini e Goldhaber (2002), o processo de organização do material selecionado, buscando uma preparação antes do compartilhamento, discussão e interpretação coletiva, já é o início da reflexão sobre o que se fez. Ao escolher o que e como compartilhar com a equipe de educadores, o professor inicia o processo de análise sobre sua prática e a aprendizagem das crianças. Em um momento em que as práticas escolares têm, em sua maioria, concepções construtivistas ou socioconstrutivistas, esse momento de reflexão torna-se importante, pois sem mais seguir “receitas de ensino”, os professores precisam constantemente visitar suas aulas – e assim, conseqüentemente, suas concepções de criança, de ensino e de aprendizagem e de sua própria identidade. Esta revisão de conceitos e procedimentos só é atribuída de significados quando partilhada, pois propicia o levantamento de dificuldades e o debate de questões referentes à função docente, possibilitando o desenvolvimento pessoal e o profissional (CAVACO, 1995), além da produção de saberes e valores (NÓVOA, 1992). (BARACHO, 2011, p. 48).

Interessante apresentar aqui algumas passagens trazidas por Baracho (2011) e que acabam por adentrar na atmosfera do debate em torno das competências e do professor reflexivo. Vale a pena chamar a atenção ao movimento da pesquisadora que busca suporte em duas autoras ligadas à abordagem italiana, mas que apresentam divergências, no que tange ao desenvolvimento de competências:

Nós rejeitamos a promoção exclusiva de práticas e programas educacionais que têm como objetivo medir, avaliar e acelerar aspectos do desenvolvimento a fim de aprimorar o rendimento escolar das crianças nos anos subsequentes. Ao invés disso, na Itália, consideramos as creches e as pré-escolas como contextos capazes de apoiar e enriquecer a vida das crianças, *não como lugares destinados a desenvolver competências*. (MANTOVANNI, 2002 apud BARACHO, 2011, p. 34, grifo nosso).

Mais adiante, sublinha a compreensão de Rinaldi (2002), acerca de uma criança “competente, ativa e crítica”, uma criança que pode ser encarada como um desafio ou, em outro polo, um problema: “De qualquer modo, essa criança não é fácil. Essa criança é uma pessoa, um sujeito na vida. Essa criança produz mudanças no sistema em que está inserida, tanto no sistema familiar quanto no sistema social” (RINALDI, 2002 apud BARACHO, 2011, p. 38).

Destaca ainda Baracho (2011, p. 104, grifo nosso) que:

[...] pode-se entender que a abordagem italiana tem seu foco no desenvolvimento humano, na criança completa, que tem possibilidades diferentes de expressar-se e ser ouvida e não apenas observada e analisada. A nosso ver, essa concepção de criança aproxima-se também daquela defendida no campo da Sociologia da Infância e em sua metodologia de pesquisa: *acredita-se na competência das crianças e aceita-se que pensem de forma diferente dos adultos*<sup>256</sup>.

---

<sup>256</sup> Em nota, Baracho (2011, p. 104) explica: “Entendemos que o campo da Sociologia da Infância apresenta diferenças conceituais com a perspectiva histórico-cultural, utilizada como referência neste estudo. Mas, a nosso ver, há possibilidade de aproximação, e iremos utilizar como referência bibliográfica alguns autores da Sociologia da Infância quando entendermos

Na abordagem italiana, conforme explica o pesquisador, o “diálogo entre teoria e prática acontece constantemente por meio de um currículo flexível – *progettazione*, que pode ser constantemente revisto e transformado” (BARACHO, 2011, p. 48). Nessa direção, a prática da documentação aproxima o professor que representa essa abordagem com a concepção do “profissional reflexivo como aquele que só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva [...]” (PERRENOUD, 2002 apud BARACHO, 2011, p. 212).

Ele passa a não ser mais um reproduzidor de conhecimentos ou de currículos, mas atua de maneira reflexiva sobre os processos de aprendizagem (PERRENOUD, 2000). Assim, reforçamos a proposta investigativa da documentação, que se torna intrínseca à prática do professor que se propõe a utilizá-la: não há como realizar uma documentação sem refletir sobre o conhecimento e a revisão de todo o processo na evidenciação e análise dos materiais coletados. A documentação é uma interpretação do sentido que uma determinada experiência significou para a criança – é uma metainterpretação (HOYUELLOS, 2006). Assim, torna-se, no dia a dia da escola, um potencializador do foco de uma pesquisa, uma ferramenta para melhoria e renovação contínuas. (BARACHO, 2011, p. 50).

Libâneo (2002), no texto “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?”, contextualiza a reflexividade como conceito integrante do embate modernidade, pós-modernidade, reportando-se ao caráter reflexivo da razão e aponta que, no caso brasileiro, a concepção de professor reflexivo de matiz pragmático apresentou uma tendência a sobrepujar os demais significados de reflexividade<sup>257</sup>.

Vale mencionar, aqui, a publicação de Perrenoud (1997) intitulada *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*, na qual o autor defende que não existe aluno

---

que há coerência entre conceitos e ideias defendidas”. No entanto, entendemos que se trata de uma questão de método.

<sup>257</sup> Cf. Libâneo (2002) propõe uma concepção mais abrangente de formação de professores inspirada, sobretudo, na Teoria Histórico-Cultural.



no singular, tendo em vista que há grande diversidade nas formas de aprender, em como ocorre o funcionamento intelectual e relacional etc., além do professor estar sempre diante de um grupo heterogêneo. Conforme seu entendimento:

[...] qualquer didática contém um modo de tratamento das diferenças, o qual contribui (ou não) para as transformar em desigualdades. Plano de trabalho, auto-avaliação, ateliers, sequências didáticas [...]: eis algumas maneiras de inflectir as interações didáticas no sentido da discriminação positiva, mas a interação joga-se em muitos outros momentos, sem ser constantemente controlada por uma racionalidade, muitas vezes até a revelia do professor, o qual age a partir da sua personalidade, hábitos, caprichos, preferências, culpabilidades, automatismos, angústias, enfim, tudo o que determina a intensidade, a tonalidade, a autenticidade e a riqueza das interações com os alunos. (PERRENOUD, 1997, p. 29).

Nessa perspectiva, a mediação do professor é substituída pela “interação”; a teoria e a atividade de ensinar ficam secundarizadas e o autor, que sublinha a questão do controle perpetrado por “uma racionalidade”, pontua que “há grande diversidade nas formas de aprender” e enfatiza a prática e a aprendizagem, colocando-as em evidência nesse processo.

No que diz respeito à **formação e relação teoria e prática** nos aportes dessa perspectiva, Shön (1995, p. 91) afirma que o:

[...] movimento crescente no sentido de uma prática reflexiva, cujas origens remontam a John Dewey, a Montessori, a Tolstoi, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao *Emílio* de Rousseau, encontra-se no centro de um conflito epistemológico. Nas Universidades, a racionalidade técnica está a ressurgir. Simultaneamente, estamos mais conscientes das inadequações da racionalidade técnica, não só no ensino, mas em todas as profissões. Correm-se riscos muito altos neste conflito de epistemologias, pois o que está em causa é a

capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios.

Shön (2000), na obra *Educando o profissional reflexivo: um novo desig para o ensino e a aprendizagem*<sup>258</sup>, revela que a racionalidade técnica é uma epistemologia da prática oriunda da filosofia positivista, que pontua que os profissionais são aqueles que resolvem problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais adequados para fins específicos e os profissionais rigorosos resolvem problemas instrumentais claros, por intermédio da aplicação da teoria e da técnica providas de conhecimento sistemático, preferencialmente científico.

A pesquisadora Freitas (2005), em sua dissertação, alerta que uma marca importante da racionalidade técnica e que serve aos preceitos neoliberais é o controle. Ao determinar a formação de professores “por competência” – definida como *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações* – obriga os profissionais a se submeterem a definição de metas externas e a procedimentos científicos de teste e avaliação.

Com base em Pimenta (2002), destaca que a substituição, no cerne da formação de professores, dos saberes e conhecimentos fundamentais para a prática docente por competências diversas reforça o refinamento dos mecanismos de controle do estado neoliberal que, conforme pontua a pesquisadora, acaba por expropriar do professor a condição de sujeito do conhecimento.

Freitas (2005, p. 20), em crítica tecida em sua pesquisa, ao modelo da Racionalidade Técnica, aponta que o professor:

[...] é visto como técnico; sua prática se resume à aplicação dos meios investigados pelos profissionais especializados. A atividade profissional é vista como instrumental: com aplicação rigorosa de teorias e técnicas. Assim, a racionalidade técnica, instrumento neoliberal, promove a subordinação do trabalho prático ao da investigação, aumentando o isolamento dos profissionais, devendo o professor tão somente aplicar a metodologia testada pelos pedagogos e pesquisadores.

---

<sup>258</sup> Sugerimos a leitura na íntegra a fim de acompanhar detalhadamente a linha de raciocínio do autor.

Cabe destacar a contribuição de Serrão (2002) na mesma publicação utilizada na fundamentação da pesquisa mencionada nos parágrafos acima. A partir do texto “Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão”, examina o conceito de “prático-reflexivo” e tece uma crítica a Shön (2000), que propõe que o professor é um “artesão”. A autora questiona como poderiam os professores serem artesãos no cerne do sistema capitalista, haja vista que os professores das escolas públicas e particulares não são donos de sua força de trabalho, pois estão inseridos numa relação de produção no interior do sistema capitalista, o que torna suas ações limitadas e que não condizem com as ações de um artista ou artesão.

No texto *Formação de professores e Profissão docente*, Nóvoa (1995, p. 18) expõe que é na arena da formação de professores que se constitui a profissão docente e, para além de um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, “a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. O autor aposta:

O triplo movimento sugerido por Shön (1990) – conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é também produzir a ‘sua’ profissão. (NÓVOA, 1995, p. 26).

Além disso, sinaliza que práticas de formação que enfatizem as dimensões coletivas “contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995, p. 27).

Obviamente essa ideia aguçou nossa curiosidade em descobrir como poderia se dar uma emancipação profissional no sistema de produção vigente que engendra exatamente o contrário no que tange às relações de trabalho, independente inclusive da profissão. Dessa forma, continuamos a averiguar um pouco mais do que diz este autor sobre a formação. E ele persiste:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa *valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.*

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (SHÖN, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto *respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.* (NÓVOA, 1995, p. 27, grifo nosso).

Vimos que Specht (2008), no processo de formação oferecido aos sujeitos de sua pesquisa calcada no construtivismo, defende a ideia de que pensar no ensino do canto desarticuladamente aos processos e etapas do desenvolvimento do aluno cantante reforça a ideia de que podemos desenvolver conhecimento – aprende a cantar – da mesma forma, “estimulando a criação de métodos, a aplicação de atividades prontas, não-refletidas nem adaptadas para a realidade” (SPECHT, 2008, p. 45).

A pesquisadora aponta que as atividades de apreciação, execução, criação e reflexão desenvolvidas em grupo, ao considerar um sujeito cantante, ativo, criativo e participativo, proporcionaram um espaço de experimentação, construção e cooperação. O espaço de tempo do curso ofertado pela pesquisadora em que aconteceu o “processo do grupo e de cada sujeito cantante foi fértil para a construção de uma nova sonoridade, na qual o sujeito cantante e a professora-pesquisadora foram protagonistas, autores e produtores de sua própria ação”. (SPECHT, 2008, p. 147). Ela questiona ainda:

Quando o ensino do canto entra em discussão, é automático pensar: que método esse professor usa? Que técnica ele está aplicando? Penso que a prática do professor de canto é permeada por muitos currículos e muitos métodos, seja antes, durante e depois da sua formação. Porém, não acredito que isso represente um problema, pois um *professor reflexivo* e consciente de sua prática docente compreende que novas maneiras de abordar o conteúdo auxiliam e enriquecem a sua prática, bem como não se prende a um único método ou segue uma única estruturação curricular (de conteúdos). (SPECHT, 2008, p. 58, grifo nosso).

Specht (2008) explica que sua proposta de pesquisa e sua construção teórica foram edificadas a partir da reflexão sobre a ação educativa, sobre o seu fazer profissional. A hipótese formulada de que a construção do cantar só é possível com a existência da apropriação da própria ação de cantar, baseou-se na ação de cantar da própria pesquisadora. Tal ação se deu no processo ação-reflexão-ação, produto de uma apropriação da ação do próprio cantar. Ela revela-nos ter consciência<sup>259</sup> de sua ação de cantar e que não poderia investigar sobre o “ensino do canto” sem participar das reflexões e construções do grupo de pesquisa.

Azevedo (2012, p. 39), também fez uso de referentes que abordam o professor reflexivo, e sublinha: “As pesquisas atuais apontam um novo perfil de educador: aquele que reflete, pensa e é capaz de construir sua própria prática e cuidar do seu desenvolvimento profissional”.

Nessa linha, a pesquisadora diz:

Reconhecemos que a formação continuada contribuirá também para o desenvolvimento profissional do professor da primeira infância. É importante que ele tenha um *perfil de professor pesquisador, seja reflexivo e coconstrutor*, por isso são importantes ‘métodos de trabalho que enfatizem e possibilitem uma análise crítica

---

<sup>259</sup> Em nota, a pesquisadora esclarece que “na teoria piagetiana o conceito de consciência é: ‘[...] o sujeito após um conjunto de ações qualquer, dobra-se sobre si mesmo e aprende os mecanismos dessa ação própria’” (SPECH, 2008, p. 40).

constante da prática [...] os profissionais precisam ser capazes de *usar a documentação, o diálogo e a reflexão para aprofundar seu entendimento e reconhecer a si mesmos enquanto criadores de significados em vez de descobridores da verdade.* (AZEVEDO, 2012, p. 44, grifo nosso).

Os saberes também dizem respeito à relação entre o fazer e o pensar sobre o fazer, exposta como conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação como uma forma metodológica para uma identidade necessária do professor (AZEVEDO, 2007) esse triplo movimento trazido por Shön (1990) ganha importância no desenvolvimento dos professores sinalizando para a consolidação da profissão. Assim, Azevedo (2007, p. 60, grifo nosso) reafirma que:

Os saberes dos docentes são um conjunto de *conhecimentos, competências e habilidades que nossa sociedade julga suficientemente úteis ou importantes para inseri-los em processos de formação institucionalizada.* De acordo com Nóvoa (1997), é preciso investir positivamente nos saberes que os professores são portadores, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual, considerando que as situações *que os professores enfrentam são únicas e exigem respostas únicas.*

Que conhecimentos, competências e habilidades são valoradas pela sociedade, como e por quais motivos se inserem nos processos de formação? Que saberes “portam” os professores? Qual sua natureza? Que situações *sui generis* poderiam demandar respostas únicas dos professores? Que respostas seriam essas?

A pesquisadora cita os três modelos de identidade dos professores, segundo Tardif (2002): o tecnólogo do ensino, o prático “reflexivo” e o ator social. O tecnólogo do ensino lança mão de um repertório de conhecimentos formalizados, ensino estratégico mediante recursos da pesquisa e se situa no nível dos meios e das estratégias de ensino. O prático “reflexivo” lida com situações indeterminadas, cria soluções novas e originais e é associado à imagem de professor experiente. E o ator social é o agente de mudanças, portador de valores emancipadores, atento às práticas de desumanização e, como criador,

produtor de conhecimento e transformador, precisa aprender a aprender (AZEVEDO, 2007).

Azevedo (2007) acredita, ainda, que a formação docente envolve o domínio de múltiplos saberes, entretanto, o conhecimento pode ser insuficiente para uma prática educativa humanizadora que provoque o desenvolvimento mais amplo das crianças. A prática docente exige articulação ou mobilização dos saberes, implicando na tomada de decisões, escolhas e intervenções.

Do mesmo modo, indaga até que ponto “as universidades estão formando profissionais reflexivos com capacidade de construir concepções menos estereotipadas e menos dependentes das crenças que os professores trazem da sua trajetória de vida” (FORMOSINHO, 2005 apud AZEVEDO, 2007, p. 177). Um dos dilemas da universidade é se tem sido capaz de produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, dado incentivo à reflexão crítica e à promoção das dimensões formativas da sua missão. Sob esse prisma, a pesquisadora aponta que a academicização da universidade é responsável pela inadequação da formação dos educadores para a infância, não fornecendo suportes seguros para uma educação de qualidade. A pesquisadora também aponta que:

[...] o espaço de formação precisa tomar novos rumos e articular melhor a relação teoria e prática, permitir a reflexão através de bons fundamentos teóricos e de uma metodologia que permita que os professores em formação pensem, elaborem práticas pedagógicas que possam ser discutidas no próprio curso de formação. É preciso fazer com que os professores pensem e se conscientizem sobre o que fundamenta suas escolhas e não ajam sem pensar, ou simplesmente impulsionados pela tradição. É importante “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1997, p. 27)”. (AZEVEDO, 2007, p. 186).

Sobre a mesma questão, Ciriaco (2012) entende que é preciso reconhecer que a formação inicial em cursos de licenciatura, carece de

uma fundamentação teórica que pode ser mais desenvolvida, de reflexão acerca das “*práticas didático-pedagógicas* mais articuladas, de forma que possibilite uma constituição de um repertório de saberes docentes necessários à superação da diferença presente entre teoria e prática, bem como do distanciamento entre formação inicial e o cotidiano da sala de aula” (GHEDIN et. al, 2008 apud CIRÍACO, 2012, p. 130, grifo nosso).

O autor concorda que um elemento fulcral da formação de professores é:

[...] o olhar sobre a prática docente em suas diferentes dimensões e, principalmente, aquela que é a essência de sua atividade. Descrever e analisar as *sequências didáticas* utilizadas pelo professor, bem como as condições de sua produção são procedimentos essenciais para compreender o seu fazer pedagógico e seus condicionantes, quer seja de ordem contextual (escola e sua organização), quer sejam aqueles ligados aos processos de formação. (GRIGOLI; TEIXEIRA; LIMA, 2004 apud CIRÍACO, 2012, p. 147, grifo nosso).

Ciríaco (2012) diz que é preciso levar em consideração que o ato de ensinar não se restringe ao domínio dos aspectos metodológicos. Os autores citados salientam que “[...] ensinar se faz através de uma sequência de ações respaldadas em certas normas e códigos, no geral, consagrados pela experiência do professor ou pela tradição escolar e que constituem o *contrato didático* [...]” (GRIGOLI; TEIXEIRA; LIMA, 2004 apud CIRÍACO, 2012, p. 210, grifo nosso).

O pesquisador reitera que são os compromissos e acordos, implícitos ou não, entre alunos e professores que definem a administração da aprendizagem. O contrato didático presume que, para a efetivação da aquisição dos conhecimentos precisa se efetivar um programa que realize a previsão de “objetivos, situações de aprendizagem, tarefas a realizar e critérios de avaliação do aprendizado. Porém, como o professor elabora esse programa e quais os critérios que utiliza na escola de procedimentos e na organização do ensino?” (CIRÍACO, 2012, p. 210).

Por meio do questionamento suscitado pelas autoras, o pesquisador diz compreender que a experiência do professor, sujeito que vive os problemas do cotidiano escolar, possibilita ter ações conscientes e que se legitimam nas situações didáticas de ensino praticadas. Dessa



forma, o modo como “inicia, introduz e propõe atividades em sala de aula tem uma ligação permanente com as experiências ligadas à profissão que ele foi/vai adquirindo ao longo de seu desenvolvimento profissional” (CIRÍACO, 2012, p. 210).

Nesse sentido, o pesquisador está de acordo que é necessário rever a formação de professores, no que diz respeito ao “ponto de vista interno da formação, ou seja, dos *processos didático-pedagógicos*, curricular e organizacional, aspectos esses necessários para que expressem o perfil de formação necessário a atender as demandas reais de uma escola” (CIRÍACO, 2012, p. 228, grifo nosso).

No que tange à formação, os professores poderão desvencilhar-se da concepção de que “na prática a teoria é outra”. O pesquisador acredita que “por trás de toda ação educativa esteja presente uma teoria para o ensino, mesmo que ela não seja expressa pelos sujeitos, porém se encontra internalizada na prática pedagógica dos professores” (CIRÍACO, 2012, p. 228).

No âmbito dos cursos de formação inicial, o desejo de formar profissionais numa perspectiva da reflexão sobre a ação que contribua para a superação do hiato teoria e prática. Esse modelo de formação exige a penetração consciente no mundo de sua experiência impregnado de “conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. A reflexão, conforme expõe o pesquisador, diferente de outras formas de conhecimento, “supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação” (CIRÍACO, 2012, p. 231)<sup>260</sup>.

O autor apoia-se em Tardif (2007 apud CIRÍACO, 2012, p. 229) ao argumentar que a relação dos docentes com os saberes não se restringe à transmissão dos conhecimentos. Sua prática envolve diferentes relações e podemos “definir o saber docente como um saber plural formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Ciríaco (2012) salienta que há uma tênue relação entre os conhecimentos transmitidos na universidade e os saberes mobilizados na prática dos professores, devido à distância entre a formação inicial e as competências exigidas para atuar na escola:

---

<sup>260</sup> Cf. Libâneo (2002) “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?”.

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Deste ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Ela é na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer os conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (CIRÍACO, 2012, p. 249).

Ele concorda com o Tardif (2002, p. 232) que sua “relação com o saber não é a de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente”.

A partir do que o pesquisador apresenta, reportamos-nos aos processos de formação inicial e continuada, desenvolvidos nas universidades e as possibilidades de um trabalho que articule teoria e prática à luz de um método que, de fato, contribua para que o professor se aproprie de forma profícua dos conhecimentos acumulados pela sua área de atuação e que tenham impacto positivo sobre sua prática. No nosso entendimento, a didática, campo mediador do conhecimento, é um elemento fundamental tanto nos cursos de formação de professores como na escola, lugar em que o professor também se valerá da didática aprendida em sua formação para contribuir, por meio do ensino, para o desenvolvimento e a formação das crianças em seus diferentes aspectos.

#### **4.2.6 EIXO 6 - Didática focada na Pedagogia Histórico-Crítica**

*[...] desde as escolas de educação infantil a diretriz a ser seguida deve levar em conta que o trabalho pedagógico escolar incide sobre o conhecimento elaborado e não sobre o conhecimento espontâneo; sobre o saber sistematizado e não sobre o saber fragmentado; sobre os conceitos científicos e não sobre as*

*noções de senso comum* [...]. (Dermeval Saviani, 2013)

Na contramão do ideário apresentado nos itens anteriores, está o que estamos chamando de uma *didática focada na Pedagogia Histórico-Crítica*<sup>261</sup>, de base materialista dialética, cujo enfoque reside em outro tipo de relação entre alunos e professores.

A Pedagogia Histórico-Crítica<sup>262</sup> (PHC) caracteriza-se como uma pedagogia marxista (SAVIANI; DUARTE, 2012), “[...] que só faz sentido, [...] na perspectiva da superação revolucionária da sociedade capitalista. [...] e entende que a educação em geral e a educação escolar, em especial, não têm o poder de por si só revolucionar a sociedade, mas podem e devem engajar-se na luta política pelo socialismo” (DUARTE, 2013, p. 3).

Duarte (2013, p. 3), em *A individualidade para si*, defende a ideia de que:

[...] a participação da escola num processo revolucionário precisa ser compreendida a partir da análise das contradições que se fazem presentes neste tipo peculiar de prática social que é o trabalho educativo. Contradições estas geradas pelas condições históricas objetivas que determinam tanto a produção quanto a apropriação do conhecimento na sociedade capitalista contemporânea. Uma análise dessas contradições que não seja distorcida por preconceitos antidualéticos chegará a uma conclusão aparentemente paradoxal: por um lado, a plena socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico não poderá ser atingida pelo sistema educacional escolar no interior da sociedade capitalista; por outro, a superação da sociedade capitalista não pode prescindir da apropriação, pela classe dominada, dos conhecimentos que permitam a compreensão da

---

<sup>261</sup> A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) diz respeito no Brasil aos estudos realizados por Saviani e seus colaboradores, que têm orientado diversas pesquisas nessa perspectiva. Sobre a PHC na área da Educação Infantil, vide as publicações de Arce e Martins (2009); Arce e Martins (2010); Martins (2013), dentre outros.

<sup>262</sup> Saviani orientou diversas pesquisas nessa perspectiva. Sobre a didática, vide, dentre outros, Gasparin (2002). Indicamos ainda a leitura de: Libâneo (1994), que discute sobre: prática educativa, pedagogia e didática; objetivos e conteúdos do ensino; métodos de ensino e planejamento escolar etc.

dinâmica das relações sociais para além das aparências fetichistas e para além das ilusões tão largamente difundidas no cotidiano da sociedade atual.

O autor explica que é necessária a elaboração das mediações teóricas entre a esfera dos estudos sobre os fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação e o terreno das investigações sobre questões pedagógicas específicas concernentes aos campos do currículo, da didática, dos métodos de ensino, dos recursos pedagógicos etc. Essas mediações teóricas são determinantes para uma adequada compreensão das relações entre os embates na seara da política educacional e seu impacto no dia a dia das escolas, que são também decisivas para uma análise crítica das pedagogias ideologicamente ligadas, ainda que seus adeptos tenham ou não ciência disso, à conservação do *status quo*, como as que se denominam “pedagogias do aprender a aprender”: “o escolanovismo, o tecnicismo, o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do professor reflexivo e o multiculturalismo, para mencionar apenas as principais” (DUARTE, 2013, p. 3).

Saviani (2012, p. 69) expressa que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Não se deve pensar, porém, que os métodos indicados terão um caráter eclético, isto é, constituirão uma somatória dos métodos tradicionais e novos. Não! Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais.

O autor defende o desenvolvimento de cinco passos no trabalho pedagógico. A partir do exposto pelo autor, apresentaremos brevemente tais passos, com o intuito de apresentar uma das marcas primordiais da Pedagogia Histórico-Crítica e que figuraram entre as publicações analisadas. Explícita, ainda, cada passo, confrontando-os com os meandros das pedagogias tradicional e nova. Expõe que o ponto de partida não é a preparação dos alunos, com iniciativa do professor (pedagogia tradicional), tampouco a atividade de iniciativa dos alunos (pedagogia nova).

Além disso, compreende que o ponto de partida do ensino é a *prática social* (primeiro passo), comum a professor e alunos, mas que tem níveis distintos de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Denomina de “síntese precária” a compreensão do professor, enquanto a dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor envolve uma determinada articulação dos conhecimentos e experiências que se constitui como precária, haja vista que por mais concatenados que estejam esses conhecimentos e experiências, a entrada de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social implica uma antecipação do que será possível realizar com os alunos. No que diz respeito aos alunos, sua própria condição remete a uma impossibilidade, no ponto de partida, de conectar a experiência pedagógica na prática social do qual são partícipes.

De acordo com Saviani (2012), nem a apresentação de conhecimentos novos pelo professor (pedagogia tradicional), nem o problema como obstáculo que suspende a atividade dos alunos (pedagogia nova), configuram-se como segundo passo. A *problematização*, a fim de apurar que questões precisam ser solucionadas no contexto da prática social e que conhecimento é preciso ter domínio.

O terceiro passo, denominado *instrumentalização*, não tem a ver com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor (pedagogia tradicional) e não coincide com a coleta de dados (pedagogia nova), mesmo abrangendo transmissão e assimilação de conhecimentos e, talvez, levantamento de dados. Saviani (2012) refere-se à apropriação de instrumentos teórico-práticos necessários ao equacionamento de problemas verificados na prática social e que dependem de transmissão direta ou indireta pelo professor.

O quarto passo não diz respeito à generalização (pedagogia tradicional), nem a hipótese (pedagogia nova), mas à *catarse*, em que se dá a efetiva apropriação dos instrumentos culturais transformados em ferramentas ativas de transformação social.

O quinto e último passo, não é a aplicação (pedagogia tradicional) nem a experimentação (pedagogia nova), mas constitui o ponto de chegada: a própria *prática social*, não mais entendida sincreticamente pelos alunos, mas num outro patamar – sintético. Saviani (2012, p. 72) explica que:

[...] a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode dar-se a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. (SAVIANI, 2012, p. 72).

Duarte (2000), em *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, como o

próprio título indica, polemiza e tece uma dura crítica à aproximação da psicologia vigotskiana ao lema “aprender a aprender”, afirmando se tratar de uma estratégia ideológica. Trata também sobre as características do neoliberalismo, do pós-modernismo, suas interfaces com o construtivismo e as tentativas de unificar as ideias de Piaget e Vigotski. Defende a leitura marxista da obra de Vigotski e alerta para os problemas das traduções e do ecletismo nas interpretações, além de exemplificar críticas que considera infundadas e inconsistentes da teoria vigotskiana. Aborda, ainda, acerca da crítica radical de Vigotski a Piaget<sup>263</sup>.

Libâneo (2004), no artigo “A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov”, destaca as investigações de Duarte nas questões filosóficas e epistemológicas da Teoria Histórico-Cultural, e expõe que o autor teceu duras críticas a trabalhos cujo mote se pautou no “aprender a aprender”, aproximando as ideias de Vigotski ao ideário neoliberal e pós-moderno. Todavia, também examina o teor da crítica empreendida por Duarte (2013).

Libâneo (1994), ainda que não trate da especificidade da didática na Educação Infantil, aponta que, de forma geral:

[...] o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino no seu conjunto, isto é, a atividade do professor e dos alunos visando o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas destes mediante a assimilação consciente e ativa de conhecimentos e habilidades. O trabalho docente ocupa-se da instrução, da educação e do ensino como elementos do processo pedagógico escolar, efetivando a mediação de objetivos, conteúdos e métodos em função da aprendizagem dos alunos. À medida que o processo de ensino é uma manifestação peculiar da prática educativa que se desenvolve sob condições materiais e sociais concretas de uma determinada sociedade, seus elementos constitutivos, conteúdos, professor e aluno – somente podem ser descritos e explicados em função de objetivos sócio-políticos e de condições concretas. A Didática, assim, não investiga apenas objetivos, conteúdos, métodos,

---

<sup>263</sup> Aqui não podemos trazer as questões abordadas por Duarte (2000), mas que contribuem sobremaneira à discussão. Vale a leitura da publicação na íntegra da obra.

conexões entre ensino e aprendizagem e as condições e formas que vigoram no ensino, mas também os fatores materiais e sociais reais condicionantes das relações entre docência e aprendizagem.

No percurso da Educação Infantil no Brasil, permeado por diferentes perspectivas teóricas em disputa, diversos autores vêm se posicionando no campo da Pedagogia Histórico-Crítica: Arce e Martins (2009, 2010), Arce e Raupp (2009); Arce e Jacomeli (2012, 2014), Marsiglia (2013), Martins (2013), dentre outros.

Destacamos as contribuições de Alessandra Arce que vem incorporando seus estudos e pesquisas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e tecendo uma severa crítica ao aporte em torno do Construtivismo e do pós-modernismo que vem alicerçando a construção de uma Pedagogia da Infância. Ela questiona se não se trataria de um fetichismo da infância (ARCE, 2012).

No artigo, “Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo”, Arce (2001, p. 264) já alertava que:

As teorias que têm focalizado o professor como ser reflexivo, baseadas nos estudos de Nóvoa (1997), Shön (1997), Zeichner (1997) e Perrenoud (1993), alicerçam este movimento, reforçando a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor, o conhecimento advindo de sua prática. Cabe investigar até que ponto a entrada destas teorias no Brasil e sua utilização não as filiam às produções neoliberais e pós-modernas, o que acabaria por torná-las um modismo, camuflado de progressista, mas que traria para a formação de professores a exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo. De qualquer forma, essas teorias precisam ser melhor investigadas quanto às suas filiações filosóficas e ideológicas. A ênfase que tais teorias dão às histórias de vida dos professores parece concordar com os conceitos pós-modernos de conhecimento particularizado, em detrimento da totalidade. Tais conceitos, apresentados pelos autores citados, são utilizados como fundamentos de porque adotar o



eixo ação-reflexão-ação que alicerça o argumento que leva à formação do professor a ser aligeirada.

A autora aponta que esse ideário vai em defesa de uma pedagogia antiescolar, a qual se apoia no fetichismo da infância. Essa defesa, para ela, não interessa à classe dominada e não contribui para a superação da sociedade capitalista:

[...] esta pedagogia parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos são prejudiciais ao desenvolvimento da criança. Segundo esta pedagogia, a educação é que deveria acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças, interferindo o mínimo possível, pois a criança é vista como possuindo todas as virtudes, devendo o adulto humanizar-se no e pelo contato com a criança. O lema “aprender a aprender” passa a ser o central, pois a criança deve construir seus próprios significados relativos ao mundo que a cerca por meio de um trabalho baseado no lúdico como sinônimo de prazer, centrado nas interações entre pares e adultos numa comunidade que ultrapasse os muros da escola e envolva pais e amigos. Opera-se dessa forma uma naturalização das concepções de criança, de ser humano e de comunidade, tornando-se extremamente alienante ao buscar um “oásis” para a proteção e preservação de seu objeto central de trabalho, ou seja, a criança, deslocando-a do contexto capitalista na qual estamos inseridos [...]. (ARCE, 2012, p. 143).

Arce (2012, p. 146) acredita que na contramão do que o discurso antiescolar propõe há uma fetichização da infância, “transformando o trabalho da escola em mero acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança, o que o discurso pedagógico contemporâneo faz é propagar a alienação”. Para autora, denunciar o fetichismo da infância é defender um direito básico da mesma: o direito à educação escolar pública gratuita e de qualidade.

Ainda sublinha que os métodos de ensino em torno de projetos que estão sendo difundidos na educação infantil, por exemplo, são na verdade, muito adequados aos processos produtivos empregados atualmente pelo capitalismo, embora seus adeptos aleguem que

possibilitariam a formação do espírito crítico e da autonomia intelectual (ARCE, 2012).

Arce e Raupp (2009), no artigo “A Formação de Professores de educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos”<sup>264</sup>, tomando por base a tese de doutorado desta última autora, trabalho cuja problemática apontou que no Brasil havia uma tendência na área da educação das crianças de 0 a 6 anos, de desvinculação desse nível com o ensino e a aprendizagem. Tal tendência, segundo as autoras, acaba por legitimar a desintelectualização docente e relegar ao segundo plano o ofício, ao priorizar em seu trabalho tão somente a observação, a organização de espaços pedagógicos e o acompanhamento dos interesses da criança. Paralelamente, as autoras sublinham a relação desse movimento com as críticas que vêm se ampliando no campo educacional, ao “‘recuo da teoria’ na pesquisa, ao esvaziamento do conteúdo na escola e à secundarização do conhecimento na formação de professores” (ARCE; RAUPP, 2009, p. 53).

Uma das constatações, por meio da pesquisa de doutorado de Raupp (2008), foi que os conceitos e adjetivações nas abordagens de formação apresentadas pelas intelectuais brasileiras (formação permanente, reflexão na e sobre a prática, desenvolvimento de competências, histórias de vida, interações sociais): denotam uma tendência na produção científica brasileira sobre o tema; apontam a centralidade da formação como expressão da predominância voltada à experiência; indicam a centralidade nos saberes construídos pelas próprias professoras, ao invés de conhecimentos científicos. Esse aspecto tendencial demonstra a epistemologia da prática, que prioriza a reflexão baseada no “cotidiano em si” das creches e pré-escolas, afastando-se da reflexão filosófica, radical, rigososa e de conjunto; propondo uma reflexão pautada nas vozes das professoras, o que não oportuniza um avanço no conhecimento, a fim de que efetuem o trabalho docente ultrapassando o nível empírico. Ao lado, está o professor reflexivo fundamentado em perspectivas de formação pragmáticas, no sentido de eficácia e coerência com a prática imediata (ARCE; RAUPP, 2009).

---

<sup>264</sup> O artigo pode ser encontrado no livro *Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos*, organizado por Arce e Martins (2009, p. 51-91). Não traremos aqui todos os aspectos desenvolvidos pelas autoras no corpo do artigo, apenas as passagens que nos auxiliam a desenvolver nossa reflexão sobre as questões e os contrapontos apresentados pelos autores advindos da Pedagogia Histórico-Crítica, com relação a outras perspectivas da área.

Além disso, a pesquisa evidenciou a epistemologia da prática como base da formação docente que acaba por negar a função social da educação das crianças de 0 a 6 anos como área que transmite conhecimentos. A raiz dessa epistemologia da prática encontra-se no construtivismo e dois princípios foram bastante expressivos: “a relação entre o sujeito e o conhecimento é subjetiva, relacional; portanto, o conhecimento é construído nas relações; a necessidade de desconstruir a concepção de formação transmissiva, na qual as educadoras foram ensinadas, e construir a concepção construtivista” (ARCE; RAUPP, 2009, p. 83).

Duas outras premissas que foram identificadas na maioria das produções investigadas se articulam ao ideário neoliberal e pós-moderno: a primeira é caracterizada pela intensa valorização da subjetividade das educadoras e professoras, por meio da prioridade de suas representações no seu processo de formação, sinalizando que os resultados dependem do indivíduo; a segunda destaca a negação da existência do conhecimento objetivo e universal, pondo em seu lugar realidades construídas pelas professoras e que conduzem suas ações (ARCE; RAUPP, 2009)<sup>265</sup>.

Os significados atribuídos à criança e à infância no período em que surgiram as primeiras instituições de educação infantil no Brasil e seus desdobramentos marcaram sensivelmente a sua constituição e têm ligação com a expansão do modo de produção capitalista, o desenvolvimento urbano industrial do país e um conjunto emaranhado de termos contraditórios que estão presentes na sociedade em diferentes períodos históricos.

Neste eixo pontuamos o que expressam as teses e dissertações da amostra nessa perspectiva teórico-metodológica acerca das perguntas elencadas e que revelam uma determinada concepção de homem, de criança e de didática alicerçada no Materialismo Dialético, que revela a compreensão dos pesquisadores a respeito da **especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil**.

A Pedagogia Histórico-Crítica sofre críticas advindas de outras perspectivas teóricas da área da educação infantil e que consideram que

---

<sup>265</sup> Também Stemmer (2006), em sua tese *Educação Infantil e Pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia*, contribui sobre a questão do ideário pós-moderno valendo-se de referências como Terry Eagleton, que em *As ilusões do pós-modernismo* distingue pós-modernidade como um período histórico específico do capitalismo e pós-modernismo como um modo de cultura contemporâneo, ainda que utilize este último para se referir aos dois.

seus aportes teóricos enfatizam uma pedagogia escolar, em torno da transmissão de conteúdos aos moldes do Ensino Fundamental<sup>266</sup>.

Vale mencionar aqui o que dizem Arce e Jacomeli (2012), no livro intitulado: *Educação Infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. As autoras, enfatizando que o livro se congrega e dá continuidade a outros trabalhos já publicados nessa mesma perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica<sup>267</sup>, afirmam que a educação infantil não pode ser compreendida em oposição ao processo de escolarização, pois demarca o início da mesma. Alertam que se referem ao termo escolarização com base no respeito às características de seu desenvolvimento pautado na psicologia histórico-cultural e não como preparatória para o ensino fundamental.

O objetivo das autoras é o de refletir sobre como a dicotomia instituída entre ensino, escolarização e educação tem gerado uma falsa questão para a área, atingindo suas propostas curriculares, o cotidiano escolar e a “já tão frágil articulação com o ensino fundamental, e de certa maneira não alterando o processo de precarização das condições de trabalho desse profissional” (ARCE; JACOMELI, 2012, p. 2).

Nessa perspectiva, a pesquisa de Moraes (2008, p. 48) afirma que “O trabalho, atividade que determina a mediação entre o homem e a natureza, constitui a sua condição universal de humanização”. Na mesma linha, Zuquieri (2007) diz ter encontrado na Pedagogia Histórico-Crítica a superação de vários modelos educacionais vigentes, possibilitando uma base sólida para um trabalho de qualidade nesse nível de ensino. Com base nessa perspectiva, expõe que é por meio do trabalho que realizamos nossa humanidade e “o trabalho é a atividade vital humana, diferenciando os homens dos animais, isso significa: estes últimos mantêm uma relação de meio de consumo com os objetos naturais, almejando apenas a sobrevivência” (MARX, 1985 apud ZUQUIERI, 2007, p. 22).

A autora expõe que os saberes científicos que foram elaborados ao longo da história da humanidade devem ser devidamente apropriados pelos indivíduos como forma de dominarem esses conhecimentos. Assim, a escola deve “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciências), bem como o próprio

---

<sup>266</sup> Indicamos a leitura da *Entrevista Luiz Carlos de Freitas*, realizada por Martins, Varani e Domingues. (2016), que também se reporta criticamente aos aportes da Pedagogia Histórico-Crítica.

<sup>267</sup> Vide: Arce (2002).

acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 1992 apud ZUQUIERI, 2007, p. 13). Para a pesquisadora:

A função primordial da escola é a de se projetar como uma instância socializadora do conhecimento e do saber historicamente acumulado e, para isso, o professor deve dominar alguns elementos culturais necessários para realização da tarefa de ensinar. Saviani (1992, p.23) aponta que os educadores devem nortear suas ações no sentido de atingirem três objetivos fundamentais no processo. Estes seriam: a identificação das formas mais desenvolvidas em que se exprime o saber socialmente produzido, a transformação deste saber objetivo em saber escolar de uma maneira que possa ser assimilado pelos alunos e a garantia das condições necessárias para que estes não apenas se apropriem do conhecimento, mas possam elevar seu nível de compreensão da realidade histórica da sociedade em que vive. (ZUQUIERI, 2007, p. 14).

O saber escolar constitui o elo entre a criança e o mundo social, todavia esse elo deve se dar por meio da transmissão e assimilação dos conhecimentos elaborados historicamente. Sendo assim, “o papel do professor é fundamental para o processo, sem deixar de entender que este também faz parte de uma estrutura que determina, em forma de leis, os currículos e conteúdos da educação” (ZUQUIERI, 2007, p. 16). Além disso, ressalta que “cada nova geração deve se apropriar das objetivações que foram sendo aos poucos lapidadas pelas gerações passadas, um processo que permite a continuidade da história de determinada sociedade” (ZUQUIERI, 2007, p. 25).

Nessa direção, a pesquisa de Pasqualini (2010), a partir das contribuições de Duarte (1993), explica a categoria de gênero humano:

[...] uma investigação que se pretenda crítica da realidade social deve tomar como referência a *genericidade*, justamente como possibilidade de revelar o possível abismo entre a produção do gênero humano e as expressões singulares da prática social. Tal princípio nos parece ainda mais relevante em uma pesquisa como a presente, que

se propõe sistematizar princípios para a organização do ensino na educação infantil tendo, portanto, caráter *prescritivo*. Que educação infantil oferecer às crianças pequenas? Na perspectiva marxista, a referência para se responder tal questão são as *máximas possibilidades de humanização* da criança pequena historicamente conquistadas pelo gênero humano [...]. (PASQUALINI, 2010, p. 56, grifo da autora).

Nesse sentido, a pesquisadora corrobora que:

[...] Isso significa que a referência para a promoção do desenvolvimento da criança deve ser as máximas possibilidades de desenvolvimento na infância geradas historicamente pelo gênero. O termo *omnilateral*, empregado por Marx para contrapor-se ao desenvolvimento unilateral da personalidade humana imposto pelo modo de produção capitalista, refere-se à plena realização das capacidades humanas em todas as suas dimensões. Como princípio educativo, portanto, o desenvolvimento *omnilateral* da criança envolve o pleno desenvolvimento de suas funções afetivo-cognitivas, incluindo as sensações, percepção, atenção e memória, pensamento, imaginação, sentimentos, bem como de sua sociabilidade. Possibilitar esse desenvolvimento implica garantir o acesso da criança à riqueza das objetivações da cultura humana, cuja apropriação provocará evoluções em seus processos psíquicos. (PASQUALINI, 2010, p. 195).

Nesse caminho, Moraes (2008, p. 25) afirma que “[...] diante da complexificação das relações sociais, tem-se a escola como a instituição cuja função principal é a socialização do saber sistematizado”. Ainda corrobora que:

[...] quanto mais complexas as relações sociais, maior é a função da educação para que os seres humanos se apropriem das objetivações produzidas pelos homens ao longo da história. Nesse sentido, o papel da educação escolar, na

sociedade atual, é fundamental para a continuidade do processo histórico e a inserção dos indivíduos neste processo [...]. (MORAES, 2008, p. 25).

Moraes (2008) não deixa de pontuar a especificidade da função da escola, sobretudo, a pública e suas relações com a qualidade do saber transmitido, apontando que diversos autores se dedicaram a esse tema “[...] com o objetivo de marcar a contradição existente na função genérica da escola<sup>268</sup> e as funções que assume na sociedade capitalista especialmente o embate entre a formação humana integral e a preparação para o mercado de trabalho [...]” (MORAES, 2008, p. 28).

A pesquisadora compreende que as condições objetivas precisam oportunizar o desenvolvimento das máximas qualidades intelectuais. Do contrário, o empobrecimento das condições limita o desenvolvimento individual. Por isso, cabe à escola oferecer as condições adequadas, como “a possibilidade de apropriação dos conhecimentos teóricos das diferentes áreas do saber” (MORAES, 2008, p. 44).

[...] para que ocorra o desenvolvimento humano faz-se necessário que os indivíduos se apropriem dos bens sócio-históricos produzidos pelos homens. A possibilidade dos indivíduos desenvolver suas capacidades humanas está relacionada com as condições objetivas para tal. Assim, a escola, por meio da sua função principal, que é a de socialização do saber sistematizado, tem papel fundamental nesse processo, no sentido de possibilitar aos indivíduos o domínio dos conhecimentos teóricos, nas diferentes áreas do saber. Os indivíduos, ao se apropriarem dos conhecimentos teóricos, desenvolvem formas mais elevadas de consciência, isto é, a aprendizagem dos conceitos provoca seu desenvolvimento psicológico. (MORAES, 2008, p. 83).

Dessa maneira, a entrada na escola denotará um novo caráter no processo de apropriação dos conhecimentos de forma diferente dos

---

<sup>268</sup> Em nota, a Moraes (2008, p. 28) sublinha que “a função genérica da escola consiste na formação humana dos indivíduos mediante a apropriação dos conhecimentos teóricos produzidos pela humanidade no decurso da história”.

conhecimentos apropriados nas relações estabelecidas na vida prática,. A autora reitera que os conceitos científicos ou teóricos e os cotidianos devem ser tratados de forma distinta. As atividades escolares, por sua vez, devem voltar-se ao desenvolvimento de ações que “revelem a conexão essencial e geral dos objetos. Estas ações são fontes para as abstrações, generalizações e formação dos conceitos lógico-matemáticos” (MORAES, 2008, p. 78). Nesse sentido, Moraes (2008, p. 79) concorda que:

[...] uma prática escolar voltada para a formação da individualidade para si não visa fundamentalmente satisfação das necessidades já dadas pela vida cotidiana do aluno, mas produzir no aluno necessidades do tipo superior, que não surgem espontaneamente, e sim, pela apropriação dos conceitos de objetivação genérica para si. É claro que não se trata de um processo de mera justaposição. É preciso que já existam, nas atividades e no pensamento cotidianos, os germens que apontem para as necessidades de tipo superior.<sup>269</sup>

Compartilhando dessa mesma base teórico-metodológica, Pasqualini (2010) assevera que o ensino pré-escolar:

[...] é uma prática social humana. Como uma primeira aproximação, podemos dizer que se trata do atendimento educacional de caráter coletivo destinado à criança pequena em contextos institucionais anterior a seu ingresso na escola de ensino fundamental. Essa prática não emergiu e se consolidou como tal casualmente, mas como parte do processo mais amplo de reprodução social. [...]. (PASQUALINI, 2010, p. 77).

A pesquisadora defende que promover o desenvolvimento das máximas qualidades humanas da criança oriunda da classe trabalhadora “é um objetivo educacional que se coaduna com os interesses dessa

---

<sup>269</sup> Em nota, Moraes (2008) esclarece que Duarte (2007) faz uma diferenciação entre individualidade em si e individualidade para si, sem que haja uma relação consciente desta individualidade. A individualidade para si consiste na apropriação das características humanas, objetivadas pelo gênero humano, objetivação individual mediada pelo que foi apropriado. A autora sugere, para maior aprofundamento, a leitura de Duarte (1993, 2007).



criança como membro de uma classe social que, na sociedade capitalista, se vê expropriada do acesso aos patrimônios do gênero humano” (PASQUALINI, 2010, p. 196).

A partir dessa compreensão de sujeito concreto, entende como um princípio a ideia de que o ensino nessa etapa deve “Promover o desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano” (PASQUALINI, 2010, p. 196).

Por esse caminho, Escudeiro (2014) também compreende que a especificidade da educação é transmitir o conhecimento e encontrar os meios mais apropriados para sua realização. `Posiciona-se em defesa da importância da sistematização do ensino, a partir do que é essencial à humanização e a reprodução da cultura, haja vista que “ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar” (SAVIANI, 2005 apud ESCUDEIRO, 2014, p. 65).

Sobre a relação entre os conhecimentos a serem transmitidos e a **função do professor**, destacamos o livro *O Trabalho Pedagógico com crianças de 0 a 3 anos*<sup>270</sup>, organizado por Arce (2014), que apresenta diversos artigos que trazem pistas didático-metodológicas para o trabalho com as crianças. De acordo com a organizadora, o elemento que une os autores dos artigos é a “defesa de que o trabalho intencional, direcionado e planejado por parte do professor é fundamental para produzir desenvolvimento nas salas de educação infantil, em especial, nas creches” (ARCE, 2014, p. 10). A organizadora corrobora que a ideia central é de que as crianças devem ter seus horizontes ampliados, não apenas os intelectuais, mas os emocionais e corporais. Para tal, o professor “deve munir-se de conhecimentos teóricos e metodológicos que possibilitem a compreensão de como a ação intencional e o ensino são decisivos para um trabalho pedagógico de qualidade” (ARCE, 2014, p. 10).

Para as autoras, a defesa realizada na coletânea, através do conjunto de pesquisas e ensaios é a de que a educação de crianças menores de 5 anos não pode dispensar a função do professor quem ensina e transmite às crianças o conhecimento acumulado

---

<sup>270</sup> A autora reúne uma coletânea de artigos de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento que atuam com crianças menores de três anos. Sugerimos a leitura do livro, a fim de conhecer os mencionados artigos. Segundo a autora, esta coletânea dá continuidade ao debate iniciado no livro *Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos* (ARCE, 2009).

historicamente pela humanidade. Para elas, esse papel fundamental do professor é “essencial para o processo de formação integral da criança pequenina e sua constituição como membro do gênero humano [...]” (ARCE; JACOMELI, 2012, p. 2).

Pasqualini (2010, p. 201, grifos da autor) pondera que:

Tais conhecimentos se fazem necessários, em síntese, para que o professor possa organizar a relação entre CRIANÇA e CONTEÚDO, que ocorre sob CONDIÇÕES determinadas, sendo mediada por RECURSOS que cabe ao próprio professor selecionar. Destacamos, assim, que para que o professor possa lançar as bases do pensamento teórico na criança, é preciso que ele mesmo tenha tido acesso a esse desenvolvimento. Para que ele possa promover o progressivo contato da criança com as objetivações genéricas para-si, é necessário que esse contato lhe tenha sido possibilitado em seu próprio processo de formação.

A pesquisadora esclarece também que:

[...] a natureza dessa prática social, em se assumindo como produto almejado do desenvolvimento da criança em suas máximas possibilidades, exige do seu agente uma sólida formação *teórica*. Isso porque as relações que precisam ser manejadas por esse profissional, [...] encerram um alto grau de complexidade, o que torna o conhecimento empírico insuficiente para orientar a atividade do professor no interior dessa prática. A natureza do conhecimento que pode efetivamente instrumentalizar o professor no manejo dessas relações é essencialmente teórica, pois só o conhecimento teórico lhe permite enxergar além da aparência de seu próprio fazer, captando a essencialidade dessa prática social. (PASQUALINI, 2010, p. 201, grifo da autora).

Pasqualini (2010, p. 181) pôde constatar em sua pesquisa, a partir da observação de uma “situação didática”, “a necessidade do domínio do CONTEÚDO em termos conceituais, ou seja, de uma compreensão *teórica* desse conteúdo”. Ressalta que somente o entendimento da

seqüência lógica de desenvolvimento do conteúdo “instrumentaliza efetivamente o professor em sua tarefa de organizar a relação CRIANÇA-CONTEÚDO, orientando o delineamento de atividades didáticas e a seleção de RECURSOS pedagógicos” (PASQUALINI, 2010, p. 181, grifos da autora).

No que diz respeito aos **instrumentos do trabalho docente**, Zuquieri (2007) expõe que, em geral, o planejamento da área de Ciências para Educação Infantil é visto de uma forma secundária. Em sua investigação, verificou o que seria um projeto para as professoras sujeitos de sua pesquisa e qual sua função diante de uma prática pedagógica. Constatou que a concepção de projeto era confusa e a Pedagogia Histórico-Crítica, que embasou sua investigação, contribuiu para pensar que “não é possível pensar em projeto como algo fora da concepção social e política. Trabalhar com projetos requer uma compreensão abrangente do que se quer atingir como objetivo e uma mudança de postura do professor diante da realidade [...]” (ZUQUIERI, 2007, p. 94).

Para a pesquisadora, trabalhar com projeto implica planejamento e este termo já inquietou muito os professores, quando o modelo de Escola Nova surgiu. Na prática escolar há grande dificuldade em compreender a necessidade do planejamento e, para, além disso, torná-lo real: “Após um rápido momento de exuberância, sobretudo na década de 60, o planejamento foi sendo gradativamente, rejeitado por professores e por outros profissionais das escolas” (GANDIN, 1999 apud ZUQUIERI, 2007, p. 21).

A Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com a autora, pressupõe o planejar como elemento salutar para a efetivação da prática, além de considerar que o planejamento deve envolver vários aspectos, como: conteúdos, necessidades de aprendizagem, objetivos que se pretende atingir, procedimentos. Sublinha que “o método dialético de construção do conhecimento se faz através da análise da realidade, estudos, planejamento e (re)construção do saber escolar do aluno” (GASPARIN, 2003, apud ZUQUIERI, 2007, p. 102)

Zuquieri (2007) corrobora que o professor, em sua prática diária, define meios para trabalhar os conteúdos, uma forma mais estruturada de atingir seus objetivos. Apoiar-se em Vasconcellos (2003, apud ZUQUIERI, 2007, p. 102), considerando que “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal”.

Destaca, ainda, que os conteúdos devem se articular por meio de uma relação dinâmica entre teoria e prática, cabendo ao professor e ao aluno serem coautores do processo ensino e aprendizagem. Tal abordagem exige que os professores exerçam o papel de mediadores da prática pedagógica “a serviço da necessidade social a que devem responder. O conhecimento escolar constitui-se em saber teórico–prático apropriado, enquanto instrumento mediador da transformação social” (ZUQUIERI, 2007, p. 17).

Ao conceber a educação como atividade mediadora da prática social, torna-se fundamental uma mudança radical nos objetivos e ações didáticas e docentes com vista à superação das relações dominantes (ZUQUIERI, 2007). Tal mudança ocorrerá efetivamente no nível da consciência, por meio de uma visão emancipatória de educação:

A transformação que a educação opera é aquela que se dá através do processo de transformação das consciências. E, no processo global de transformação das estruturas, a educação enquanto transformação das consciências é condição essencial... Na verdade, a concepção de educação de Saviani aponta para a superação de duas formas unilaterais de considerar essa questão: ou que ela, a educação seja por si só o veículo da transformação social, por excelência, como diz a concepção idealista, ou que ela, a transformação das consciências, seja sempre um processo *a posteriore*, isto é, uma mera consequência da transformação das condições materiais, como postula o materialismo mecanicista. (OLIVEIRA, 1994 apud ZUQUIERI, 2007, p. 33, grifo da autora).

Zuquieri (2007) e Escudeiro (2014) destacam os passos desenvolvidos por Saviani (2012) e que já expusemos anteriormente, ao tratarmos da Pedagogia Histórico-Crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social superior ou final do conteúdo. Esses passos se constituem em um processo que embasa a prática do professor e seu planejar e, ainda que sejam definidas por etapas diferentes, há “intersecções entre elas, por não se tratar de uma metodologia fragmentada, e que considera a educação como um processo dinâmico e plural, com natureza bem específica” (ZUQUIERI, 2007, p. 17).

Zuquieri (2007) explica que não encontrou no material estudado uma didática própria para crianças, somente relativa ao Ensino Fundamental e ao Médio. Tomou os procedimentos colhidos da obra de Gasparin (2002), com o diferencial de demonstrar que é possível desenvolver tais passos também na educação infantil, “respeitando a maturidade psicológica e intelectual da criança pré-escolar” (ZUQUIERI, 2007, p. 37).

A pesquisadora coloca-nos que o autor aborda a didatização dos passos metodológicos idealizados por Saviani (2003) e que focalizou a obra de Gasparin, com o intuito de pensar nos passos, relacionando-os à Educação Infantil e à prática pedagógica do professor.

Zuquieri (2007) relata que, ao término de sua pesquisa, reconheceu que é possível trabalhar com a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil e que não podemos perder de vista o seu aporte teórico, sua base progressista, que concebe a educação como um instrumento de libertação do indivíduo e da sociedade como um todo.

Para que a transposição didática ocorresse efetivamente, conforme Zuquieri (2007, p. 138), considerou-se os pressupostos fundamentais desta perspectiva, “seu ponto central que vem a ser a transformação social, entendendo que educação e sociedade não podem ser desvinculadas da dimensão política”.

Vale aqui uma consideração a nosso ver pertinente, acerca dessa sistematização, a partir do exposto por Martins (2016), que busca esclarecer alguns pontos em torno do método que nos parece que não estavam explícitos aos pesquisadores na época em que desenvolveram seus estudos :

Saviani (1984), ao sistematizar o método de ensino próprio à pedagogia histórico-crítica, apresenta-nos os elementos centrais para a implementação da referida prática pedagógica, dialeticamente orientada para a formação e transformação dos homens e de suas circunstâncias históricas de vida. Não obstante o autor ter organizado a exposição desse método em cinco momentos – prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social (requalificada) –, *há que se destacar esses que não são procedimentos didáticos. Na qualidade de conceitos metodológicos, tais momentos são abstrações do pensamento a orientarem as ações*

*concretas na realidade.* (MARTINS, 2016, p. 26, grifo nosso).

A autora utiliza uma citação de Saviani, a fim de explicar que os momentos de seu método estão fundados no *método marxiano de construção do conhecimento* a presumir a captura empírica e sincrética da realidade como ponto de largada, as mediações abstratas do pensamento como possibilidades de superar essa condição, levando em consideração “a apreensão concreta da realidade como síntese de múltiplas determinações ou como rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973 apud MARTINS, 2016, p. 27).

Eis a citação de Saviani sublinhada por Martins (2016, p. 38-39):

É uma leitura equivocada aquela que considera que a atividade educativa parte da prática social no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e diante dos problemas enfrentados (entenda-se aqui os problemas em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido) eles saem da prática e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com uma nova qualidade. Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando à perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. (SAVIANI, 2015, apud MARTINS, 2016).

O autor expõe que se trata de um trabalho pedagógico a ser realizado desde a mais tenra idade, orientando para a apropriação “das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte” (SAVIANI, 2015 apud MARTINS, 2016, p. 36).

No que tange à **formação e à relação teoria e prática**<sup>271</sup>, Zuquieri (2007) apregoa que, ao entrarmos em contato com o projeto educacional de uma sociedade, identificamos qual sua vontade política, que indivíduos deseja formar, quais valores estão nas entrelinhas de seus discursos. Nesse sentido, é que os professores necessitam de uma formação que lhes oportunize “estrutura teórico-prática, para que possam avaliar e escolher o caminho a ser percorrido que poderá ser: a aceitação do modelo, ou a luta pela transformação da realidade” (ZUQUIERI, 2007, p. 24).

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação. (VAZQUEZ, 1968 apud ZUQUIERI, 2007, p. 74).

Zuquieri (2007, p. 88) ressalta o que postula Saviani:

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada a

---

<sup>271</sup> Vide Facci (2004).

medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

A pesquisadora revela que sua investigação se preocupou com a formação continuada dos professores, levando em conta que o aperfeiçoamento e o contato com teorias que embasam a prática pedagógica, tornam-se indicativos fundamentais para o seu desenvolvimento, enquanto profissional da educação. Nesse sentido, e levando em consideração as condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, a pesquisadora defende a importância de que as propostas educativas “valorizem o espaço infantil, suas especificidades, seu processo de aquisição de conhecimento, numa proposta progressista de educação”. Nesse aspecto, ressalta a formação do professor como imprescindível para que, ao conhecer cientificamente o processo de desenvolvimento da criança, possa planejar ações educativas coerentes aos pressupostos acima descritos.

Zuquieri (2007) enfatiza a formação adequada do professor, não só apreendendo os conteúdos a serem ensinados, mas seu domínio, não apenas pela técnica, pois dessa maneira colocará em risco seu comprometimento político e social com a educação e transmissão de conhecimentos. Será o domínio de uma teoria que desencadeará a segurança do trabalho docente.

O professor precisa, portanto, de uma teoria que explicita a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora. Essa teoria se alimenta da prática, isto é, das exigências concretas da situação pedagógicas. A partir daí, necessita desenvolver um método de pensamentos e reflexão que auxilie a avaliar cada situação concreta, enquanto configurada por relações de um aluno determinado com uma matéria de ensino; ou seja; aprender a fazer a leitura da contextualização histórico-social das situações



pedagógicas específicas. (LIBÂNEO, 2005 apud ZUQUIERI, 2007, p. 60),

A autora compreende conjuntamente com Saviani (2002 apud ZUQUIERI, p. 68, grifo nosso) que:

[...] *pedagogia significa condução à cultura*, processo de formação cultural sendo, o pedagogo, aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, portanto, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. E como o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, eis como a formação cultural vem a coincidir com a formação humana, convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em formador de homens, vale dizer, educador por excelência.

O que significaria “condução à cultura”? Ficamos em dúvida com relação ao termo “condução”. O excerto acima, contudo, sublinha a importância do pedagogo, reafirmando a adequação pela qual deverá passar a formação no âmbito da universidade. Para a pesquisadora, muitos cursos de formação superior carecem de uma base filosófica com o rigor necessário para uma formação de qualidade, haja vista que os currículos aligeirados não permitem aprofundamento e formam um profissional sem o aporte teórico suficiente, capaz de realizar uma prática docente de qualidade. Tal aligeiramento “alimenta e é alimentado pelo empobrecimento cultural de nosso país, que leva ao esvaziamento do conteúdo escolar, elevando à categoria de conteúdo temas como: mídia e multimídia e a tão propagada diversidade cultural” (ARCE, 2001 apud ZUQUIERI, 2007, p. 69).

Com a apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados, ponto-chave da perspectiva histórico-crítica, a pesquisadora diz ter ficado nítido, ao final da pesquisa, “que um passo importante para uma prática pedagógica efetiva é a formação inicial e continuada dos professores, proporcionando-lhes competência técnica e política efetiva” (ZUQUIERI, 2007, p. 137).

Ao contrário de outros pesquisadores que relataram que há muita transmissão de conhecimento e teoria descolada às questões da prática

encontradas nas escolas, a pesquisadora entende que há sim falta de um aporte teórico consistente, um esvaziamento de conteúdos, um recuo da teoria (MORAES, 2001). Assim, acaba por empregar o termo “competência técnica e política” para a consolidação de uma prática efetiva por meio da formação inicial e continuada, o que nos instiga a tentar compreender como os termos “competência”, “saberes”, “reflexão”, dentre outros largamente utilizados por alguns dos pesquisadores foram sendo interceptados por algumas perspectivas apresentadas, a fim de atenderem determinadas finalidades bem ao gosto dos interesses burgueses que também encontram na educação, em seus diferentes níveis, inclusive na Educação Infantil, um campo bastante fértil para disseminar sua ideologia.

#### 4.2.7 EIXO 7 - Didática vinculada à Teoria Histórico-Cultural

*Es ésta una diferencia que puede compararse con la que existe entre las ecuaciones con una o dos incógnitas. La investigación que nosotros entendemos es siempre una ecuación con dos incógnitas. La elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es ao mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación. (Lev Vygotski, 1995).*

Neste eixo, apresentamos a *Didática vinculada à Teoria Histórico-Cultural*<sup>272</sup> e as publicações que apontaram essa perspectiva. Vigotski<sup>273</sup>, Leontiev<sup>274</sup> e outros autores, em seus estudos acerca do

---

<sup>272</sup> Aqui, apresentamos apenas algumas considerações iniciais da Teoria Histórico-Cultural, cujos expoentes têm sido citados e tomados nas diferentes perspectivas teóricas da área. No Capítulo 5, buscamos aprofundar um pouco mais questões referentes à Teoria Histórico-Cultural e pertinentes ao nosso objeto de estudo, levando em consideração que defendemos essa perspectiva teórica neste trabalho, à luz do Materialismo Dialético e da Ontologia Crítica.

<sup>273</sup> Como já mencionamos, utilizaremos no texto a grafia Vigotski e outras grafias, conforme referenciadas nas obras utilizadas. Para saber mais a respeito da vida e da obra de Vigotski, sugerimos a leitura do Prólogo de Kozulin (2001). O autor aborda acerca da teoria que investiga o ser humano como sujeito dos processos culturais em lugar dos naturais, da vida de Vigotski, além de tratar das crises e vicissitudes que atravessou o desenvolvimento da psicologia no século XX.

desenvolvimento da *psiqué*, contribuíram, sobremaneira, para a compreensão da atividade, da atividade guia, da mediação, das funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 1995), da zona de desenvolvimento real e iminente<sup>275</sup> etc. Essas categorias têm nexos profundos com a didática e estão intimamente conectadas aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

Destacamos os trabalhos de Kozulin<sup>276</sup> (2001), Shuare<sup>277</sup> e Davidov (1987) e, no Brasil, Rego (1995), Mello (2007) e Prestes<sup>278</sup> (2010), que têm se debruçado nos aportes dessa teoria, constituindo-se em referências importantes para nossa pesquisa. Aqui, neste tópico, pontuamos algumas de suas considerações, valendo-nos de seus estudos, particularmente, porque têm contribuído, sobremaneira, para as pesquisas da área, seja divulgando obras, seja confrontando as traduções, ou discutindo categorias que são caras às investigações e ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

Compreender os escritos de Vigotski e seus colaboradores, no contexto em que escreveram, é fundamental. O psicólogo soviético que

<sup>274</sup> Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) foi um psicólogo soviético. Membro da Academia Soviética de Ciências Pedagógicas recebeu em 1968 o título de doutor *honoris causa* pela Universidade de Paris e criou a faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou.

<sup>275</sup> O conceito *zona blijaichego razvitia* tem sido traduzido de muitas formas: zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato. Prestes (2010), em sua tese, traz esclarecimentos com relação ao uso equivocado dos termos proximal, potencial e imediato, levando em conta que *blijaichego* remete ao adjetivo próximo no grau superlativo absoluto sintético: o mais próximo, proximíssimo. A autora defende que a tradução mais adequada é *Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)* que se refere às “possibilidades de desenvolvimento”. É este o termo que será utilizado aqui, ainda que não seja o mais familiar. O termo é um dos mais largamente difundidos e tem aparecido em muitas publicações ligadas a diferentes áreas do conhecimento. Figurou nas obras *Pensamento e Linguagem* e *Formação Social da Mente*. Para aprofundar mais os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), linhas centrais e linhas acessórias do desenvolvimento dentre outros termos, vide o texto *El problema de la edad*, que está na Segunda parte – *Problemas de La psicologia infantil*, no Tomo IV das *Obras Escogidas*, 2006, p. 251- 272. Voltaremos a esse conceito mais a frente.

<sup>276</sup> Alex Kozulin é doutor em Psicologia em Moscou, coordenador acadêmico do Departamento Internacional do Instituto Feuerstein (Instituto Internacional para o Melhoramento do Potencial de Aprendizagem), em Jerusalém.

<sup>277</sup> Marta Shuare é graduada na Faculdade de Filosofia e Letras, Psicologia (1968) – Universidade Nacional de Buenos Aires, autora de mais de 100 publicações científicas e traduções de psicologia, sociologia e filosofia. Autora da série "Biblioteca da psicologia soviética" (Editorial Progreso, Moscou); das compilações e traduções das obras da referida biblioteca. Vide Shuare (1990) e Neto (2011).

<sup>278</sup> Zoia Prestes é pedagoga e mestre pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou, doutora em educação pela Universidade de Brasília e professora da Faculdade de Educação da UFF. É membro do Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das obras dos Representantes da Teoria Histórico-Cultural (NUTHIC), que surgiu a partir da tese da autora e cujo objetivo é a realização de traduções diretas do russo para o português (PRESTES, 2010, 2017).

viveu em Moscou, em meio à Revolução Russa, escreveu no final da década de 1920 e começo da década de 1930. Foi acometido desde muito jovem, de uma enfermidade – tuberculose –, falecendo precocemente em 1934, aos 37 anos, deixando uma grande quantidade de manuscritos que foram, por razões políticas, por meio da supressão stalinista, proibidos em seu país durante 20 anos (meados dos anos 1930 à década de 1950), chegando ao Ocidente muito tempo depois. Ainda assim, ofereceu, por meio desse importante legado, os ingredientes, os germens para questões futuras da psicologia, que ainda precisam ser desvendadas (KOZULIN, 2001).

Wertsch (1988 apud REGO, 1995, p. 25) afirma que o objetivo principal de Vigotski, por meio da Teoria Histórico Cultural:

[...] consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética. Deteve-se no estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados (as chamadas funções psicológicas superiores), típicos da espécie humana: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc. Seguindo as premissas do método dialético, procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social. Coerente com este propósito, Vygotsky fez, no final da década de 20 e no início dos anos 30, relevantes reflexões sobre a questão da educação e de seu papel no desenvolvimento humano.

Sobre a Teoria Histórico-Cultural, Mello (2007)<sup>279</sup> explica que:

Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser

---

<sup>279</sup> Suely Mello é doutora em Educação pela UFSCAr e professora do PPGE da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília. Vide Conde; Mello (2014).

humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana. (MELLO, 2007, p. 86).

Vale destacar a tese escrita por Prestes (2010), intitulada *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional*, particularmente a contextualização minuciosa apresentada no primeiro capítulo, em que a autora apresenta uma série de detalhes sobre os dias que precederam a Revolução de outubro de 1917, com os soviets no poder e os desafios de ordem política, econômica, cultural e social que o primeiro país socialista enfrentava. Ressaltamos ainda algumas passagens em que a autora aborda sobre a teoria histórico-cultural:

[...] A teoria cultural, nos anos 20, deu início à pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo. As pesquisas teóricas e experimentais levaram a um novo entendimento sobre a origem e a estrutura das funções psíquicas superiores que se diferenciavam radicalmente da psicologia idealista dominante.

[...]

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele a *psiqué* humana é a forma própria de refletir o mundo entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso as peculiaridades do que é refletido pela psique podem ser explicadas pelas

condições e visões de mundo do ser humano. Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas, transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio. No entanto, as influências podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico dependendo da idade em que ocorrem. (PRESTES, 2010, p. 36, grifo da autora).

Kozulin (2001, p. 14) ressalta que Vigotski trabalhou de “forma arrebatada y febril, sentando, de forma casi totalmente individual, las bases de una teoria del desarrollo psicológico basada en la noción de que la esencia de la vida humana es cultural y no natural”. Mesmo que seu ideário tenha sido proibido durante longo tempo, algumas de suas principais ideias foram desenvolvidas por seus discípulos: Leontiev, Luria<sup>280</sup> e outros. Como disse Prestes (2017, p. 55):

A teoria histórico-cultural pensada por Vigotski e seus colaboradores surge no contexto de uma mudança social radical que impôs a necessidade de uma escola para todos. Sabe-se que, no campo científico, havia um embate entre diferentes correntes (metafísicas, biológicas, evolucionistas, naturalistas, deterministas, entre outras). Tanto na psicologia, quanto na pedagogia, dois campos da ciência intimamente ligados à escola, o debate partia da questão: o que é biológico e o que é social no desenvolvimento humano? Com uma densa crítica às abordagens biológicas, evolucionistas e metafísicas, Vigotski defende o materialismo histórico-dialético como possibilidade para se pensar a nova psicologia e a nova pedagogia. Em alguns de seus trabalhos ele irá defender uma ciência psicológica

---

<sup>280</sup> Alexander Romanovich Luria (1902-1977) foi um psicólogo soviético, especialista em psicologia do desenvolvimento. Em 1924, juntou-se ao Instituto de Psicologia de Moscou, associando-se a Leontiev e a Vigotski nos estudos das bases materiais da psique humana.

fundamentada nas ideias de Marx, pois acreditava que, para estudar o desenvolvimento cultural do homem histórico para ele o materialismo dialético deste autor abria-lhe inúmeras possibilidades, guardando uma relação íntima com os estudos científicos do desenvolvimento da sociedade humana. (PRESTES, 2017, p. 55).

De acordo com a autora, aquela conjuntura foi marcada por fortes embates científicos na esfera da Pedagogia e da Psicologia, e a Pedologia, compreendida como ciência do desenvolvimento da criança, ganhava força<sup>281</sup>. Além disso, explica que tal ciência vai se destacar como uma possibilidade “para se pensar as tarefas da nova pedagogia e da nova psicologia, ou seja, da nova escola que iria formar o homem novo [...]” (PRESTES, 2017, p. 57).

Shuare e Davidov (1987) explicam que Vigotski se apoiou da filosofia marxista e sua teoria sustenta o enfoque histórico do desenvolvimento da *psiqué* humana e mostra as fontes sociais desse processo, articuladas à atividade coletiva e se contrapõe a “diferentes concepciones psicológicas idealistas que ven las fuentes del desarrollo psíquico en los cambios inmanentes de la psiquis misma; por otra parte, se opone a diferentes concepciones naturalistas de la psiquis” (SHUARE; DAVIDOV, 1987, p. 8).<sup>282</sup>

Vigotski demonstra sua base materialista dialética ao reportar-se a Marx:

Modificando la conocida tesis de Marx, podríamos decir que la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura. No pretendemos decir que ese sea, precisamente, el significado de la tesis de Marx, pero vemos en ella la expresión más completa de todo el resultado de la historia del desarrollo cultural. (VYGOTSKI, 1995, p. 151).

---

<sup>281</sup> Vide Prestes (2017) que aponta, a partir das contribuições de Stepanova, além, de Netchaiev como principal representante da Pedologia e apresenta mais elementos sobre esta ciência.

<sup>282</sup> Sugerimos Shuare (1987) com prefácio, comentários e tradução de Shuare e prólogo de Davidov. A referida biblioteca reúne artigos representantes da escola psicológica de Vigotski, como o *Ensayo sobre el desarrollo spiritual del niño*, de Vigotski; *Materiales sobre la genesis de la escritura en el niño*, de A. Luria; *El desarrollo psíquico del niño en la edad prescolar*, de A. Leontiev; dentre outros textos de A. Zaporózhets, D. Elkonin, P. Galperin, V. Davidov.

Segundo Shuare e Davidov (1987, p. 5), no prefácio da publicação *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*, a teoria de Vigotski defende que “el desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultura”.

Sobre o social e a cultura<sup>283</sup>, o autor expressa:

[...] todo lo cultural es social. Justamente la cultura es un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano; por ello, el próprio planteamiento del problema del desarrollo cultural de la conducta nos lleva directamente al plano social del desarrollo. Podríamos señalar, además, que el signo, que se halla fuera del organismo, al igual que a herramienta, está separado de la personalidad y sirve en su esencia al órgano social o al médio social. (VYGOTSKI, 1995, p. 151).

Shuare e Davidov (1987) explicam que para a teoria vigotskiana, as *funções psicológicas superiores*<sup>284</sup> existem inicialmente em forma de relação social com as pessoas, de sua atividade coletiva, primeiro por intermédio dos *signos* externos de forma interspíquica e, posteriormente, no processo de interiorização, tais funções adquirem a forma *intrapíquica* e passam a existir como atividade individual do homem com suporte dos signos internos.

Vigotski afirma que é possível formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural, assim:

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interspíquica y luego en el interior del

---

<sup>283</sup> Shuare e Davidov, no prefácio, mencionam um excerto de Vigotski sobre a cultura no Tomo 3, Moscú, 1983 (p. 145- 146). Aqui, trouxemos a citação ampliada da edição espanhola, Tomo 3 *Problemas del desarrollo de la psique*, 1995, p. 150-151.

<sup>284</sup> Em *Conferências sobre Psicologia*, segunda parte da publicação *Problemas de Psicología General*, além de diversos escritos publicados por Vigotski, reúne na segunda parte as conferências realizadas pelo autor no Instituto Pedagógico de Leningrado em 1932. As conferências abordam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na infância: percepção, memória, pensamento, vontade e imaginação. Vide também Vigotski (1998).



niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero, el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas. De aquí, uno de los principios básicos de nuestra voluntad es el principio de división de funciones entre los hombres, la partición en dos de aquello que ahora está fusionando en uno, el despliegue experimental del proceso psíquico superior en aquel drama que viven los seres humanos. Por ello, el resultado fundamental de la historia del desarrollo cultural del niño podría denominarse como la sociogénesis de las formas superiores del comportamiento. (VYGOTSKI, 1995, p. 150)

O pensador entende por signos os estímulos-meio introduzidos pelo homem na situação psicológica que, ao incluí-los, confere significado à sua conduta e cria, com a ajuda dos signos, novas conexões cerebrais, que:

[...] cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo. Dos momentos, por lo tanto, son esenciales para el concepto de signo: su origen y función. (VYGOTSKI, 1995, p. 83).

O autor avalia que é preciso superar a concepção que explica a cultura como produto da atividade intelectual humana, como é o caso da concepção mecanicista que examina a forma superior de comportamento exclusivamente em função de seu mecanismo. Para o autor, a história natural dos signos nos mostra que as formas culturais do comportamento

têm raízes naturais nas formas naturais que estão ligadas por milhares de conexões e surgem a partir destas e não de outra forma. Onde se via um “simple proceso de formación de hábitos, la investigación real pone de manifiesto la existencia de un complejo proceso de desarrollo” (VYGOTSKI, 1995, p. 136).

Podríamos decir, por otra parte, que todas las funciones superiores no son producto de la biología, ni la historia de la filogénesis pura, sino que el próprio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva funciones de comunicación. (VYGOTSKI, 1995, p. 151).

O psicólogo soviético reconhece a base natural das formas culturais do comportamento e afirma que a cultura não cria nada, apenas modifica as atitudes naturais em consonância com os objetivos do homem. A determinação do desenvolvimento ontogenético do homem, em Vigotski, apresenta a seguinte estrutura:

[...] actividad colectiva y comunicación – cultura (signos) – apropiación de la cultura (enseñanza y educación) – actividad individual – desarrollo psíquico del individuo. En el proceso de desarrollo histórico, esta estructura abstracta se llena de contenido concreto que transmite una especificidad histórica al desarrollo de la psiquis de los individuos que viven en diferentes épocas, en distintas culturas. (SHUARE; DAVIDOV, 1987, p. 7).

Shuare e Davidov (1987) corroboram que a apropriação da cultura pelos sujeitos em sua atividade coletiva se dá por meio de formas historicamente instituídas, como o ensino e a educação, que, para Vigotski (1995), constituem formas universais de desenvolvimento

psíquico do homem. Enquanto estes conteúdos são historicamente variáveis “el desarrollo psíquico del hombre tiene um carácter histórico concreto [...], presenta diferentes regularidades en distintas épocas históricas” (SHUARE; DAVIDOV, 1987, p. 7).

Uma parcela dos trabalhos destacou a Teoria Histórico-Cultural como sua base teórico-metodológica. Alguns pesquisadores que já foram citados aqui em outro tópico, por conta de sua também filiação à Pedagogia Histórico-Crítica, encontram no Materialismo Dialético seu alicerce e conjugam os pressupostos das duas bases teórico-metodológicas.

Focalizamos excertos que expressam sua compreensão acerca da **especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil**, a partir de categorias da Teoria Histórico-Cultural e reunindo indícios de sua concepção de didática.

De acordo com a pesquisa de Zuquieri (2007), a criança da Educação Infantil constitui-se como um ser social e histórico que participa de uma sociedade permeada por regras, valores, cultura, e seu desenvolvimento e crescimento ocorrem por meio da cultura e de seu entorno, a partir das relações humanas travadas neste processo. A aprendizagem na infância, para a autora, acontece primeiramente na família, contexto em que aprende noções básicas de vivência social e a linguagem, que possibilitará sua comunicação. Depois passa pela instituição escolar, cujo objetivo primordial é oportunizar o acesso ao conhecimento formal e historicamente produzido pela sociedade. Compreende, ainda, que a “educação é domínio engenhoso dos processos naturais do desenvolvimento. A educação não apenas influi sobre uns ou outros processos do desenvolvimento, como também reestrutura, da maneira mais essencial, todas as funções de conduta” (VIGOTSKY, 1987 apud ZUQUIERI, 2007, p. 15).

No que tange à **função do professor**, a pesquisa de Escudeiro (2014), a partir de sua compreensão acerca das proposições desse autor, defende a importância do ensino escolar e da transmissão de conteúdos da educação sistematizada pelo professor para o desenvolvimento qualitativo da memória de crianças, com idades entre quatro e cinco anos, etapa denominada de pré-escola, na Educação Infantil. A autora afirma que:

[...] o desenvolvimento de boas condições de ensino na Educação Infantil contribui para a formação de processos mais complexos que serão exigidos, por exemplo, nas atividades de estudo

das séries iniciais do Ensino Fundamental. É nesse momento em que a criança terá contato, de forma cada vez mais sistematizada, com conteúdos da Língua Portuguesa e da Matemática e precisará se apropriar deles para se alfabetizar e galgar outros e novos conhecimentos. Nesse momento, haverá a exigência da formação e do desenvolvimento de novos processos psicológicos, além de novas habilidades, como a atenção concentrada e a própria memória voluntária. (ESCUDEIRO, 2014, p. 59).

A pesquisa de Pasqualini (2010, p. 12), também baseada nos trabalhos desenvolvidos por alguns dos principais expoentes da teoria – Vigotski, Leontiev e Elkonin –, levando em conta a estreita relação entre desenvolvimento infantil e ensino nessa etapa, considera que “o conhecimento produzido por esses autores lança as bases psicológicas para a construção de uma proposta pedagógica crítica e historicizadora para o segmento da educação infantil”.

Vale sublinhar o que nos diz Mello (2007, p. 93, grifos nossos):

É o **respeito dos adultos às atividades** – por assim dizer – típicas das crianças **que garante** que o processo de transformações evolutivas da atividade infantil tenha um caráter global e significativo. Sendo assim, entendemos que **não é pelo ensino didatizado**, repartido e simplificado artificialmente pelo adulto que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve.

Instigadas pelo exposto por Mello (2007), ficamos nos perguntando, nesse ponto exatamente, o que necessariamente envolveria o respeito às atividades e, se o tipo de ensino descrito por Escudeiro (2014), por exemplo, não seria assim considerado. Ficamos instigadas pelo uso da expressão *ensino didatizado*. No nosso entender, a didática – teoria geral do ensino – está articulada às atividades. O respeito às atividades estaria intimamente ligado ao ensino sim (por que não?), organizado intencionalmente e planejado (e não repartido, simplificado artificialmente) pelo professor, levando em conta a sua compreensão do que é a atividade guia em cada período do desenvolvimento. Ao longo

do artigo, a autora volta a enfatizar o ensino, na perspectiva histórico-cultural, da forma como estamos compreendendo<sup>285</sup>.

Mello (2007) sublinha que, no processo de interiorização das qualidades humanas, isto é, da formação e do desenvolvimento das funções tipicamente humanas, tais como a linguagem, o pensamento, a memória, a imaginação, a Teoria Histórico-Cultural realçou o que denominou de regularidades do desenvolvimento infantil.

No que tange especialmente à imaginação, por exemplo, vale destacar que Vigotski (2009), em *Imaginação e criação na infância*, no que diz respeito à atividade criadora do homem, que é justamente aquela “em que se cria algo novo”. Para ele se a atividade do homem se limitasse a mera reprodução do velho, seria ele um ser voltado para o passado, amoldando-se ao futuro somente ao passo que este reproduzisse aquele. É a atividade criadora que constitui o homem num ser virado para o futuro, erguendo-o e alterando o seu presente.

Vigotski (2009) explica que essa atividade criadora é reconhecida pela psicologia como imaginação ou fantasia, que se apoia na capacidade de combinação de nosso cérebro. No senso comum, compreendemos por imaginação ou fantasia algo distinto do que a ciência designa com essas palavras. Cotidianamente nomeamos como imaginação ou fantasia tudo aquilo que não corresponde à realidade e que não possui um significado que se aplique na prática. Segundo o autor:

A imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Vigotski (2009, p. 17) enfatiza que os processos de criação se manifestam desde a infância, em que é possível identificar processos de criação que se expressam por meio da brincadeira, atividade que “não é

---

<sup>285</sup> Considerando a pertinência desse ponto, chamamos à atenção ao Capítulo V desta tese, em que abordamos acerca da didática e as contribuições de Vigotski e Leontiev que nos ajudam a aprofundar acerca do desenvolvimento da *psiqué* infantil, da consciência, da atividade e da função do professor com relação a um ensino que, de fato, contribua para a apropriação das qualidades humanas e o desenvolvimento da criança.

uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração ativa de impressões vivenciadas”. É uma combinação dessas impressões e, alicerçada nelas, a produção de uma nova realidade que atende aos anseios e desejos da criança. O impulso para criar é a imaginação em movimento (VIGOTSKI, 2009).

Alicerçada nos pressupostos vigotskianos, Mello (2007, p. 95) explicita que “o momento adequado para a intervenção do educador é o momento em que determinada função está em processo de formação e desenvolvimento”. Para tal intervenção, é preciso que conheça as regularidades do processo de formação e desenvolvimento dessas funções e, além disso, entender que a criança aprende de um modo distinto do adulto e em cada período de seu desenvolvimento.

Escudeiro (2010) destaca que se o desenvolvimento do homem exige aprendizagem, esta requer ensino. É por intermédio do trabalho educativo que os adultos assumem papel preponderante junto ao desenvolvimento infantil, cuja qualidade está atrelada à qualidade dessa interferência: “Por essas razões os processos de educação e ensino, promotores das complexas aprendizagens humanas, assumem enorme importância na psicologia histórico-cultural” (ARCE; MARTINS, 2010 apud ESCUDEIRO, 2014, p. 66).

Nogueira (2010, p. 28), em sua pesquisa, explana que os postulados dessa perspectiva a ajudam a entender que, nessa etapa da Educação Básica, o professor é o mediador entre a criança e o mundo e a “importância do conhecimento do contexto social, pois [...], as relações dos homens com o mundo material são mediatizadas por outras pessoas, por meio de linguagens”. Isto é, o professor é visto como “[...] um mediador entre a criança e mundo, que, por meio do diálogo, pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento”.

A pesquisadora busca o aporte vigotskiano, principalmente nas considerações em torno da determinação social da consciência e a função da mediação semiótica, analisando o papel da linguagem no cerne dessa mediação, precisamente no processo de desenvolvimento da criança e na constituição das Funções Psicológicas Superiores (FPS). A partir da definição desses conceitos, é possível ampliar a compreensão do papel do professor no desenvolvimento da criança.

A tese de Moraes (2008, p. 21) destaca a categoria consciência em várias passagens, uma delas sublinha que:

[...] o desenvolvimento do homem por meio do trabalho engendra formas superiores do reflexo psíquico, ou seja, as atividades regidas pelas

condições objetivas originam ‘[...] uma forma especificamente humana de reflexo da realidade, a consciência humana’ (LEONTIEV, [197-]. A consciência é formada no decurso do desenvolvimento histórico. Assim, a cada momento, de acordo com o modo como os homens se organizam para garantir sua sobrevivência, constitui-se uma forma de consciência. (MORAES, 2008, p. 21).

A pesquisadora expõe que o ato intencional é um ato de consciência, entretanto, nas atividades cotidianas, muitas vezes, não temos consciência da consciência (é uma consciência em si) (MORAES, 2008). Compreende que tais atividades respondem a objetivos práticos utilitários e não precisam de questionamentos e reflexões, como é o caso das atividades não-cotidianas, por exemplo, àquelas referentes à produção de conhecimento, ciência, filosofia, trabalho educativo.

A pesquisadora sublinha:

[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas materiais [...]. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência. (MARX; ENGELS apud MORAES, 2008, p. 26)<sup>286</sup>.

A pesquisa de Nogueira (2010) compreende que essa perspectiva teórica explora questões que ajudam o professor a pensar sobre sua prática. Com base em Mello (2006), a autora afirma que o papel do professor está para além de promover o desenvolvimento cognitivo da criança, tendo em vista que pode “agir na proposição de atividades que a levem a níveis cada vez mais elevados de compreensão de si e do mundo” (NOGUEIRA, 2010, p. 58).

---

<sup>286</sup> Cf. K. Marx e F. Engels, Obras escolhidas. São Paulo: AlfaÔmega, v. 1.

[...] podemos pensar que o ser humano desde muito pequeno está em processo de aprendizado, de forma que a infância pode ser entendida nessa condição de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, ao professor de Educação Infantil não cabe somente uma tarefa manual, mas sim a realização de um trabalho que requer reflexão sobre o desenvolvimento humano. É uma profissão que age num momento decisivo da vida, quando o ser humano inicia a formação de sua consciência. Portanto, o professor de Educação Infantil e outras pessoas mais experientes ensinam, e a criança aprende um mundo de palavras, de gestos, emoções, ações, atividades, objetos, escrita, desenhos, conceitos ideológicos, etc. Um mundo de relações humanas repletas de ações abstratas e concretas, teóricas e práticas, lógicas e emotivas, que a criança passa a ter certo conhecimento para viver. (NOGUEIRA, 2010, p. 51- 52).

Nogueira (2010) infere que quanto mais o setor educacional oferece oportunidades de aprofundar o conhecimento do professor e ajudá-lo, maiores as condições de ele compreender sua prática e apoiar as crianças no processo de formação da consciência de si e de seu agir no mundo. A ampliação do conhecimento, conforme sustenta a pesquisadora, pode alterar o sentido do exercício profissional e a valorização da função social de ser professor.

Entretanto, no movimento contrário, alerta que a Educação Infantil pode constituir-se como o lugar da conformação e do ensino à submissão, limitando-se o papel do professor ao controle:

[...] na ação favorável à predominância da educação apassivadora, a prática docente e a organização da instituição de Educação Infantil podem fornecer mais informações para que a criança seja convencida da necessidade da submissão diante da opressão. Pode produzir mais argumentos para ser convencida de que não é capaz de exercer sua autonomia, pois sua palavra não tem valor, sua forma de expressão, seus gestos, sua produção não são aceitos. Isso deixa a criança com menos apoio, em um momento da vida em que está dependente dos adultos e precisa da ajuda do professor. (NOGUEIRA, 2010, p. 65).



Nogueira enfatiza as contribuições de Vigotski acerca da mediação social no processo de aquisição de significados, o que demonstra a relevância da educação e do papel do professor destacado nessa mediação, além de que a interação social caracteriza o ensino. Este é definido pela pesquisadora como uma troca de significados entre “os mais experientes e os menos experientes, entre adultos e crianças, entre professores e crianças, em que todos os envolvidos nesta relação sofrem os efeitos da aprendizagem e do ensino” (NOGUEIRA, 2010, p. 69).

A autora reitera que o ensino é um “intercâmbio de significados entre os mais experientes e os menos experientes, entre professores e crianças. E todos os envolvidos nesse processo são atingidos pelos efeitos da aprendizagem e do ensino” (NOGUEIRA, 2010, p. 204). Destaca também que Vigotski preconiza que toda boa aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Assim, “A criança aprende sob a tutela de outras pessoas, pois, temporariamente, o adulto a ajuda a exercer uma função que ainda não tem, como, por exemplo, o controle e a consciência de suas ações” (NOGUEIRA, 2010, p. 69).

Para a pesquisadora, existe uma tendência de se levar em consideração um homem dividido, desconsiderando sua integralidade. Nesse sentido, compreende que a teoria histórico-cultural fornece as bases para a análise crítica da educação e para a produção de práticas transformadoras, sustentadas em conceitos de homem, criança e ensino que respeitam o ser humano. Diante do exposto, defende que o ensino, que é a função do professor, “deve ser compreendido dentro do contexto social, que abrange as intempéries da vida em sociedade, dos embates da luta de classes e da defesa de diferentes interesses” (NOGUEIRA, 2010, p. 71), e lança-se em defesa que a prática do professor requer a preocupação com a criança, haja vista que esta precisa da ação educacional refletida.

Moraes (2008) transita por esse caminho, apropriando-se de um excerto bastante ilustrativo de Leontiev:

O processo de apropriação da cultura humana é resultado da atividade efetiva do homem sobre os objetos e o mundo circundante mediados pela comunicação. Então, a criança precisa entrar em relação com os objetos do mundo, por meio da relação com outros homens, por meio da comunicação, para ter a possibilidade de se apropriar das obras humanas e tornar-se humana. (LEONTIEV apud MORAES, 2008, p. 24).

No que diz respeito ao ensino da matemática, a pesquisadora pontua que:

[...] Para a formação do pensamento teórico na criança, faz-se necessário modificar o tipo de **princípios didáticos que regem o ensino**. No caso específico do ensino da matemática, significa substituir o ensino memorístico, mecânico, reprodutivo e superficial por um ensino matemático que fundamente-se nos conhecimentos científicos desta área do saber e que coloca o aluno como sujeito de seu conhecimento. Deste modo, tanto o conteúdo como os procedimentos metodológicos precisam estar articulados para que os alunos se apropriem teoricamente dos conhecimentos matemáticos. (MORAES, 2008, p. 74, grifo nosso).

Moraes (2008, p. 76) aponta que “o encaminhamento teórico-metodológico do ensino de matemática deve respeitar o aspecto lógico-histórico do conhecimento matemático, em que contempla o histórico do conceito e sua essência, o lógico, de forma articulada”. Expõe que Davýdov chama nossa atenção para o “método de ascensão do abstrato ao concreto, um dos princípios didáticos da lógica dialética para a organização do ensino, o qual constitui em uma das possibilidades para a formação do pensamento teórico” (MORAES, 2008, p. 76).

A pesquisa ainda expõe que o desenvolvimento da *psiqué* humana é marcado pela apropriação das formas sociais de atividade historicamente construídas e tal apropriação é caracterizada por duas condições. Sendo assim, “Na primeira, a apropriação dos bens produzidos só ocorre por meio da atividade efetiva do sujeito em relação a eles, decorrente de uma atividade adequada” (MORAES, 2008, p. 86) Conforme explicita, distintamente dos animais, a criança não se adapta ao mundo dos objetos e fenômenos, mas se apropria deles.

Leontiev (1978 apud MORAES, 2008, p. 87, grifo do autor) define a apropriação como:

[...] um processo que tem por resultado a **reprodução** pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao que se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a

transmissão ao **indivíduo** das aquisições do desenvolvimento das espécies.

De acordo com Moraes (2008), a segunda condição é que a apropriação dos instrumentos e ideias produzidas é um **processo mediado**, isto é, os próprios homens iniciam as novas gerações, por intermédio da comunicação, no universo dos objetos culturais. Nesse ínterim, “[...] ‘cada indivíduo aprende a ser um homem’” (LEONTIEV apud MORAES, 2008, p. 87). A relação sujeito e objeto é sempre mediatizada pela atividade e pelos próprios homens.

Em outra passagem, a pesquisadora lança mão, mais uma vez, de Leontiev que reforça:

[...] o ponto principal que deve ser bem sublinhado é que este processo [educativo] deve **sempre** ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes, seria impossível, conseqüentemente, a continuidade do processo histórico. (LEONTIEV, 1978, grifo do autor apud MORAES, 2008, p. 25).

A função da escola está intimamente ligada à função do professor, haja vista que “[...] a escola deve ensinar os alunos a **pensar**, isto é, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento” (DAVYDOV, 1988, p. 3 apud MORAES, 2008, p. 94, grifos do autor). Segundo Moraes (2008, p. 94):

Para entender o professor como organizador da atividade de ensino, é importante ter claro que as atividades de ensino e de aprendizagem são articuladas entre si; cabe ao professor organizar o ensino na forma de atividades, que serão desencadeadoras de atividades de aprendizagem para o aluno. [...] O lugar social do professor é diferente daquele que o estudante ocupa, como também são diferentes suas necessidades, seus motivos, suas ações e sua superações.

Escudeiro (2014), a partir dos estudos da teoria histórico-cultural, sobretudo o que asseveram Vigotski e Luria acerca da função da memória, bem como da defesa da escola como defendido pela

pedagogia histórico-crítica, revela a necessidade da apropriação da cultura na Educação Infantil. Acredita que a contribuição de seu trabalho contribui para que o professor “repense seu papel nessa etapa como aquele que suscita, na criança pequena, sua humanização” (ESCUDEIRO, 2014, p. 16).

Corroborar que a legitimação da importância das atividades principais no decorrer do desenvolvimento não deve limitar-se à aparência de sua realização autônoma. Tais atividades principais demandam interiorizações dos conteúdos culturais e a participação do adulto que assume o papel condutor e organizador desse percurso, por meio de propostas que operam na mais extensa variedade de processos psíquicos, que alicerça a vida psicológica da criança. Afirma, assim, “a necessidade do ensino no processo de desenvolvimento infantil, e não a partir ou ao lado dele” (MARTINS, 2010 apud ESCUDEIRO, 2014, p. 70).

A partir desse excerto, a pesquisadora, ainda, sublinha que Martins (apud 2014, p. 70) “(re)coloca o papel que o professor e o ensino tem nas atividades realizadas com a criança na Educação Infantil.” A esse respeito, o professor precisa compreender os estágios de periodização infantil e observar os aspectos de conduta das crianças, intervindo da melhor forma.

No que tange aos **instrumentos do trabalho docente** nessa perspectiva, Moraes (2008, p. 18) expõe que:

[...] O ato de avaliar se constitui em conjunto com o ato de planejar. O homem, diante de suas necessidades e possibilidades, planeja e, no processo de execução do plano, avalia se as ações e operações estão de acordo com o seu plano original e, se necessário, realiza alterações no movimento de execução da atividade. Porém não é uma avaliação que se limita ao projeto e ao indivíduo que a executa, as necessidades e as possibilidades de execução do projeto são atos sociais. Tratam-se de atos determinados historicamente e, à medida que o homem realiza a sua ação, avalia constantemente, se os objetivos estão sendo atingidos, mediada por interesses e condições históricas. Por isso, defendemos que o ato de avaliar é histórico. (MORAES, 2008, p. 18).

A pesquisadora entende a avaliação como uma forma de compreender a relação cognoscitiva entre o sujeito e o objeto na objetivação do processo de ensino e aprendizagem. Ela explica que a objetivação é entendida no sentido de “atividade não-material, de mudança do pensamento”, na compreensão de que, por intermédio da “apropriação do conhecimento elaborado socialmente, o homem se humaniza, isto é, integra-se ao mundo humanizado historicamente” (MORAES, 2008, p. 46).

Sendo assim, explica que no planejamento de suas atividades, o professor antecipa resultados por meio de seus conhecimentos teóricos sobre o conteúdo do que vai ensinar e como o aluno aprende. Nesse processo, o professor analisa, adequa, modifica sua intervenção, a fim de oportunizar a relação entre o conhecimento a ser alcançado e o conhecimento acumulado pelo aluno.

A nosso ver, esse modo de produção e apropriação a que se refere à pesquisadora, diz respeito à didática do trabalho desenvolvido, que envolve a compreensão da práxis pedagógica como “unidade entre a atividade teórica e a prática” e que possui “dois elementos importantes que mobilizam os sujeitos no trabalho educativo: a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem” (MORAES, 2008, p. 93).

Moraes (2008, p. 233) enfatiza o diferencial de uma avaliação na perspectiva histórico-cultural em detrimento de avaliação sob outras perspectivas:

Assim, o significado da avaliação na atividade de ensino e de aprendizagem deve ser o de orientação e de direcionamento do processo de apropriação dos conhecimentos. Trata-se da avaliação como análise e síntese das atividades dos sujeitos, tanto daquele que ensina como daquele que aprende. Nesta linha de raciocínio, a avaliação deve ser considerada na relação entre prospecção e retrospecção, ou seja, os conhecimentos prévios dos sujeitos são condições para que ele possa apropriar-se daquilo que lhe é potencial – o que naquele momento não estava ao seu alcance –, mas que, por meio do ensino, ele terá potencialidade de se apropriar. Essa forma de avaliar o processo de ensino e aprendizagem é um diferencial importante entre a avaliação na perspectiva histórico-cultural e o consolidado nas práticas pedagógicas atuais, as quais valorizam

apenas os conhecimentos formados pelo aluno. Assim, as contribuições para as ações educativas ficam limitadas, porque não lançam parâmetros para pensar os conceitos que o aluno ainda não se apropriou. (MORAES, 2008, p. 233).

No que concerne à **formação e à relação da teoria com a prática**, assevera o seguinte:

[...] assumimos como teoria e prática o conjunto de conhecimentos sobre a relação sujeito-objeto no processo de apropriação do conhecimento, em que os elementos teóricos são acrescidos da forma e conteúdo do ato de ensinar e aprender, em nosso caso específico, o modo como são organizados e trabalhados os conhecimentos escolares, particularmente o conhecimento matemático. (MORAES, 2008, p. 46).

A pesquisadora, como já dito, por meio de sua pesquisa, desenvolveu um trabalho de formação com os sujeitos de sua pesquisa e sua concepção está atrelada ao seu entendimento sobre a mencionada unidade entre a atividade teórica e a prática e, dessa forma, às ações realizadas no decorrer da atividade de ensino e de aprendizagem. Ela justifica que buscou amparar-se na perspectiva histórico-cultural, nos procedimentos de Vigotski e seus colaboradores, com intuito de “pensar em uma forma de intervenção que desse conta da formação dos professores envolvidos no processo, tentando captar as mudanças na ação de ensinar, aprender e avaliar em matemática” (MORAES, 2008, p. 118).

A partir dos pressupostos teóricos que sustentam seu estudo, reforça a importância do professor desenvolver o que foi produzido pela humanidade com o objetivo de atribuir sentido para eles se apropriarem dos conhecimentos. Essa tarefa depende também da “formação contínua do professor, tendo como núcleo dos seus estudos sua atividade principal – o ensino” (MORAES, 2008, p. 232).

Assim, a partir dessa perspectiva, Moraes (2008, p. 232) explicita que assume que o professor “ao organizar suas ações de ensino que oportunizam a apropriação dos conhecimentos teóricos pelos alunos, também estará se desenvolvendo”, e considera que “[...] o movimento de fazer atividade de ensino é ao mesmo tempo movimento de fazer-se professor” (ARAÚJO, 2003 apud MORAES, 2008, p. 234).

A investigação de Pasqualini (2010), que teve como **objeto** a prática do ensino na educação infantil, intencionou compreender a natureza dessa prática social para além da aparência do fazer cotidiano do professor. Para a pesquisadora, as representações constituídas por meio das experiências práticas residem no campo do *pensamento empírico* que é predominante na idade pré-escolar, sendo o pensamento teórico próprio de momentos posteriores à infância (MARTINS, 2007 apud PASQUALINI, 2010, p. 189).

Entretanto, enfatiza, com base na Teoria Histórico-Cultural, que o ensino na educação infantil precisa promover as *bases do pensamento teórico*. Para ela, promover o desenvolvimento intelectual da criança pequena nesta perspectiva significa promover o desenvolvimento do pensamento empírico e fornecer as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico. Por isso, afirma que é salutar ensinar à criança os processos de diferenciação e classificação e o raciocínio que se dirige do particular ao geral, típicos do pensamento empírico. Todavia, alerta que é preciso educar seu pensamento a fim de que procure capturar as conexões entre os fenômenos e entender “sua origem e desenvolvimento, orientando-se do geral para o particular, ou seja, operando a partir de princípios gerais que possam explicar fenômenos particulares” (PASQUALINI, 2010, p. 189).

Compreendemos que os pesquisadores, cujos trabalhos foram desenvolvidos à luz da Teoria Histórico-Cultural e atrelados ao Materialismo Dialético, apresentaram uma concepção de didática diferenciada dos demais, sobretudo, porque, a partir do Método, têm condições de capturar mais elementos do real e conceber um trabalho pedagógico na especificidade da Educação Infantil que efetivamente impacte o desenvolvimento da criança desde o nascimento, levando em consideração a periodização de seu desenvolvimento e a atividade guia.

Diante do exposto, cumpre dizer que procuramos apresentar neste capítulo as distintas concepções de didática expressas nas publicações da área. Depreendemos que essas concepções são conectadas às bases teórico-metodológicas que as alimentam. Nosso entendimento é que as bases que sustentam as concepções de homem, educação, educação infantil, criança, infância, aluno, escola, função do professor, instrumentos do trabalho docente, formação, relação teoria e prática, sustentam concepções de didática muito peculiares e atreladas ao tipo de homem que se quer formar e para que tipo de sociedade.

Vale dizer que os pesquisadores cuja base se estruturou na Teoria Histórico-Cultural destacaram em seus trabalhos diferentes categorias

atreladas a essa perspectiva que não nos detivemos aqui nos limites deste capítulo e que não pudemos abarcá-las todas.

O mesmo vale aos trabalhos das perspectivas apresentadas anteriormente, tendo em vista que não foi possível, nos limites da análise de cada eixo, focalizar também todos os aspectos por eles discutidos. Realizamos uma análise interpretativa (SEVERINO, 2000) que, de acordo com nosso objeto e nossa perspectiva teórica, buscou compreender objetivamente o texto, capturando suas ideias, situando-as no debate mais amplo da área, desvelando seu sentido e o relacionamento lógico-dinâmico com a base que o ampara.

Vale dizer que é preciso reconhecer que cada pesquisador, ao realizar sua revisão bibliográfica, apropria-se de conceitos, categorias, interpretando-os a partir do acúmulo de conhecimentos a respeito do assunto adquirido ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. As bases teórico-metodológicas que o sustentam apresentam importância nessa influência e é sempre salutar frisar que as ideias de um clássico ou de uma corrente do pensamento podem estar sujeitas a serem lidas e interpretadas, de formas diversas.

Inferimos a partir desses textos, que o uso da palavra “didática” e das expressões a ela relacionadas – “situação didática”, “transposição didática”, “princípios didáticos”, “unidades didáticas”, “material didático” etc. – ora foram evitados, não nomeados, ora usados negativa ou positivamente no bojo de uma análise crítica voltada a algum aspecto da educação infantil. O fato é que a maior parte dos pesquisadores não se debruçou sobre a questão da didática de forma mais incisiva, talvez por não a considerarem como objeto central de seus estudos, ou por não perceberem a relevância e o real impacto que ela representa no trabalho pedagógico em suas possíveis e decisivas relações com os objetos tratados em suas pesquisas.

Destarte, quiçá por esse motivo, o termo didático/a e expressões relacionadas, que apareceram em alguns momentos ao longo dos textos, tenham assumido diferentes conotações, dependendo da base teórico-metodológica assumida pelo autor da tese ou dissertação. Encontramos similitudes e também diferenças no emprego do termo em alguns trabalhos dentro de uma mesma perspectiva, ainda que, de certa maneira, o ecletismo dificultasse a captura deste conceito no cerne dos trabalhos.

Além disso, tivemos impressão de uma utilização indiscriminada do termo em um mesmo trabalho, sem um maior esclarecimento e aprofundamento, etimológico, epistemológico e, sobretudo, ontológico, referente à categoria. Todavia, isto por si só já implicaria uma escolha



dentre alternativas: que base teórico-metodológica oportuniza uma maior aproximação do real, uma maior apreensão do objeto?

A seguir, no último capítulo, avançamos em defesa de uma concepção de didática para a Educação Infantil no cerne de uma perspectiva teórico-metodológica que justamente nos forneceu elementos consistentes para uma maior compreensão e captura do nosso objeto. Pensamos em uma didática ancorada no Materialismo Dialético e à luz da Ontologia Crítica, reunindo esforços teóricos e metodológicos, no sentido de destacar categorias fundamentais da Teoria-Histórico-Cultural, e sob esta base, fundamentar o que estamos chamando de uma **didática da atividade**.



### *Educação pela Pedra*

*Uma educação pela pedra: por lições;  
Para aprender da pedra, frequentá-la;  
Captar sua voz inenfática, impessoal  
(pela de dicção ela começa as aulas).  
A lição de moral, sua resistência fria  
Ao que flui e a fluir, a ser maleada;  
A de poética, sua carnadura concreta;  
A de economia, seu adensar-se compacta:  
Lições da pedra (de fora para dentro,  
Cartilha muda), para quem soletrá-la.  
Outra educação pela pedra: no Sertão  
(de dentro para fora, e pré-didática).  
No Sertão a pedra não sabe lecionar,  
E se lecionasse, não ensinaria nada;  
Lá não se aprende a pedra: lá a pedra,  
Uma pedra de nascença, entranha a alma.*

(João Cabral de Melo Neto)



## 5. AS DIMENSÕES ONTOMETODOLÓGICAS DA DIDÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

*A questão primária é a questão do método; esta é para mim a questão da verdade. (L. S.Vygotski, 2001)*

Vygotski provoca-nos, por meio desse pequeno excerto da carta que endereçou a Luria, a retomarmos a questão do método e esta é, como diz o pensador soviético, a questão da verdade. Assim, quais as possibilidades concretas de nos apropriarmos do mundo objetivo e de cada vez mais nos aproximarmos do conhecimento da verdade no movimento dialético da materialidade?

Com essa provocação, também suscitada pelo lirismo do poeta João Cabral de Melo Neto (1920-1999)<sup>287</sup>, que abre o presente capítulo, ao compor seus versos “*Uma educação pela pedra: por lições; [...] de fora para dentro, [...] (de dentro para fora, e pré-didática)*”, temos a intenção de buscar nos aportes do Materialismo Dialético e da Teoria Histórico-Cultural pistas que nos levem ao papel da didática nesse processo.

Intencionamos com o presente capítulo, apresentar nossa concepção de didática – uma didática da atividade – a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da perspectiva da Ontologia Crítica, base teórico-metodológica de nossa tese. Apresentamos, em linhas gerais, algumas categorias primordiais que nos ajudam a pensar uma didática da atividade de ensino e uma didática da atividade de aprendizagem, levando em consideração a atividade guia preconizada por Leontiev (2012) e a organização de um ensino e uma aprendizagem desenvolvintes, como postula Davidov (1988).

A nosso ver, essa discussão nos parece essencial para compreendermos o papel da didática na organização do ensino e a unidade entre teoria e prática na relação dialética entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

O autor expõe que a atividade humana tem sido estudada por diversas ciências, dentre elas a psicologia. A partir dos escritos de Lenin diz:

[...] Para la Lógica, lo central y principal es aclarar que és la verdad y como se alcanza. “No la

---

<sup>287</sup> João Cabral de Melo Neto foi um poeta e diplomata brasileiro.

psicología, no la fenomenología del espíritu – escribió V.L. Lenin – sino la lógica = el problema de la verdad.”<sup>288</sup> La verdad es el proceso de pasaje del hombre desde la idea subjetiva (concepto), através de la práctica, a la creación de un cuadro objetivo del mundo. Es la coincidencia del concepto con el objeto. La verdad se forma de las interrelaciones de todos los aspectos de la realidad, reflejadas en los conceptos. “Las relaciones (= transiciones = contradicciones) de los conceptos = el contenido principal de la lógica...”<sup>289</sup>.

Así pues, en la actividad la lógica dialéctica estudia los problemas del movimiento del hombre hacia el conocimiento verdadero. Le interesan las leyes del origen histórico de las categorías, cuyo funcionamiento en la actividad del hombre, que pasa de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la práctica, lo conduce al logro del conocimiento verdadero. Las investigaciones en el área de la lógica dialéctica mostraron que las personas llegan a la verdad cuando dirigen todos sus conocimientos y experiencia práctica a descubrir los aspectos y tendencias contrarias del objeto, a poner de manifiesto las particularidades de la lucha de unos contra otros, de su tránsito mutuo. (DAVIDOV, 1988, p. 23).

Davidov (1988) acredita que sem o aprofundamento dos estudos acerca da lógica como teoria do conhecimento, a psicologia pode enfrentar grandes dificuldades ao investigar as leis concretas de formação dos diferentes tipos de atividade humana:

La dialectica es internamente inherente a la actividad, a la unidad y a los pasajes mutuos de sus formas fundamentales: la práctica y el pensamiento. Y esta dialéctica, naturalmente, se manifiesta en la actividad de cada hombre. Ante los psicólogos se plantea un problema

---

<sup>288</sup> Em nota: V.I. Lenin. Resumen del libro de Hegel “Ciencia de la Lógica”. O.C., t. 29, p. 156).

<sup>289</sup> Em nota: V.I. Lenin. Resumen del libro de Hegel “Ciencia de la Lógica”. O.C., t. 29, *Ibidem*, p. 178).

fundamental: encontrar de qué manera la dialéctica universal del mundo se convierte en patrimonio de la actividad de los individuos, cómo estos se apropian de las leyes universales del desarrollo de todas las formas de la práctica social y de la cultura espiritual. A nuestro juicio, en la elaboración de estas cuestiones es indispensable enfocar de manera integral y unitaria la lógica dialéctica, la historia de la cultura, la psicología y la pedagogía. (DAVIDOV, 1988, p. 23).

A Teoria Histórico-Cultural, à luz do Método Dialético reúne um conjunto sofisticado de categorias que lançam as bases para compreendermos a natureza social do homem, a *psiqué* humana, os processos que a engendram, elevando a outro patamar a função da escola e do professor, na relação teoria e prática, na intencionalidade da organização e sistematização do trabalho por meio do planejamento e nas possibilidades de mediação para a apropriação das objetivações culturais humano-genéricas, dos conhecimentos histórica e culturalmente produzidos pela humanidade.

Dedicamos especial atenção aqui na nossa concepção de didática a partir das contribuições dessa teoria, a partir de algumas de suas categorias de análise, como as questões que envolvem as determinações externas e internas na relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento e seus nexos com a didática. Tal perspectiva teórica, ilumina nossa ideia de que a didática constitui um dos pilares da relação dos sujeitos da atividade educativa – professor e alunos – e, sustentada nos aportes do materialismo dialético, confere a dialética unidade entre a teoria e a prática no trabalho pedagógico.

Las tesis fundamentales de la filosofía materialista dialéctica tienen importancia decisiva en la elaboración de los problemas de la ciencia psicológica. El estudio de muchas cuestiones psicológicas esenciales se realiza en el marco de sus principales ideas y postulados. Claro, las ideas y los principios de la teoría materialista dialéctica se emplean en la psicología teniendo en cuenta las tareas concretas que se plantean a ésta en las distintas etapas de su desarrollo. Es sabido que, en las primeras décadas luego de la Gran Revolución Socialista de Octubre, los científicos soviéticos se esforzaron por asimilar la esencial del legado

filosófico marxista-leninista al crear las bases de la psicología materialista dialéctica, luchando contra las tendencias que, de una u outra manera, estaban ligadas ao idealismo y al materialismo mecanicista. La definición de estas bases permitio a los psicólogos formular la correspondiente problemática de las investigaciones (formular, más precisa e definidamente, por ejemplo, los problemas vinculados ao estudio de la naturaleza histórico-social de la actividad, la conciencia y la personalidad del hombre, crear métodos de investigación adecuados a dicha problemática. (DAVIDOV, 1988, p. 17).

À luz do método defendemos uma didática da atividade<sup>290</sup>, que, levando em consideração a atividade guia e a periodização do desenvolvimento, caracteriza-se pela organização de um ensino<sup>291</sup> e uma aprendizagem desenvolventes. Referimos-nos a uma didática da atividade de ensino e de aprendizagem que se efetiva na relação entre os principais sujeitos da práxis educativa: professor e alunos.

Para desenvolver esta seção, buscamos os nexos entre as categorias desenvolvidas pelos psicólogos soviéticos e nosso objeto de estudo<sup>292</sup>. Pretendemos, assim, reunir elementos consistentes teoricamente que nos auxiliem a elucidar que concepção de didática corresponderia a essa perspectiva teórico-metodológica revolucionária, em contraponto às concepções de didática evidenciadas na maioria das publicações investigadas, notavelmente marcadas pelo aporte pós-moderno, antirrevolucionário.

---

<sup>290</sup> Utilizamos o termo *didática da atividade* a partir dos estudos que realizamos nos aportes da Teoria Histórico-Cultural de base materialista dialéctica.

<sup>291</sup> Também denominado *ensino desenvolvimental* e *bom ensino*.

<sup>292</sup> Reforçamos que nossa esfera de atuação é a Pedagogia e que buscamos as contribuições de outras áreas, como a Filosofia e a Psicologia. Compreendemos a filosofia como a ciência dos princípios da existência humana e a psicologia como a ciência que oportuniza uma explicação de como a partir do mundo objetivo em suas múltiplas determinações, é constituído o mundo subjetivo do ser social. Temos a compreensão de que a discussão em torno das categorias aqui apresentadas, sobretudo, a categoria da consciência, é ampla, densa e marcada por pontos polêmicos. Foge ao escopo desta tese abarcar tal amplitude, por isso nos detivemos a alguns aspectos que consideramos importantes para compreendermos melhor nosso objeto de estudo. Para ampliar o tema, sugerimos as leituras dos clássicos da Teoria Histórico-Cultural e de alguns pesquisadores que têm se debruçado sobre seus estudos: Cisne (2014), Chagas e Torriglia (2008), Martins (2013), Mello (2007), Prestes (2012, 2013), Facci (2006), dentre outros.



## 5.1 ALGUMAS CATEGORIAS FUNDAMENTAIS PARA PENSAR A DIDÁTICA DA ATIVIDADE

[...] a tarefa fundamental da psicologia dialética consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral mais complexo. (Vygotski, 1997, p. 103).

Anunciamos este item, como um dos mais importantes desta tese, porque entendemos que uma das grandes contribuições da Teoria Histórico-Cultural ao nosso trabalho reside na categoria da atividade, a nosso ver, intimamente ligada à categoria didática.

Algumas publicações no período investigado, especialmente as ligadas à perspectiva da teoria histórico-cultural, sublinharam algumas categorias subjacentes a essa teoria, destacando a teoria da atividade. Compreendemos, por meio do estudo até aqui desenvolvido, que a *didática da atividade* pode se constituir no meio eficaz por intermédio do qual realizamos o ensino e a aprendizagem que desenvolva as máximas potencialidades humanas desde o início da Educação Infantil e em cada período da vida do homem, formando-o omnilateralmente.

Diante de concepções de didática implícitas ou explícitas pautadas em diferentes correntes teóricas da área, acreditamos que, sob a égide do Materialismo Dialético, da Ontologia Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, é possível uma concepção de didática alicerçada na atividade<sup>293</sup>, que constitui numa preciosa chave para o trabalho que pretende desenvolver as máximas qualidades humanas no processo de apropriação do conhecimento culturalmente produzido pela humanidade numa formação que se estende por toda a vida.

Compreendemos que um nexos fundamental da categoria didática é a categoria da consciência<sup>294</sup> aqui destacada. Tocamos nessa categoria

---

<sup>293</sup>Sugerimos a leitura da tese: Serrão (2004). A autora é integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe), vinculado a FEUSP e coordenado por Manoel Oriosvaldo de Moura e Elaine Araújo Sampaio. Um dos objetivos do grupo é “realizar estudos e pesquisas acerca da atividade pedagógica, segundo os princípios teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural, focalizando os elementos constitutivos dos processos de ensino e de aprendizagem na formação inicial e contínua de professores e pesquisadores, exercitando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~gepape/>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

<sup>294</sup> Vide Capítulo II – “As dimensões ontológicas do processo de apropriação do conhecimento” e Capítulo III – “Fundamentos, processos e movimentos da apropriação do conhecimento”, da tese de Cisne (2014), que abordam, dentre outros pontos, acerca da

fundamental em alguns momentos pontuais da introdução e primeiro capítulo, a partir das contribuições de Marx e Lukács e, no segundo capítulo, de Tomaschewsky (1966). Corroboramos com o que expõe Cisne (2014, p. 110):

[...] nosso viés para a discussão é a psicologia soviética, cuja constituição está assentada na filosofia marxista. Não é possível encontrar uma ciência psicológica acabada nas obras dos fundadores do marxismo-leninismo. Segundo Rubinstein (1979, p. 253), entre as obras de Marx há uma que contém um “sistema inteiro de ideias relacionadas diretamente com a psicologia. Nos referimos a uma de suas primeiras obras, os Manuscritos econômico filosóficos del año 1844”<sup>295</sup>. Essa obra, especialmente para Rubinstein (1979) e para a psicologia soviética, apresenta como problema central o próprio homem.

Além dessa produção, Rubinstein (1979), cita a ideologia alemã (1845-1846), escrita com Engels, na qual “se encontram pensamentos filosóficos importantes, mas somente isolados sobre problemas psicológicos, pensamentos que refletem o ulterior desenvolvimento da concepção marxista” (RUBINSTEIN, 1979, p. 280). A partir dessa obra de Marx, ele apresenta a tese fundamental sobre a consciência: “A consciência [*das bewusstsein*] não pode ser nunca outra coisa que o ser consciente [*das biewusste Sein*], e o ser dos homens é seu processo de vida real”. (RUBINSTEIN, 1979, p. 280), declarando que a vida real do indivíduo seria a única maneira de focar o estudo da consciência. Segundo o próprio Marx, citado por Rubinstein (1979, p. 280), “não é

---

*formação da consciência e a realidade objetiva como imagem reflexa na consciência.* Essa categoria foi suficientemente aprofundada pela autora a partir das contribuições de Rubinstein e Vigotski, dentre outros. Serguéi Leonidovich Rubinstein (1889-1960), psicólogo e filósofo, escreveu *El ser y la conciencia, El pensamiento y los caminos de su investigación, El desarrollo de la psicología. Principios y métodos e Principios de Psicología general.* Vide Rubinstein (1978) e Vygotski (1997). Aqui, reportamo-nos a algumas contribuições de Leontiev (1983) acerca da consciência e que contribuem para pensar nosso objeto.

<sup>295</sup> Em nota, a autora explicita que não só Rubinstein apresenta esse entendimento, mas Shuare também afirma que os manuscritos contribuem por meio de elementos relevantes para uma concepção psicológico-marxista.

a consciência que determina a vida, senão a vida que determina a consciência”. (CISNE, 2014, p. 110).

Nessa direção, a autora assevera que:

Ao tomar essa proposição de Marx, é possível estabelecer algumas analogias fundamentais ainda que iniciais, sobre uma provável consideração ontológica em relação aos processos investigativos daqueles que buscavam dar materialidade à psicologia, torná-la objetiva e concreta, pois, considerar a consciência como determinada pela vida nada mais é do que admitir que sua constituição se origina da materialidade da vida, da realidade e da ação prática dos homens, do agir humano, do trabalho em seu processo de complexificação; destarte, a partir do princípio ontológico fundamental – o trabalho. (CISNE, 2014, p. 110).

Para contribuir um pouco mais acerca da categoria consciência e seus nexos com a atividade, destacamos alguns dos postulados de Leontiev (1983), na publicação *Actividad, Conciencia, Personalidad*<sup>296</sup>. Para este autor, Marx assentou as bases da teoria psicológica concreta da consciência, instaurando uma perspectiva completamente nova. Seu segredo, no entanto, permanece na psicologia que se desenvolve à margem do marxismo. Nessa perspectiva, a consciência surge pela primeira vez “en el hombre durante el proceso de establecimiento del trabajo y de las relaciones sociales; la conciencia, desde sus inicios, es un producto social” (LEONTIEV, 1983, p. 22)<sup>297</sup>. Para Leontiev (1983, p. 25):

[...] el descubrimiento radical de Marx para la teoría psicológica consiste en que a conciencia no

---

<sup>296</sup> O autor organiza o livro em três partes. A primeira, composta pelos dois primeiros capítulos, é dedicada ao conceito de reflexo e introduz a parte central da obra que aborda o problema da atividade, da consciência e da personalidade. A última parte se constitui no primeiro trabalho de Leontiev acerca da psicologia da consciência. Sugerimos a leitura na íntegra da obra, a fim de capturar detalhadamente a exposição de Leontiev, bem como seus exemplos e demais apontamentos. Aqui, limitamos-nos a destacar algumas passagens cruciais para a compreensão da categoria da atividade e sua relação com a didática, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

<sup>297</sup> Em nota, destaca: C. Marx e F. Engels. *Obras Completas*.

es la manifestación de cierta capacidad mística del cérebro humano de radicar la “luz de la conciencia” bajo la influencia de las cosas que actúan sobre el, o sea, de los estímulos, sino que es el producto de elementos determinados, es decir, de las relaciones sociales que establecen las personas y que solo se realizan mediante el cérebro, órganos de los sentidos y órganos de acción de los mismos. En los procesos surgidos por estas relaciones tiene lugar la substitución de los objetos en forma de sus imágenes subjetivas en la cabeza del hombre, en forma de conciencia. Conjuntamente con la teoría de la conciencia, Marx elaboro los fundamentos de la historia científica de la conciencia de las personas. La importância de esto para la ciência psicológica apenas se puede aquilatar en su justo valor.

O autor também expõe que a categoria da consciência é a mais difícil na psicologia. A teoria geral sobre a consciência como forma superior e especificamente humana da *psiqué*, que surge “no processo do trabalho social y que supone el funcionamiento de la lengua, constituye una premisa importantíssima de la psicología del hombre” (LEONTIEV, 1983, p. 9).

Para ele, precisamos considerar a consciência como um movimento interno peculiar produzido pelo movimento da atividade humana. O “segredo psicológico da consciência”, como destaca, permanece velado para qualquer método, exceto para o método descoberto por Marx que possibilita “desmixtificar la naturaleza de las propiedades sensitivas superiores de los objetos sociales, a los que pertenece también el hombre como sujeto de la conciencia” (LEONTIEV, 1983, p. 9).

O autor esclarece que, somente após os trabalhos de Vigotski<sup>298</sup> e Rubinstein<sup>299</sup>, a relevância do marxismo para a psicologia começou a ser compreendida de maneira mais ampliada. Explica que “el enfoque histórico de la psiquis del hombre, la doctrina concreto psicológica de la

---

<sup>298</sup> Em nota, cita: Vigotski, L. S. La conciencia como problema de la psicología de la conducta. In: *Manual Psicología y Marxismo*. Moscú, 1924 e *Pensamiento y Lenguaje*, Moscú, 1934.

<sup>299</sup> S. L. Rubinstein (1889-1960) foi, conjuntamente com Vigotski, um dos psicólogos de maior influência na Psicologia Soviética. Doutor em Filosofia, dirigiu a Cátedra de Psicologia do Instituto Pedagógico Herten de Leningrado em 1930. Em nota, Leontiev sublinha: Rubinstein, S. L. Los problemas de la psicología en los trabajos de C. Marx. In: *Psicotécnica soviética*, n. 1, 1934 e *Principios de psicología general*, Moscú, 1940.

conciencia como la forma superior del reflejo de la realidad, el concepto de actividad y de conducta, se desarrollaron [...]” (LEONTIEV, 1983, p. 14). Segundo Leontiev (1983, p. 15):

Es sabido que Marx comienza sus famosos tesis sobre Feuerbach indicando “la principal deficiencia de todo el materialismo precedente”; la cual solo concibe ao objeto, a la realidad bajo la forma de objeto, o de contemplación, pero no como la actividad sensorial humana, como práctica de un modo subjetivo<sup>300</sup>.

Al referirse a la contemplación del viejo materialismo, Marx toma en consideración el hecho de que Feuerbach consideraba al materialismo solo como el resultado de la influencia de los objetos sobre los órganos de los sentidos del sujeto que despliega la actividad cognoscitiva y no como el producto del desarrollo de su actividad en el mundo de los objetos. De este modo, el viejo materialismo separaba el conocimiento de la actividad sensorial, de las relaciones prácticas vitales del hombre con el mundo que lo rodea.

Al introducir el concepto de actividad en la teoría del conocimiento, Marx le dio un riguroso sentido materialista; para Marx la actividad en su forma inicial y principal es la actividad práctica sensitiva mediante la cual las personas entran en contacto práctico con los objetos del mundo circundante, experimentan en sí su resistencia, influyen sobre ellos, subordinándose a sus propiedades objetivas. En esto consiste la diferencia fundamental que existe entre la doctrina marxista sobre la actividad, y la idealista que reconoce la actividad solo en su forma abstracta y especulativa.

La profunda transformación realizada por Marx en la teoría del conocimiento consiste en que la práctica humana se entendió como la base del conocimiento humano, como el proceso en cuyo curso surgen las tareas cognoscitivas, se engendran y desarrollan la percepción y el pensamiento del hombre y que además, posee el

---

<sup>300</sup> Em nota: C. Marx; F. Engels. *Obras completas*. T. 3, p. 1.

critério de la adecuación y la veracidad de los conocimientos; en la práctica, dice Marx, el hombre debe demostrar la verdad, la realidad y el poderio, el carácter multifacético de su pensamiento.

[...] En realidad el descubrimiento filosófico de Marx no consiste en identificar la práctica con el conocimiento sino en que el conocimiento no existe fuera del proceso vital, que por su naturaleza propia es un proceso material y práctico. El reflejo de la realidad surge y se desarrolla en el proceso del desenvolvimiento de las relaciones reales de la persona, que despliega la actividad cognoscitiva, con el mundo humano que le rodea; está determinado por estas relaciones y a su vez ejerce una influencia inversa sobre su desarrollo. (LEONTIEV, 1983, p. 15).

Leontiev (1983) apresenta, na mesma publicação, alguns apontamentos finais acerca de “Cuestiones psicológicas de la teoría de la Conciencia”. O autor assevera que a consciência não se constitui como mero sinônimo do pensamento ou do entendimento, haja vista que não coincidem entre si. De acordo com o psicólogo russo, a consciência não pode ser subtraída do pensamento, levando em consideração que este não a determina, mas, sim, o ser, por meio da vida real do homem.

El concepto de conciencia es más amplio que el concepto de pensamiento. La conciencia no es el pensamiento más la percepción, más la memoria, más las habilidades e incluso no entraña la suma de todos estos procesos juntos más las vivencias emocionales. La conciencia debe desplegarse psicológicamente en su característica propia. Debe ser interpretada no como la adquisición de meros conocimientos, sino como la relación, como la dirección. (LEONTIEV, 1983, p. 192).

Leontiev (1983, p. 195) discute sobre “el principio de la enseñanza concientizada, que se despliega em su verdadero contenido y desde su verdadera faceta, desde la faceta del hombre. ‘El hombre es el hombre, de ahí tenemos que partir’” (LEONTIEV, 1983, p. 195).

O autor reporta que existem dois enfoques diferentes relacionados à consciência e, em consequência, duas interpretações também distintas:

Una, reduce los requerimientos que se desprenden del principio del aprendizaje conciente a los requerimientos con respecto al pensamiento y comprensión de los procesos cognoscitivos en general, mas quizás, las habilidades, emociones y hábitos. Esta interpretación de la conciencia se basa en la psicología abstracta de las funciones. La outra interpretación, menos 'psicológica', pero más práctica y veraz, parte de los requerimientos con relación al hombre, a su personalidad. Esta interpretación de la conciencia no diluye el problema del aprendizaje conciente dentro de la sumatoria de cuestiones concernientes a los distintos procesos psíquicos; desde el punto de vista, la conciencia es aquello que en la personalidad del hombre caracteriza sus conocimientos, su pensamiento, sus sentimientos y sus afanes; aquello en lo que realmente se convierten para el hombre y hacia donde estos dirigen su vida.

Para hallarle una explicación científica al problema de la conciencia así entendida, se debe partir de su estudio psicológico concreto; y para ello, es necesario ante todo reconocer que el problema de la conciencia, ni a la sumatoria de los problemas acerca de los procesos psíquicos particulares.

Esto debe subrayarse especialmente, dado que hasta ahora há existido al respecto una profunda incomprensión.

Un estudio psicológico completamente desarrollado sobre la conciencia es tarea del futuro. Mas, ya en la actualidad, hemos elaborado algunas ideas psicológico-concretas primarias acerca de la conciencia, basadas en los trabajos investigativos que hemos venido realizando en este sentido a lo largo de los años. (LEONTIEV, 1983, p. 196).

O autor, justificando os limites do texto, aponta de forma breve apenas alguns elementos psicológicos gerais sobre a consciência. Revela que na análise da aprendizagem conciente do material didático pela criança, sobressaem-se duas questões: o que conscientiza a criança da instrução dirigida a ela? Como se conscientiza? Aparentemente simples,

considera que as duas questões não constituem nenhum problema especial. No entanto, avisa que o centro da primeira questão é muito mais complexo do que aparenta, se não se lhe aborda formalmente, a partir de alguns exemplos práticos de ensino da escrita, os quais apenas nos reportamos aqui resumidamente.

O autor apresenta o exercício proposto por D. N. Ushakov<sup>301</sup>, que entrega um adivinha para que uma criança leia, desenhe o que adivinhou e escreva o texto da adivinha abaixo do desenho. Tal proposta foi pensada para assegurar a realização consciente, tendo em vista que não pode ser realizada de forma mecânica. Por outro ângulo, Leontiev (1983) questiona em que consiste essa proposta, para que serve. Supostamente, não consiste em ensinar a adivinhar ou desenhar, mas a intencionalidade é a de ensinar a ortografia. O autor explicita que tal proposta não assegura a conscientização do aspecto ortográfico e considera que o fenômeno da não coincidência entre o conteúdo proposto e o realmente conscientizado pela criança no processo de sua atividade didática, coloca-nos diante de uma tarefa psicológica de maior significação geral, a tarefa de determinar qual é o objeto da consciência, o que conscientiza o homem e diante de quais condições.

La respuesta habitual que se le da a esta cuestión consiste en inferir que el objeto de la conciencia es aquello hacia lo cual se dirige la atención del sujeto. Sin embargo, esta referencia a la atención no explica aquí nada ni puede explicar nada, ya que conduce a la tergiversación de esta cuestión, haciendo su resolución completamente inconsistente, o, en el mejor de los casos, a su mera reproducción en otra forma; en forma de cuestión acerca del objeto de la atención. (LEONTIEV, 1983, p. 198).

Leontiev (1983, p. 200) acredita que o objeto real da consciência do sujeito depende do tipo de “dinamismo que presenta el sujeto, de cuál sea su actividad. De este modo, [...] nos encontramos ante un problema de carácter muy general: el descubrimiento de las relaciones internas entre la actividad y la conciencia”.

---

<sup>301</sup> Dmitrii Nikolaevich (1873-1942), filólogo e lexicógrafo, escreveu, dentre outras publicações, um dos maiores e mais conhecidos dicionários da Língua Russa e *Uma breve introdução à ciência da linguagem*, editados na Rússia.



O autor expõe que no homem contemporâneo a consciência é a forma geral do reflexo psíquico do mundo, mas disso se depreende somente que “ante determinadas condiciones todo lo percebido puede llegar a ser objeto de la conciencia y no, de ningún modo, que todo reflejo psíquico adquiera determinada forma de conciencia” (LEONTIEV, 1983, p. 201).

Indaga, ainda, se o homem conscientiza-se dos inúmeros e diversos fenômenos percebidos. Assim, discorre:

Si partimos del hecho que la conscientización del material didáctico constituye una condición necesaria para el estudio – lo cual es indiscutiblemente cierto y podemos apreciar diariamente la importancia de esta aserción –, entonces debemos estar en condiciones de dar una exacta respuesta a esta interrogante.

Dentro de la psicología tradicional la resolución del problema en cuanto o que entra en el “campo de la conciencia clara” del sujeto, se reduce a señalar el papel que desempeñaban los distintos factores: externos e internos. Los factores externos son propiedades de los objetos tales como, por ejemplo, la intensidad de su influencia sobre los órganos de los sentidos, su novedad o singularidad, incluso, el lugar que ocupan en el espacio, etcétera. Los factores internos son, por ejemplo, el interés hacia un objeto determinado, el matiz emocional, la presencia de un esfuerzo de voluntad, de apercepción activa, etcétera. En general, es cierto que al abarcar hechos superficiales, semejante solución del problema no puede, sin embargo, descubrir ninguna regularidad interna y por ello, en esencia, entraña una resolución virtual. (LEONTIEV, 1983, p. 201).

A análise dos dados das investigações concernentes ao desenvolvimento das formas de reflexo psíquico e de sua dependência interna, no que se refere à estrutura da atividade do sujeito, leva a uma resolução muito diferente. Tais investigações têm possibilitado, conforme explica Leontiev (1983), estabelecer dois critérios fundamentais para a análise.

O primeiro critério corresponde à realidade que atua sobre o sujeito, este pode reflexá-la em suas propriedades, relações e nexos, que reflexo pode mediar a atividade do sujeito; não obstante, o sujeito pode não conscientizar esta realidade. O autor vale-se de um termo tomado da psicologia analítica para dizer que a imagem subjetiva da realidade, excitando e dirigindo a atividade do sujeito, pode não ser “apresentada” a ele. O terreno do “não apresentado” no psiquismo do homem é extraordinariamente amplo, o qual, o autor afirma, “hace inoperante y falsa toda psicología que limite el objeto de su estudio solo a los fenómenos asequibles a la introspección” (LEONTIEV, 1983, p. 202).

Leontiev (1983, p. 202) continua sua exposição, apontando o segundo critério, que consiste em que o conteúdo do que se manifesta diante do sujeito, ou seja, o que se conscientiza, em dado momento, é um conteúdo que “ocupa dentro de la actividad que realiza, un lugar estructural completamente determinado y que constituye el objeto de su acción (el objetivo directo de esta acción o externa o interna)”<sup>302</sup>.

O autor procura explicar este critério expondo que a atividade apresenta uma determinada estrutura interna. Um dos processos que entram na estrutura da atividade do homem é a ação, que “es un proceso dirigido a un objetivo determinado, impelida no por su propio objetivo, sino por el motivo de aquella actividad general que dicha acción realiza” (LEONTIEV, 1983, p. 202).

Assim, acrescenta também que o problema de se entra ou não se entra um conteúdo dado no “campo da consciência” é resolvido independente de qual seja a essência do conteúdo. É irrelevante que este se apresente, por exemplo, “en forma de estímulos que actúem intensamente o no; que se distinga, por su novedad o que sea algo habitual, etcétera” (LEONTIEV, 1983, p. 202).

No depende siquiera ni de los intereses, inclinaciones o emociones del sujeto perceptivo. Sino que está determinado por el lugar que ocupa este contenido dentro de la estructura de la actividad humana: un contenido realmente conscientizado es solamente aquel que se manifiesta ante el sujeto como objeto hacia el cual

---

<sup>302</sup> Cf. a tese de Serrão (2004) que, por intermédio dos aportes do materialismo dialético e da teoria histórico-cultural, sobretudo, a Teoria da Atividade, a partir das contribuições de Marx, Vygotsky, Leontiev e Davydov, procurou compreender a “atividade de aprendizagem” como uma particular “atividade humana”. Vide ainda outras publicações do GEPAPe acerca da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem.

está directamente dirigida la acción. En otras palabras, para que un contenido pueda concientizarse es menester que este ocupe dentro de la actividad del sujeto un lugar estructural de objetivo directo de la acción y de este modo, entre en una relación correspondiente con respecto al motivo de esta actividad. Este postulado tiene validez tanto para la actividad interna como para la externa, tanto para la práctica como para la teórica. (LEONTIEV, 1983, p. 203).

Leontiev (1983) corrobora que um dado conteúdo seja conscientizado depende do lugar estrutural que ocupa dentro da atividade do sujeito. O autor coaduna essa ideia expondo que:

[...] cuando nos enfrentamos a alguna actividad por ejemplo, la didáctica, no todo lo que asimila el sujeto, y sin lo cual es imposible la dirección de la actividad, es concientizado por el. *Contrariamente a lo que pudiera parecernos, se concientiza solo aquello que entra en la actividad*, como objeto de una u otra de las acciones que se realizan como su objetivo directo.

Esta circunstancia, plantea ante nosotros la tarea de analizar el propio proceso de transformación de un determinado contenido en realmente concientizado, es decir, el proceso como resultado del cual el contenido dado ocupa un lugar cardinal dentro de la actividad. (LEONTIEV, 1983, p. 205, grifos nossos).

Importa destacar como a atividade é a que congrega as possibilidades de que alguns conteúdos possam vir a ser “conscientizados”. Ela, a atividade, aponta a direção e o trabalho do professor, que também se concentra em como, no processo da atividade, esses conteúdos ocupam um lugar nuclear na atividade. Nesse sentido, o autor ressalta que o ensino exige, inevitavelmente, do educando a capacidade interna de atuar teoricamente, dentro das condições de uma atividade didática de tipo cognoscitivo e assinala a dificuldade das crianças pré-escolares de prolongar sua atenção sobre um objeto de ação teórica interna.

Do mesmo modo, enfatiza a necessidade de elaborar métodos que facilitem este processo, como, por exemplo, o uso de visualização de

determinado objeto em que possa mobilizar ações externas realizadas pelas crianças. De modo geral, os problemas da estruturação e direção das ações teóricas, por meio das quais a criança aprende é “el problema de dirigir su percepción y por tanto de dirigir su atención y tiene una enorme significación pedagógica” (LEONTIEV, 1983, p. 210).

Na esteira de nosso objeto, interessa destacar como Leontiev (1983) se debruça a analisar duas questões particulares: a visualização do objeto da consciência e o papel que desempenham as operações e os hábitos na atividade didática da criança, dirigida conscientemente para um objetivo determinado<sup>303</sup>.

O autor, a partir de suas investigações, aponta que o lugar e o papel do material visual no processo de ensino, determinam-se pela relação que se apresenta entre a atividade da criança em que “ el material dado sea capaz de ocupar un lugar estructural dentro del objetivo directo de sus acciones, y la actividad que conduzca a la concientización de lo que deba ser aprendido” (LEONTIEV, 1983, p. 215).

Esta relación puede ser triple. En primer lugar, una y otra actividad pueden coincidir entre sí, lo que asegura el efecto de la visualización. Después, la primera actividad puede servir de preparación para la segunda y entonces sólo resta destacar correcta y claramente las etapas correspondientes del proceso pedagógico. Finalmente, estas dos actividades pueden no estar relacionadas entre sí, en cuyo caso el material visual resulta inútil, e incluso, puede llegar a ser un factor de distracción.

Y así, el análisis psicológico nos conduce al planteamiento de la siguiente tarea pedagógica: encontrar la ubicación concreta del material visual, es decir, encontrar no solamente el método para incorporarlo al proceso pedagógico sino además una dirección tal de este proceso que asegure no un “uso” formal de la visualización, sino su uso real [...]. (LEONTIEV, 1983, p. 216).

---

<sup>303</sup> Para saber mais a esse respeito sugerimos a leitura na íntegra do anexo *Cuestiones psicológicas de la teoría de la conciencia*, em especial o item 5. Aqui, limitamo-nos em trazer alguns pontos fulcrais apresentados pelo autor e que contribuem com a discussão em torno da atividade.

Leontiev (1983) assevera que devemos diferenciar o conteúdo do realmente conscientizado do conteúdo daquilo que simplesmente se encontra na consciência. Tal diferenciação é psicologicamente relevante, porque exprime uma especificidade substancial do próprio “mecanismo” da conscientização.

De acordo com o psicólogo russo, conscientiza-se realmente somente aquilo que constitui o objeto de um dinamismo do sujeito orientado para um objetivo, isto é, que ocupa um lugar estrutural de objetivo direto da ação externa ou interna de uma determinada atividade. Esse postulado não se estende ao conteúdo que simplesmente “resulte conscientizado”, ou melhor, que seja controlado pela consciência. A fim de “resultar conscientizado”, ou seja, conscientemente controlado, esse conteúdo, diferentemente do conteúdo conscientizado, não necessita ocupar dentro da atividade um lugar estrutural de objetivo.

Desse modo, Leontiev (1983) pergunta: qual conteúdo pode atuar na forma de conteúdo conscientemente controlado? Para responder precisamente a esta pergunta, o autor postula que tal conteúdo é criado por operações conscientes e, por conseguinte, por condições as quais respondem as ditas operações, que:

[...] son las formas de realización de la acción. Su especificidad estriba en que no responden ni al motivo de la actividad ni al objetivo de las acciones, sino a aquellas condiciones ante las cuales se presente el objetivo, es decir, a la tarea (la tarea es el objetivo, dado en condiciones determinadas). Regularmente, las operaciones, es decir, las formas de realización de la acción, son elaboradas socialmente y a veces están implícitas en los medios materiales y acciones con instrumentos. Así, por ejemplo, en la máquina calculadora están cristalizadas las operaciones de cálculos conocidas; en la sierra, la operación de aserrar, etcétera. Por eso, la mayoría de las operaciones dentro de la actividad del hombre son el resultado de la enseñanza, del dominio de formas y medios de acción socialmente elaborados.

Sin embargo, no toda operación consciente solamente a aquella forma de acción, que há surgido mediante la transformación en ella de una acción consciente dirigida a determinado objetivo. Mas, existen operaciones cuyo origen es outro,

que tiene otra génesis, son las operaciones surgidas en virtud de la “adaptación” práctica de una acción a las condiciones objetales o mediante la simple imitación. Este último tipo de operaciones, así como las condiciones a las cuales responden, constituye un contenido que sin un esfuerzo especial no es capaz de ser controlado conscientemente – aunque, por supuesto, se perciben necesarios para que la acción dada pueda realizarse. Este contenido puede convertirse en un contenido capaz de “resultar concientizado”, es decir, de ser susceptible de control consciente, solo en el caso de que pueda llegar a ser objeto de una acción especial y sea concientizado realmente. Entonces, ocupando de nuevo un lugar estructural en las condiciones de la acción (y si consideramos el proceso mismo, al transformarse nuevamente de acción en operación), el contenido dado adquiere esta asombrosa capacidad. (LEONTIEV, 1983, p. 218).

O autor acrescenta que, por meio da diferença entre o controlado conscientemente e que resulta conscientizado, e, em geral, o não conscientizado, revela-se a diferença objetiva que apresenta o lugar estrutural ocupado pelo conteúdo dado, dentro da atividade do sujeito. A relação “resultar conscientizado”, referente ao não conscientizado, apenas reproduz em si mesma a relação entre as operações que se engendram em forma de ações e as operações que constituem o resultado de uma adaptação inconsciente.

Segundo Leontiev (1983, p. 221), o que pode “resultar” dentro da consciência e ser controlado, “es un contenido que ha pertenecido anteriormente a la acción, a un proceso consciente por excellence; un contenido que ha sido realmente concientizado com antelación”. Trata-se de uma questão de vital importância: qual o sentido que tem para o homem aquilo que ele conscientiza? Para o autor, o conceito de sentido é fundamental, todavia é comumente utilizado como sinônimo de significado, que não expressa toda a riqueza de conteúdo psicológico encontrada quando conscientizamos os fenômenos da realidade objetiva.

La significación es aquella generalización de la realidad que ha cristalizado, que se ha fijado en su portador sensitivo, por lo general una palabra o combinación de palabras. Esta es la forma

espiritual, ideal de cristalización de la experiencia social, de la praxis social de la humanidad. El conjunto de las representaciones de una sociedad dada, su conciencia, su propio lenguaje, todo en suma, constituye la esencia del sistema de significaciones. Y así, la significación pertenece primordialmente al mundo de los fenómenos ideales sociohistoricos, de carácter objetivo. Es este nuestro punto de partida.

No es la significación lo que existe como un hecho de la conciencia individual. El hombre percibe y piensa en el mundo como un ser sociohistórico. Está dotado y a la vez limitado por la representaciones y conocimientos de su época, de su sociedad. La riqueza que entraña su conciencia no se reduce de ningún modo a la riqueza de la experiencia individual. El hombre conoce el mundo no como Robinson, haciendo un descubrimiento tras outro en una isla deshabitada. El hombre en el decursar de su vida asimila la experiencia de la humanidad, la experiencia de las generaciones precedentes, lo cual tiene lugar precisamente en forma de dominio de las significaciones por el hombre y en forma de medida de dicho dominio. Y así, la significación es la forma en que un hombre determinado llega a dominar la experiencia de la humanidad, reflejada y generalizada [...]. (LEONTIEV, 1983, p. 221).

O que o autor demonstra é o lugar e papel que ocupa a significação na vida psicológica do homem, o que representa em sua vida. Compreende que a significação é uma mediação necessária da consciência do homem, é a forma de como este objetiva o mundo que o rodeia, tendo em vista que o reflexo que ele tem do mundo encontra suporte na prática social e a inclui em si mesmo.

Vejamos mais detidamente como o autor vai complexificando e esclarecendo a categoria significação, para depois, explicar a diferença como a categoria sentido, que, muitas vezes, como ele explicou antes, são tomadas como sinônimos:

Introspectivamente la significación no existe en mi conciencia: ao reflejar lo percibido o lo pensado, la propia significación no es percibida, no se piensa en ella. Este es un importante hecho

psicológico. Por eso, aunque la significación puede, por supuesto, concientizarse, esto se logra solamente en caso de que el objeto de la conciencia no sea concientizado, sino la propia significación; por ejemplo, en el aprendizaje del lenguaje. Y así, la significación es psicológicamente el reflejo generalizado de la realidad, elaborado por el hombre y fijado en forma de significaciones lingüísticas, de comprensión, de conocimientos o incluso en forma de habilidad fijada a manera de una “imagen de la acción” generalizada, de una norma técnica, etcétera.

La significación representa en sí el reflejo de la realidad, independientemente de las relaciones individuales de un hombre concreto con respecto de ella; el hombre encuentra un sistema de significaciones ya hecho, históricamente formado y lo domina, del mismo modo que llega a dominar el uso de los instrumentos: los portadores materiales de la significación. Correspondientemente, el mismo hecho psicológico de mi propia vida, comporta precisamente aquella significación dada que yo domine, la medida en que la domine y lo que constituya ella para mí, para mi personalidad. De qué depende esto último? Esto depende del sentido que tenga para mí la significación dada. (LEONTIEV, 1983, p. 226- 227).

Leontiev (1983) explica que o conceito de sentido tem sido abordado de muitas e diferentes maneiras por distintas correntes e a despeito do que preconizam, analisando o sentido como o concientizado dentro da consciência individual em virtude do significado. Contudo, o significado pertence à esfera dos fenômenos ideais, dos fenômenos da consciência social. Tanto o sentido como o significado são determinados pela consciência, mais precisamente pela consciência social. O autor esclarece que, assim, ao introduzir dentro da psicologia o conceito de sentido com semelhante interpretação dele mesmo, resulta que a consciência individual do homem permaneça separada de sua vida real.

Ressalta que um tratamento diferenciado é atribuído ao sentido, ao focalizar o problema da consciência partindo da análise da própria



vida, da análise das relações que caracterizam a interação do sujeito real com o mundo real. Aqui, o sentido manifesta-se na consciência do homem como aquilo que reflexa e carrega em si suas próprias relações vitais.

Enfatiza que o sentido expressa a relação do motivo da atividade referente ao objetivo direto da ação. Sublinha, entretanto, que o motivo não deve ser entendido como a vivência da própria necessidade, mas como aquela coisa objetiva por meio da qual a necessidade se realiza, se encontra em si mesma diante das condições dadas, a qual lhe é conferida um caráter objetal e governa a atividade para um determinado fim. De acordo com Leontiev (1983, p. 230):

La conciencia como la relación respecto al mundo se despliega ante nosotros precisamente como un sistema de sentidos; y las especificidades de su estructura, como especificidades de la relación establecida entre los sentidos y las significaciones. El desarrollo de los sentidos es un producto del desarrollo de los motivos de la actividad; el desarrollo de los propios motivos de la actividad lo determina el desarrollo de las relaciones reales del hombre con el mundo, condicionadas por las circunstancias objetivohistóricas de su vida. La conciencia como la relación, no es otra cosa que el sentido que tenga para el hombre la realidad que se refleja en su conciencia. Por consiguiente, la concientización de los conocimientos se caracteriza precisamente por la naturaleza del sentido que ellos tengan para el hombre.

[...] Y así, aquello que yo realmente concientice, la forma en que lo concientice y el sentido que tenga para mí lo concientizado, lo determina el motivo de la actividad dentro de la cual está incorporada mi acción en cuestión. Por eso, la cuestión acerca del sentido es siempre una cuestión acerca del motivo. (LEONTIEV, 1983, p. 230).

O psicólogo russo reitera, ainda, que o sentido é aquele aspecto da consciência do indivíduo determinado por suas relações vitais próprias. No que se refere aos processos cognoscitivos, trata-se daquilo que faz tais processos não somente dirigidos e que transmitem ao pensamento um caráter de tamanho conteúdo psicológico, “que

distingue radicalmente los procesos intelectuales que se operan en la cabeza del hombre, de aquellos procesos a veces complejos que se producen en las máquinas calculadoras” (LEONTIEV, 1983, p. 234).

Para o autor, o problema da formação e desenvolvimento do pensamento não pode ser reduzido ao problema do domínio de conhecimentos, habilidades e hábitos mentais. O sentido só pode ser revelado “dentro del proceso de la enseñanza, puede ser transformado en una idea desarrollada, claramente concientizada, dotando al educando de los conocimientos y aptitudes correspondientes” (LEONTIEV, 1983, p. 234). Assim, explicita que:

El sentido no se enseña, el sentido se educa. La unidad entre la enseñanza y la educación es la unidad en la formación del sentido y de las significaciones psicológicamente concretas. Todas las relaciones internas de contenido, que relacionan entre sí la enseñanza y la educación, se manifiestan con relación al proceso de formación de la conciencia precisamente como relaciones de sentido y significación.

En el análisis de estas relaciones, ellas se expresan para nosotros como relaciones reales de la propia actividad del hombre. En virtud de lo expresado, su análisis puede constituir para nosotros un método de investigación psicológica de la conciencia. (LEONTIEV, 1983, p. 234).

Já vimos que a Pedagogia – teoria da educação – e a didática – teoria geral do ensino – estão profundamente imbricadas. A partir do exposto acima, depreendemos que há uma diferença entre educar e ensinar, mas que há uma unidade entre educação e ensino – unidade esta entre a formação do sentido e do significado, onde os entrelaçamentos internos de conteúdo que articulam educação e ensino se tornam manifestos no processo de conscientização – reflexo do real – como relação de sentido e significado. Isto é, são a expressão das relações objetivas da própria atividade do homem.

Leontiev (1983) assevera ainda que, de acordo com o seu postulado geral, a relação do objeto direto da ação referente ao motivo da atividade, por intermédio da qual está inserida tal relação é o que denomina sentido. O sentido que o objeto de suas ações didáticas adquire para a criança se determina pelos motivos de sua atividade didática. O autor explica que esse sentido também é marca da

aprendizagem consciente dos conhecimentos pela criança. Sendo assim, não é suficiente que assimile o significado do objeto dado, independente da forma teórica ou prática em que se apresente. É preciso que se produza uma relação adequada no que se refere ao que é estudado, “es necesario educarlo en esa relación. Sólo si se satisface esa condición, los conocimientos vivos, serán “órganos de su individualidad” genuínos y, a su vez, determinarán su relación respecto del mundo” (LEONTIEV, 1983, p. 246).

## 5.2 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E A ATIVIDADE

*‘Educar sempre significa mudar’ Se não houvesse nada para mudar não haveria nada para educar.*  
(Vygotski, 2001, p. 140).

No artigo *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*<sup>304</sup>, Leontiev (2012) assevera que alguns tipos de atividades se configuram como principais<sup>305</sup> em determinado estágio e são decisivas para o desenvolvimento subsequente da criança. Sendo assim, cada estágio do desenvolvimento psíquico é marcado por um tipo específico e dominante de atividade. O autor explica que *atividade principal* não é àquela encontrada com mais frequência:

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.

Os estágios de desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa sequência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas.

---

<sup>304</sup> Indicamos a leitura na íntegra do artigo de Leontiev (2012).

<sup>305</sup> Também traduzida como atividade guia ou atividade dominante, consideradas mais adequadas. Empregamos no texto o termo atividade guia, porém em determinados trechos mantemos os termos conforme constam nas publicações e traduções utilizadas.

[...]

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento psíquico como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (LEONTIEV, 2012, p. 65).

A alteração do tipo de atividade principal e a mudança de um estágio a outro estão relacionadas ao fato de a criança estar assumindo, por meio do ensino, novas tarefas correspondentes a suas potencialidades. Para perceber tal mudança, Leontiev (2012) explica que é preciso distinguir os conceitos de *atividade* e *ação*, que, sublinhamos a seguir, dada sua relevância para a compreensão de uma didática da atividade, conforme estamos entendendo.

Leontiev (2012, p. 68) designa por atividade “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. Outra característica da atividade, é que um tipo singular de experiências psíquicas – emoções e sentimentos – está vinculado a ela. Tais experiências são controladas pelo objeto, direção e resultado da atividade. Por outro lado, define que:

[...] um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. [...] Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Além disso, esta relação também é refletida pelo sujeito de uma forma bastante precisa, a saber, na forma de conhecimento do objeto de ação como um alvo. O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido. (LEONTIEV, 2012, p. 69).

O autor ressalta que existe uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade pode passar para o objeto (o alvo) da ação, obtendo, como produto, a ação sendo transformada em atividade. Assim, emergem todas as atividades e novas relações com a realidade. Tal processo “é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual

ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para outro” (LEONTIEV, 2012, p. 69).

O autor aborda sobre os *motivos de tipo compreensíveis* e os *motivos de tipo realmente eficazes*, explanando que só motivos compreensíveis se tornam motivos eficazes em determinadas condições e, a partir disso, novos motivos surgem e, por consequência, novos tipos de atividades<sup>306</sup>. Ele explica que uma mudança na atividade principal oportuniza a base para outras mudanças. Primeiramente, reporta-se às mudanças no caráter psicológico das *ações*:

Para que uma ação surja, é necessário que seu objetivo (seu propósito direto) seja percebido em sua relação com o motivo da atividade da qual ela faz parte. Este é um ponto extremamente importante. Segue-se daí que o propósito de um mesmo ato pode ser percebido diferentemente, dependendo de qual é o motivo que surge precisamente em conexão com ele. Assim, o sentido da ação também muda para o sujeito. (LEONTIEV, 2012, p. 72).

Leontiev (2012) debruça-se em outro grupo de mudanças: as que ocorrem no campo das operações, que compreende as *operações* como:

[...] o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. [...] Mais precisamente, a

---

<sup>306</sup> O autor exemplifica, trazendo a situação de uma mãe que diz à criança que só sairá para brincar após fazer a lição. O motivo existe em sua consciência, porém não é eficaz; outro motivo é, de fato, eficaz: concluir para poder sair e brincar. Passado algum tempo, a criança dedica-se a sua lição para ser bem avaliada. Dessa vez, o motivo realmente eficaz é um motivo que anteriormente era somente compreensível pra ela. A mudança do motivo acontece, pois o resultado da ação é mais significativo que o motivo que, de fato, instigou-a. Sucedeu-se uma nova objetivação de suas necessidades, o que indica que elas são entendidas em um novo patamar.

operação é determinada pela tarefa, isto é, o alvo, dado em condições que requerem certo modo de ação. [...] Para que as operações conscientes se desenvolvam é típico [...] que elas se formem primeiramente como ações, e não podem surgir de outra forma. As operações conscientes são formadas inicialmente como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire a forma, em alguns casos, de hábito automático. (LEONTIEV, 2012, p. 72)<sup>307</sup>.

Vygotsky (1994), quando se refere ao ensino, não está tratando de qualquer ensino, mas àquele que se “adianta ao desenvolvimento”, ou seja, ao “bom ensino”. Ao expor acerca das diferenças entre aprendizagem e desenvolvimento, sublinha que “aprendizagem não é desenvolvimento”, todavia “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1994, p. 118). Dessa forma, o aprendizado é um elemento necessário e universal no processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especialmente humanas.

Em suma, o autor revela que o aspecto primordial de sua hipótese reside na noção de que os processos de desenvolvimento não são coincidentes com os processos de aprendizagem, tendo em vista que o desenvolvimento avança mais lentamente e atrás do que o processo de aprendizagem e, dessa sequenciação, resultam as *zonas de desenvolvimento iminente*. Tal zona “não é um lugar de espera”, é um constante movimento que vai acompanhando todo o processo de cada sujeito em atividade e em relação. Tal hipótese “estabelece a unidade, mas não a identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno” (VYGOTSKY, 1994, p. 118).

O segundo aspecto enfatizado pelo autor, é a noção de que, ainda que o aprendizado esteja vinculado ao curso do desenvolvimento da criança, não são realizados paralelamente: “existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de

---

<sup>307</sup> O autor acrescenta que para converter a ação de uma criança em uma operação, é preciso que se apresente à criança um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito.

aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável” (VYGOTSKY, 1994, p. 118).

Compreendemos, assim, que, necessariamente, é imprescindível organizar didaticamente um ensino adequado, a fim de que a aprendizagem da criança, diante de tal organização intencional, contribua efetivamente para seu desenvolvimento psíquico.

Vejam os que o psicólogo soviético denominou de *zona de desenvolvimento real* (ZDR) e *zona de desenvolvimento iminente* (ZDI): a primeira, refere-se ao processo de desenvolvimento já realizado e se manifesta nas atividades que a criança já domina e é capaz de realizar de forma independente; a segunda, por sua vez, relaciona-se às funções psicológicas *em processo de desenvolvimento* e se manifesta nas atividades que a criança já consegue realizar com auxílio. O entendimento desses dois processos implica a compreensão das relações entre didática, ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Uma didática em que o ensino somente atua no que já foi conquistado em termos de desenvolvimento psíquico pela criança não tem impacto sobre ou não contribui efetivamente para o desenvolvimento mental infantil. (VIGOTSKII, 2012)

Compreendemos com o autor que o bom ensino, pensado e precisamente organizado didaticamente, é aquele que se adianta ao desenvolvimento e recai sobre a zona de desenvolvimento iminente. Também entendemos que um ensino alicerçado em uma organização didática do ensino que ultrapassa os limites da zona de desenvolvimento iminente é inócuo.

Nessa direção, é fundamental perceber o processo de desenvolvimento infantil e seus diferentes períodos o que remete à compreensão do que é a atividade da criança e como ela ocorre. Como vimos, em cada período do desenvolvimento, uma dada *atividade guia* rege as alterações mais importantes nos processos psíquicos. Tais processos, diretamente vinculados à atividade guia, constituem as linhas centrais e as linhas acessórias de desenvolvimento<sup>308</sup>. Segundo o autor:

---

<sup>308</sup> No que tange à Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e às linhas centrais e acessórias, sugerimos: *El problema de la edad* (VYGOTSKI, 2006), especialmente os itens *La estructura y la dinamica de la edad* e *El problema de la edad y la dinámica del desarrollo*, em que procura “establecer las tesis generales que caracterizan la configuración interna del proceso del desarrollo que denominamos estructura de la edad en cada período de la infancia” (p. 262). Outro ponto relevante, é que Vygotski (2006, p. 261) apresenta a seguinte periodização das idades: “Crisis posnatal. Primer año (dos meses-un año). Crisis de un año. Infancia temprana (un año-tres años). Crisis de três años. Edad preescolar (três años-siete años). Crisis de siete años. Edad escolar (ocho años-doce años). Crisis de trece años. Pubertad (catorce años-dieciocho años). Crisis de los diecisiete

La tesis más general que debemos destacar en primer lugar es la siguiente: el proceso del desarrollo en cada período de edad, pese a toda la complejidad de su organización y composición, a la multiplicidad de los procesos parciales que lo integran descubiertos por medio del análisis, constituye un todo único y posee una estructura determinada; las leyes que rigen la formación de ese todo o las leyes estructurales de dicha edad determinan la estructura y el curso de cada proceso del desarrollo particular que forma parte del todo. Llamamos estructura a tales formaciones globales no compuestas por la suma de partes aisladas, como una especie de agregados, pero que por sí mismas determinan el destino y el significado de cada parte que las integra. (VYGOTSKI, 2006, p. 262)

O autor explicita que as idades constituem formações globais e dinâmicas, ressaltando que as estruturas definem a função e o peso específico de cada linha parcial de desenvolvimento. Argumenta que em cada período de idade, o desenvolvimento não modifica, em seu decurso, aspectos isolados da personalidade da criança, reestruturando toda a personalidade em seu conjunto. Conforme expõe, no desenvolvimento, precisamente, há uma dependência inversa: a personalidade da criança se modifica em sua estrutura interna como um todo e as leis que regulam esse todo determinam a dinâmica em cada uma de suas partes.

O autor corrobora que, por esse motivo, em cada período de idade podemos encontrar uma nova formação central como um tipo de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sob uma nova base. Em torno dessa formação central estão situadas e agrupadas as formações parciais restantes vinculadas às faces isoladas da personalidade da criança, assim como os processos de desenvolvimento referentes às novas formações de idades antecedentes.

---

años” A nota da edição russa destaca que nos manuscritos do autor, os períodos críticos estão constituídos em três fases: “precrítica, crítica y poscrítica; en los estables se distinguen dos estádios: primeiro y segundo”.



Llamaremos *líneas centrales de desarrollo* de la edad dada a los procesos del desarrollo que se relacionan de manera más o menos inmediata con la nueva formación principal, mientras que todos los demás procesos parciales, así como los cambios que se producen en dicha edad recibirán el nombre de *líneas accesorias de desarrollo*. De por sí se entiende que los procesos que son líneas principales del desarrollo en una edad se convierten en líneas accesorias de desarrollo en la edad siguiente y viceversa, es decir, las líneas accesorias de desarrollo de una edad pasan a ser principales en otra, ya que se modifica su significado y peso específico en la estructura general del desarrollo, cambia su relación con la nueva formación central. En el paso de una etapa de edad a otra se reconstruye toda su estructura. Cada edad posee su propia estructura específica, única e irrepetible. (VYGOTSKI, 2006, p. 262).

Ao analisarmos a consciência da criança compreendida como sua relação com o meio, à luz do que preconiza Marx<sup>309</sup>, e a considerarmos resultado das mudanças físicas e sociais do indivíduo, como a expressão das singularidades superiores e mais relevantes da estrutura da *personalidade*, Vigotski ressalta que verificaremos que, na transição de uma idade a outra, conjuntamente com a reestruturação geral do sistema da consciência, mudam de lugar as linhas centrais e acessórias do desenvolvimento:

El desarrollo del lenguaje en la edad temprana, en el período de su surgimiento, cuando solo aparecen los contornos iniciales de la conciencia social y objetal del niño, están vinculados tan estrecha e inmediatamente con las nuevas formaciones centrales de una edad que es imposible no incluir el desarrollo del lenguaje en las líneas principales del desarrollo en el período estudiado. Sin embargo, en la edad escolar el posterior desarrollo del lenguaje del niño guarda una relación distinta con la nueva formación central de la edad dada y, por consiguiente, ha de

---

<sup>309</sup> Em nota, o autor destaca o excerto: “Minha relação com o meio é minha consciência”, de Marx e Engels, *Obras Completas*, edição russa, Tomo 3, p. 20.

considerarse como una línea accesoria de desarrollo. En el primer año, cuando el balbuceo viene a ser una preparación del desarrollo verbal, el nexo entre dichos procesos y la nueva formación central es de tal índole que nos obligue a incluirles también en las líneas accesorias del desarrollo. (VYGOTSKI, 2006, p. 263).

Por meio desse exemplo, o autor chama a nossa atenção que um mesmo processo de desenvolvimento verbal, no primeiro ano, pode passar de linha acessória a linha central, para converter-se, mais uma vez, em linha acessória nas etapas subsequentes de idade, transcorrendo de maneira peculiar em cada uma delas. Sendo assim, revela que a mudança das linhas centrais e acessórias do desenvolvimento em cada etapa sucessiva de idade nos conduz a questão da dinâmica do surgimento de novas formações.

Desse modo, faz-se necessário que compreendamos tal dinâmica, bem como a relação entre a atividade, seus nexos e seu conteúdo: atividade guia, ações, operações, relação diferenciada sentido-significado etc. com as linhas centrais e acessórias de desenvolvimento. Incide aí a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, fundamentais na relação com as novas formações em movimento no processo de desenvolvimento do ser humano.

Entendemos, por meio dos aportes dessa perspectiva, que a apropriação do legado de conhecimentos produzidos pela humanidade é realizada a partir do conjunto de objetivações humanas possibilitadas pela *mediação* de uns indivíduos em relação a outros no processo educativo.

Nessa direção, é fundamental a mediação do parceiro mais experiente, mais desenvolvido, ressaltando o papel do professor. É o professor que, por intermédio da didática expressa na intencionalidade de seu planejamento de ensino, é o mediador que torna possível que a criança se aproprie dos conhecimentos na instituição de Educação Infantil. Assim, segundo Martins (2013, p. 288):

Ora, se atuar na “área de desenvolvimento iminente” pressupõe o trato com pendências interfuncionais, com pendências afetivo-cognitivas, há que se identificá-las e planejadamente agir sobre elas. Essa não nos parece ser a tarefa de nenhuma outra criança, por mais experiente que seja. Preterir esse fato, a

nosso ver, tem corroborado aproximações equivocadas entre a teoria vigotskiana e outras, para as quais a complexificação do desenvolvimento psíquico transcorre de modo espontâneo e por mera interação com o meio, independentemente da qualidade das mediações que operam nele.

Portanto um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente requer uma sólida formação de professores, que os instrumentalizem teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem. (MARTINS, 2013, p. 288).

Cabe aqui uma interrogação feita por Vigotski “o que é educação?”. E a resposta que o autor dá, citando um dos seus professores, Pável Blonski, é que: “**a educação é a influência premeditada**, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo” (VIGOTSKI, 2003 apud MARTINS, 2013, p. 49, grifo nosso)<sup>310</sup>.

Martins (2013), a esse respeito, sublinha que o vocábulo *premeditar* vem do verbo latino *praemeditari*, que significa resolver antecipadamente, ou ainda, planejar, intencionar a ação. Concordamos com a autora, quando diz que Vigotski “remete-nos à dimensão teleológica da educação, a exigir conhecimentos sobre quem é o indivíduo que se educa e a que fins atende a educação” (MARTINS, 2013, p. 49)

A esse respeito, Martins (2013, p. 37) considera que a “instrução deve estar voltada para o futuro e não para o passado, enfatizando o papel da cooperação no desenvolvimento psíquico através da imitação e do ensino”, pressupondo que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola:

Qualquer situação de aprendizado com qual a criança se defronta na escola sempre tem uma história prévia. [...] o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a

---

<sup>310</sup> Segundo Martins (2013), Vigotski começava seu curso na Escola de Formação de Professores, em Gomel, uma cidade próxima a Moscou, com essa pergunta.

assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. (VYGOTSKY, 1994, p. 110).

Diante de todo o exposto e nessa perspectiva, Mello (2007, p. 85) afirma que a creche e a escola da infância se constituem no melhor lugar em que podemos intencionalmente organizar adequadamente a educação das crianças pequenas, garantindo a máxima apropriação das qualidades humanas “que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente”.

Como preconiza Vigotski, se educar é mudar e também premeditar, acreditamos que por meio do planejamento de ensino intencional, que considere, sobretudo, a atividade da criança, por intermédio do planejamento que envolve objetivos, meios, recursos etc., aliado às condições adequadas, mediação do objeto oportunizada pelo ensino e aprendizagem sistematizados, encontramos um salutar e fértil caminho para desenvolver o que estamos denominando de didática da atividade que contribua para a apropriação e conscientização do conceito científico.

Vigotski, baseado nos pressupostos marxistas, foi o precursor da Teoria da Atividade. Seu objetivo fundamental era compreender o psiquismo humano por meio do método materialista dialético, imprimindo uma nova forma de interpretação do processo envolvendo a *psiqué* humana.

Leontiev, com base nos postulados de Vigotski, focalizou suas investigações sobre a atividade do homem, procurando explicar que a consciência se constitui com e na atividade prática humana, levando em consideração que a consciência, como o pensamento e a personalidade são desenvolvidas por meio das relações objetivas:

El análisis de la actividad constituye el punto decisivo y el método principal del conocimiento científico del reflejo psíquico, de la conciencia. En el estudio de las formas de la conciencia social está el análisis de la vida cotidiana de la sociedad, de las formas de producción propias de esta y del sistema de relaciones sociales en el estudio de la psiquis individual está el análisis de la actividad de los individuos en las condiciones sociales dadas y en las circunstancias concretas que les há tocado en surte a cada uno de ellas. (LEONTIEV, 1983, p. 17).

Essas contribuições de Vigotski e Leontiev nos remetem a uma passagem dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* em que Marx explica que:

[...] Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha própria existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social.

Minha consciência universal é apenas a figura teórica daquilo de que a coletividade real, o ser social, é a figura viva, ao passo que hoje em dia afronta hostilmente a ela. Por isso, também a atividade da minha consciência universal – enquanto uma tal [atividade] – é minha existência teórica enquanto ser social.

Acima de tudo é preciso evitar fixar mais uma vez a “sociedade” como abstração frente ao indivíduo. O indivíduo é o ser social. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação comunitária de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são diversas, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais universal da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou universal.

Como consciência genérica o homem confirma sua vida social real e apenas repete no pensar a sua existência efetiva, tal como, inversamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou universal.

Como consciência genérica o homem confirma sua vida social real e apenas repete no pensar a sua existência efetiva, tal como, inversamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica, e é, em sua universalidade como ser pensante, para si.

O homem – por mais que seja, por isso, um indivíduo particular, e precisamente sua particularidade faz dele um indivíduo e uma coletividade efetivo-individual (*wirkliches individuelles Gemeinwesen*) – é, do mesmo modo, tanto a totalidade, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização humana de vida.

Pensar e ser são, portanto, certamente diferentes, mas [estão] ao mesmo tempo em unidade mútua. (MARX, 2010, p. 108).

Davidov (1988) explica que na história da psicologia evolutiva houve muitas tentativas de periodização do desenvolvimento psíquico humano, como as de Freud, Wallon e Piaget, dentre as mais conhecidas e P. Blonski, L. Vigotski, D. Elkonin na psicologia soviética.

Una de las principales tareas de la psicología evolutiva es el estudio de la periodización del desarrollo psíquico humano. Sólo tomando en cuenta los principios generales de su organización se puede, de manera más o menos definida distinguir los correspondientes períodos evolutivos de este desarrollo, encontrar criterios para constatar y, lo más importante, para explicar las peculiaridades psicológicas concretas de dichos períodos. La caracterización psicológica de una u otra edad pierde su carácter unívoco si no se apoya en una u otra periodización del

desarrollo de la psiquis. Cada edad representa un pedrño cualitativamente determinado en el desarrollo psíquico del hombre. (DAVIDOV, 1988, p. 67).

Um enfoque original desse problema reside nas ideias fundamentais da teoria psicológica da atividade: “[...] En el estudio del desarrollo de la psiquis del niño hay que partir del análisis del desarrollo de su actividad tal como ella se va formando en las condiciones concretas de su vida” (DAVIDOV, 1988, p. 68).

O autor assevera que o desenvolvimento da atividade, primeiramente, está internamente ligado à formação da consciência humana. Em seguida, contém em si um rico espectro de qualidades, segundo as quais se pode caracterizar, de forma bastante profunda, cada idade e suas relações mútuas. Os critérios de desenvolvimento da atividade podem utilizar-se na periodização de toda a vida do homem, ainda que atualmente o foco tenha sido a infância<sup>311</sup>.

Davidov (1988) complementa que o enfoque do caráter da atividade na elaboração do problema da periodização do desenvolvimento psíquico está intimamente vinculado à concepção psicológica geral de Vigotski<sup>312</sup>. Como sabemos um conjunto de teses referentes à periodização foram desenvolvidas posteriormente por Leontiev y Elkonin. O posicionamento comum desses dois autores pode ser expresso da seguinte forma:

En primer lugar, la inconsistencia de muchas periodizaciones del desarrollo psíquico está ligada a que se tomaron por base rasgos externos (aunque característicos) del desarrollo y no la esencia interna de este proceso. Por ello, para definir las bases de una autentica periodizacion hay que ir en otra direccion: “Sólo los cambios internos del desarrollo mismo, solo los cambios bruscos y los virajes de su curso pueden dar un fundamento confiable para determinar las principales épocas de estructuración de la personalidad del niño que llamamos edad”.

---

<sup>311</sup> Pertinente publicação *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice*, organizada por Martins e Abrantes e Facci (2016). Recomendamos a leitura.

<sup>312</sup> Em nota: “En el Apéndice analizamos el enfoque del carácter de actividad que L. Vigotski planteó para solucionar problemas psicológicos fundamentales”.

En segundo lugar, hay que estructurar la periodización del desarrollo psíquico teniendo en cuenta la substitución de una actividad integral del niño por otra. “la personalidad del niño cambia como un todo integral en su estructura interna y las leyes de cambio de este todo determinan el movimiento de cada una de sus partes.”

En tercer lugar, durante el examen de las fuentes de desarrollo psíquico, hay que enlazar cada uno de sus períodos con el tipo más importante (para el período dado) de actividad integral del niño (al que se acostumbra a llamar “rector”).

En cuarto lugar, la actividad integral del niño, específica para cada edad, determina las transformaciones psíquicas que surgen en él por primera vez “y que en lo principal y fundamental determinan la conciencia del niño, sus relaciones con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado”. Estos cambios psíquicos que surgen por primera vez en una u otra edad fueron llamados “neoformaciones”. El criterio fundamental para dividir el desarrollo infantil en edades... debe ser las neoformaciones.” Y más adelante: “... En cada pedañito evolutivo dado encontramos siempre una neoformación central, como si fuera rectora para todo el proceso de desarrollo y que caracteriza la reestructuración de toda la personalidad del niño sobre una nueva base”. (DAVIDOV, 1988, p. 68).

Vigotski conceituou de “neoformação” ou novas formações, a nova espécie de atividade característica de determinada idade, o novo tipo de personalidade e as transformações psicológicas que surgem nessa idade pela primeira vez. Leontiev e depois Elkonin, seguindo de forma geral o proposto por Vigotski, destacaram nas novas formações o novo tipo de atividade e as transformações psicológicas que surgem pela primeira vez na atividade. Assim, foi possível determinar mais precisamente as diferentes funções da substituição da atividade e as correspondentes mudanças psicológicas no desenvolvimento psíquico da criança. Conforme expõe Davidov (1988), a base do desenvolvimento psíquico é justamente a substituição de um tipo de atividade por outro, o qual determina o processo de formação de novas estruturas psicológicas.



Davidov (1988) explica que, sendo assim o novo tipo de atividade que está na base do desenvolvimento psíquico integral da criança em uma ou outra idade, foi denominado de “guia”, que, para Leontiev, condiciona as principais transformações nas particularidades psicológicas da criança em determinado período de seu desenvolvimento. Destaca na atividade guia as seguintes características: “1) de ella dependen de la manera más directa las transformaciones psicológicas fundamentales del niño en el período evolutivo dado; 2) dentro de ella surgen y se diferencian nuevos tipos de actividad; 3) en ella surgen, se forman y reestructuran los procesos psíquicos particulares” (DAVIDOV, 1988, p. 71).

A partir do exposto, Davidov (1988, p. 72) formula os seguintes problemas importantes da psicologia infantil contemporânea:

- 1) Es necesario determinar las tareas sociales objetivamente surgidas, que ejercen influencia en el desarrollo psíquico general de los niños; esto, a su vez, presupone el estudio de las particularidades psicosociales del sistema actual “niño-sociedad”, la elaboración de los problemas de la historia de la infancia;
- 2) es indispensable crear una periodización completa del desarrollo psíquico del niño que responda al carácter general de la infancia contemporánea;
- 3) para crear tal periodización se necesita definir más exactamente el contenido concreto del concepto “actividad rectora” con referencia a cada período evolutivo;
- 4) si la actividad rectora de uno u otro período evolutivo está en la base de la vertebración de las neoformaciones psicológicas del mismo, será importantísimo estudiar la estructura objetiva de esta actividad, las condiciones y los mecanismos de su conversión en actividad subjetiva del niño, el surgimiento y desarrollo, sujeto a ley, de las particularidades y cualidades psicológicas de la personalidad del niño gracias a dicha actividad, señalemos que el estudio de la actividad subjetiva del niño está vinculado con el esclarecimiento de las condiciones de formación de determinadas necesidades, motivos y emociones y también de otras peculiaridades psicológicas que aseguran el

funcionamiento de la actividad rectora y crean las premisas para el pasaje al siguiente período evolutivo.

5) sobre la base del estudio de las peculiaridades psicológicas del niño en cada período evolutivo es indispensable elaborar recomendaciones pedagógicas tales que su aplicación en el proceso didáctico-educativo permita crear condiciones favorables para utilizar las reservas ocultas del desarrollo de la psiquis en una u otra edad. (DAVIDOV, 1988, p. 71).

O autor enfatiza a necessidade da criação de uma periodização completa do desenvolvimento psíquico referente ao caráter geral da infância contemporânea. Sabemos que o esquema geral foi cunhado por Vigotski, Leontiev e Elkonin. Em sua base encontramos a ideia de que a cada idade, como período peculiar e qualitativamente específico da vida do homem, equivale a um determinado tipo de atividade guia; sua mudança caracteriza a sucessão dos períodos e, em cada atividade guia, surgem e se constituem as novas formações psicológicas, configurando a unidade do desenvolvimento psíquico da criança.

No que se relaciona à educação da criança, enfatizamos abaixo os períodos que abrangem desde os bebês, perpassando toda a Educação Infantil até o período que diz respeito à entrada da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

1 A comunicação emocional directa con los adultos es propia del bebé desde las primeras semanas de vida y hasta el año. Gracias a tal comunicación en el pequeño se forman la necesidad de comunicación con otras personas, la comunidad psíquica con ellas, una actitud emocional hacia las mismas, la preensión como base de las acciones humanas con las cosas, una serie de acciones perceptivas.

2. La actividad objetal-manipulatória es característica para el niño desde el año hasta los tres años. Realizando esta actividad (primer en colaboración con los adultos) el niño reproduce procedimientos de acción con las cosas, elaborados socialmente; surge en él el lenguaje, la designación con sentido de las cosas, la percepción categorial generalizada del mundo objetal) el pensamiento concreto en acciones. La

neoformación central de esta edad es el surgimiento en el niño de la conciencia, la que aparece para los otros en forma de “yo” infantil.

3 La actividad de juego es la más característica para el niño de tres a seis años. En su realización surgen en el pequeño la imaginación y la función simbólica, la orientación en el sentido general de las relaciones y acciones humanas, la capacidad de separar en ellas los aspectos de subordinación y dirección, también se forman las vivencias generalizadas y la orientación consciente en estas.

4 la actividad de estudio se forma en los niños de seis a diez años. Sobre su base surge, en los escolares de menor edad, la conciencia y el pensamiento teórico, se desarrollan las capacidades correspondientes (reflexión, análisis, planificación mental) y también las necesidades y motivos del estudio. (DAVIDOV, 1988, p. 74).

No primeiro ano dos bebês, a atividade guia é a comunicação emocional com os adultos. Nesse período, ocorrem transformações profundas nos processos sensoriais, motores e de percepção:

Los impulsos afectivos son el acompañante permanente de cada etapa nueva en el desarrollo del niño, desde la inferior hasta la más superior. Cabe decir que el afecto inicia el proceso del desarrollo psíquico del niño, la formación de su personalidad y cierra esse proceso, culminando así todo el desarrollo de la personalidad. No es casual, por tanto, que las funciones afectivas estén en relación directa tanto con los centros subcorticales más antiguos, que son los primeros en desarrollar y se encuentran en la base del cerebro, como con las formaciones cerebrales más nuevas y específicamente humanas (lóbulos frontales) que son los últimos en configurarse. En este hecho halla la expresión anatómica aquella circunstancia que el afecto es el alfa y el omega, el primero y último eslabón, el prólogo y el epílogo de todo el desarrollo psíquico.

El próprio afecto, al participar en el proceso del desarrollo psíquico como facto esencial, recorre un camino complejo, se modifica en toda nueva

etapa de formación de la personalidad y toma parte en la estructura de la nueva conciencia, propia de cada edad. Esos profundísimos câmbios en la naturaleza psíquica de los afectos se ponen de manifiesto en toda nueva etapa. Incluso en el primer año de vida el afecto experimenta un complejo desarrollo. Si comparásemos la primera etapa de esse período con la última quedaríamos sorprendidos del enorme cambio que ocurre en la vida afectiva del bebé. (VYGOTSKI, 2006, p. 299).

Conforme aponta Elkonin (1987), sobre as investigações de M. Lísina<sup>313</sup> e seus colaboradores, estes demonstraram de forma convincente que nas crianças pequenas existe uma atividade peculiar de comunicação emocional direta. O autor assinala que inicia muito antes que a criança comece a manipular objetos e antes que se forme o ato de apreensão. A partir da atividade manipulatória realizada com os adultos, a comunicação não se dissolve, mas conserva seu conteúdo e seus meios de realização: “Esta y otras investigaciones mostraron que el déficit de comunicación emocional (como, probablemente, su exceso) ejerce una influencia decisiva en el desarrollo psíquico en este período” (ELKONIN, 1987, p. 116).

Na primeira infância, a linguagem passa a se constituir na linha central e a manipulação dos objetos e instrumentos mobiliza seu desenvolvimento. De um ser privado da palavra, a criança se converte, de acordo com Elkonin (1987), em um ser falante. A linguagem torna-se fundamental na organização da colaboração com os adultos dentro da atividade objetual conjunta.

Vigotski (2008), Elkonin (1980, 2009), Leontiev (2012), Usova (1979)<sup>314</sup>, dentre outros, aprofundaram acerca do jogo de papéis, também denominado de brincadeira, e suas relações com o desenvolvimento, contribuindo, de maneira decisiva e profícua, para o avanço de estudos sobre o tema na área da educação. A brincadeira, os brinquedos, os jogos etc., sob diferentes enfoques e perspectivas, têm sido, nos últimos anos, objeto de estudo<sup>315</sup> de muitos pesquisadores nacionais e internacionais.

---

<sup>313</sup> Cf. M. Lísina. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In Shuare; Davidov (1987).

<sup>314</sup> Vide: Usova (1979).

<sup>315</sup> Dediquei-me ao estudo desse tema logo que me formei em Pedagogia (FURG/RS), no curso de Especialização (PEIXE, 1995) e no Mestrado (PEXE, 1999) orientado pela Dr<sup>a</sup> Gisela

Elkonin (1987, p. 118) defende que:

[...] la importancia del juego para el desarrollo psíquico de los niños de edad preescolar es múltiple. Su principal significado consiste en que, gracias a procedimientos peculiares (la asunción, por el niño de rol de la persona adulta y de sus funciones sócio-laborales, el carácter representativo generalizado de la reproducción de las acciones objetales, la transferencia de los significados de un objeto a outro, etc.), el niño modela en el juego las relaciones entre las personas. En la acción objetal misma, tomada aisladamente, “no está escrito” para qué se realiza, cuál es su sentido social, su motivo eficiente. Sólo cuando la acción objetal se incluye en el sistema de las relaciones humanas se pone al descubierto en ella su verdadero sentido social, su orientación hacia las otras personas. Tal “inclusión” tiene lugar en el juego. El juego de roles aparece como la actividad en la que tiene lugar la orientación del niño en los sentidos más generales, más fundamentales de la actividad humana. Sobre esta base se forma en el pequeño la aspiración a realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada, aspiración que constituye el principal momento en su preparación para el aprendizaje escolar. En ello consiste la importancia básica del juego para el desarrollo psíquico, en ello consiste su función rectora.

A partir do exposto, vale destacar o texto *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*<sup>316</sup>, em que Vigotski

---

Wajskop e coorientado pela Dr<sup>a</sup> Telma Anita Piacentini,. No mesmo período participei do NEE0a6 – UFSC (1996 a 1998). A monografia e a dissertação constituíram um esforço inicial de compreensão sobre a brincadeira, por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, que incluiu, dentre os referenciais, além dos psicólogos soviéticos e outros autores, especialmente as pesquisas do Dr. Gilles Brougère da Universidade Paris XIII, que participou de minha banca de qualificação. Em 1999, na companhia de Telma Piacentini e Mônica Fantin, fundamos o *Museu do Brinquedo* na UFSC. Vide o artigo Piacentini (2007).

<sup>316</sup> Vide na íntegra: Vigotski (2008). Prestes que realiza a tradução do artigo, introduz o texto esclarecendo que “[...] o texto com o título *O papel do brinquedo no desenvolvimento*, que é semelhante ao original de Vigotski *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Igra e teio rol v psikhitcheskom razvitii rebionka)*, desde o início, revela distorções. O texto em português que está sendo apresentado nesta revista é inédito e foi

esclarece que quando nos reportamos à brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança pré-escolar, eclodem duas questões primordiais. Uma delas, refere-se à gênese da brincadeira, de seu surgimento no decorrer do desenvolvimento. A segunda questão envolve o papel da brincadeira, considerando que a brincadeira é uma forma de desenvolvimento da criança pré-escolar. Vigotski (2008, p. 24) indaga: a brincadeira é a atividade principal ou apenas uma atividade predominante nessa idade? E revela que, no que diz respeito ao desenvolvimento, a brincadeira é sim “a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”

Vigotski (2008) explica que a brincadeira, especificidade da idade pré-escolar, é fonte do desenvolvimento e cria uma zona de desenvolvimento iminente<sup>317</sup> na criança. Considera que, por meio da brincadeira, a criança encontra-se superior a média da sua idade e de seu comportamento cotidiano.

A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

---

traduzido do original, publicado no livro *Psikhologia Razvitiia Rebiionka* (2004). Trata-se de uma palestra estenografada, proferida em 1933, no Instituto Gertsen de Pedagogia, de Leningrado. Por isso, no texto, aparecem formas estilísticas próprias da fala, que optamos por manter do modo como estavam”. E completa: “além de apresentar o texto de Vigotski completo, a presente tradução faz a revisão dos termos utilizados pelos organizadores do volume *A Formação Social da Mente*, que pode ser notada logo no título - "brincadeira" e não "brinquedo", para se referir a uma atividade da criança”.

<sup>317</sup> Em Vigotski (2008), cf. nota da tradutora, Prestes explica que mesmo contrariando o uso já instaurado por outras traduções (zona de desenvolvimento proximal ou imediato), faz a opção pela “palavra *iminente* porque traduz com mais propriedade a ideia de proximidade e possibilidade, ao mesmo tempo”.

Vigotski, conforme corrobora Elkonin (1987), além da brincadeira, investigou sobre o bom ensino e evidenciou em seu tempo que a maioria dos investigadores, qualquer que seja a importância dos diversos aspectos que lhe dizem respeito (conteúdo, métodos, organização) reconhecem seu papel para o desenvolvimento das crianças em idade escolar.

El estudio, es decir aquella actividad en cuyo proceso transcurre la asimilación de nuevos conocimientos y cuya dirección constituye el objetivo fundamental de la enseñanza, es la actividad rectora en este período durante ella tiene lugar una intensa formación de las fuerzas intelectuales y cognitivas del niño. La importancia primordial de la actividad de estudio está determinada, además, por que a través de ella se mediatiza todo el sistema de relaciones del niño con los adultos que lo circundan, incluyendo la comunicación personal en la familia. (ELKONIN, 1987, p. 119).

Elkonin (1987) explicita, também, que os enfoques do problema da periodização, conforme trataram Vigotski e Blonski, devem ser mantidos e também atualizados de acordo com os avanços dos conhecimentos da contemporaneidade acerca do desenvolvimento psíquico da criança.

[...] Se trata, en primer lugar, del *enfoque histórico de los ritmos de desarrollo y de la cuestión sobre el surgimiento de ciertos periodos de la infancia en el curso del avance histórico de la humanidad*. En segundo lugar, nos referimos al *enfoque de cada período evolutivo desde el punto de vista del lugar que ocupa en el ciclo general del desarrollo psíquico infantil*. En tercer lugar, tenemos en cuenta la idea sobre el *desarrollo psíquico* como un proceso dialécticamente contradictorio que no transcurre de manera evolutiva progresiva, sino que *se caracteriza por interrupciones de la continuidad, por el surgimiento, en el curso del desarrollo, de nuevas formaciones*. En cuarto lugar, la diferenciación como *crisis obligatorias y necesarias, de puntos críticos en el desarrollo psíquico que constituyen*

*importantes indicadores objetivos de los pasajes de un período a outro. En quinto lugar, la diferenciación de pasajes distintos por su carácter y, en relación com ello, la presencia, en el desarrollo psíquico de épocas, estadios, fases.* (ELKONIN, 1987, p. 107, grifo nosso).

Os aspectos sublinhados por Elkonin (1987) reforçam nossa compreensão de que as atividades-guia de cada período – na Educação Infantil: comunicação afetiva, tateio de objetos e brincadeira de faz de conta – constituem a base para o período subsequente – estudo –, que corresponde ao período em que a criança ingressa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aos seis anos. É salutar que o entendimento do problema da idade, o aprofundamento e uma visão mais abrangente dessa periodização, bem como das atividades guia e das demais categorias apresentadas, integrem as atividades de estudo e pesquisa dos professores nos cursos de formação a partir dos aportes da Teoria Histórico-Cultural.

O *problema da dinâmica da idade*<sup>318</sup> é uma consequência da estrutura da idade. Vigotski reafirma que não se trata de algo estático. Formula que a estrutura de cada idade anterior se transforma em uma nova que surge e se forma, à medida que se desenvolve a criança. A relação entre o todo e as partes, primordial para compreendermos a estrutura, é uma relação dinâmica que define as transformações e o desenvolvimento tanto do todo como das partes. Especifica a dinâmica do desenvolvimento como um conjunto de todas as leis que regulam a formação, a mudança e a conexão das novas formações de estrutura em cada idade. (VYGOTSKI, 2006)

A partir do exposto Pelo autor, compreendemos que, para definir esse movimento em torno da idade, é fundamental compreender que as relações entre a personalidade da criança e seu meio são dinâmicas em cada etapa. O autor evoca que, no início de cada etapa, a relação que se edifica entre a criança e seu meio é singular, específica, única e irrepetível. Vygotski a denomina: *situação social de desenvolvimento*. Esse é o ponto de partida para todas as mudanças ativas que se produzem no desenvolvimento no decorrer de cada idade. Estima plenamente as formas e o percurso que possibilitam à criança adquirir novas propriedades da personalidade, tendo em vista que “la realidad

---

<sup>318</sup> Cf. Vygotski (2006).



social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual” (VYGOTSKI, 2006, p. 264).

Davidov (1988) enfatiza essa relação, destacando o exposto por Vigotski:

Así, este escribió: “... Al inicio de cada período se forma una relación muy peculiar, específica para la edad dada, exclusiva, única e irrepetible, entre el niño y la realidad circundante, ante todo social. Llamaremos a esta relación situación social de desarrollo en la edad dada. La situación social de desarrollo representa el momento de partida para todas las transformaciones dinámicas que tienen lugar en el desarrollo a lo largo del período dado. Ella determina por completo las formas y la vía siguiendo a la cual el niño adquiere nuevas y nuevas propiedades de la personalidad extrayéndolas de la fuente fundamental del desarrollo vía por la que lo social se convierte en lo individual... Habiendo aclarado la situación social de desarrollo formada al inicio de una cierta edad y que determina las relaciones entre el niño y el medio, debemos seguidamente aclarar como de la vida del niño en esta situación social necesariamente surgen y se desarrollan las neoformaciones propias de esta edad”. (DAVIDOV, 1988, p. 70).

Davidov (1988) expõe que a situação social de desenvolvimento é, antes de tudo, a relação da criança com a realidade social, realizada por intermédio da atividade humana. Por isso é legítimo, utilizar o termo “atividade guia” como sinônimo de “situação social de desenvolvimento”. O autor acrescenta que Vigotski relacionou diretamente os conceitos: “social” e “relação social” quando os examinou como fonte de desenvolvimento psíquico da criança, destacando o conceito de “atividade coletiva, social”.

Sobre a personalidade, reporta-se a Leontiev, que diz se tratar de um conceito complexo, “en presencia de tales dificultades aparecen razones para utilizar la palabra ‘personalidad’ como equivalente a otros terminus parecidos: ‘sujeto de la actividad’, ‘individuo social’, ‘consciencia’, ‘autoconsciencia’. (DAVIDOV, 1988, p. 97).

Davidov (1988) expõe que a periodização que se sustenta no princípio de desenvolvimento da atividade deve ser colocada na base da

análise do desenvolvimento da personalidade, independente da compreensão de sua essência. O desenvolvimento da personalidade não se trata de um processo autônomo qualquer. Como assevera o autor, está incluído no desenvolvimento psíquico infantil geral e talvez seja, por esse motivo, que alguns psicólogos como L. Bozhóvich relacionem o desenvolvimento da personalidade aos dados referentes à periodização do desenvolvimento psíquico geral das crianças.

Para alguns psicólogos, de acordo com o que postula Davidov (1988), a formação da personalidade se realiza em todas as etapas da vida do homem. Outros compreendem que não podemos falar de personalidade no bebê ou em uma criança de dois anos, levando em conta que a personalidade, é um produto relativamente tardio do desenvolvimento ontogenético do homem e que surge somente em determinada etapa de suas relações com o mundo. Leontiev, a partir de uma série de investigações, entende que aparece pela primeira vez na criança pré-escolar. L. Bozhóvich, de acordo, complementa que na idade pré-escolar surge uma subordinação relativamente estável de motivos, mediatização, por meio da atividade e das interrelações com os adultos.

Por outro lado, Davidov (1988) não acredita que a personalidade da criança esteja vinculada à formação de motivos estáveis e mutuamente subordinados, senão na idade pré-escolar, a atividade guia é a brincadeira que gera a imaginação, base psicológica da criação que impulsiona a criar o novo em diferentes esferas da atividade e em diferentes níveis de significação. O autor pauta-se no que escreveu Vigotski sobre a brincadeira que não é uma simples recordação do vivido, mas a elaboração criadora das impressões experimentadas, sua combinação e a constituição de uma nova realidade que responde às necessidades e interesses da criança. Para o autor:

A nuestro juicio, la esencia de la personalidad del hombre está ligada a sus posibilidades creadoras, a su capacidad para crear nuevas formas de vida social. La necesidad fundamental del hombre como personalidad es la de actuar creadoramente con respecto ao mundo y a si mismo. En relación con ello se puede decir que el nivel de la personalidad, en la organizacion psicológica del individuo, es el procedimiento para dominar el future propio con ayuda de acciones creadoras. En el hombre, el principio creado, su necesidad de crear e imaginar como medio psicológico de su realización (es decir, la personalidad real del

individuo) surgen y comienzan a desarrollarse en la infancia preescolar gracias a la actividad lúdica del niño.

El juego de los preescolares, especialmente si se realice bajo la sabia dirección de educadores pedagogos, favorece ante todo el desarrollo de la imaginación, la que permite a los pequeños inventar e luego realizar los planes de acciones lúdicas creadoras individuales y colectivas. En el juego se generan en los niños elementos de creación artística, cuando improvisan canciones, danzas, realizan sus proyectos en dibujos, modelados. "...En los niños con un nivel común de desarrollo de las capacidades – escribe N. Vetlúguina – se pone de manifiesto muy temprano la tendencia a la creación. Ellos experimentan alegría incluso cuando componen los más sencillos dichos, versos, canciones, dibujos, danzas."<sup>319</sup> [...] Señalaremos sólo que en todas las edades escolares, los niños, durante el cumplimiento de las actividades rectoras correspondientes a esas edades, tienen grandes posibilidades para desarrollar su imaginación (gracias a ella se vuelve posible, en particular, la conciencia teórica y la orientación en el future), lo que los permite participar activamente en los diferentes tipos de creación técnica y artística, en el movimiento racionalizador y de inventores (ligado a su trabajo productivo). **La labor didáctico-educativa con los niños está orientada a formar en ellos una posición vital activa lo que, desde el punto de vista psicológico, significa desarrollar la necesidad de crear, como fundamento interno de la personalidad humana.**

Simultáneamente, la formación de la personalidad en los años preescolares y escolares es solo una de las primeras etapas de su desarrollo, cuya frontera es el comienzo de la actividad práctica productiva y social del joven. La actitud creativa de éste hacia las áreas que surgen en dicha actividad es el verdadero indicador del grado de formación que

---

<sup>319</sup> En nota: N Vetlúguina. Problemas fundamentales de la creación artística de los niños. Em: La creación artística y el niño. Moscú, 1972, p. 16.

en él han alcanzado las bases de la personalidad.  
(DAVIDOV, 1988, p. 97-98, grifo nosso).

Compreendemos com o autor que a didática contribui sobremaneira para os processos de criação e, por conseguinte, para a formação da personalidade humana. Compreendemos também que a situação social de desenvolvimento, na especificidade de cada idade, determina e regula a existência social da criança e, uma vez conhecida, é necessário esclarecer como surgem e se desdobram as novas formações. Tais formações, que marcam, primeiramente, a reestruturação da personalidade consciente da criança, não são uma premissa e sim o produto do desenvolvimento. As mudanças da consciência estão ligadas a uma determinada forma de existência social específica da idade. As novas formações amadurecem no final e não no início de uma idade. (VYGOTSKI, 2006)

O autor exprime que, em função do desenvolvimento das novas formações surgidas no final de cada idade, modificam toda a estrutura da consciência da criança, bem como todo o sistema de sua relação com a realidade externa e consigo mesma. A criança, no final de uma idade, torna-se um ser completamente distinto do que era em seu início. A nova situação de desenvolvimento é o ponto de partida para a nova idade.

As forças que movem o desenvolvimento da criança em uma ou outra idade negam e destroem “la propia base de desarrollo de toda edad, determinando, con la necesidad interna, el fin de la situación social del desarrollo, el fin de la etapa dada del desarrollo y el paso al siguiente, o al superior período de edad” (VYGOTSKI, 2006, p. 265).

O problema da idade é para Vigotski (2006) a chave para todas as questões práticas e está relacionado ao que o autor chama de diagnóstico de desenvolvimento, um sistema de procedimentos habituais de investigação voltados para a determinação do nível real alcançado pela criança em seu desenvolvimento. Nesse tocante, o nível real de desenvolvimento é definido pelo estágio em que a criança se encontra em cada idade. Todavia, o autor alerta que a idade cronológica não se constitui em critério seguro para a definição do nível real. É por isso que essa definição exige uma investigação para o diagnóstico preciso, que, para ser autêntico, não apenas envolve ciclos já concluídos de desenvolvimento, mas os processos em fase de maturação que dizem respeito à zona de desenvolvimento iminente. O valor teórico desse princípio diagnóstico, de acordo com o autor:

[...] radica en que nos permite penetrar en las conexiones internas dinámico-causales y genéticas que condicionan el proceso del desarrollo mental. Hemos dicho ya que **el medio social origina todas las propiedades específicamente humanas de la personalidad que el niño va adquiriendo; es la fuente del desarrollo social del niño que se realice en el proceso de la interacción real de las formas ‘ideales’ y efectivas.** (VYGOTSKI, 2006, p. 270, grifo nosso).

Para o autor, a origem imediata do desenvolvimento das propriedades internas da personalidade da criança é a colaboração com outras pessoas. A aplicação dessa colaboração, em que friza o seu sentido mais amplo, a fim de definir a zona de desenvolvimento iminente, possibilita a investigação direta do fator mais decisivo da maturação intelectual, que culminará nos períodos de idade próximo e sucessivo de desenvolvimento.

O significado prático do princípio do diagnóstico dado está relacionado ao problema do ensino, que aponta que no desenvolvimento da criança existem períodos excelentes para determinados tipos de aprendizagem:

Es una circunstancia que durante mucho tiempo no se tuvo en cuenta. Se ha establecido primeramente el límite inferior del plazo óptimo de aprendizaje. Es bien sabido que a un bebé de cuatro meses no se le puede enseñar a hablar, ni leer y escribir a un niño de dos años, porque a esa edad no ha madurado para tal enseñanza, es decir, no se han desarrollado en él, como premisas las propiedades y funciones imprescindibles para el aprendizaje dado. Ahora bien, de existir tan solo el límite inferior de posibilidad de aprendizaje correspondiente, más fácil sería aprender para el niño y, portanto, más fructífero el estudio, ya que a edades más tardías se incrementa la madurez de las premisas imprescindibles para ello.

Se trata de una suposición errónea. Si al niño le empiezan a enseñar el lenguaje a los tres años y a los doce a leer y escribir, es decir, demasiado tarde, se encontraría en condiciones desfavorables. Una enseñanza demasiado tardía resulta igual de difícil y poco fructífera para el niño

que la demasiado temprana. Cabe suponer que existe también un umbral superior de plazos óptimos de aprendizaje en relación con el desarrollo infantil. (VYGOTSKI, 2006, p. 270).

Como Vigotski (2006) exprimiu, o processo de aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração da criança com os adultos e reúne um caso específico de interação de formas ideais e efetivas, como uma das leis mais gerais do desenvolvimento social da criança. Para o autor, é evidente que, como a aprendizagem se apoia em processos imaturos, mas em vias de amadurecimento, e toda a esfera destes processos reside na zona de desenvolvimento iminente, “los plazos óptimos de aprendizaje, tanto para el conjunto de los niños, como para cada uno de ellos, se determinan en cada edad por la zona de su desarrollo proximo” (VYGOTSKI, 2006, p. 271).

Com efeito, sublinha a importância da *zona de desenvolvimento iminente* e afirma que a determinação do nível atual de desenvolvimento, assim como a zona de desenvolvimento iminente, chamada *diagnóstico normativo da idade*, tem o intuito de mostrar, com auxílio de normas ou padrão de idade, o estado atual do desenvolvimento, que se caracteriza tanto pelo processo já maduro como pelo imaturo. Alerta, todavia, que:

[...] el diagnóstico, en el verdadero sentido de la palabra, debe basarse en una interpretación crítica y prudente de los datos obtenidos desde fuentes diversas; ha de apoyarse en todas las manifestaciones y hechos del proceso de madurez. La concepción sintética, dinámica, del conjunto de manifestaciones, que llamamos personalidad, entre de lleno en el marco de la investigación. (VYGOTSKI, 2006, p. 271).

Pelo exposto até aqui, acreditamos que o professor, ao desenvolver ele próprio suas máximas qualidades humanas, ao longo de sua formação inicial e continuada, por meio das contribuições da Psicologia, da Didática, da Antropologia, da Biologia, dentre outras áreas fundamentais da Pedagogia, e ao aprofundar uma didática da atividade correspondente a cada um dos períodos do desenvolvimento, com todos os componentes que a ela se coadunam, sobretudo, o planejamento de ensino e a mediação do conhecimento acumulado na

história da generidade humana, possa contribuir eficazmente para as máximas qualidades da criança em formação.

Os postulados aqui apresentados contribuíram para uma maior elucidação acerca da *didática da atividade* na educação da criança na primeira etapa da Educação Básica. O exposto permite-nos afirmar que a compreensão do significado de atividade e seus conteúdos assim como as linhas centrais e acessórias do desenvolvimento e o conhecimento da periodização, traz no centro da didática como uma atividade mediadora dos processos de ensino e da aprendizagem, elementos que antecipam, enriquecem e desenvolvem os processos necessários para que o “outro” consiga, em seu ritmo, apropriar-se das objetivações sociais, da linguagem e dos instrumentos postos constantemente na história. Também acreditamos que tal didática, aliada a outras instâncias, possa vir a oportunizar a formação do homem **omnilateral**, capaz de superar coletivamente essa sociabilidade e edificar uma nova.

Manacorda (2010, p. 94) define omnilateralidade como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

Já para Marx (2010, p. 8):

[...] O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana, (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas) [...].

A formação omnilateral constitui uma das categorias atreladas à categoria fundante do ser social – o trabalho. A educação apresenta-se como um princípio básico no que se refere à formação integral do homem na perspectiva da emancipação humana da atual sociedade,

focalizando o prelúdio de outra sociabilidade. Nessa perspectiva, qualquer formação humana que desconsidere a superação do modo capitalista de produção, conservando um caráter unilateral, distancia-se da formação omnilateral.



*Mãos dadas*

*Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.  
Não serei o cantor de uma mulher, de uma  
história,  
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem  
vista pela janela,  
não distribuirei entorpecentes ou cartas de  
suicidas,  
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por  
serafins.  
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os  
homens presentes, a vida presente.*

(Carlos Drummond de Andrade)



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo.* (Karl Marx e Engels, 1996).

O poema de Drummond convida-nos a entrelaçar as mãos, percorrer o caminho de volta nas páginas escritas da pesquisa e compreender nossas escolhas. Consideramos a enorme realidade, buscando capturar os nexos entre o objeto deste estudo – a didática – a partir das leituras realizadas e de nossa empiria. É de extrema pertinência realizar esse *detour*, a fim de entender o processo de investigação que desenvolvemos e sua relevância na área da Educação Infantil.

Nossa base teórico-metodológica sustentou-se no campo filosófico marxista, na perspectiva da Ontologia Crítica de György Lukács e na Teoria Histórico-Cultural, enfatizando, sobretudo, as contribuições de Lev Semiónovich Vigotski, Alexis Leontiev e Vasili Davidov, que iluminaram nossa investigação em torno do ser da didática e suas relações com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento na atividade de ensino e na atividade de aprendizagem desenvolventes, como caracteriza Davidov.

A fundamentação teórica que desenvolvemos e a contextualização foram fulcrais para a articulação com nossa empiria. Corroboramos que foi fundamental desvelar qual a especificidade do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil, a função do professor, os instrumentos do trabalho docente, a formação do professor, a relação teoria e prática e, sobremaneira, a concepção de didática defendida.

Acreditamos que a didática é elemento preponderante na mediação do conhecimento entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem desde a mais tenra idade. Desde pequenas, no movimento do processo de periodização de seu desenvolvimento, as crianças perpassam diferentes atividades guia e o professor, por intermédio da atividade de ensino, exerce uma função mediadora para a conscientização do real pela criança, enfim, para a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela generidade humana.

O objetivo geral da tese foi conhecer as principais concepções de didática nas publicações da área da Educação Infantil no período de 2000-2014. Para isso, buscamos apresentar alguns aspectos-chave do processo histórico da constituição da educação infantil e da didática;

mapear e analisar as publicações (teses e dissertações) nas bases de dados selecionadas; e analisar as concepções de didática expressas nas diferentes perspectivas da área. Elegemos como bases documentais a *Bibliografia Anotada*; o ENDIPE; a ANPed e a CAPES.

Intencionamos contextualizar o *locus* de nosso objeto, enfatizando alguns aspectos primordiais acerca da trajetória histórica da Educação Infantil. Foi fundamental conhecer esse percurso e investigar a gênese da didática para compreender o lugar da didática no trabalho pedagógico. Estudar as concepções de didática possibilitou uma fértil oportunidade para desvelarmos as bases teórico-metodológicas que engendram essas concepções, principalmente, no contexto no qual se desenvolveram e suas consequências na área.

Ressaltamos o que Castro (1991) formulou acerca do duplo aspecto da didática, o que nos parece bastante fértil para pensarmos os dias atuais. A autora argumentou que da proposta didática original do século XVII, duas linhas se evidenciaram e entraram em conflito, fazendo com que a didática se movimentasse pendularmente nesse contexto. Em um polo, destacou-se a linha que exacerbou o “aspecto externo e objetivo do processo de ensinar, embora o faça em nome do sujeito (criança, aluno, aprendiz) que se pretende ensinar de modo eficiente” e, no outro a linha que “parte do sujeito, de seus anseios e necessidades, acentuando o perene interno do educando” (CASTRO, 1991, p. 18). Nesse movimento, indagamos com a autora sobre qual lado do pêndulo se assentam algumas perspectivas da área da educação: “o esforço auto-educativo do sujeito ou a pressão externa do meio social e cultural?”. Esta questão ainda permanece não resolvida, persistindo, de acordo com a autora, numa “dicotomização da Didática” (CASTRO, 1991, p. 18).

Conforme preconizou Suchodolski (2002), só a partir de uma aliança entre a atividade pedagógica e a atividade social, é que a apropriação do conhecimento, coadunada pela dialogicidade entre teoria e prática, pode contribuir efetivamente para que a existência social do homem não se contraponha a sua essência. Ele contextualiza a Pedagogia Socialista como um caminho possível e, nesse sentido, consideramos fundamental ampliar nossos conhecimentos acerca do que produziram os partícipes, pedagogos, psicólogos etc., do processo histórico que culminou com a Revolução de Outubro de 1917. Deixamos aqui uma sugestão para o aprofundamento dos postulados gestados nesse momento histórico.

Compreendemos, por meio de nosso estudo teórico e empírico no contexto investigado, que o ideário pós-moderno acentuou a polaridade

ressaltada por Castro (1991) e, para além de uma dicotomização, incorporou elementos de ecleticidade advindos de diferentes correntes teóricas.

A partir do processo de levantamento e análise, foi notável a força secular presente da Pedagogia da Essência e da Pedagogia da Existência nas perspectivas mais difundidas na área da Educação Infantil, salvaguardando as peculiaridades de cada uma, bem como algumas similitudes. Evidenciamos uma série de aspectos calcados nessas pedagogias. As publicações discutem exaustivamente elementos relacionados a uma ou a outra, apontando limites e possibilidades, diferenças e semelhanças, indagando seus pontos nodais, analisando suas contradições, revendo seus princípios e, sob a égide de cada uma, buscando identificar qual sua função na formação do homem.

Muitas dessas investigações buscam distinguir suas próprias concepções e defender posições distintas. Entretanto, algumas acabam por reiterar aspectos considerados positivos dessas pedagogias, tentando estabelecer alguma unidade; outras reforçam princípios, ressuscitando práticas que estão longe de serem superadas, batizando-as de outras nomenclaturas, vestindo-as com outra roupagem, maquiando-as e, por fim, perpetuando a manutenção do *establishment*<sup>320</sup>.

Alicerçados nos princípios da Pedagogia Socialista, como expuseram Suchodolski e outros pensadores, salvaguardando o contexto em que foram gestados, outros estudos e pesquisas buscam compreender seu contexto, objetivando superar mazelas provocadas tanto pela Pedagogia da Essência e da Existência e contribuir, apontando caminhos possíveis de superação em direção a outro patamar de formação e sociabilidade humana. No “sistema social à escala humana”, a educação criadora assume papel preponderante, por seu potencial radicalmente transformador, visando uma sociabilidade que possa transpor a condição de contradição entre a existência e a essência do homem.

As contribuições da Pedagogia Socialista, conforme já expostas pelo autor, implicam a instrumentalização e a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados por todos e não para uma parcela ínfima da sociedade a quem a escola tradicional e a escola nova

---

<sup>320</sup> Recomendamos a retomada do estudo e a leitura aprofundada dos clássicos a partir das fontes primárias, das traduções recomendadas e com a cautela na seleção de autores contemporâneos, que, muitas vezes, apresentam interpretações limitadas, até equivocadas, mas sempre a serviço de determinada filiação teórico-metodológica e que, longe de sustentar qualquer indício de neutralidade, apresentam função ideológica bem definida no contexto econômico, político, social em que se encontram, em que a essência ou a existência do homem não é a maior de suas preocupações.

desarticuladamente serviram e ainda costumam servir. Sabemos, contudo, que não há beco sem saída e que a sociedade capitalista não se mantém *ad infinitum*. Há possibilidade de sua superação e a especificidade do trabalho educativo na perspectiva materialista dialética, realizado desde a tenra infância, constitui uma das estratégias de transformação para outra sociedade, cuja essência e existência estejam articuladas dialeticamente.

Sendo assim, é pertinente destacarmos o conceito de didática, cotejando-o com as concepções de didática evidenciadas em nossa investigação, desvelando seu teor no contexto investigado.

Tomaschewsky (1966) ressaltou que o ato de conhecer se refere à reflexão da realidade, e esta, conjugada às transformações da natureza e da sociedade, constituem os objetos que incidem sobre os sentidos e geram uma representação no cérebro humano. O autor provocou-nos a pensar se é possível conhecer a realidade corretamente e se podemos alcançar a verdade. Entendemos, a partir do exposto pelo autor, que a realidade é/está em movimento e suas transformações são independentes da consciência humana. Contudo, a possibilidade de capturar não só a aparência, mas a essência dos objetos do real é dada pelos próprios objetos que são cognoscíveis, portanto, passíveis de serem refletidos pela consciência.

Klingberg (1978) expressou que a gênese da didática e do ensino parece residir exatamente onde foi necessário transmitir a experiência generalizada às novas gerações. Ensinar e aprender estão intimamente conectados à atividade vital do homem – o trabalho.

Savin (1976) sublinhou que o trabalho desencadeou a educação e as primeiras habilidades adquiridas por meio do processo de trabalho foram passadas às gerações precedentes. À medida que o trabalho foi se desenvolvendo e complexificando, as experiências se acumulando, a educação fez parte desse movimento.

Para o autor, o ensino é uma complexa arte que envolve professor e aluno e seu produto reside na qualidade dos conhecimentos e no nível de desenvolvimento em que se encontra o aluno. Expressou, pois, que cada nova geração se apropria dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores e busca abrir caminhos nos fundamentos científicos, técnicos e da vida social. Justifica que os problemas teóricos de conteúdo do ensino, suas formas e métodos são objeto de investigação da didática – teoria geral do ensino, braço fundamental da Pedagogia – teoria da educação. Assim, compreendemos que a instrumentalização necessária das novas gerações e a mediação para a efetivação das objetivações do real são tarefas precípuas da didática.

Savin (1976) considera que a **educação**, em seu sentido ampliado, abrange o processo de formação do indivíduo para que participe efetivamente da vida produtiva e cultural da sociedade. A **instrução**, por sua vez, é compreendida como atividade objetivamente orientada, conectada com a iniciação do homem na cultura e nos conhecimentos. Um modo especial de adquirir instrução é por meio do ensino sistematizado. O **ensino**, assim, constitui-se no processo de instrumentalização dos alunos com conhecimentos, habilidades e hábitos que influenciam sua consciência e conduta, movimento vivo de atividade cognoscitiva dos alunos em seu desenvolvimento multifacetado. Como vimos com o autor, **educação, instrução e ensino estão articuladamente relacionados pela atividade docente no cerne de uma pedagogia e de uma didática que compreende a unicidade e integralidade deste processo.**

Klingberg (1978) coaduna com essa ideia ao expressar que o ensino é sempre um processo de ensino e de aprendizagem, em que se relacionam professor e alunos, articulando-se à atividade do professor – ensinar e a atividade do aluno – aprender, imprimindo diferencial ao trabalho pedagógico. Para o autor, o ensino é um canal imprescindível para o desenvolvimento da personalidade, o campo magnífico, dentre outros, da perspectiva socialista.

Esclarecemos com o autor a relação da atividade do professor e da atividade do aluno, em seu efeito recíproco e ativo de ensinar e aprender, em que o professor não somente instrui, mas educa e ele próprio se forma e se educa na atividade e o aluno não apenas aprende, é instruído e educado, mas também se forma e se educa na atividade. Além disso, expõe que esse processo é sempre um processo de autoformação e autoeducação, correspondendo ao professor o papel dirigente, que desempenha tendo em vista “de su responsabilidad social, de su madurez humana e de su conocimiento y capacidad pedagógica” (KLINGBERG, 1978, p. 25).

Tomaschewsky (1966), ao aprofundar acerca da relação ensino e aprendizagem, compreende que a personalidade humana se desenvolve apenas em atividade, procurando superar o meio em que está inserida, reproduzindo e produzindo novos conhecimentos. Ressalta a relevância da aprendizagem ativa e criadora e considera que, a fim de reconhecermos os princípios do processo de ensino e direcioná-los adequadamente, urge investigar não apenas a atividade do professor, mas também a do aluno. Acredita que é preciso ver quais possibilidades didáticas precisamos considerar para mediar o conhecimento e que impactos apresentam suas próprias atividades e quais os meios didáticos

utilizados no processo de desenvolvimento da personalidade do aluno. Trata-se de um processo que é sempre de atividade conjunta entre professor e alunos, ressaltando que o ensino de um e a aprendizagem do outro se influem e estimulam de maneira recíproca. Importa destacar que muitas dessas linhas de compreensão foram também abordadas a partir da Teoria Histórico-Cultural, que reforça e outorga uma base fundamental nos processos de desenvolvimento que coadjuva a relação do conhecimento, do ensino e da aprendizagem.

Sendo assim, procuramos, neste trabalho, descrever o movimento do processo de levantamento e análise dos dados, com o passo a passo das etapas, evidenciando, também, algumas pedras e obstáculos no decorrer do caminho trilhado, nossas opções para imprimir coerência ao tratamento dos dados, sua sistematização e busca por uma leitura e análise rigorosa em direção à apreensão das concepções de didática apresentadas pelas publicações.

Cada uma das etapas reuniu um conjunto de dados organizados em tabelas e gráficos que objetivaram contribuir para uma maior visualização e, conseqüentemente, compreensão do que estava sendo bordado em nossa análise, cujo material encontrado não poderia ser apresentado de forma linear ou seguindo uma lógica qualquer, tendo em vista que a própria tecitura dos fios é urdida, entrelaçada, na lógica dialética.

Buscamos conceituar, no início do terceiro capítulo, a didática, compreendendo-a a partir de seus nexos com a Pedagogia – teoria geral da educação. Reiteramos aqui que compreendemos a didática, de forma substantiva e adjetiva, como a teoria geral do ensino que abrange um conjunto de princípios de unicidade teórico-prática que sustentam a ação do professor para que, intencionalmente, planeje o trabalho a ser desenvolvido e medie o conhecimento produzido pela generidade humana.

Nossa pesquisa procurou avançar, entendendo também a didática no que a caracteriza como ação, trazendo mais elementos para pensarmos o papel da didática na primeira etapa da educação básica. Além de ressaltar a relevância da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem, já investigados em outros estudos nessa direção e mencionados no trabalho, enfatizamos a sua unicidade didática no que cunhamos e denominamos, por meio desta investigação, de **didática da atividade**, compreendendo que essa exerce função imprescindível na constituição de um ensino e uma aprendizagem desenvolventes.

Assim, a partir dos estudos que realizamos com base em nossa perspectiva teórico-metodológica, cunhamos a expressão **didática da**



**atividade**, compreendendo-a de forma interligada ao processo de periodização do desenvolvimento humano, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, ressaltando a função do professor, sobretudo, no que diz respeito ao planejamento e à mediação do conhecimento desde a Educação Infantil.

Por outro lado, depreendemos, a partir dos dados levantados, algumas linhas problemáticas que abrem possibilidades de continuidade de estudos na Educação Infantil. Referimos-nos às bases teórico-metodológicas encontradas em nosso estudo que apresentam pontos em comum, sobretudo nas didáticas atreladas ao Construtivismo, à abordagem italiana, à Pedagogia da Infância. Tais pontos, muitas vezes, dificultavam a identificação mais precisa de uma ou outra filiação teórico-metodológica, justamente pelo ecletismo apresentado na fundamentação e na diversidade de referências empregadas, como no uso de terminologias aparentemente próximas do ponto de vista pedagógico e didático (construção de conhecimentos, relacionamentos, fazeres, projetos, escuta, crianças, infâncias, educadores etc.), revelando por meio de tamanho ecletismo e conjunto de ideias consorciadas, uma perspectiva genuinamente pós-moderna. Tal ideário não apresenta pudores com relação a nenhuma perspectiva teórica, envolvendo-a desde que absorva suas marcas características.

Além disso, identificamos notadamente a sua congregação com o referencial correspondente à Epistemologia da Prática, que incorpora um cabedal de noções e conceitos referentes à formação de professores para atender as demandas apontadas pelas demais perspectivas: aprender a aprender, professor reflexivo, saberes e competências etc.

Inferimos que até mesmo alguns estudos que anunciaram se fundar na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, a partir da tomada de algumas referências representativas dessas bases, realizaram combinações com referências das diferentes bases teórico-metodológicas, associando-as indiscriminadamente. Compreendemos que tais trabalhos acabaram por adentrar numa seara repleta de pontos de tensão e divergências do próprio campo marxista, o que instiga ainda mais a necessidade do aprofundamento teórico dos seus pressupostos, considerando a relação fundamental da singularidade-particularidade-universalidade dos objetos e suas múltiplas determinações.

Apontamos, a partir deste estudo, que a didática, teoria geral do ensino, à luz dos pressupostos ontometodológicos, pode conferir à dialética unidade entre a teoria e a prática na relação dos sujeitos da atividade educativa (professor e alunos). Continuar aprofundando as

categorias da consciência e da atividade, dentre outras fulcrais da teoria, parece-nos um caminho profícuo nessa direção.

Estudamos sobre as concepções de didática, sobretudo, para também contribuir em nossa área de atuação, junto às crianças pequenas e nos processos de formação de professores no âmbito da universidade.

Perguntar sobre o tipo de ser humano que desejamos formar é uma dentre outras perguntas fundamentais que cotidianamente levantamos, seja na esfera acadêmica ou não. Em nossa experiência no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação em Educação em universidades públicas e também na instituição pública federal de Educação Infantil, esta preocupação integra projetos de ensino, pesquisa e extensão de estudos que buscam definir uma concepção de homem, de mundo, de sociedade, de educação, a fim de aprofundar diferentes objetos de estudo que contribuam para uma trajetória histórica que avance e que, cada vez mais, aproxime-se de uma nova sociabilidade almejada. Estudos na perspectiva do Materialismo Dialético e da Teoria Histórico-Cultural, como vimos em nossa investigação, têm apontado, dentre outros elementos cruciais para conquistar essa sociabilidade, a possibilidade de uma educação transformadora orientada a outra sociabilidade.

Cisne (2014, p. 301, grifo nosso), nas considerações finais de sua tese defendeu que:

As crianças sejam inseridas cada vez mais no universo das melhores objetivações humanas, que as crianças possam ter acesso a experiências que as permitam sair do limiar de suas experiências cotidianas, que possam experimentar uma relação de conhecimento **pensada e planejada** para ela, que as explicações sobre a realidade e a cotidianidade de sua vida sejam enriquecidas pela ciência, pela arte, pela literatura, pela filosofia, e com sucessivos retornos à vida cotidiana. Entendemos que essas dimensões do conhecimento não são de responsabilidade da criança, **mas daquele que tem a responsabilidade de mediar o conhecimento científico, de apresentar esse universo à criança: o professor.**

Destarte, o professor de educação infantil precisa de uma sólida formação, estar atento e em movimento de pesquisa constante, mas basicamente **precisa ter clareza da teoria que**

**subsídia sua prática docente, da ontologia que sustenta sua teoria,** e, nesse aspecto, concordamos com Moraes (2007), quando explicita que **a teoria tem consequências, como também a prática,** já que elas se imbricam e se efetivam em ações e atividades que envolvem escolhas. Sabemos, pelo percurso dos estudos por nós realizados da necessidade de uma crítica a um presente que pretende cercear os processos que levam a conhecimentos aprofundados, implicando desterrar as teorias que demonstram as imensas possibilidades da capacidade humana de criar, imaginar e potencializar “asas”, para, assim, não somente conhecer, mas também transformar o existente. (CISNE, 2014, p. 301, grifos nossos).

Concordamos com a autora e com Moraes (2007) que a teoria e a prática têm consequências, que há referentes e neles reside a condição da boa teoria. Buscamos uma fundamentação que contribuísse para uma maior aproximação de nosso objeto, além da sua contextualização, elementos fundamentais para compreender nossa empiria.

Nessa perspectiva, por meio de nossa tese também enraizada na perspectiva marxiana e luckacsiana, buscamos responder às nossas necessidades de pesquisa manifestadas sob a forma de perguntas e, ao conhecer mais a fundo nosso objeto pulsante na dinamicidade do real, enriquecer nossa própria atividade no trabalho docente que realizamos junto às crianças. Superlativamente, acreditamos que, a partir do movimento da pesquisa, de todas as oportunidades que tivemos nesse processo de pensar e escrever sobre a didática, poderemos efetivamente contribuir em nossa esfera de atuação na universidade também na formação de professores.

Respondendo à pergunta formulada na tese de Cisne (2014) e que desencadeou este estudo – há uma didática na Educação Infantil? –, compreendemos que, mesmo não nomeada em algumas circunstâncias, há didática na Educação Infantil e que se expressa sob a égide de diferentes perspectivas teóricas.

Indagamos-nos, a partir desta investigação, qual didática na Educação Infantil tem oportunizado o ensino sistematizado e intencional, uma instrução apropriada e uma instrumentalização necessária para o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas? Qual didática tem possibilitado uma atividade de ensino e uma atividade de aprendizagem desenvolventes no cerne de uma

formação omnilateral? Essa modalidade de didática precisa ser decisivamente defendida. Acreditamos que se trata de uma didática da atividade a ser desenvolvida na escola, desde a Educação infantil e que, em cada período do desenvolvimento, encontra necessidades, ações, operações, finalidades, condições de realização das finalidades, motivos muito específicos.

Na Educação Infantil, defendemos uma didática da atividade que considere a comunicação afetiva com os bebês, o tateio e manipulação dos objetos e a brincadeira como atividades-guia para um ensino e uma aprendizagem desenvolventes. Sendo assim, apostamos numa didática da atividade a partir da práxis, compreendendo a importância de cada período do desenvolvimento e da necessidade de mediação do conhecimento consolidada pela relação teoria e prática oportunizada pela formação dos professores. Este aspecto, aliado a outras instâncias, vai no encaço da satisfação das necessidades coletivas humanas considerando a teleologia de uma nova sociedade.

Assim, coadunamos a essa ideia, a defesa de uma formação que contribua para que o professor aprofunde teoricamente as bases em torno desse ponto fundamental da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia, bem como em diversos pontos relacionados aos campos da Didática, das diferentes Metodologias do Ensino, da Antropologia, da Sociologia etc.

Defendemos, ainda, a fundamentação concernente ao Método oportunizado pelo Materialismo Dialético como o que confere verdadeiramente a unicidade entre teoria e prática na práxis educativa desenvolvida por professores e alunos e permite avançar e nos aproximar cada vez do conhecimento do real em permanente movimento, da essência dos objetos, considerando sua singularidade, particularidade e universalidade.

Nessa direção e destacando o acúmulo histórico de pesquisas desenvolvidas na área da Educação Infantil, concordamos com Marx, que, para além da interpretação do mundo no qual fazemos parte, avancemos em sua transformação radical e revolucionária. Aceitemos, pois, o convite de Drummond para que caminhemos juntos, *de mãos dadas: O tempo é a nossa matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.*

*Nem a rosa, nem o cravo...*

*As frases perdem seu sentido, as palavras perdem sua significação costumeira, como dizer das árvores e das flores, dos teus olhos e do mar, das canoas e do cais, das borboletas nas árvore [...]*

*Como falar da gratuita beleza dos campos e das cidades, quando as bestas soltas no mundo ainda destroem os campos e as cidades*

*Já viste um loiro trigal balançando ao vento? É das coisas mais belas do mundo, mas os hitleristas e seus cães danados destruíram os trigais e os povos morrem de fome. Como falar, então, da beleza, dessa beleza simples e pura da farinha e do pão, da água da fonte, do céu azul, do teu rosto na tarde? Não posso falar dessas coisas de todos os dias, dessas alegrias de todos os instantes. Porque elas estão perigando, todas elas, os trigais e o pão, a farinha e a água, o céu, o mar e teu rosto. [...]*

*Jamais as tardes seriam doces e jamais as madrugadas seriam de esperança. Jamais os livros diriam coisas belas, nunca mais seria escrito um verso de amor. Sobre toda a beleza do mundo, sobre a farinha e o pão, sobre a pura água da fonte e sobre o mar, sobre teus olhos também, se debruçaria a desonra que é o nazifascismo, se eles tivessem conseguido dominar o mundo. Não restaria nenhuma parcela de beleza, a mais mínima. Amanhã saberei de novo palavras doces e frases cariciosas. Hoje só sei palavras de ódio, palavras de morte. Não encontrarás um cravo ou uma rosa, uma flor na minha literatura. Mas encontrarás um punhal ou um fuzil, encontrarás uma arma contra os inimigos da beleza, contra aqueles que amam as trevas e a desgraça, a lama e os esgotos, contra esses restos de podridão que sonharam esmagar a poesia, o amor e a liberdade!*

(Jorge Amado, 2001)



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1988.

ALBUQUERQUE, M. J. de. Retrospectiva histórica da didática e o educador. **Educação, Teoria e Prática**, Recife, n. 2. p. 38-60, dez. 2002. Disponível em: <[www.inicap.br/arte/ler.php?art\\_cod=1177](http://www.inicap.br/arte/ler.php?art_cod=1177)>. Acesso em: 25 jan 2017.

AMADO, J. Nem o cravo nem a rosa. In: NESTROVSKI, A. (Org.). **Figuras do Brasil**: 80 autores em 80 anos de Folha. São Paulo: PubliFolha, 2001. Disponível em: <[http://www.releituras.com/jorgeamado\\_nemrosa.asp](http://www.releituras.com/jorgeamado_nemrosa.asp)>. Acesso: 5 dez. 2007.

ANDRADE, C. D. Áporo. In: ANDRADE, C. D. **A Rosa do Povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, C. D. Mãos dadas. In: ANDRADE, C. D. **Sentimento do mundo**. Companhia do bolso, 2014.

ANDRADE, M. Prefácio interessantíssimo [a Paulicéia desvairada]. In: ANDRADE, M. **Poesias completas**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980. p.17-31.

AQUINO, Tomás. **Tomás de Aquino**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).

AQUINO, L. L. de. GT 07 - Educação da Criança de 0 a 6 anos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 30., 2007. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/app/webroot/files/file/GT07/Apresenta%C3%A7%C3%A3oGt07\\_30anos\\_2007\\_LigiaAquino.pdf](http://www.anped.org.br/app/webroot/files/file/GT07/Apresenta%C3%A7%C3%A3oGt07_30anos_2007_LigiaAquino.pdf)>. Acesso em: 14. mar. 2017.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

ARCE, A. A Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 167-191, julho, 2001b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

ARCE, A. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARCE, A. As pesquisas na área da Educação Infantil e a História da Educação: re-construindo a história do atendimento às crianças pequenas do Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004. v. 1. 1. CD-ROM.

ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006a.

ARCE, A.; RAUPP, M. D. A formação de Professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2010.

ARCE, A. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância? IN: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 129- 150.

ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

ARCE, A. (Org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea. 2013.

ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M (Org.). **O trabalho pedagógico com crianças de até 3 anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

ASSMANN, S. Sobre a política e a pedagogia de Rousseau. (É possível ser homem e ser cidadão?). **Perspectiva**, Florianópolis, SC, n. 11, 1988.

AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. (Org.). **A persistência do trabalho infantil na indústria e na agricultura** (Santa Catarina no contexto brasileiro). Florianópolis: Insular, 2009,



AZEVEDO, P. D. **Os fundamentos da prática de ensino de matemática de professores da educação infantil municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente**. 2007. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2007. Disponível em: < [http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/priscila\\_azevedo.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/priscila_azevedo.pdf)>. Acesso em: 3 jan 2016.

AZEVEDO, P. D.; PASSOS, C. L. B. Educação matemática na infância: práticas pedagógicas e propostas de melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem a partir de um grupo colaborativo. In: XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2012. Disponível em: <[http://endipe.pro.br/2012/programa\\_paineis.html](http://endipe.pro.br/2012/programa_paineis.html)>. Acesso em: 15 jan 2016.

AZEVEDO, Priscila Domingues de. **O conhecimento matemático na Educação Infantil**: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada. 2012. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2293/4889.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15 jan. 2016.

BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, M. C. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Arned, 2006.

BARBOSA, M.C.; HORN, M. da G.S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

BARBOSA, M. C. et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARROS, M. **Livro das Invencionices**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1993.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/77723/139633.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2007.

BECKER, F. Uma socióloga lê Piaget: as confusões conceituais de Bárbara Freitag. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 12, v. 1, p. 79-85, jan./jun. 1987.

BECKER, F. Piaget: a profissão empirista de Bárbara Freitag. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 87-96, jan./jun. 1988.

BHERING, E.; FÜLGRAFF, J. Avaliação na Educação Infantil: velhas tendências e novas perspectivas. In: VAZ, A.; MOMM, C. C. **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 157- 185.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 3.v.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/Coordenação Geral de Educação Infantil, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à educação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. **Redes de Aprendizagem**: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. UNCEF. MEC. INEP. UNDIME, 2007.

BRASIL. **O direito de aprender**: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Currículo em Movimento. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009c. (Relatório de pesquisa: Análise das propostas pedagógicas). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib\\_anexo1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf)>. Acesso em: 1 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Currículo em Movimento. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009d. (Relatório de pesquisa: A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib\\_anexo1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf)>. Acesso em: 1 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 11- 20, fev. 1992.

CAMPOS, M. M.; FERREIRA, I. M.; ROSEMBERG, F. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. (Org.). **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, jan./abr, 2006, p. 87-128.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. C. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, V. M. (Org.) **A didática em questão**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CANDAU, V. M. **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. São Paulo: Vozes, 2016.

CASTRO, A. D. **A trajetória histórica da Didática**. São Paulo, FDE, 1991. (Série Ideias. N, 11).

CENSO Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: Inep, 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

CHAGAS, L. M. M.; TORRIGLIA, P. L. Atividade como agir humano intencional: algumas reflexões a partir de Gyorge Lukács e Alieksei Leontiev. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. **Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global**. Maringá: Práxis; Masoni, 2008. p. 105- 126.

CHEROBINI, D. **Educação e Política no pensamento de István Mészáros**: estudo introdutório. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CHEROBINI, D. **Teoria do capital, transição socialista e educação na obra de István Mészáros**: estudo introdutório. 2016. 575p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Conhecimentos e práticas de professores que ensinam matemática na infância e suas relações com a ampliação do ensino fundamental**. 2012. 334f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2012. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2012/klinger.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2016.

CISNE, M. F. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil**. 2014. 318p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

COLL, C. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLL, C. Construtivismo e Educação escolar: nem sempre falamos da mesma coisa e nem sempre o fazemos da mesma perspectiva epistemológica. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998.

COLL, C. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 2000a.

COLL, C. et. al. **Psicologia e Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

COMENIUS, J. A. **A Escola da infância**. Tradução de Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CONDE, S. F. **A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense**. 2012, 191p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CONDE, S.F.; MELLO, S.A. Dossiê Teoria histórico-cultural e infância. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 32. n. 3, set./dez. 2014.

CORALINA, C. Exaltação de Aninha (O professor). In: CORALINA, C. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 9. ed. São Paulo: Global Gaia, 2007.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36- 71, maio/ago. 2003.

CORAZZA, S. M. Construtivismo: que lugar é este? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 19, v.1, p, 121-24, jan./jun. 1994.

CORAZZA, S. M. Construtivismo: evolução ou modismo? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 21, v. 2, p. 215-232, jul./dez. 1996.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, C.; RODRIGUES, C. C. Estratégias metacognitivas como intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento do automonitoramento. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 93, p. 226- 235, 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862013000300009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000300009)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

DAVIDOV, V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y educación, 1982

DAVIDOV, V. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza em el futuro próximo. In: SHUARE, M.; DAVIDOV, V. **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**. Antologia. Editorial Progreso, 1987. (Biblioteca de psicología soviética). p. 143- 154.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Traducción de Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988. (Biblioteca de psicología soviética).

DEBESSE, M. Prefácio. In: SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. São Paulo: Centauro, 2002.

DEHEINZELIN, M. **A fome com a vontade de comer**: uma proposta curricular de educação infantil. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DICIONÁRIO AURÉLIO *on line* de Português. Disponível em:  
<<https://dicionarioaurelio.com/didatica>> Acesso em 15 mar 2017.

DICIONÁRIO *on line* de português. Disponível em:  
<https://www.dicio.com.br/didatica/> Acesso em 15 mar 2017.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, R. K. **Dimensão espacial dos programas de educação infantil**: o espaço físico e as propostas político-pedagógicas das escolas de educação infantil do município de São Paulo, no período de 1975 a 1985. 2000. 255p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em:  
<<http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=000000142&tipo=Tese/Disserta%E7%E3o>>. Acesso em: 3 jan 2016.

DUAYER, M.; MORAES, M. C. M. História, estórias: morte do “real” ou derrota do pensamento? **Perspectiva**, Florianópolis, ano 16, n. 29, 1998.

DUAYER, Mario. Anti-realismo e absolutas crenças relativas. **Margem esquerda**: ensaios marxistas, São Paulo, n. 8, nov. 2006, p. 109- 130.

EDWARDS, C.; GANDIN, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ELKONIN, D. **Psicologia del juego**. Madri: Visor, 1980.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. In: SHUARE, M.; DAVIDOV, V. **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**. Antologia. Moscú: Editorial progresso, 1987. (Biblioteca de psicología soviética). p. 104-124.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1963. v. 2.

ESCUDEIRO, Cristiane Moraes. **O desenvolvimento da memória na educação infantil**: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132583/000856115.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

EUZÉBIO, J. S. **Criança, infância e conhecimento matemático**: um estudo a partir da teoria histórico-cultural. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Roteiro de trabalho do Mini-curso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da ANPEd, GT 15 de Educação Especial, Caxambu, 19-22 de outubro de 2008. Mimeografado.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Org.) **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2017.

FACCI, M. G. D. **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.

FACCI, M. G. D. Os estágios de desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FACCI, M. Teorias educacionais e teorias psicológicas. Em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 87-106.



FARIA, A. L. G. Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org). **Creches e pré-escola no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994.

FARIA, A. L. G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 20, n. 69, dez. 1999.

FARIA, A. L. G. Prefácio. In: BARBOSA, M. C. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIA, A. L. G. Prefácio. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas de nosso tempo, 62).

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Mitos educacionais e desigualdade social. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 26., 2007. Guadalajara. **Anais...**, Guadalajara: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2007. Disponível em: <<http://cdsa.aacademica.org/000-066/595.pdf>>. Acesso: 13 set. 2017.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora LTDA, 2010. 205p.

FREITAG, B. **Piaget: encontros e desencontros**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

FREITAG, B. Um psicólogo lê Piaget: as confusões conceituais de Fernando Becker. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 12, v. 2, p. 97-102, jul./dez. 1987.

FREITAS, L.C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Tese de Livre-docência apresentada à Faculdade de educação da UNICAMP, 1994.

FREITAS, L.C. **Avaliação:** construindo o campo da crítica. Florianópolis: Insular, 2002. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>>.

FREITAS, A. P. de. **Um estudo de caso sobre sistema de ensino na educação infantil:** para quem, como e para quê. 2005. 128f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade) – Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000128&tipo=Tese/Disserta%E7%E3o>>. Acesso em: 3 jan 2016.

FÜLGRAFF, J. B. G. **A infância de papel e o papel da infância.** 2001. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82098>>. Acesso em: 3 jan 2016.

FÜLGRAFF, J. B. G. **O UNICEF e a política de Educação Infantil no Governo Lula.** 2007. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9982/1/Jodete%20Bayer%20Gomes%20Fullgraf.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

FÜLGRAFF, J.B.G. Direito das crianças à educação infantil: um direito no papel. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2002.

FULLGRAF, J. B. G. A política de Educação Infantil no Brasil. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z.(Org.) **Educação Infantil e formação de professores.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARRIDO, J. D .R. Prólogo a la edición en lengua castellana. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** II. Madrid: A. Machado Libros, 2001. p. I-VII.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GUIMARÃES, J. L.; PINTO, J. M. R. A Demanda pela Educação Infantil e os Recursos Disponíveis para o seu Financiamento. **Em aberto.** Brasília, v. 18, n. 74, p. 92-105, dez. 2001.

GRISALES-FRANCO, L. M. Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. **Educación y Educadores**, v. 15, n. 2, 2012, p. 203-218. Disponível em: <<http://mx.123dok.com/document/9yng9xlz-aproximacion-historica-al-concepto-de-didactica-universitaria.html>>.

GUSMÃO, N.M.M. de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a04>>. Acesso: 5 jan. 2018.

IANNI, Octávio. A construção da categoria (Transcrição de aula ministrada na disciplina Sociologia do curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da PUC de SP, no primeiro semestre de 1985. **Revista HSTEDBR On-Line**, Campinas, número especial, abr. 2011.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A Pré-Escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KOZULIN, A. **La psicología de Vygotski**: biografía de unas ideas. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

KLINGBERG, L. **Introducción a La Didáctica General**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1978.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRAMER, S. Criança e legislação. A educação de 0 a 6 anos. **Em aberto**. Brasília, n. 38, abr./jun. 1988.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 7. ed. São Paulo: Ática, 1994.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991.

KRAMER, S et al. O GT Educação da criança de 0-6 anos: alguns depoimentos sobre a trajetória. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/te25.htm>>. Acesso em: maio 2017.

KRAUSZ, T. **Reconstruindo Lênin**: uma biografia intelectual. São Paulo: Boitempo, 2017. Disponível em: <<https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/reconstruindo-lenin-693>>.

KUHLMANN JUNIOR, M. As exposições Internacionais e a difusão das Creches e Jardins de Infância. **Pro-posições**, Campinas, SP, n 3 v. 7, nov. 1996.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, M. A educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. II. p. 68-77.

KULESZA, W. A. Apresentação. In: COMENIUS, J. A. **A escola da infância**. Tradução de Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

LA BANCA, J. R. M. **O professor de educação infantil**: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica. 2014. 195p. Dissertação (Mestrado de Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

LEMINSKI, P. Incenso fosse música. In: LEMINSKI, P. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LENIN, Vladimir I. As tarefas das uniões da juventude (Discurso no III Congresso de toda a Rússia da União Comunista da Juventude da Rússia – 2 de outubro de 1920). **Revista HSTEDBR On-Line**, Campinas, número especial, abr. 2011.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciência, personalidade**. Ciudad de La Habana: Pueblo Y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-84.

LESSA, S. LUKÁCS: Trabalho, objetivação, alienação. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 15, p. 39-51, 1992.

LESSA, S. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 4. Ed. Instituto Lukács, 2015.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática**. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J.C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>>.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LISPECTOR. C. Uma esperança. **Blog Clarice Lispector**, [S.1], 5 jul. 2008. Disponível em: <<http://claricelispector.blogspot.com.br/2008/07/uma-esperana.html>>. Acesso em: dez. 2017.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os Pensadores).

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, **Revista Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, 1978, p. 1-17.

LUKÁCS, G. Questões metodológicas preliminares. In: **Ontologia do ser social – Os princípios Ontológicos Fundamentais de Marx**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. p. 11- 34.

LUKÁCS, G. **Lukács**. Tradução de José Paulo Netto e Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ática, 1981. (Grandes Cientistas Sociais, v. 20, Série Sociologia).

LUKÁCS, G. **Pensamento vivo**: autobiografia em diálogo. Santo André/Viçosa, Estudos e Ad Hominem/UFV, 1999, p. 145-146.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. **Lênin**: um estudo sobre a unidade de seu pensamento. São Paulo: Boitempo, 2012. Disponível em: <<https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/lenin-358>>.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, L.R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Educação Contemporânea).

MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. R. S. **Trabalho e Educação**. Campinas: Papirus, 1994. p. 9-23.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MARIN, A. J. et al. **Didática e trabalho docente**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015. 264p.

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, Sp: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea). p. 93-108.

MARTINS, M. F.; VARANI, A.; DOMINGUES, T. C. Entrevista com Luiz Carlos de Freitas. “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. **Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

MARX, K. **O Capital**: crítica da Economia política. Livro I. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia política. Livro III. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K.. **O Capital**. Crítica da Economia política. 11. ed. São Paulo, DIFEL, 1986.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MATOS, O. C. F. **Rousseau**: uma arqueologia da desigualdade. São Paulo: M. G. Editores Associados, 1978.

MELLO, S. A. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007,

MENDONÇA, S.G. L.; MILLER, S. (Orgs.) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. rev. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, E. M. M. **Os Paradoxos da liberdade**: política e pedagogia na Filosofia de Rousseau. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

MORAES, J. V. de. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania**: uma proposta para o ensino de Geografia. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2010. 246f.

MORAES, M. C. M. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 4, n. 25, p. 45-60, jan./jun. 1996.

MORAES, M. C. M. Dupla problemática do objeto da história: ontológica e metodológica. In: MORAES, M. C. M de. **Reformas de ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco campos – anos vinte e trinta. Florianópolis: NUP/CED, 2000. (Tese NUP, 4).

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MORAES, M. C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

MORAES, M. C. M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo de Richard Rorty. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003c.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago, 2004.

MORAES, M. C. M. **A teoria tem consequências**: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN “EDUCACIÓN Y PERSPECTIVAS: CONTRIBUCIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS EM DEBATE”, 5., 2007, Córdoba. **Anais...** Córdoba, Argentina, 2007.

MORAES, M. C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 27, n. 2, p. 315- 346, jul./dez. 2009a.

MORAES, M. C. M. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 30, n. 107, p. 585- 607, maio/ago. 2009b.



MORAES, M. C. M.; MÜLLER, R. G. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 1, 1983.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. Educação *light*, que palpite infeliz. Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 51-59, 2000.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MÜLLER, R. G. **Razão e utopia**: Thompson e a história. 2002. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

MÜLLER, R. G.; MUNHOZ, S. Edward Palmer Thompson. In: Lopes, M. A.; MUNHOZ, S. (Org.). **Historiadores do nosso tempo**. São Paulo: Alameda, 2010. p. 31-52.

MÜLLER, R. G.; DUARTE, A. L. (Org.). **E. P. Thompson**: política e paixão. Chapecó: Argos, 2012.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Pensadores & Educação).

NETO, J. C. M. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

NETO, N. B. Entrevista con la profesora Marta Shuare. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 677-687, out./dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722011000400017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400017)>. Acesso em: 20 set. 2017.

NOGUEIRA, R. M. S. Concepções e prática de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de professoras de educação infantil de 4 a 5 anos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas de nosso tempo, 62).

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2010.

PEIXE, D. C. S. **Planejamento de atividades lúdicas na Educação Infantil**: uma perspectiva em uma escola estadual de Rio Grande/RS. 1995. Monografia (Especialização em Pré-escola) – Universidade Católica de Pelotas Pelotas, Pelotas, RS, 1995

PEIXE, D.C. de S. **Material Lúdico na Educação Infantil**: um estudo sobre a distribuição e o uso de brinquedos e jogos nos NEIs de Florianópolis/SC. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

PEIXE, D. C. S.; BRAGAGNOLO, R. I.; CONDE, S. F. (Org.) **Desafios e perspectivas da formação continuada de professores de educação infantil em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/UFSC, 2016.

PEIXE, D.C. S.; NEIVERTH, T. (Org.). **Creches catarinenses**: experiências de formação e práticas pedagógicas. Florianópolis: NUP/UFSC, 2014.

PERES, E. S. **Currículo e Emancipação**: uma articulação possível? 2015. 380p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2015.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas Sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIACENTINI, T. A criação do museu do brinquedo da Ilha de Santa Catarina da Universidade Federal de Santa Catarina. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 595-610, jul./dez. 2007.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998a.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998b.

PIAGET, J. **A Psicologia da Criança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

PIMENTA, S.G. A pesquisa em Didática – 1996 – 1999. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 78- 106.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, J.M.R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002,. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf>>.

PLATÃO. **Platão**. São Paulo: Nova Cultural, 1996a. (Os Pensadores).

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: uma nova cultura de aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch no Brasil**. Repercussões no campo educacional. 2010. 295p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, A.F.; MOMM, C. M. (Org.) **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

PRESTES, Z. L. S. A sociologia da Infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49, p. 295-304, maio/ago. 2013.

PRESTES, Z. Vigotski e o desenvolvimento da criança. In: FORTKAMP, E. H. T.; FULLGRAFF, J. B. G.; WIGGERS, V. (Org.). **Educação Infantil**: alguns aspectos que constituem o debate. Tubarão: Copiart; UNISUL, 2017.

QUINTANA, M. Pequeno poema didático. In: QUINTANA, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Nova Fronteira, 2009.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAUPP, M. D. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil**: o discurso dos intelectuais (1995-2006). 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

REDIN, E. et al. **Qual o perfil do profissional da educação infantil?** Brasília: Estúdio Adultos e Crianças Criativas, 2005

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: R: Vozes, 1995.

REVAH, D. **Construtivismo**: uma palavra no circuito do desejo. 2004. 532p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

RÍOS, A. Los estudios culturales y el estudio de la cultura en América Latina. In: MATO, D. (Coord.). **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder**. Caracas: (CLACSO), 2002. p. 247-254. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100916025656/22rios.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 255f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999a.

ROCHA, E. A. C. Pedagogia e a Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999. **Anais....** Caxambu, MG: Anped, 1999b.

ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>>. Acesso em: 4 dez. 2017

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Ibero Americana de Educação**, n. 22, jan./abr., 2002.

ROCHA, E. A. C. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil. In: **FLORIANÓPOLIS**. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

ROCHA, E. A. C.; LESSA, J. S.; SIMÃO, M. B. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às práticas**, Brasília, n. 6, v. 1, p. 31-49, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a03.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2018

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Temas em destaque).

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/979>>. Acesso: jul. 2017.

ROSEMBERG, F. **Educação infantil e processos de exclusão**: relatório de pesquisa. São Paulo: Fapesp, 1997a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso: jul. 2017.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997b. p. 137-158

ROSEMBERG, F. **Educação infantil na Unesco**: relatório de pesquisa. São Paulo: FCC, 1998.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso: jul. 2017.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a02.pdf>>. Acesso em: jul. 2017.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. p. 25-63, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>>. Acesso em: jul. 2017.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a Educação Infantil Brasileira. **Pro-posições**, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2003. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosemerbergf.pdf>>. Acesso: jul. 2017.

ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SEMINÁRIO EDUCAR NA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS HISTÓRICO-SOCIAIS, 1., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2007. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20p%C3%B3s-FUNDEB%20avan%C3%A7os%20e%20tens%C3%B5es%20%20F%C3%BAlvia%20Rosemerberg.pdf>>. Acesso: jul. 2017.

ROSEMBERG, F. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p. 44-75, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf>>. Acesso: jul. 2017.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

ROSEMBERG, F.; FREITAS, R. R. Participação de crianças brasileiras na força de trabalho e Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 27, p. 95- 125, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25940/15203>>. Acesso em: jul. 2017.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a03.pdf>>. Acesso: jul. 2017.

ROSENTAL, M. M.; STRACKS, G. M. **Categorias del Materialismo Dialéctico**. Cidade do México: Grijalbo, 1958, p. 1- 53.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, J. J. **Rousseau**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la psicología**: principios y métodos. Habana: Pueblo y Educación, 1978.

RUBINSTEIN, S. L. **Problemas de psicología general**. México: Grijalbo, 1983.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, Thais Helena dos. **Cecília Meireles fala de educação**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/cecilia-meireles-fala-de-educacao/>>. Acesso em: 3 de set. 2017.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas de nosso tempo).

SAVIANI, D. Infância e Pedagogia Histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013. p. 247- 280.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>> Acesso: 3 fev. 2018.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIN, N. S. **Pedagogia**. Ciudad de La Haban: Pueblo y Educación, 1976.

SERRA, D. G. **La calidad en la educacion**. Lima: Juan Brito Editor, 2000.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SERRÃO, M. I. B. **Estudantes de Pedagogia e a atividade de aprendizagem do ensino em formação**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, A. J. Prefácio. In: COMENIUS, J. A. **A escola da infância**. Tradução de Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

SHEPTULIN, A. La Teoria y el Método. In: SHEPTULIN, A. **El método dialectico de conocimiento**. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1983. p. 7- 23.

SHIROMA, Eneida Oto; Campos, Roselane Fátima; Garcia, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77- 92.

SHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHUARE, M.; DAVIDOV, V. **La psicologia evolutiva y pedagogia em la URSS**. Antologia. Madri: Biblioteca de psicología soviética. Editorial progreso, 1987.

SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.



SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; FARIA FILHO, L. M. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 84-198, jan./abr. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a06v15n43.pdf>>.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. 256p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008, p.

SOUZA, E. G. Educação Profissional no Brasil (1940-1950): a aprendizagem industrial como modelo de ensino. In: BATISTA, L. E; MULLER, M. T. (Org.). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 123-154.

SOARES, E. V. A recepção do pensamento de Jean Piaget no Brasil: uma análise sociológica. In: FREITAG, B. (Org.). **Piaget: 100 anos**. São Paulo, Cortez, 1997. p. 211-222.

SPECHT, A. C. **O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista**: investigação com professoras de educação infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

STEMMER, M. R. G. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. 2006. 182p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

STEMMER, M.R.G. Educação infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. **Educação Infantil versus educação escolar?**: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 5- 2.

STEMMER, M.R.G.; TORRIGLIA, P. L. Realismo crítico e produção de conhecimento: uma alternativa possível para a formação de professores e pesquisadores na área educacional. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2012.. Disponível em: <<http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/89T.pdf>>, Acesso em: 28 mar, 2017.

STRENZEL, G. R. **A Educação Infantil na produção dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil**: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação de criança de 0 a 3 anos. 2000. 220p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

STRENZEL, G.R. **As concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003**. 2009. 221p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2009.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria Marxista da Educação**. Lisboa: Estampa, 1976. v. 3.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 3. ed. Lisboa: Horizonte, 1984.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. São Paulo: Centauro, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THOMPSON, E.P. **A Miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TOMASCHEWSKY, K. **Didactica General**. México: Grijalbo, 1966.

TORRIGLIA, P. **A Formação Docente no Contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TORRIGLIA, P. L. Produção de conhecimento e educação: considerações para pensar o ser social na sociedade contemporânea. In: LEITE, D.; LIMA, E. G. S. **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 77-96.

TORRIGLIA, P. L. et al.. **Didática e pressupostos teóricos na formação do/da Docente: práticas formativas pedagógicas para a educação escolar**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, CE: UECE, 2014. v. 1. p. 369-369.

TORRIGLIA, P. L. (Org.) et al. **Ontologia e Crítica do tempo presente**. Florianópolis: Em Debate/UFSC, 2015.

TORRIGLIA, P.L. **Ontologia Crítica, vida cotidiana e as dimensões do conhecimento**: primeiros apontamentos para discutir o ser da didática. Florianópolis, 2018. Mimeografado. (Pesquisa em andamento).

TORRIGLIA, P. L.; CISNE, M. F. A crítica ontológica na formação humana e os processos de conhecimento: aproximações reflexivas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 67, p. 161-171, 2015.

TORRIGLIA, P. L.; DUARTE, N. A ciência e a produção de conhecimento na pesquisa educacional: contribuições de Maria Célia Marcondes de Moraes. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 27, 2009, p. 347-374.

TORRIGLIA, P. L.; ORTIGARA, V. A “inutilidade” do pensamento em épocas céticas e pragmáticas e o fundamental conhecimento do mundo objetivo: propostas de Maria Célia Marcondes de Moraes para a educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 37, p. 47-72, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/3167/1819>>. Acesso em 28 mar 2017.

UMBELINO, J. D. **Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança**: contribuições da educação em Cuba. 2014. 459p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

USOVA, A. P. **El papel del juego en la educación de los niños**. Habana: Instituto de la infância, 1979.

VAISMAN, E.; FORTES, R. Apresentação. In: LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vigotski, uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2001.

VANTI, E. dos S. Filosofia e currículo para a infância: alcances do(s) método(s) froebeliano(s) na educação pré-escolar. **Educação e Filosofia**, v. 16, n. 32, p. 97-115, jul./dez. 2002.

VASCONCELOS, T. Prefácio. In: BARBOSA, M.C.S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, 454p.

VILLAÇA, J. da S. **Ensino de ciências e a transposição didática**: uma reflexão sobre o processo de transformação do conteúdo científico para o fazer docente. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. v. III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. v. I. Madrid: Visor, 1997a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. v. V. Madrid: Visor, 1997b.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. v. II. Madrid: A. Machado Libros, Visor, 2001.

VYGOTSKI, L.S. El problema del language y el pensamiento del niño en la teoria de Piaget. In: VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. Madrid: Antonio Machado Libros. Visor, 2001b. p. 29-80.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. v. IV. Madrid: A. Machado Libros, Visor, 2006.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação Socialista do Homem**. Tradução de Roberto Della Santa Barros. Revisão de Marcelo Dalla Vecchia. 2004b. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1k9RuKbyvjPAKrHm-789unBVvtHH0GyAHdxKgOnwpcss/edit?pli=1>>. Acesso em: jan. 2018.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 22- 36, jun. 2008. Disponível em: <<https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>>. Acesso: set. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo, Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

WOJNAR, I.; MAFRA, J. F. (Org.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 172 p. (Coleção Educadores).

Disponível em:

<[http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/grandes\\_pensadores\\_bogdan\\_suchodolski.pdf](http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/grandes_pensadores_bogdan_suchodolski.pdf)>. Acesso em: 31 jan 2015.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 288 p.

ZUQUIERI, R. de C. B. **Ensino de Ciências na Educação Infantil**: Análise de Práticas Docentes na Abordagem Metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2007, 201f.

## APÊNDICE A - Relação das bases selecionadas

### ETAPA 1

#### 1 RELAÇÃO DAS BASES SELECIONADAS PARA A PESQUISA EMPÍRICA<sup>321</sup>

##### 1.1 BASES DE DADOS:

###### 1.1.1 Bibliografia Anotada

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Currículo em Movimento. **Relatórios do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** Bibliografia Anotada da educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13453&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13453&Itemid=936)> Acesso em: 15 jan 2016.

###### 1.1.2 CAPES

FUNDAÇÃO CAPES Ministério da educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 3 jan 2016.

PORTAL PERIÓDICOS CAPES. Disponível em: <[http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL2lscGx1cy5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvyWN0aW9uL3NlYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVM=&Itemid=119](http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL2lscGx1cy5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvyWN0aW9uL3NlYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVM=&Itemid=119)> Acesso em: 3 jan 2016.

###### 1.1.3 ENDIPE

X ENDIPE – Encontro Nacional de Prática de Ensino “Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos”. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – R. de Janeiro / RJ 2000. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>> Acesso em 15/01/2016.

XI ENDIPE – Encontro Nacional de Prática de Ensino “Igualdade e diversidade na educação”. Universidade Federal de Goiás – Goiânia / GO. 2002. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>> Acesso em 15/01/2016.

XII ENDIPE – Encontro Nacional de Prática de Ensino “Conhecimento universal e conhecimento local”. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba/PR. 2004. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>> Acesso em 15/01/2016.

XIII ENDIPE– Encontro Nacional de Prática de Ensino “Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a inclusão social”.

---

<sup>321</sup> Conforme termos presentes no título e/ou palavras-chave da publicação.

Universidade Federal de Pernambuco – Recife / PE. 2006. Disponível em: < <http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>> Acesso em 15/01/2016.

XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Prática de Ensino “Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas”. Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre / RS. 2008. Disponível em: < <http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>> Acesso em 15/01/2016.

XV ENDIPE – Encontro Nacional de Prática de Ensino. “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais”. Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte / MG. 2010. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>> Acesso em 15/01/2016.

XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Prática de Ensino. “Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade”. Universidade Estadual de Campinas – Campinas / SP. 2012. Disponível em: < <http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>> Acesso em 15/01/2016.

XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Prática de Ensino. “A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade”. Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza,CE. 2014

#### 1.1.4 ANPED

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 23<sup>a</sup> Reunião Anual. Caxambu/MG. 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/trabtit1.htm#gt4>> Acesso em 15/01/2016.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 23<sup>a</sup> Reunião Anual. Caxambu/MG. 2000. Disponível em:<<http://23reuniao.anped.org.br/trabtit1.htm#gt7>> Acesso em 15/01/2016.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 23<sup>a</sup> Reunião Anual. Caxambu/MG. 2000. Disponível em:<<http://23reuniao.anped.org.br/trabtit1.htm#gt9>> Acesso em 15/01/2016.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 24<sup>a</sup> Reunião Anual. Caxambu/MG. 2001. Disponível em:<<http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt4>> Acesso em 15/01/2016.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 24<sup>a</sup> Reunião Anual. Caxambu/MG. 2001. Disponível em:<<http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt7>> Acesso em 15/01/2016.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 24<sup>a</sup> Reunião Anual. Caxambu/MG. 2001. Disponível em:<<http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt9>> Acesso em 15/01/2016.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 25<sup>a</sup> Reunião Anual. Caxambu/MG. 2002. Disponível em:<<http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt4>> Acesso em 15/01/2016.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 25<sup>a</sup> Reunião Anual. Caxambu/MG. 2002. Disponível em:<<http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt7>> Acesso em 15/01/2016.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 25<sup>a</sup> Reunião Anual. Caxambu/MG. 2002. Disponível em:<<http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt9>> Acesso em 15/01/2016.

- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 26ª Reunião Anual. Poços de Caldas/MG. 2003. Disponível em: <[http://26reuniao.anped.org.br/?\\_ga=1.104809664.194660943.1466176026](http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=1.104809664.194660943.1466176026)>. Acesso em 15/01/2016
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 27ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2004. Disponível em: <[http://27reuniao.anped.org.br/?\\_ga=1.141518450.194660943.1466176026](http://27reuniao.anped.org.br/?_ga=1.141518450.194660943.1466176026)>. Acesso em 15/01/2016
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 28ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2005. Disponível em: <[http://28reuniao.anped.org.br/?\\_ga=1.96996575.194660943.1466176026](http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=1.96996575.194660943.1466176026)>. Acesso em 15/01/2016
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 29ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2006. Disponível em: <[http://29reuniao.anped.org.br/?\\_ga=1.141339122.194660943.1466176026](http://29reuniao.anped.org.br/?_ga=1.141339122.194660943.1466176026)>. Acesso em 15/01/2016
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 30ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2007. Disponível em: <[http://30reuniao.anped.org.br/?\\_ga=1.209136850.194660943.1466176026](http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=1.209136850.194660943.1466176026)>. Acesso em 15/01/2016
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 31ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho04.htm>> Acesso em 15/01/2016
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 31ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/2poster/posteres04.htm>> Acesso em 15/01/2016
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 31ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho07.htm>> Acesso em 15/01/2016
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 31ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/2poster/posteres07.htm>> Acesso em 15/01/2016
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 31ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho09.htm>> Acesso em 15/01/2016
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 31ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/2poster/posteres09.htm>> Acesso em 15/01/2016
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 32ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2009. Disponível em: <[http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_04.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_04.html)> Acesso em 15/01/2016
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 32ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2009. Disponível em: <[http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_07.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_07.html)> Acesso em 15/01/2016



ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 32ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2009. Disponível em: <[http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_09.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_09.html)> Acesso em 15/01/2016

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 32ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/posteres.html>> Acesso em 15/01/2016

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 33ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt04>> Acesso em 15/01/2016

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 33ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt07>> Acesso em 15/01/2016

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 33ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt09>> Acesso em 15/01/2016

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 33ª Reunião Anual. Caxambu/MG. 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/posteres>> Acesso em 15/01/2016

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 34ª Reunião Anual. Natal/RN. 2011. Disponível em: <[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9:trabalhos-gt04-didatica-&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9:trabalhos-gt04-didatica-&catid=47:trabalhos&Itemid=59)> Acesso em 15/01/2016

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 34ª Reunião Anual. Natal/RN. 2011. Disponível em: <[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=100:posteres-gt04-didatica-&catid=48:posteres&Itemid=60](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100:posteres-gt04-didatica-&catid=48:posteres&Itemid=60)> Acesso em 15/01/2016

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 34ª Reunião Anual. Natal/RN. 2011. Disponível em: <[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=106:trabalhos-gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=106:trabalhos-gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos&catid=47:trabalhos&Itemid=59)> Acesso em 15/01/2016

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 34ª Reunião Anual. Natal/RN. 2011. Disponível em: <[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=105:posteres-gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos&catid=48:posteres&Itemid=60](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=105:posteres-gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos&catid=48:posteres&Itemid=60)> Acesso em 15/01/2016

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 34ª Reunião Anual. Natal/RN. 2011. Disponível em: <[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=109:trabalhos-gt09-trabalho-e-educacao&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=109:trabalhos-gt09-trabalho-e-educacao&catid=47:trabalhos&Itemid=59)> Acesso em 15/01/2016

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 34ª Reunião Anual. Natal/RN. 2011. Disponível em: <[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=110:posteres-gt09-trabalho-e-educacao&catid=48:posteres&Itemid=60](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=110:posteres-gt09-trabalho-e-educacao&catid=48:posteres&Itemid=60)> Acesso em 15/01/2016

- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 35ª Reunião Anual. Porto de galinhas/PE. 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/99-gt04>> Acesso em 15/01/2016
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 35ª Reunião Anual. Porto de galinhas/PE. 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/posteres/100-posteres-gt04-didatica>> Acesso em 15/01/2016.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 35ª Reunião Anual. Porto de galinhas/PE. 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07>> Acesso em 15/01/2016.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 35ª Reunião Anual. Porto de galinhas/PE. 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/posteres/105-posteres-gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos>> Acesso em 15/01/2016.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 35ª Reunião Anual. Porto de galinhas/PE. 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/109-gt09>> Acesso em 15/01/2016.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 35ª Reunião Anual. Porto de galinhas/PE. 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/posteres/110-posteres-gt09-trabalho-e-educacao>> Acesso em 15/01/2016.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 36ª Reunião Anual. Universidade Federal de Goiânia – UFG – Goiânia/GO. 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/162-trabalhos-gt04-didatica>> Acesso em 15/01/2016.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 36ª Reunião Anual. Universidade Federal de Goiânia – UFG – Goiânia/GO. 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/posteres/185-posteres-gt04-didatica>> Acesso em 15/01/2016.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 36ª Reunião Anual. Universidade Federal de Goiânia – UFG – Goiânia/GO. 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/165-trabalhos-gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos>> Acesso em 15/01/2016.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 36ª Reunião Anual. Universidade Federal de Goiânia – UFG – Goiânia/GO. 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/posteres/188-posteres-gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos>> Acesso em 15/01/2016.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 36ª Reunião Anual. Universidade Federal de Goiânia – UFG – Goiânia/GO. 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/167-trabalhos-gt09-trabalho-e-educacao>> Acesso em 15/01/2016.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 36ª Reunião Anual. Universidade Federal de Goiânia – UFG – Goiânia/GO. 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/posteres/190-posteres-gt09-trabalho-e-educacao>> Acesso em 15/01/2016.

## **APÊNDICE B - Organização do banco de dados**

### **ETAPA 1**

#### **1. ORGANIZAÇÃO DO BANCO DE DADOS**

- 1) Código: número de referência
- 2) Ano de publicação indicado na base
- 3) Autor: nome completo
- 4) Título: título completo
- 5) Base: indicar a base de onde a publicação foi selecionada
- 6) Tipo de publicação: tese, dissertação, artigo de pesquisa
- 7) Local: Cidade indicada
- 8) Ano: ano de defesa (em caso de tese/dissertação)
- 9) Endereço/link da publicação
- 10) Palavras-chave: de acordo com os descritores definidos para este estudo e indicados no resumo
- 11) Instituição: sigla da instituição onde o trabalho foi defendido
- 12) Resumo: resumo do trabalho elaborado pelo autor.
- 13) Área: área de conhecimento principal a que se refere o trabalho de acordo com o indicado pelo autor no resumo.
- 14) Método - abordagem/perspectiva teórico-metodológica
- 15) Metodologia: tipo de metodologia empregada no estudo e indicada pelo autor no resumo/introdução
- 16) Referências (até cinco) autores nacionais ou estrangeiros citados no resumo.
- 17) Notas: observações da pesquisadora

**APÊNDICE C - Tabelas de levantamento de dados nas bases investigadas - 2000-2014****ETAPA 1****TABELA 1 - TOTAL DE PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS**

DESCRITORES PRESENTES NOS TÍTULOS E PALAVRAS-CHAVE

<b>Ano</b>	<b>Didática</b>	<b>Ensino</b>	<b>Trabalho Docente</b>	<b>Práticas</b>	<b>Práxis</b>	<b>Planejamento De Ensino</b>	<b>Saber Fazer</b>	<b>T</b>
<b>BA</b>	-	2	2	17	0	0	2	23
<b>CAPES</b>	1	8	9	38	1	1	4	62
<b>ANPED</b>	-	1	9	23	0	0	5	38
<b>ENDIPE</b>	8	18	24	71	2	1	10	134
<b>T</b>	9	29	44	149	3	2	21	257

## ETAPA 2

Tabela 4 - Teses E Dissertações - Todas As Bases (2000-2014)

Descritores	Didática		Ensino		Prática		Práxis		Planej. de Ensino		Saber Fazer		Total	
	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D
<b>BASES</b>	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D
<b>BA</b>	0	0	1	1	1	16	0	0	0	0	1	1	3	18
<b>CAPES</b>	0	1	2	7	4	33	0	1	1	0	2	2	9	44
<b>ANPED</b>	0	0	0	0	1	5	0	0	0	0	1	1	2	6
<b>ENDIPE</b>	0	0	2	2	9	7	0	0	0	0	2	3	13	12
<b>TOTAL</b>	0	1	5	10	15	61	0	1	1	0	6	7	27	80
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>		<b>15</b>		<b>76</b>		<b>1</b>		<b>1</b>		<b>13</b>		<b>107</b>	

TABELA 3 – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS – ENSINO  
PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS INDICADAS  
NO RESUMO/INTRODUÇÃO

	BASES				
	BA	CAPES	ANPED	ENDIPE	T
Materialismo Histórico-dialético e Teoria Histórico Cultural		2			2
Teoria Histórico Cultural				1	1
Teoria Histórico Crítica		2			2
Abordagem italiana- Reggio Emilia/italianos		1			1
Construtivismo		1		1	2
Não indica	2	2		1	5
Metodologia de aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABPR) ou Problem Basead Learning (PBL)		1			1
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>9</b>		<b>3</b>	<b>14</b>

**TABELA 4 – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS – PRÁTICAS**

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	BASES				
	BA	CAPES	ANPED	ENDIPE	T
Materialismo Dialético / Materialismo Histórico Dialético		3			3
Teoria Histórico Crítica		1			1
Teoria Histórico Cultural	4	5	1	1	11
Pedagogia da Infância		5		1	6
Construtivismo	2	2			4
Teoria Crítica				1	1
Crítico-dialética		1			1
Sócio-histórica, dialética e humana dos estudos da linguagem				1	1
Representações Sociais	1				1
Relações Sociais		1			1
Sociologia Compreensiva			1		1
Estudos de Gênero		1			1
Estudos Culturais/Multiculturalismo crítico e intercultural		2	1	1	4
Reflexão crítica e teoria sócio-histórico-cultural	1	1			2
Walloniana		1			1
Pedagogia Institucional		1			1
Não indica	9	14	3	10	36
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>38</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>76</b>

**TABELA 5 – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PRÁXIS**

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	BASES				
	BA	CAPES	ANPED	ENDIPE	T
Método Dialético/ Materialismo Dialético		1			1
<b>TOTAL</b>		<b>1</b>			<b>1</b>

TABELA 6 – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PLANEJAMENTO DE ENSINO

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	BASES				
	BA	CAPES	ANPED	ENDIPE	T
Não indica		1			1
<b>TOTAL</b>		1			1

TABELA 7 – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS – SABER-FAZER

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	BASES				
	BA	CAPES	ANPED	ENDIPE	T
Teoria Histórico Cultural				1	1
Pedagogia da Infância	1	1		1	3
Construtivismo	1				1
Outros (Redes de Significações/ Estudos Culturais)		1	1		2
Não indica		2	1	3	6
<b>TOTAL</b>	2	4	2	5	13

TABELA 8 – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS – TODOS OS DESCRITORES

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	BASES				
	BA	CAPES	ANPED	ENDIPE	T
Materialismo Dialético		5			5
Psicologia Histórico Cultural	4	7	1	3	15
Teoria Histórico Crítica		2			2
Pedagogia da Infância/Sociologia da infância	1	6		2	9
Construtivismo	3	3		1	7
Abordagem italiana		1			1
Outros	1	8	3	5	17
Não indica	11	20	4	16	51
<b>TOTAL</b>	20	52	8	27	107

**TABELA 9 – TESES E DISSERTAÇÕES – REFERÊNCIAS MAIS UTILIZADAS – DIDÁTICA**

REFERÊNCIAS	BASES				T
	BA	CAPES	ANPED	ENDIPE	
CHEVELLARD, Y.	1				1
M.S.LEITE.	1				1
PERRENOUD, P.	1				1
SPODEK, B.; SARACHO,O	1				1
COLL, C.	1				1

**TABELA 10 – TESES E DISSERTAÇÕES – REFERÊNCIAS MAIS UTILIZADAS – ENSINO**

REFERÊNCIAS	BASES				T
	BA	CAPES	ANPED	ENDIPE	
BENJAMIN, W.				3	3
DAVIDOV, V. V.		2		2	4
ELKONIN, D. B.				3	3
KAMIL, C.		2		2	4
KISHIMOTO, T. M.				3	3
KRAMER, S.	1			2	3
LEONTIEV, A.		3		5	8
MOURA, M. O. de		3		3	6
PIAGET, J.		1		2	3
SMOLE, K. S.	1			3	3
VYGOTSKY, L. S.	4	1		8	13



**TABELA 12 – TESES E DISSERTAÇÕES – REFERÊNCIAS MAIS UTILIZADAS – PRÁTICAS**

REFERÊNCIAS	BASES				T
	BA	CAPES	ANPED	ENDIPE	
BAKHTIN, M.		1	2	6	9
CAMPOS, M. M.		3	2	5	10
FOUCAULT, M.	1	3	2	6	12
FREIRE, P.	4	8	1		13
KISHIMOTO, T. M.	1	2		7	10
KRAMER, S.	1	5	7	11	24
PIAGET, J.	2	6		2	10
ROCHA, E. A. C.	1	5	4	5	15
SARMENTO, M. J.		3	6	4	13
TARDIF, M.		1	4	5	10
VYGOTSKY, L. S.	3	11	3	14	31

**TABELA 13 – TESES E DISSERTAÇÕES – REFERÊNCIAS MAIS UTILIZADAS – PRÁXIS**

REFERÊNCIAS	BASES				T
	BA	CAPES	ANPED	ENDIPE	
ANTUNES, R.		1			1
BORDIEU, P.				1	1
DE CASTRO, I. F.				1	1
FREIRE, P.		1		1	2
GADOTTI, M.				1	1
GRAMSCI, A.				1	1
KONDER, L.				1	1
KRAMER, S.				1	1
KOSIK, K.	1				1
ROGERO, J.				1	1
ROSEMBERG, F.				1	1
SAVIANI, D.	1				1
TRIVINOS, A.	1				1
WALLON, H.				1	1

**TABELA 14 – TESES E DISSERTAÇÕES – REFERÊNCIAS MAIS UTILIZADAS – SABER FAZER**

REFERÊNCIAS	BASES				T
	BA	CAPES	ANPED	ENDIPE	
CERTEAU, M.			1	2	3
CHARLOT, B.		1		4	5
FARIA, A. L. G. de		2	1		3
FREIRE, P.				1	1
KRAMER, S.		1	1	1	3
ROCHA, E. A. C.		2	1		3
TARDIF, M.		1	3	1	5
VYGOTSKY, L.S.	1			3	4

**TABELA 15 – TESES E DISSERTAÇÕES – REFERÊNCIAS MAIS UTILIZADAS – PLANEJAMENTO**

REFERÊNCIAS	BASES				T
	BA	CAPES	ANPED	ENDIPE	
ARIÈS, P.				1	1
CERISARA, A. B.		1			1
CAMPOS, M. M.		1		1	1
FARIA, A. L. G. de		1			1
FUSARI, C.		1			1
HERNANDEZ, F.				1	1
KRAMER, S.		1			1
KUHLMANN JR, M.				1	1
ROSEMBERG, F.				1	1
VENTURA, M.				1	1

**TABELA 16 - TESES E DISSERTAÇÕES - REFERÊNCIAS MAIS UTILIZADAS – TODOS**

REFERÊNCIAS MAIS UTILIZADAS	BASES				
	BA	CAPES	ANPED	ENDIPE	T
VYGOTSKY, L. S.	8	12	3	25	48
KRAMER, S.	2	7	8	15	32
ROCHA, E.A.C.	1	7	5	5	18
FREIRE, P.	4	11	1	2	18
TARDIF, M.	2	7	7	6	15
PIAGET, J.	2	7		4	13
<b>TOTAL</b>	15	39	24	53	144

**TABELA 17 – PESQUISADORES E PESQUISADORAS QUE REALIZARAM AS PESQUISAS**

BA		CAPES		ANPED		ENDIPE		TOTAL		T
T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T
-	-	1	1	-	1	-	2	1	4	5
3	18	8	43	2	5	13	10	26	76	102
3	18	9	44	2	6	13	12	27	80	107

**TABELA 18 – LEVANTAMENTO DAS REGIÕES ONDE AS PESQUISAS FORAM REALIZADAS**

REGIÕES	SUL	SUDESTE	CENTRO-OESTE	NORDESTE	NORTE	NÃO INFORMOU	T
Teses	3	12	4	3	-	4	26
Dissertações	13	57	2	2	5	2	81
<b>TOTAL</b>	16	69	6	5	5	6	107

## ETAPA 3

TABELA 19 – AMOSTRA TESES E DISSERTAÇÕES – DIDÁTICA E ENSINO - LEITURA NA ÍNTEGRA

BASE	DIDÁTICA		ENSINO	
	T	D	T	D
BA	-	-	-	2
CAPES	-	1	3	6
ANPED	-	-	-	-
ENDIPE	-	-	2	2
TOTAL	-	1	5	10
TOTAL	16			

TABELA 20 – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA

Bases	Bases e concepções de didática <u>evidenciadas</u> na leitura integral	Função do professor	Instr.	Continua		
				T	D	T
Base Materialismo Dialético - Teoria Histórico Crítica (2 trabalhos)	<p><b>D8 (ZUQUIERI, 2010)</b> - Base Materialismo Dialético - <b>Pedagogia Histórico Crítica + Teoria Histórico-Cultural</b> Ref.: SAVIANI; GASPARIN; KONDER; KRAMER; ARCE; VASCONCELLOS; MARX; LEONTIEV; VIGOTSKI; LIBÂNEO; FREIRE; VAZQUEZ, A.S.; LURIA.</p> <p><b>T5 (MORAES, 2008)</b> - Base Materialismo Dialético – <b>Pedagogia Histórico Crítica + Teoria Histórico-Cultural</b> Ref.: LEONTIEV; LURIA; MOURA, M; MARX; VIGOTSKI; SAVIANI; DUARTE; MARTINS, L.; DAVYDOV; VAZQUEZ, A.S.; LANNER DE MOURA, A.; FIORENTINI; PERRENOUD; VASCONCELLOS</p>	<p><b>FUNÇÃO A</b> Transmitir o conhecimento historicamente e culturalmente produzido por meio do ensino, possibilitando a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.</p>	Planejamento	1	1	2
			Planejamento Avaliação			

<p>Base Materialismo Dialético - Teoria Histórico-Cultural (3 trabalhos)</p>	<p><b>T27 (NOGUEIRA, 2010)</b> - Base Materialismo Dialético - <b>Teoria Histórico-Cultural</b>  Ref.: VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV; KRAMER; MELLO; FREIRE; KISHIMOTO; ARCE; MARX; EDWARDS; FARIA.</p> <p><b>T9 (PASQUALINI, 2010)</b> - Base Materialismo Dialético - <b>Teoria Histórico-Cultural + Pedagogia Histórico Crítica</b>  Ref.: ARCE; FARIA; KISHIMOTO; KRAMER; LEONTIEV; VIGOTSKI; SAVIANI; DUARTE; MARX; DAVYDOV; MARTINS; LURIA.</p> <p><b>D12 (ESCUDEIRO, 2014)</b> - Base Materialismo Dialético - <b>Teoria Histórico-Cultural + Pedagogia Histórico Crítica</b>  Ref.: LEONTIEV; VIGOTSKI; MARX; SAVIANI; MARTINS; ARCE; DUARTE; LURIA.</p>	<p><b>FUNÇÃO A</b>  Transmitir o conhecimento historicamente e culturalmente produzido por meio do ensino, possibilitando a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.</p>	<p>Planejamento Avaliação</p> <p>Planejamento Avaliação</p>	<p>1</p> <p>1</p>	<p>1</p> <p>1</p>	<p>3</p>
<p>Abordagem Italiana (1 trabalho)</p>	<p><b>D10 (BARACHO, 2011)</b> - <b>Abordagem italiana + Teoria Histórico-Cultural + Prof. Reflexivo</b>  Ref.: KISHIMOTO; FARIA; BARBOSA; HORN; RINALDI; EDWARDS; MALAGUZZI; KRAMER; FREIRE; NICOLAU; PIMENTA.  CORSARO; PERRENOUD; NÓVOA; GANDINI; BECKER; REGO; VIGOTSKI; DAHLBERG, MOSS, PENCE; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ROCHA.</p>	<p><b>FUNÇÃO B</b>  Garantir a participação social infantil, organizando os tempos e espaços por meio de projetos diversos para o fazer das crianças, integrando saberes de forma reflexiva.</p>	<p>Documentação</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
<p>Construtivista (2 trabalhos)</p>	<p><b>D1 (VILLAÇA, 2007)- Construtivismo + Prof Reflexivo + Competências</b>  Ref.: CHEVALLARD; COLL; PERRENOUD; TARDIF; MIZUKAMI; NÓVOA; MOURA; VASCONCELLOS</p>	<p><b>FUNÇÃO B</b>  Possibilitar a cooperação entre as crianças em sua construção do</p>	<p>Planejamento Avaliação</p> <p>Registro</p>	<p>1</p>	<p>2</p>	<p>2</p>

	<p><b>D6 (SPECHT, 2008) - Construtivismo + Prof Reflexivo</b>  Ref.: PIAGET; COLL; GUATARI; BECKER; PERRENOUD; FREIRE; TARDIF.</p>	<p>conhecimento, integrando saberes de forma reflexiva e desenvolvendo competências.</p>	<p>Documentação</p>			1
<p>Não indicaram (7 trabalhos)</p>	<p><b>T31 (AZEVEDO, 2012) - Pedagogia da Infância*+ abordagem italiana + Competências e Professor reflexivo</b>  Ref.: BARBOSA; HORN; FARIA; KISHIMOTO; FREIRE; GUATARI; HARGREAVES; PONTE; DAY; FIORENTINI; EDWARDS; SHON; NÓVOA; ; MOURA, M; LORENZATO; FIORENTINI; MIZUKAMI; SHÖN; KAMMI; ; DAHLBERG, MOSS E PENCE; PIMENTA; NACARATO; OLIVEIRA-FORMOSINHO; SMOLE</p> <p><b>D3 (FREITAS, 2005) – Pedagogia Histórico Crítica + Sociologia da Infância + Prof Reflexivo e Competências</b>  Ref.: ARCE; KONDER; DEMO; DAHLBERG, MOSS E PENCE; PIMENTA, ; SARMENTO; GOMEZ; KRAMER; PERRENOUD; FREIRE; KISHIMOTO.</p> <p><b>D11 (CIRÍACO, 2012) - Pedagogia da Infância*+ Pedagogia histórico-crítica + Competências + Professor Reflexivo</b>  Ref.: PIAGET; KAMII; TARDIF, M.; MIZUKAMI; KISHIMOTO; FREIRE, ; NÓVOA; MOURA, M; MELLO; LORENZATTO; KRAMER; NACARATO; MARTINS; HERNANDEZ; ROCHA; ARCE; CORSINO GOMEZ; FIORENTINI; DAHLBERG, MOSS E PENCE; PIMENTA; SMOLE; LIBÂNEO; HARGREAVES.</p>	<p><b>FUNÇÃO B</b>  Transmitir o conhecimento acumulado, além de garantir a participação social infantil, organizando os tempos e espaços por meio de projetos diversos para o fazer das crianças, integrando saberes de forma reflexiva e desenvolvendo competências.</p>	<p>Planejamento Registro</p> <p>Planejamento</p> <p>Planejamento</p>	1		4
						1
						1

	<p><b>D4 (AZEVEDO, 2007) - Construtivismo + italiana + Saberes</b>  Ref.: MOURA, M; HERNANDEZ; TARDIF; KISHIMOTO; KAMMI; LORENZATTO; FIORENTINI; NACARATO; SHON; NOVOA; KRAMER, ; FARIA; PIMENTA; MELLO; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FREIRE; DUARTE; LEONTIEV; LANNER DE MOURA; EDWARDS; SMOLE; TARDIF.</p> <p>* Duas (2) dissertações não foram acessadas para a leitura na íntegra (Duarte (2000) não definiu a base no resumo; Cardoso (2008) apontou o Construtivismo e o Prof. reflexivo) e uma (1) era duplicada Azevedo (2007) (apareceu em duas bases e correspondia a uma mesma dissertação (D 4)</p>		Planejamento Registro Documentação		1	
Outra (PBL) (1 trabalho)	<p><b>T 7 (MORAES, 2010) - Construtivismo + Competências</b>  Ref.: DEWEY; NICOLAU; SHÖN; MACEDO, L.</p>	<p><b>FUNÇÃO B</b>  Possibilitar a cooperação entre as crianças em sua construção do conhecimento, organizando os tempos e espaços por meio de projetos diversos para o fazer das crianças e desenvolvendo competências.</p>	Planejamento Avaliação	1		1
Total (16 trabalhos)				5	1 0	13

Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice E e F

**TABELA 21 – REFERÊNCIAS MAIS UTILIZADAS NA AMOSTRA**

<b>CÓD.</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>Nº</b>
<b>A</b>	FREIRE, P.	<b>8</b>
<b>B</b>	KRAMER, S.; KISHIMOTO, T.	<b>7</b>
<b>C</b>	ARCE, A.; FARIA, A.L.G.; LEONTIEV, A.; VIGOTSKI, L.	<b>6</b>
<b>D</b>	MARX, K.; MOURA, M.O.; NÓVOA, A.; PERRENOUD, P.; PIMENTA, S.; LURIA, A.	<b>5</b>
<b>E</b>	DAHLBERG; MOSS; PENCE; DUARTE, N.; EDWARDS, C.; MARTINS, L.; SAVIANI, D.	<b>4</b>
<b>F</b>	FIorentini, D.; KAMMI, C.; LORENZATO, S.; MELLO, S.; MIZUKAMI, M.G.M; NACARATO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO; TARDIF, M.; VASCONCELLOS, C.; SMOLE, K.; KAMMI, C.	<b>3</b>
<b>G</b>	PIAGET, J.; BARBOSA, M.C.; BECKER, F.; COLL, C.; DAVYDOV, V.; LANNER DE MOURA, A.; GUATTARI, F.; HARGREAVES, A.; HERNANDEZ, F.; HORN, M.G.; LIBÂNEO, J.C.; NICOLAU, M.; SHÖN, D.; VAZQUEZ, A.S; ROCHA, E.A.C.	<b>2</b>

Fonte: Dados levantados pela pesquisa – Apêndice C.



## APÊNDICE D - Quadro das publicações com a base teórico-metodológica, metodologia empregada e referências mais utilizadas (2000-2014)<sup>322</sup>

### ETAPA 1

#### DIDÁTICA<sup>323</sup>

##### b) CAPES

CÓD	ANO	AUTOR/TÍTULO	P-CHAVE	INST. LOCAL	BASE TEÓR-MET	METOD.	REF
1	2007	VILLAÇA, Jacqueline da Silva.  <b>Ensino de ciências e a transposição didática: uma reflexão sobre o processo de transformação do conteúdo científico para o fazer docente.</b>	Ensino de Ciências; Transposição Didática; Corporeidade; Licenciandas em pedagogia; Prática Pedagógica; Estratégias de Ensino.	UNESP  Bauru, SP.	Não informa no resumo.	DISSERTAÇÃO Oficinas, discussões a partir de textos, seminários e aulas expositivas, apresentações e dinâmicas de grupo, gravações em vídeo e entrevistas semi estruturadas.	CHEVALLARD, Y PERRENOUD, P. M. S.LEITE SPODEK, B; SARACHO, O

<sup>322</sup> As publicações que constam neste quadro correspondem aos descritores: didática, ensino, práticas, práxis, planejamento de ensino e saber/fazer. Não incluímos aqui as referentes ao descritor trabalho docente em função do recorte. Totalizaram aqui 213 publicações.

<sup>323</sup> Foram encontradas publicações neste item somente na base de dados da Capes (b). Desse modo, não foram incluídas as tabelas da Bibliografia Anotada (a), Anped (c) e Endipe (d).

**ENSINO****a) Bibliografia Anotada**

<b>CÓD</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR/TÍTULO</b>	<b>P-CHAVE</b>	<b>INST/ LOCAL</b>	<b>BASE TEÓR- MET</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>REF</b>
2	2000	DUARTE, Rivania Kalil.  <b>Dimensão espacial dos programas de educação infantil: o espaço físico e as propostas político-pedagógicas das escolas de educação infantil do município de São Paulo, no período de 1975 a 1985.</b>  Disponível em: < <a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000142&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000142&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a> >.	Espaço Físico. História; Creches; Educação Pré-Escolar; Escolas; Currículos; Arquitetura; EMEI; Psicologia Pedagógica; Processo de Ensino-Aprendizagem.	PUC/SP	Não informa no resumo.	DISSERTAÇÃO  Pesquisa histórica e documental	FRAGO, A V. FARIA, AL G BERNSTEIN, B FORQUIN, J C KRAMER, S
3	2005	FREITAS, Ana Paula de.  <b>Um estudo de caso sobre sistema de ensino na educação infantil: para quem, como e para quê.</b>  Disponível em: < <a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000128&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000128&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a> >. Acesso em: 3 jan 2009.	Psicologia Educacional. Educação Pré Escolar. Políticas.	Faculdade de Ciências e Letras de Assis da Universidade Estadual Paulista	-	DISSERTAÇÃO  Pesquisa qualitativa. Estudo etnográfico	ARCE, A. DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. PIMENTA, S.G.
<b>T</b>	<b>2</b>						

## b) Capes

CÓD	ANO	AUTOR/TÍTULO	P-CHAVE	INST./LOCAL	BASE TEÓR-MET	METODOLOGIA	REF
4	2007	AZEVEDO, Priscila Domingues de. <b>Os fundamentos da prática de ensino de matemática de professores da educação infantil municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente.</b>	Formação de Professores; Educação Infantil; Educação Matemática	UNESP	-	DISSERTAÇÃO;  Análise e pesquisa qualitativa e descritiva-explicativa; entrevistas estruturadas; análise de documentos	FREIRE, P KAMMI, C. MOURA, M.O. FIORENTINI, D ZEICHNER, K M.
5	2008	MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. <b>Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural.</b>	Atividade de aprendizagem; Atividade de ensino; Avaliação da aprendizagem; Ensino de matemática; Teoria da atividade	USP	Materialismo histórico-dialético Perspectiva Histórico-cultural	TESE  Formação. Dinâmica de trabalho da Oficina de matemática	LEONTIEV, A MOURA, M.O. THOMPSON, E.P. MARX, K. VIGOTSKI, L.S.
6	2008	SPECHT, Ana Claudia. <b>O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras de educação infantil.</b>	Canto; Ensino; Construtivismo; Educação Infantil; Ensino Público Municipal – Campo Bom (RS); Pesquisa Educacional; Piaget, Jean.	UFRGS	Abordagem construtivista interacionista.	DISSERTAÇÃO  Pesquisa de cunho qualitativo investigação de proposta de ensino de canto baseada em um curso entrevistas individuais semi estruturadas.	PIAGET, J MONTROYA, A COLL, C BECKER, F. PERRENOUD, P

7	2010	MORAES, Jerusa Vilhena de.  <b>A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de Geografia.</b>	Aprendizagem baseada na resolução de problemas; Ensino de Geografia; Formação de professores; Alfabetização Científica; Cidadania.	USP	Metodologia de aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABPR) ou Problem Based Learning (PBL).	TESE  Estudo de caso Formação de professores Resolução de situações problema	LAMBROS LEITE E ESTEVES DEWEY CARVALHO, A. M P
8	2010	ZUQUIERI, Rita de Cássia Bastos. <b>Ensino de Ciências na Educação Infantil: Análise de Práticas Docentes na Abordagem Metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica.</b>	Ensino de Ciências; Educação.	UNESP	Pedagogia Histórico-crítica	DISSERTAÇÃO  Pesquisa-ação; entrevistas; intervenção (Prática social inicial; problematização e instrumentalização; etapa de avaliação da catarse; prática social final)	SAVIANI, D. VIGOTSKY, L. DUARTE, N. GRAMSCI, A. FREIRE, P.
9	2010	PASQUALINI, Juliana Campregher.  <b>Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: Um estudo a partir da análise da prática do professor.</b>	Educação Infantil; Ensino; Psicologia Histórico-Cultural; Materialismo histórico-dialético; Análise Teórica da Prática; Pedagogia Histórico-Crítica.	UNESP	Materialismo histórico-dialético. Psicologia histórico-cultural	TESE  Análise teórica Observações E questionários Processo de formação Continuada Modelo teórico da prática do ensino	LEONTIEV, A. VIGOTSKI, L. S. SAVIANI, D. DUARTE, N. DAVIDOV, V.

10	2011	BARACHO, Nayara Vicari de Paiva.  <b>A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro.</b>	Educação Infantil, Formação de Professores, Documentação, Escola Pública, Ensino-Aprendizagem, Prática de Ensino.	USP	Preceitos da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento com as práticas da abordagem da reggio emília.	Dissertação  Investigação de enfoque qualitativo pesquisa ação. Acompanhamento e análise de observações e processo de formação.	EDWARDS, C. GANDINI L. E FORMAN, G. MALAGUZZI, L. MANTOVANI, S.
11	2012	CIRÍACO, Klinger Teodoro.  <b>Conhecimentos e práticas de professores que ensinam matemática na infância e suas relações com a ampliação do ensino fundamental.</b>	Formação e Prática de Professores, Ensino se Matemática, Ampliação do Ensino Fundamental.	UNESP	Não informa no resumo.	Dissertação  Abordagem qualitativa e análise de conteúdo. Análise de orientações de pareceres e documentos oficiais. Análise dos planejamentos dos professores.	SMOLE, K. KAMII, C. TARDIF, M. MIZUKAMI, M G. NACARATO, A. M.
12	2014	ESCUDEIRO, Cristiane Moraes.  <b>O desenvolvimento da memória na educação infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos.</b>	Trabalho, Memória, Educação Infantil, Ensino, Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica.	UNESP	Pedagogia histórico-crítica	DISSERTAÇÃO  Estudo bibliográfico.	MARTINS, L M VYGOTSKI, L. LURIA, A. R., ARCE, A SAVIANI, D.
<b>T</b>	<b>8</b>						

## c) ANPED

CÓD	ANO	AUTOR/TÍTULO	P-CHAVE	INST. LOCAL	BASE TEÓR-MET	METODOLOGIA	REF.
13	2012	RAMOS, Tacyana Karla Gomes.  <b>As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?</b> Trabalho apresentado no GT 07- Educação da Criança de 0 a 6 anos.	Práticas pedagógicas com bebês; Educação Infantil; Relações entre pares.	UFS	Sociologia da Infância	Pesquisa de campo, sessões de filmagem, análise microgenética.	CRUZ, S H V SARMENTO, M VASCONCELLO S, V COHN, C CORSARO, W
<b>T</b>	<b>1</b>						

## d) ENDIPE

CÓD	ANO	AUTOR/TÍTULO	P-CHAVE	INST. LOCAL	BASE TEÓR-MET	METODOLOGIA	REF.
14	2004	COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da; PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo.  <b>Aproximando a educação musical: concepção e perspectiva para a formação de profissionais para a educação infantil.</b> Pôster apresentado no XII ENDIPE. p. 2388.	Educação musical. Didática.	PUC/Rio	-	Pesquisa e proposta de curso de formação continuada fundamentada em:	MARSICO, LO HOWARD, W. FORQUIN, J-C GAGNARD, M GAINZA, V

15	2004	LEITE, César Donizetti Pereira.  <b>Infância e educação: quem educa quem? Os caminhos de uma infância que educa a educação para educar a criança.</b> Painei Fechado apresentado no XII ENDIPE, Curitiba/PR, p. 3250.	Infância, Didática, Educação Infantil	Unimep	-	Pesquisa de campo.	BOLLE, W. GAGNEBIN BENJAMIN, W COMENIUS KRAMER, S.
16	2004	NONO, Anabel Máevi; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti .  <b>Caso de Ensino e conhecimentos profissionais de professoras iniciantes sobre ensino de matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.</b> Pôster apresentado no XII ENDIPE - Curitiba/PR. p. 1987.	Caso de Ensino; Desenvolvimento Profissional Docente; Professoras Iniciantes	UFSCAR	-	Pesquisa-intervenção qualitativa. Roteiro questões abertas. Caso de ensino.	GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. MERSETH, K. K. HIEBERT, J.;
17	2006	AZEVEDO, Priscila Domingues; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins.  <b>Educação Infantil: dificuldades dos professores no ensino da matemática.</b> XIII ENDIPE - Curitiba/PR.	Educação Matemática; Educação Infantil; Formação De Professores.	UNESP	-	Pesquisa qualitativa. Oficina. Questionario semi aberto. Prof. Crítico-reflexivo.	TARDIF, M; SMOLE, K S ; PIMENTA, S G; PEREZ-GOMES, A. KAMII, C.

18	2006	DEBUS, Eliane Santana Dias.  <b>A confecção de livro artesanal como recurso didático pedagógico na educação infantil.</b> Trabalho apresentado no XIII ENDIPE - Curitiba/PR.	literatura infantil, livro artesanal, leitura e educação infantil	Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL	-	Relato de experiência de ensino. Proposta de confecção de livro artesanal.	PERROT, J COELHO, N MONTELLO, J
19	2008	AZEVEDO, Priscila Domingues.  <b>Educação infantil e o ensino da matemática: concepções que regem o fazer pedagógico.</b> XIV ENDIPE. Porto Alegre/RS. p. 1037.	Educação Infantil. Educação Matemática. Formação De Professores.	UNESP	-	Dissertação Pesquisa qualitativa. Entrevista e análise de documentos.	SMOLE, K. S MOURA, M.O KRAMER, S. ANTUNES, C. PAVANELLO, R
20	2010	ARAÚJO, Elaine Sampaio; ASSIS, Cecília Shirley Cuel; SERRA, Claudia Baptista; GONZÁLES, Fábila Eliane Landgraf; SANTANA, Luciana Teófilo.  <b>A organização do ensino da matemática na educação de infância.</b> Pôster apresentado no XV ENDIPE.	Educação matemática; infância; teoria histórico-cultural; currículo.	USP/FAPE SP SME/Pirass ununga	Psicologia Histórico-cultural	Pesquisa de natureza correspondente, de investigação e reflexão com compartilhamento de conhecimentos e produção coletiva de atividades de ensino	VIGOTSKI, L LEONTIEV, A. LURIA, L ELKONIN MOURA, M.O.
21	2010	BARBOSA, Maria Flávia S.  <b>Práticas significativas em Educação musical: proposta didática para professores da educação infantil.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE. Belo Horizonte.	Educação musical; proposta didática; RCNEI; perspectiva histórico-cultural.	-	Psicologia histórico-cultural	Pesquisa documental	VIGOTSKI BAKHTIN, M. LUKÁCS, G. REGO, W.L. PENNA, MAURA;



22	2010	BEZERRA, Valeria Suely Simões Barza; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves.  <b>Jogos de análise fonológica: o percurso de uma dupla de crianças de 5 anos.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE. Belo Horizonte.	Jogos didáticos; consciência fonológica; alfabetização.	FACOL UFPE	-	Pesquisa, sessões de jogos com crianças, sessões videogravadas	FREITAS, G. LEAL, T.F. VYGOTSKI, L. FERREIRO, E. TEBEROSKI A.
23	2010	CUNHA, Myrtes dias; Resende, Valéria A. Lacerda de.  <b>O lúdico como espaço de aprendizado para professoras e crianças da educação infantil e dos dois primeiros anos do ensino fundamental.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE. Belo Horizonte.	Formação de Professores, Educação Infantil, Ensino-Aprendizado, Lúdico	FACED/UFU NEPIDCE NEIAPE	-	Pesquisa Ciclo de estudos e vivências.	LUCKESI, C C. ORTIZ, J.P. KISHIMOTO, T M VIGOTSKI, L.
24	2010	FERREIRA, Danielle de Almida; LEITE, Gisela Pascale de Camargo; SOUZA, Maira Cutrim de.  <b>Caso Bem 10 e a Força alienígena: os desenhos animados na prática docente da educação Infantil.</b> Pôster apresentado no XV ENDIPE. Belo Horizonte.	Educação infantil; didática; mediação; mídia; negociação dos sentidos.	UFRJ	-	Pesquisa de campo. Questionários com alunos, professores e pais	SODRÉ, M. FREUD, S. JUNIOR, U. R. O. FISHER, R. M. B. MAGALHÃES, C. M.

25	2010	NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves.  <b>A argumentação e a mediação da professora nas rodas de história na educação infantil: a argumentação em diferentes níveis de ensino.</b> XV ENDIPE. Belo Horizonte.	Argumentação - Ensino – Aprendizagem; Argumentação ; Educação Infantil; Roda De História	UFPE	-	Pesquisa ação Qualitativa	ANDRE, M KOCK, INGEDORE SCHNEWLY , B. DOLZ, E J. MARCUSCHI, L.
26	2010	NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine S.  <b>O jogo como atividade e a organização do ensino na infância.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE Belo Horizonte	jogo de papéis, organização do ensino, educação infantil	USP	Psicologia histórico-cultural	Estudo teórico	LEONTIEV, A. ELKONIN, D. VIGOTSKI, L. MOURA, M.O. DAVIDOV
27	2010	NOGUEIRA, Rosemeire Messa de Souza.  <b>Concepções e prática de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de professoras de educação infantil de 4 a 5 anos</b> Painel apresentado no XV ENDIPE, BH	Prática Docente; Leitura e Escrita; Professora; Educação Infantil.	Universidade Federal da Grande Dourados	Perspectiva histórico-cultural	Tese.  Pesquisa. Entrevistas semi-estruturadas	VIGOTSKI, L. LURIA, A. LEONTIEV, A. BAKHTIN, M BEZERRA, P
28	2010	RITZMANN, Camilla Duarte Schiavo; MOURA, Manoel Oriosvaldo de.  <b>O jogo na atividade de ensino: um estudo das ações didáticas de professores em formação inicial.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE, BH	-	FEUSP	Psicologia histórico-cultural	Projeto de extensão.  Formação; realização coletiva de atividades de ensino.	VYGOTSKI, L ELKONIN, D. LEONTIEV, A. OLIVEIRA, M.K.

29	2010	SILVA, Milene Bartolomei.  <b>A ludicidade na educação de infância: fonte de prazer e dispositivo pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE – Belo Horizonte.	Atividades lúdicas; aprendizagem significativa; educação de infância.	Uniderp	-	Pesquisa de campo.  Questionário aberto, análise de documentos e observações.	CHATEAU, J. WAJSKOP, G. MALUF, A UJIE, N. T. SILVA, AM S.
30	2010	SOARES, Lucineide Nunes; GOMES, Catarina Barbosa T.  <b>A educação ambiental como um novo eixo temático para a Educação infantil: uma experiência da UMEI Castelo/BH.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE. Belo Horizonte.	Educação ambiental. Educação Infantil. Processo ensino-aprendizagem.	UFOP	-	Monografia Pós-Graduação Pós-Graduação Educação Ambiental. Análise documental	MORIN, E TIRIBA, L GOUVÊA, G PÉREZ, C L.
31	2012	AZEVEDO, Priscila Domingues de; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni.  <b>Educação matemática na infância: práticas pedagógicas e propostas de melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem a partir de um grupo colaborativo.</b> Painel apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	-	-	-	TESE caráter qualitativo; grupo colaborativo.	ARAÚJO, E.S. FIORENTINI, D MOURA, A R L de NACARATO, ADAIR, EDWARDS, C.

32	2012	CARDOSO, Luciana Cristina.  <b>Ensinar e aprender matemática com brincadeiras: uma alternativa importante para o início da escolarização.</b> XVI ENDIPE. Campinas, SP.	Ensino e aprendizagem de matemática; brincadeiras infantis; atuação de professores; prática pedagógica com crianças de 6 anos.	UFSCAR	Construtivismo piagetiano	Dissertação  Pesquisa: qualitativa; observações sistemáticas; gravações em áudio e vídeo; registros gráficos; diário de pesquisa	MIZUKAMI, M. G. N. PIAGET, J. KAMMI, C. DEVRIES, R. SMOLE, K.
33	2012	GOMES, Cleomar Ferreira.  <b>Brincadeiras e jogos no cotidiano escolar da criança: reflexões e sugestões na formação de professores.</b> 3350b. XVI ENDIPE. Campinas, SP.	Crianças; educação física; jogos infantis; ensino-aprendizagem	UFMT	-	Pesquisa com professores da rede municipal; encontros de formação.	WINNICOTT, D. CAILLOIS, R. MAFESSOLI, M. BENJAMIN, W. CHATEAU, J.
34	2012	SANTOS, Alinne Neyane dos; SANTOS, Alice Nayara dos.  <b>O teatro e suas contribuições para educação infantil na escola pública.</b> 3252. XVI ENDIPE. Campinas, SP. 2012.	Teatro; didática; prática pedagógica.	UFPI UFC	-	Pesquisa de viés qualitativa; entrevista	REVERBEL, O. CANDAU, V.M. KISHIMOTO, T.M. SLADE, P
35	2012	SERRÃO, Maria Isabel Batista.; DAMÁZIO, Ademir; SAMPAIO, Elaine Araújo.; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; ROSA, osélia Euzébio; MOURA, Manoel Oriosvaldo de.  <b>Relações entre educação infantil e conhecimento matemático.</b> XVI ENDIPE. Campinas, 3112.	Formação docente; educação; infância; matemática; teoria histórico-cultural	UFSC USP UNIFIAN UFPR	Perspectiva histórico-cultural	Pesquisa teórico-metodológica; seleção bibliográfica básica; produções de professores; curso de formação; realização de atividade de ensino com as crianças	RIBNIKOV, R. LEONTIEV, A. CHARLOT, B. VIGOTSKI, L.S. DAVIDOV, V.

36	2012	SANTOS, Alinne Neyane dos; SANTOS, Alice Nayara dos.  <b>O teatro e suas contribuições para educação infantil na escola pública XVI ENDIPE.</b> Campinas, SP. 2012. 3112.		UFPI UFC	-	Pesquisa qualitativa Entrevistas	REVERBEL, O CANDAU, V KISHIMOTO, T. SLADE, P LUCKESI, C C.
37	2014	OLIVEIRA, Maria Das Graças; CALAZANS, Andrea; VERÍSSIMO, Mariana; REIS, Magali.  <b>A pedagogia da infância e a didática: um diálogo com a experiência em Walter Benjamin e a relação com o saber de Bernard Charlot.</b> XVII ENDIPE. Fortaleza. Caderno de Resumos, p. 428.		-	-	Investigação da prática educativa	BENJAMIN, W CHARLOT, B FORMOSINHO, J
38	2014	SILVA, Cléria Alves da; LACERDA, Cristiane; AMARAL, Suellem Ferreira do.  <b>Práticas escolares e a teoria de Jean Piaget.</b> XVII ENDIPE. Fortaleza, CE. 2014. Caderno de Resumos, p. 61.	Ensino, Aprendizagem, Interação Social	Escolas Municipais De Morrinhos	-	Pesquisa teórica e de campo Observações Entrevistas	PIAGET, J
39	2014	TOMAZZETTI, Cleonice Maria; GRANDO, Beleni Saléte; CISNE, Margareth Feiten; TORRIGLIA, Patricia Laura.  <b>Didática e pressupostos teóricos</b>	Didática. Pressupostos teóricos e práticos. Produção do Conhecimento educacional.	UFSM UFSC	-	Investigação sobrea formação docente para a educação básica. Reflexões elaboradas na	-

		<b>na formação do/da docente: práticas formativas e práticas pedagógicas para a educação escolar.</b> XVII ENDIPE. Fortaleza, CE. 2014, p. 369.				discussão das práticas pedagógicas e saberes docentes da Educação Infantil.	
<b>T</b>	<b>24</b>						

## PRÁTICA

### a) Bibliografia Anotada

CÓD	ANO	AUTOR/TÍTULO	P-CHAVE	INST. LOCAL	BASE TEÓR-MET	METODOLOGIA	REF
40	<b>2001</b>	KULISZ, Beatriz.  <b>Prática pedagógica de educação infantil: indicações para a construção de um referencial pedagógico.</b> 172f.  Disponível em: < <a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/vi_sualizar.php?codigo=20&amp;tipo=Te se/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/vi_sualizar.php?codigo=20&amp;tipo=Te se/Disserta%E7%E3o</a> >. Acesso em: 2 jan. 2009.	Educação infantil. Professores. Formação profissional.	PPGE PUC/RS	-	Dissertação.  Pesquisa descritiva e explicativa de fundo qualitativo. Análise de conteúdo. Inventário de desempenhos docentes. Entrevistas semi-estruturadas e gravadas	-
41	<b>2001</b>	SILVEIRA, Débora de Barros.  <b>A educação infantil no município de Ivinhema-MS:</b>	Educação infantil. Criança. Prática pedagógica.	PPGE/ UFSCar  São Carlos,	-	Dissertação. Estudo de caso de natureza qualitativa e	-

		<p><b>algumas considerações sobre a prática pedagógica vigente.</b></p> <p>Disponível em: &lt;<a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/vi_sualizar.php?codigo=1&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/vi_sualizar.php?codigo=1&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a>&gt;. Acesso em: 2 dez 2008.</p>		SP		etnográfica. Observações e entrevistas.	
42	2002	<p>DINIZ, Andrea Morais.</p> <p><b>Avaliação e diálogo: percurso e prática na escola infantil.</b> 180f.</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/vi_sualizar.php?codigo=5&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/vi_sualizar.php?codigo=5&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a>&gt;. Acesso em: 2 jan 2009.</p>	<p>Avaliação. Diálogo. Paulo Freire. Educação infantil.</p>	<p>PPGE / UFRN</p> <p>Natal, RN</p>	-	<p>Dissertação, revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Entrevistas, registros de documentos e fotos</p>	FREIRE, P.
43	2003	<p>CORTELINI, Caroline Machado.</p> <p><b>Investigações e ações na educação infantil: reorganizando a ação pedagógica.</b> 136f.</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/vi_sualizar.php?codigo=0000000116&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/vi_sualizar.php?codigo=0000000116&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a>&gt;. Acesso em: 3 jan 2009.</p>	<p>Práticas educativas. Educação infantil. Investigação-ação.</p>	<p>PPGE/ UFSM</p> <p>Santa Maria, RS</p>	-	<p>Dissertação. processo colaborativo e reflexivo de investigação das práticas educativas na educação infantil. Dinâmica dialógico-problematizadora, na organização da prática educativa, a partir da atuação</p>	-

						conjunta na instância do planejamento e replanejamento da ação pedagógica.	
44	2003	<p>MENDONÇA, Cristina Nogueira de.</p> <p><b>Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: relato de experiência como subsídio para mudança curricular.</b> 235f.</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000122&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000122&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a>&gt;. Acesso em: 2 jan 2009.</p>	<p>Crianças. Práticas pedagógicas.</p> <p>Postura do professor. Espaço</p>	<p>PPG Educação Escolar / UEL</p> <p>Londrina, PR</p>	-	<p>Dissertação. modalidade descritiva de campo.</p>	-
45	2004	<p>BARBOSA, Renata Bravo.</p> <p><b>Projetos de trabalho: desafios de uma prática a ser compreendida.</b> 201f.</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000083&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000083&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a>&gt;. Acesso em: 2 jan 2009.</p>	<p>Educação infantil. Projetos de trabalho.</p>	<p>PPGE /UFF</p> <p>Niterói, RJ</p>	-	<p>Dissertação. Estudo dos projetos de trabalho no âmbito pedagógico.</p>	HERNÁNDEZ, F



46	2004	<p>BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira.</p> <p><b>Educação infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança.</b> 308f.</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000016&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000016&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a>&gt;. Acesso em: 2 jan 2009.</p>	<p>Educação infantil. Crenças. Desenvolvimento sócio-afetivo.</p>	<p>PPG Psicologia / UNB</p> <p>Brasília, DF</p>	<p>sociocultural construtivista</p>	<p>Tese. Exame das interações sociais, gravadas em vídeo. Entrevistas individuais e uma sessão de discussão em grupo, gravadas em áudio; material discursivo foi objeto de uma análise qualitativa interpretativa.</p>	-
47	2004	<p>GONZALEZ, Keila Cristina Arruda Villamayor.</p> <p><b>Linguagem escrita na educação infantil: perspectivas para a prática pedagógica indicadas na produção acadêmica no período de 1983-2001.</b> 211f.</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000118&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000118&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a>&gt;. Acesso em: 2 jan 2009.</p>	<p>Educação infantil. Linguagem. Escrita. Alfabetização</p>	<p>PPGE/ UFSC</p> <p>Florianópolis, SC</p>	<p>Perspectiva histórico-cultural</p>	<p>Dissertação. mapeamento e exame da produção acadêmica nos periódicos nacionais.</p>	<p>ROCHA, E. KRAMER, S. CERISARA, A.B FILHO, J S CHARLOT, B</p>

48	2004	<p>SOUZA, Eliana Silva de.</p> <p><b>A prática docente na escola bosque: o desafio educativo de uma proposta construtivista.</b> 91f.</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/vi_sualizar.php?codigo=0000000027&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/vi_sualizar.php?codigo=0000000027&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a>&gt;. Acesso em: 2 jan 2009.</p>	Prática docente. Construtivismo. Interdisciplinaridade.	PPGE / UFPA  Belém, PA	Perspectiva ambiental construtivista	Dissertação. Estudo de campo. Pesquisa narrativa; relatos de experiências individuais; análise documental.	PERRENOUD, P PIAGET, J DEMO, P LUCKESI, C.C VEIGA, I.
49	2005	<p>CORDEIRO, Angélica Maria Adurens.</p> <p><b>O sentido e o significado das práticas de cuidar e educar das educadoras de creche: as condições subjetivas e objetivas.</b> 123f.</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/vi_sualizar.php?codigo=0000000110&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/vi_sualizar.php?codigo=0000000110&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a>&gt;. Acesso em: 2 jan 2009.</p>	Educação infantil. Sentido. Significado.	PPGE / UFSCar  São Carlos, SP	Psicologia histórico-cultural	Dissertação. Abordagem qualitativa. questionário e a entrevista semi-estruturada	LEONTIEV, A.
50	2005	<p>LOPES, Amanda Cristina Taegno.</p> <p><b>Registro de práticas: formação, memória e autoria: análise de registros no âmbito da educação infantil.</b> 189f.</p>	Registro de práticas. Professores. Educação infantil.	PPGE / USP  São Paulo	-	Dissertação; investigação qualitativa na qual a pesquisadora, enquanto professora de Educação Infantil,	OLIVEIRA-FORMOSINHO, FREIRE, P. ZABALZA, M. WARSCHAUER, BENJAMIN, W

		Disponível em: < <a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/vi_sualizar.php?codigo=0000000121&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/vi_sualizar.php?codigo=0000000121&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a> >. Acesso em: 2 jan 2009.				tornou-se sujeito da pesquisa; de cunho documental e autobiográfico. Análise de registros (cadernos de registro diário e portfólios)	
51	2005	SHICOTTI, Rosana Vera de Oliveira.  <b>Concepções e práticas de educadores acerca de disciplina e limites na Educação Infantil.</b> 135f.  Disponível em: < <a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/vi_sualizar.php?codigo=0000000044&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/vi_sualizar.php?codigo=0000000044&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a> >. Acesso em: 2 jan 2009.	Disciplina. Indisciplina. Limites. Educação infantil.	PPG Psicologia / UNESP  Assis, SP	-	Dissertação. Estudo de caso etnográfico. observações sistemáticas da rotina institucional, bem como, entrevistas não-estruturadas e semi-estruturadas.	DE LA TAILLE, I. REGO, T.C. FREIRE, P. KISHIMOTO, T. DÈVRIES, R. E
52	2006	AMARAL, Míriam Matos.  <b>Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo a partir das práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém.</b> 140f.	Currículo. Currículo moldado. Práticas pedagógicas. Inclusão.	PPGE / UFPA  Belém PA	-	Dissertação.  Abordagem qualitativa, entrevistas semi-estruturadas e análise documental	MANTOAN, M.T.E WERNECK, C. COLL, C. PIAGET, J SACRISTAN, J.G.

		Disponível em: < <a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000081&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000081&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a> >. Acesso em: 3 jan 2009.					
53	2006	SILVA, Rubia da.  <b>Tecendo um diálogo acerca das práticas pedagógicas: atividades desenvolvidas na educação infantil.</b> 156f.  Disponível em: < <a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000084&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000084&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a> >. Acesso em: 3 jan 2009.	Educação infantil. Práticas pedagógicas. Lúdico.	PPGE / FURB  Blumenau, SC	Teoria sócio-cultural	Dissertação.  Pesquisa qualitativa. Entrevistas semi estruturada.	VYGOTSKY, L.
54	2007	BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes.  <b>A construção da prática do professor de Educação Infantil: um trabalho crítico-colaborativo.</b> 139f.	Formação. Colaboração. Reflexão crítica.	PPGE / PUC/SP	Reflexão Crítica (Smyth) e teoria sócio-histórico-cultural	Dissertação  Pesquisa crítica de colaboração Sueito focal Diários egistros; gravações em áudio, vídeo de aulas e reuniões de sessão reflexiva	SMYTH, J. MAGALHÃES, M.C. LIBERALI, F.C. FREIRE, P. VYGOTSKY

55	2007	<p>MOCHIUTTI, Solange.</p> <p><b>Educação Infantil e cultura lúdica: a prática pedagógica das professoras do NPI.</b> 165f.</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000046&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000046&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a>&gt;. Acesso em: 3 jan 2009.</p>	Educação infantil. Cultura lúdica. Prática pedagógica.	PPGE / UFPA  Belém, PA	Estudos da Sociologia e Psicologia e Sócio-Histórica	Dissertação.  pesquisa qualitativa, observação direta, questionário-inventário e projeto pedagógico da educação infantil como instrumentos de recolha de dados.	BENJAMIN, W. BROUGERE, G. VYGOTSKY, L. LEONTIEV, A. ELKONIN, D.
56	2007	<p>VIANNA, Dioni Brant e Silva.</p> <p><b>Representações sociais de práticas democráticas por professores de Educação Infantil.</b> 115f.</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000052&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000052&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a>&gt;. Acesso em: 3 jan 2009.</p>	Educação infantil. Representações sociais.	PPGE / Universidade de Estácio de Sá  Rio de Janeiro	Representações sociais	Dissertação.  Questionário, contendo questões abertas e fechadas; observação participante em sala aula; e grupo focal com professores; análise de conteúdo (Bardin)	MOSCOVICI JODELET FOUCAULT, M.
<b>T</b>	<b>17</b>						

## b) Capes

CÓD	ANO	AUTOR/TÍTULO	P-CHAVE	INST. LOCAL	BASE TEÓR-MET	METODOLOGIA	REF
57	2002	ÁVILA, Maria José Figueiredo.  <b>As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP.</b> 305p. Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Campinas.	Pedagogia da Infância. Professores. Formação. Creches. Educação Infantil. Criança pequena.	PPGE / UNICAMP  Campinas, SP	Pedagogia da educação Infantil	Dissertação. Estudo de caso; filmagem em vídeo, entrevista, conversas informais; registro diário de campo; análise de documentos	GHEDINI; MUSATTI; CIPOLLONE; GALARDINI CAMPOS, MM
58	2003	ARANTES, Milna Martins.  <b>Educação Física na Educação Infantil: concepções e práticas de professores.</b>	Educação Física. Educação infantil. Movimento. Jogo. Metividade.	PPGE / UNICAMP  Campinas, SP	Materialismo dialético; Psicologia Histórico-cultural	Dissertação.  Análise de documentos	WALLON; H. VYGOTSKY, L.S. GALVÃO. I. PIAGET, J. FREIRE, P.
59	2004	Cassan, Elaine Regina.  <b>O que transita entre as Políticas Públicas Educacionais e a prática do professor? Desvelando um caminho.</b> 138p	Programa Nacional de atenção integral à criança e ao Adolescente. Prática de Ensino. Cotidiano escolar. Políticas Públicas. Política e educação.	PPGE / UNICAMP  Campinas, SP	-	Dissertação.  Reconstituição da trajetória; memória, registros pessoais, documentos técnicos e oficiais.	FREIRE, P. SANTOS, BOAVENTURA. FAZENDA, I. KRAMER, S. NÓVOA, A.

60	2004	PAIXÃO, Kátia de Moura Graça.  <b>A educação Infantil e as práticas escolarizadas de educação: o caso de uma EMEI de Marília/SP.</b>	Pedagogia da Infância. Infância. Teoria Histórico-cultural. Alfabetização.	PPGE / UNICAMP  Campinas, SP	Pedagogia da Infância Teoria histórico-cultural	Dissertação.  Estudo de caso; pesquisa de tipo etnográfico; observações; entrevista, análise de documentos	VIGOTSKI, L. ELKONIN, D. GALPERIN LEONTIEV, A. LURIA, A.
61	2005	SCHICOTTI, Rosana Vera de Oliveira.  <b>Concepções e práticas de educadores acerca de disciplina e limites na educação infantil: um estudo de caso.</b> 135f.	Disciplina ; Indisciplina ; Limites ; Educação Infantil.	PPGE / UNESP	Perspectiva dialética	Dissertação.  Estudo de caso etnográfico; observações sistematizadas da rotina institucional; entrevistas não-estruturadas e semiestruturadas, análise de documentos; pesquisa bibliográfica; análise histórica	DE LA TAILLE, I. REGO, T.C. SOUZA, B.S. FREIRE, P. KISHIMOTO, T.
62	2006	AMARAL, Miriam Matos.  <b>A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da Rede Municipal de Ensino de Belém.</b> 140f.	Currículo. Currículo moldado. Práticas pedagógicas. Inclusão educacional. Escola cabana.	PPGE / UFPA  Belém, PA	Pesquisa crítico-dialética	Dissertação.  Abordagem qualitativa, entrevistas semiestruturadas, análise documental	MANTOAN, M.T.E WERNECK, C. COLL, C. PIAGET, J. SACRISTAN.G.

63	2006	<p>ASSIS, Maria Luiza Fava Lopes Camargo de.</p> <p><b>A influência do curso de extensão PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil na formação continuada de professores.</b> 340p.</p>	<p>Extensão universitária. Interação Social. Professores. Construtivismo (Educação).Formação Continuada.</p>	<p>PPGE / UNICAMP</p> <p>Campinas, SP</p>	<p>Construtivismo</p>	<p>Dissertação.</p> <p>Questionário; teste situacional, análise histórica.</p>	<p>PIAGET, J VINHA, T FÁVERO, O FERREIRO, E. FREIRE, P.</p>
64	2006	<p>JUNQUEIRA, Maura Hess.</p> <p><b>Cuidados com o corpo: permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP.</b> 140p.</p>	<p>Creches. Prática pedagógica. Higiene. Pedagogia da Educação Infantil.</p>	<p>PPGE / UNICAMP</p> <p>Campinas, SP</p>	<p>Pedagogia da Educação infantil</p>	<p>Dissertação</p> <p>Estudo de caso.</p>	<p>SARMENTO, M. COUTINHO, Â KRAMER, S. GALARDINI, A FARIA, A.L.</p>
65	2006	<p>LEARDINI, Eleusa Maria Ferreira.</p> <p><b>O contar histórias na educação infantil: um estudo acerca dos valores atribuídos por professores sobre a importância dessa prática para o desenvolvimento da função simbólica.</b></p>	<p>Creches. Práticas pedagógicas. Higiene. Pedagogia da educação Infantil.Criança pequena.</p>	<p>PPGE / UNICAMP</p> <p>Campinas, SP</p>	<p>Teoria Piagetiana</p>	<p>Dissertação</p> <p>Questionário aberto com questões dissertativas; Metodologia Q (Willian Stephenson); análises quantitativas e qualitativas</p>	<p>PIAGET, J FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. MANTOVANI, A, DELVAL, J</p>



66	2006	SILVA, Márcia Aparecida Pereira da Silva.  <b>A formação profissional na prática cotidiana: o que nos contam as educadoras de creche.</b>	Formação profissional. Formação de professores. Creches. Educação Infantil. História oral.	PPGE / UNICAMP  Campinas, SP	-	Dissertação. Pesquisa-ação; referência teórico-metodológica os princípios da História Oral; abordagem etnográfica	NAJMANOVICH, D. KULMANN JR, M. OLIVEIRA, Z. KRAMER, S. ROSSETTI-FERREIRA, M.C.
67	2007	ABRANTES, Aline Reck Padilha.  <b>Instituição ou instituído? Análise de uma prática escolar de inclusão.</b> 204p.	Pedagogia Institucional. Prática escolar inclusiva.	PPGE / UNESP  Araraquara, SP	Pedagogia institucional	Dissertação.  Investigação bibliográfica; pesquisa em banco de dados; análise de conteúdo (Bardin)	MITTLER, P. MANTOAN, M.T.E MACEDO, L DE STAINBACK, S.B KASSAR, M. DE C.M.
68	2007	ALBERT, Paula Gadioli.  <b>Educação ambiental e educação infantil numa área de proteção ambiental: concepções e práticas.</b> 196p.	Educação Ambiental, Educação Infantil, Área de Proteção Ambiental	PPGE / UNESP – Rio Claro, SP	-	Dissertação.  Entrevistas, observações e análise de documentos	RUFFINO, S.F. ROCHA, E.A.C FLEIG, M.T. FIGUEIRA, J.A. COELHO, N.N E
69	2007	BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes.  <b>A construção da prática do professor de educação Infantil: um trabalho crítico-colaborativo.</b> 143p.	Prática pedagógica. Prática de Ensino. Professores de educação pré-escolar. Linguística aplicada.	PPG Linguística PUC/SP  São Paulo	Reflexão Crítica (Smyth) e teoria sócio-histórico-cultural	Dissertação.  Pesquisa crítica de colaboração; Sujeito focal; Diários, registros; gravações em áudio, vídeo de aulas e reuniões de sessão reflexiva	SMYTH, J MAGALHÃES, M.C. LIBERALI, F.C. FREIRE, P. VYGOTSKY

70	2007	CARVALHO, Rodrigo Saballa de.  <b>Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos.</b> 193p.	Disciplina escolar. Cotidiano escolar. Educação Infantil. Estudos Culturais.	PPGE / UFRGS  Porto Alegre, RS	Estudos Culturais	Dissertação.  Entrevistas; desenhos; observação das práticas escolares do cotidiano.	FOUCAULT, M ROCHA, E.A.C. GEERTZ, C; CORSARO, W. COUTINHO, A.
71	2007	DOMINGUES, Renata Pimenta.  <b>Desejo, diferença e sexualidade na educação Infantil: uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares.</b> 283f.	Diferenças. Desejo. Educação Infantil. Sexualidade. Infância.	PPGE / UFRGS  Porto Alegre, RS	Estudos culturais	Dissertação; pesquisa intervenção; cartografia das relações	DELEUZE, G. GUATTARI FOUCAULT, MICHEL LOURO, G. ELZIRIK, M.F. E
72	2007	MOCHIUTTI, Solange.  <b>Educação Infantil e cultura lúdica: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da escola de aplicação da UFPA.</b> 165f.	Educação Infantil. Cultura lúdica. Prática pedagógica.	PPGE / UFPA  Belém, PA	Estudos da Sociologia e Psicologia Sócio-Histórica	Dissertação.  Pesquisa qualitativa, observação direta, questionário-inventário; projeto pedagógico da educação infantil como instrumentos de recolha de dados.	BENJAMIN, W. BROUGERE, G. VYGOTSKY, L. LEONTIEV, A. ELKONIN, D.
73	2008	FESTA, Meire.  <b>A (DES)construção de um espaço e (RE) construção de uma prática educativa: a jornada de uma professora de Educação Infantil num espaço reorganizado.</b> 209f.	Formação de educadores. Educação Infantil. estudo de caso. Tutoria entre pares. Reorganização dos espaços. EMEIs.	PPGE / USP  São Paulo	-	Dissertação.  Pesquisa ação; estudo de caso; tutoria entre pares; Instrumento de Ferre Laevers escala de	CAMPOS, M.M. LAEVERS, F. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T.M. VYGOTSKI

						movimento da criança; observação participante, entrevista semi-estruturadas, gravação e transcrição de áudio, registro e análise de imagens, documentos escritos	
74	2008	LIMA, Luciana Pereira de.  <b>A Educação Infantil diante da violência doméstica contra a criança: compreendendo sentidos e práticas.</b> 232f.	Educação Infantil. Creche. Violência doméstica. Violência institucional. Criança.	PPGE / USP  São Paulo	Perspectiva histórico-cultural	Dissertação.  Pesquisa de campo; observações; entrevistas. Metodologia ancorada nos pressupostos da Rede de Significações	PINTO, M.A. SARMENTO, M.J. SIROTA, R. GUERRA, V.N.A NEVES, A.S.
75	2008	LOPES, Claudia Cristina Garcia Piffer.  <b>Trabalho com famílias na Educação Infantil. concepções e práticas.</b> 133f.	Família, crianças, educação infantil	PPGE / UNESP	-	Dissertação.  Estudo de caso; pesquisa exploratória; levantamento bibliográfico; análise documental e de conteúdo; entrevistas reflexivas. Investigação das relações entre instituições e famílias; análise de	MAIMONE, E.H. E SCRIPTORI, C.C. DAVIES, D NUNES, D.G. E VILARINHO, L.R.G

						propostas de trabalho; direcionamento de ações de formação	
76	2008	REIS, Joana Angélica Bernardo de Oliveira.  <b>Atividade na pré-escola: concepções teóricas e prática docente.</b> 163f.	Atividade. Formação de Professores. Educação Infantil.	PPGE / UNESP	-	Dissertação.  Questionários, entrevistas e observações.	PIAGET, J CLAPARÈDE, E. CÉSAR C CAMPOS, M.M.
77	2008	SILVA, Janaina Cassiano.  <b>Práticas Educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural.</b> 214f.	Psicologia Histórico-Cultural. Práticas Educativas. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil.	PPGE / UNESP  Araraquara, SP	Psicologia histórico-cultural	Dissertação.  Pesquisa de campo; observações; diários de campo; leitura e análise dos diários, análise de documentos.	HELLER, A. SAVIANI, D. ARCE, A. ROCHA, E. HADDAD, L.
78	2009	ZURAWSKI, Maria Paula Vignola.  <b>Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor da primeira infância.</b> 159f.	Educação Infantil de 0 a 3 anos. Creches. Formação Continuada de professores. Registros.	PPGE / USP  São Paulo	-	Dissertação.  Análise de registros escritos de professoras em processo de formação continuada	OLIVEIRA, Z.M.R. ROSSETTI-FERREIRA, M.C. CARVALHO, A.M.A PEDROSA, M.I. VYGOTSKI
79	2010	CANETE, Lilian Sipoli Carneiro.  <b>O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor.</b> 151f.	Reflexão, Professor protagonista, Diário de bordo	PPGE / UFMG  Belo Horizonte, MG	-	Dissertação.  Descrição e análise do processo de produção	DEWEY, J. FREIRE, P. SCHÖN, D. NÓVOA, A. DINIZ-PEREIRA,

						escrita do diário de bordo; abordagem qualitativa; questionário, entrevista semi-estruturada; análise de conteúdo (Bardin, Laurence)	J.E. ZABALZA, M.A.
80	<b>2010</b>	LEITE, Ana Maria.  <b>Caixa de brinquedos e brincadeiras: uma aliada na construção da atitude lúdica para a ressignificação da prática pedagógica do movimento na Educação Infantil.</b> 153f.	Lúdico. Atividade Lúdica. Educação Física escolar. Movimento. Educação Física Infantil. Formação de professores. Educação Infantil. Prática Pedagógica.	PPGE / USP  São Paulo		Dissertação.  Pesquisa qualitativa; pesquisa-ação; encontros reflexivos e acompanhamento da aulas; registros por meio de depoimentos, diários de campo e gravação de vídeos.	HUIZINGA, J FREIRE, JB COHN, C MACEDO, L FRIEDMANN, A
81	<b>2010</b>	MARQUES, Maria Cristina Teagno Lopes.  <b>A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil.</b> 390f.	Educação Infantil. Registro de práticas. Documentação Pedagógica. Projeto Político Pedagógico. Práticas Pedagógicas na educação Infantil.	PPGE / USP  São Paulo	Estudos da Infância	Tese.  Estudo de caso coletivo (Stake) ou estudo de casos múltiplos (Yin); investigação de instituições que desenvolvem práticas de registro e documentação	QVORTRUP, J. SARMENTO, M. CORSARO, W. KRAMER, S PASQUALE, M.

82	2010	OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de.  <b>Corpo e Movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas.</b> 131f.	Corpo. Movimento. Educação Infantil.	PPGE / USP  São Paulo	Pedagogia da infância	Tese  Abordagem qualitativa, trabalho de campo; entrevistas semi-estruturadas. Perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações	MALAGUZZI, L. ROCHA, E. FARIA, A. L. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. FOUCAULT, M.
83	2010	TELES, Carolina de Paula.  <b>Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora.</b> 171f.	Teoria das representações sociais. Educação Infantil. relações raciais. Prática pedagógica.	PPGE / USP  São Paulo	Teoria das relações sociais	Dissertação.  Pesquisa qualitativa na perspectiva etnográfica; pesquisa de campo; entrevista; observação; análise de documentos institucionais	MOSCOVICI, S. SCHWARCZ, L. M. CAVALLEIRO, E. L. PEREIRA, J. B. OLIVEIRA, F.
84	2010	RIBEIRO, Aline da Silva.  <b>A geometria na educação infantil: concepções e práticas de professores.</b> 189f.	Geometria, Educação Infantil, Formação de professores.	PPGE / UNESP	-	Dissertação.  Abordagem qualitativa; análise de documentos; observações; entrevistas.	NÓVOA, A. TARDIF, M. PERRENOUD, P. PIMENTA, S.G. SHON, D.

85	2010	SAITO, Heloísa Toshie Irie.  <b>Aproximações entre a legislação da educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor.</b> 322f.	Educação Infantil. Legislação. Pressupostos teóricos. Prática Pedagógica.	PPGE / USP  São Paulo	Materialismo dialético	Tese  Análise de documento; estudo de campo; observações.	WALLON, HI PIAGET, J VYGOTSKY, L. ROCHA, E.A. LA TAILLE, I. REGO, T.C.
86	2011	AMÂNCIO, Isabel Aparecida Pereira.  <b>Portfólio: desafio à prática e à formação docente.</b> 166f.	Educação infantil. Portfólio. Formação de professores. Produção de conhecimento Verbo-vidual.	PPGE / PUC/SP  São Paulo	Teoria da atividade sócio-histórico-cultural	Dissertação.  Pesquisa crítica de colaboração.	BAKHTIN, M. FREIRE, M ZABALZA, M. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. VYGOTSKY, L
87	2011	ANDRADE, Beatriz Gracioli.  <b>Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares.</b> 229f	Letramento - Alfabetização - Perspectiva Histórico-Cultural - Mediação - Educação Infantil	PPGE / UNICAMP  Campinas, SP	Histórico-cultural	Dissertação.  Estudo de natureza qualitativa, com características etnográficas; observações participantes; registro em diário de campo; entrevistas com a professora.	SOARES, M MORTATTI, M. DO R.L BRASLAVSKY, B.P. SMOLKA, I.B. VYGOTSKY

88	2011	ORIANI, Valeria Pall.  <b>Direitos Humanos e Gênero na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas.</b> 157f.	Educação Infantil; Direitos humanos; Cidadania; Relações de gênero; Concepções; Práticas pedagógicas.	PPGE / UNESP  Marília, SP	Estudos de gênero	Dissertação.  Pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo; observações; entrevistas	BRABO, T. FINCO, D. KRAMER, S. FREIRE, P. BORDIEU, P.
89	2012	CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto.  <b>Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana.</b> 115f.	Afetividade. Creche. Professora de Educação Infantil.	PPGE / UNESP  Presente Prudente, SP	Perspectiva walloniana	Dissertação.  Estudo de caso qualitativo, do tipo etnográfico; pesquisa bibliográfica; análise documental; observação e entrevista semi-estruturada.	WALLON, H. DANTAS, H. GALVÃO, I. ALMEIDA, A. R.
90	2012	DRUZIAN, Ângela. <b>Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica.</b> 288f.	Educação infantil. Leitura e escrita. Práticas pedagógicas e concepções.	PPGE / UNESP  Rio Claro, SP	-	Dissertação  Pesquisa de campo; observações; entrevistas.	JOLIBERT, J. VINHA, T FERREIRO, E. MICOTTI, M. TEBEROSKY, A.
91	2013	BRITO, Angela do Céu Ubaiara.  <b>Práticas de Mediação de uma professora de educação Infantil.</b> 368f.	Educação democrática. Mediação. Escalas educacionais.	PPGE / USP  São Paulo	-	Dissertação.  Pesquisa educacional, paradigma qualitativo; estudo de caso; pesquisa-ação; investigação colaborativa. Escala criança-	DEWEY, J. VYGOTSKI LAEVERS, F. BARBOSA, M.C.S



						alvo (Target); escala de empenho do adulto (Laevers; Pascal; Bertram)	
92	<b>2013</b>	GAULKE, Alvine Genz.  <b>A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado.</b> 144f.	Educação Infantil. Relação pedagógica. Triângulo Pedagógico. Protagonismo compartilhado.	PPGE / UFRGS  Porto Alegre, RS	-	Dissertação.  Protagonismo compartilhado; análise de livros	MEIRIEU, P. FREIRE, P. JUNQUEIRA FILHO, G. VASCONCELOS, T. M. S. RABITTI, G.
93	<b>2013</b>	PONTES, Gilvânia Maurício Dias de.  <b>Arte na Educação da Infância: saberes e práticas da dimensão estética.</b> 327f.	Experiência estética. Arte-educação. Formação de professores. Educação da Infância.	PPGE / UFRGS  Porto Alegre, RS	-	Tese.  Pesquisa qualitativa; estratégia de análise, semiótica discursiva; pressupostos da pesquisa auto biográfica; memoriais de formação.	DEWEY, J. MERLEAU-PONTY, M. VYGOTSKY, L.  BARBOSA, A M. PILLAR, A. D.
<b>T</b>	<b>39</b>						

## c) ANPED

CÓD	ANO	AUTOR/TÍTULO	P-CHAVE	INST. LOCAL	BASE TEÓR-MET	METODOLOGIA	REF
94	2000	SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde.  <b>Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?</b> Trabalho apresentado no GT 7 – Educação da criança de 0 a 6 anos. 23ª Reunião Anual da ANPED.	-	FFCLRP/U SP FAPESP	-	Bibliográfica.	ROSEMBERG, F. KRAMER, S. ROCHA, E. CAMPOS, M.M. BOBBIO, N.
95	2000	SOUZA, Fabiana Cristina de.  <b>A prática pedagógica na escola: reprodução de estereótipos sexuais.</b> Trabalho apresentado no GT 7 – Educação da criança de 0 a 6 anos. 23ª Reunião Anual da ANPED.	-	Faculdade de Ciências e Letras-UNESP - Araraquara	-	Perspectiva de cunho etnográfico, questionário, Observações.	TAJFEL WHITAKER, D.C.A MELLO, G.N.
96	2001	SILVEIRA, Débora de Barros.  <b>A apequenação das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica.</b> Trabalho apresentado no GT 7 – Educação da criança de 0 a 6 anos. 24ª Reunião Anual ANPED, Caxambu/MG. 2001.	-	UEMS	-	Pesquisa realizada no Mestrado; estudo de caso, de natureza qualitativa e etnográfica, tendo como fonte de dados as observações e entrevistas	KUHLMANN JR. ZABALZA FOUCAULT, M. ABRAMOWICZ, A. KATZ, C.S.

97	2003	<p>MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva.</p> <p><b>A formação de profissionais da educação infantil: em foco, a relação teoria e prática.</b> Trabalho apresentado no GT 7 – Educação da criança de 0 a 6 anos. 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG. 2003.</p>	-	FAPERJ	Psicologia sócio-histórica	<p>Pesquisa; abordagem qualitativa; levantamento das propostas de formação de profissionais da educação infantil num dos estados da Federação; revisão de literatura; questionário às Secretarias de Educação dos municípios do Estado; entrevistas individuais e coletivas com equipes responsáveis pela educação infantil nos municípios.</p>	<p>BAKHTIN, M. MOITA, M. C. TARDIF, M. FÁVERO, M. L. A. KONDER, L.</p>
98	2005	<p>GARANHANI, Marynelma Camargo.</p> <p><b>Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente.</b> Trabalho apresentado no GT 07- Educação da Criança de 0 a 6 anos. ANPED - 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG.</p>	-	UFPR - PICDT-CAPES / UFPR	-	<p>Pesquisa; revisão bibliográfica e documental; estudo da prática escolar cotidiana; técnicas etnográficas observação de práticas pedagógicas, entrevista semiestruturada, análise de documentos e fotografia.</p>	<p>CERISARA, A.B. CRUZ, S.H.V. CHARLOT, B. TARDIF, M. BASSEDAS, E.</p>

99	2005	OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete.  <b>A ‘paparicação’ na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da ‘multidão’.</b> Trabalho apresentado no GT 7 – Educação da criança de 0 a 6 anos. 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG.	-	UFSCar	-	Pesquisa; observação, entrevistas, diário de campo	VIRNO, P FOUCAULT, M DELEUZE, G GILROY, P STUART HALL
100	2005	SANTOS, Núbia de Oliveira.  <b>O consumo nas práticas culturais infantis:</b> crianças e adultos no contexto de uma escola pública. Trabalho apresentado no GT 7 – Educação da criança de 0 a 6 anos. 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG.	-	Puc-Rio		Pesquisa Mestrado; observações, revisão de literatura, exame documental	VELHO, G BENJAMIM, W KRAMER, S. MARTINS, J.S. DAUSTER, T
101	2005	TIRIBA, Lea.  <b>Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas.</b> Trabalho apresentado no GT 7 – Educação da criança de 0 a 6 anos. 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG.	-	PUC-Rio		Pesquisa; entrevistas.	MONTENEGRO, MT BOFF, L MIES, M JAGGAR, A ROHDEN, F

102	2006	CARVALHO, Rodrigo Saballa de.  <b>Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos.</b> Trabalho apresentado no GT 07- Educação da Criança de 0 a 6 anos. 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG.	-	UFRGS	Estudos Culturais	Pesquisa de Mestrado; de inspiração etnográfica	FOUCAULT, M. CARY, N. TREICHLER, P A.; GROSSBERG, L COTA, M V;
103	2006	MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves.  <b>O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na Educação infantil.</b> Trabalho apresentado no GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG.	-	UFPB	-	Pesquisa modelo quanti/qualitativo; questionário e de entrevistas semi-estruturadas.	MONTENEGRO, M.T SILVA, A M. WALLON, H. ROSSETTI-FERREIRA, M.C. ROCHA, E.
104	2006	STRENZEL, Giandréa Reuss.  <b>Crianças e infâncias nas produções acadêmicas sobre a Prática pedagógica.</b> Trabalho apresentado no GT 07- Educação da Criança de 0 a 6 anos. 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG.	-	UFSC	-	Pesquisa. Doutorado pressupostos teóricos dos estudos recentes da Sociologia da Infância; mapeamento das produções acadêmicas.	VASCONCELOS ,T.

105	2007	MATOS, Genícia Martins de.  <b>Sentidos atribuídos por educadoras infantis à sua prática profissional (UMElS de Belo Horizonte - 2007/2008).</b> Pôster apresentado no GT 07- Educação da Criança de 0 a 6 anos. 31ª Reunião Anual da ANPED.	Educadoras infantis; sentidos; prática profissional.	PMBH	Sociologia Compreensiva	Pesquisa; observação participante, entrevistas individuais e grupos de foco.	WEBER, M KRAMER, S. COHN, G. NÓVOA, A. ARROYO, M.
106	2007	SECCHI, Leusa de Melo; ALMEIDA, Ordália Alves.  <b>Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar.</b> Trabalho apresentado no GT 07- Educação da Criança de 0 a 6 anos. 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG.	-	UFMS	perspectiva histórico-cultural	Pesquisa Mestrado; revisão de literatura, as observações da prática pedagógica	VIGOTSKI, L. BARBOSA, M.C HORN, M.G. SEKKEL, M.C. LURIA, A.
107	2007	SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da; MACHADO, Cila Alves dos Santos.  <b>A pesquisa sobre as práticas de educação infantil: investigando as micro relações sociais.</b> Trabalho apresentado no GT 07- Educação da Criança de 0 a 6 anos. 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG.	-	UNIVALI		Pesquisa qualitativa; etnografia; observações, registros organização do cenário e ações dos participantes no cenário, microelementos para análise.	BAKHTIN, M BECCHI, E. EDWARDS, C. SARMENTO, M. TARDIF, M.

108	2009	NASCIMENTO, Elisabet Ristow.  <b>Atendimento da criança de 0 a 3 anos e a prática educativa dos Centros de educação infantil conveniados a secretaria Municipal de educação de Curitiba – Paraná – Brasil.</b> Pôster apresentado no GT 07- Educação da Criança de 0 a 6 anos. 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG.	criança; prática educativa; formação continuada	UTP	-	Pesquisa documental; questionários; grupo focal;	VEIGA, I.P. DE A. LANTER, A P SARMENTO, M. OATES, C.
109	2009	STEININGER, Isabela Jane.  <b>A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras.</b> Pôster apresentado no GT 07- Educação da Criança de 0 a 6 anos. 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG.	Educação infantil; prática pedagógica; avaliação de redes de ensino.	UFSC	Histórico-cultural	Pesquisa documental, análise de conteúdo e pesquisa de campo, questionários e entrevistas.	AZANHA, J.M.P ROCHA, E. NORBERT E CAMBI, F. GANDINI, L.
110	2010	NASCIMENTO, Elisabet Ristow; SANTOS, Ademir Valdir dos.  <b>Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba.</b> Trabalho apresentado no GT 07- Educação da Criança de 0 a 6 anos. 33ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG.	Educação infantil; creche comunitária; prática educativa.	UTP	-	Pesquisa; questionários; análise da prática educativa	BUJES, M.I.E. KRAMER, S. SARMENTO, M. OLIVEIRA, Z DE M; MELLO, ANA

111	2011	RAMOS, Tacyana Karla Gomes.  <b>Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?</b> Trabalho apresentado no GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos. 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal/RN.	Práticas educativas com bebês; interação social; creche.	UFS	Sociologia da Infância	Pesquisa, filmagem, análise microgenética	CAMPOS, M.M. ROCHA, E. CRUZ, S.H.V COHN, C. SARMENTO, M
112	2012	OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de.  <b>Aprender com o outro no contexto da escola: reflexões sobre processos/práticas de formação docente na educação Infantil.</b> Pôster apresentado no GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos. 35ª Reunião Anual da ANPED. Porto de Galinhas/PE.	Formação docente; Educação infantil; contexto escolar.	UFRN	histórico-cultural	Pesquisa; história de vida; estudos de caso; questionário, entrevistas e análise documental	OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KRAMER, S BONETTI, N. VYGOTSKY, L. S. TARDIF, M.
113	2012	RAMOS, Tacyana Karla Gomes.  <b>As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?</b> Trabalho apresentado no GT 07 - Educação da Criança de 0 a 6 anos. 35ª Reunião Anual da ANPED. Porto de Galinhas, PE.	práticas pedagógicas com bebês; educação infantil; relações entre pares.	UFS	Sociologia da Infância	pesquisa com bebês; filmagem, análise microgenética	CRUZ, S.H.V. SARMENTO, M. BELLONI, M.L. COHN, C. CORSARO, W.



114	2012	RESENDE, Marilúcia Antônia de; MACHADO, Ilze Maria Coelho.  <b>Educação infantil no período noturno: a prática pedagógica em contexto de vulnerabilidade social.</b> Trabalho apresentado no GT 07- Educação da Criança de 0 a 6 anos. 35ª Reunião Anual da ANPED. Porto de galinhas/PE.	Educação infantil; Prática pedagógica; Vulnerabilidade social.	PUC-PR	-	Pesquisa qualitativa de tipo estudo de caso	MARTINS, P L.O. FREIRE, P KRAMER, S KUHLMANN JR., OLIVEIRA, Z.R.
115	2013	BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; RIVERO, Andrea Simões; WAGNER, Zaira T.  <b>Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil.</b> Trabalho apresentado no GT 07- Educação da Criança de 0 a 6 anos. 36ª Reunião Anual, da ANPED, Goiâni.	Educação Infantil; Brincadeira; Prática Pedagógica.	NDI/CED/ UFSC UFFS SED-SC	-	perspectiva metodológica etnográfica, a partir da qual realizou-se observações-participantes, registros filmicos, fotográficos e descrições no diário de campo.	BROUGÈRE, G. CORSARO, W. FERREIRA, M VYGOTSKY SARMENTO, M
<b>T</b>	<b>22</b>						

## d) ENDIPE

CÓD	ANO	AUTOR/TÍTULO	P-CHAVE	INST./LOCAL	BASE TEÓR-MET	METODOLOGIA	REF
116	2000	GARANHANI, Marynelma Camargo; ZIRHUT, Fernanda.  <b>O brinquedo no espaço escolar infantil? Investigando a prática pedagógica.</b> Poster apresentado no X ENDIPE. Rio de Janeiro.	-	UFPR UFPR	-	Pesquisa; estudo descritivo; roteiro de observação, ficha de análise de brinquedos (classificação ICCP); observação	BENJAMIN, W. BOMTEMPO, E. FERREIRA NETO KISHIMOTO, T. MICHELET
117	2000	PERES, Carmem Lucia Vidal; SAMPAIO, Carmem Sanches; TAVARES, Maria Teresa Goudart.  <b>Trabalho com professoras de educação infantil: participando o diálogo e articulando teoria e prática.</b> Poster apresentado no X ENDIPE. Rio de Janeiro..	-	UFF UNIRIO UERJ FFP	Teoria sócio-histórica	Pesquisa (ação) e extensão (formação), comunidade investigativa	WELLS, GORDON
118	2002	GARANHANI, Marynelma Camargo.  <b>O movimento do corpo infantil na prática pedagógica cotidiana de uma creche municipal de Curitiba.</b> Pôster PO118 apresentado no XI ENDIPE, Goiânia, GO.	-	UFPR	-	Pesquisa; registro de cenas cotidianas; observação participante e entrevista semi-estruturada	KISHIMOTO, T. HADDAD, L. JOHANSSON, J.. FARIA, A.L.G.; ROSEMBERG, F. CAMPOS, M.M.

119	2002	RICHTER, Leonice Matilde; MOTA, Maria Veranilda Soares; GOMIDE, Elfrida Féliz de Sousa; DINIZ, Helenice Camargo Viana. <b>A prática pedagógica das instituições de educação infantil: em foco o momento da avaliação.</b> Pôster - PO093 apresentado no apresentado no XI ENDIPE, Goiânia, GO.	-	CNPQ/Curso de Pedagogia -	-	Pesquisa bibliográfica	GIROUX. H. REICH, W MOTA, M.V.S LUCKESI, C. ROMÃO, J. VASCONCELLO S, C. S.
120	2004	GARANHANI, Marynelma Camargo.  <b>Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena Infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança.</b> Painel Fechado PFCOO802 apresentado no XII ENDIPE, Curitiba/PR.	Concepções e práticas pedagógicas; saberes; movimento corporal e educação infantil.	UFPR	-	Pesquisa a partir dos pressupostos wallonianos; técnicas etnográficas de observação participante e análise documental. Coleta de dados por meio da observação de práticas pedagógicas, entrevista semi-estruturada, análise de documentos e a fotografia.	WALLON, H. CHARLOT, B. TARDIF, M. CERISARA, A B GALVÃO, I
121	2004	LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter; SANT'ANNA, Andréa do Nascimento; POZAS, Denise; NASCIMENTO, Mabel Farias do; NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A.; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da; BANDEIRA, Tatiana.	educação infantil, relação teoria;prática.	Universidade de São	-	Relato sobre evento ornadas Pedagógica, organizado para formação.	OLIVEIRA, Z. R. DE ROCHA, E A C SILVA, W.

		<b>Jornadas Pedagógicas de educação infantil: experiências de construção da relação teoria/prática no curso de Pedagogia.</b> Pôster - PO0088 apresentado no XII ENDIPE, Curitiba/PR.					
122	<b>2004</b>	LOPES, Amanda Cristina Teagno; FUSARI, José Cerchi.  <b>O registro de práticas docentes como instrumento de formação e desenvolvimento profissional do professor em serviço: estudo com profissionais que atuam na educação infantil.</b> Pôster - PO 1595 apresentado no XII ENDIPE, Curitiba/PR.	Formação de professores, registro de práticas, reflexão, autoria, memória, produção de conhecimentos.	USP	-	Pesquisa Mestrado; cunho qualitativo; bibliográfica sobre o professor reflexivo e o intelectual crítico-reflexivo; registro de práticas; autoformação e melhoria da ação	SCHÖN, D. PIMENTA, S.G. NÓVOA, A. ALMEIDA, M.I. GARCIA, C.M.
123	<b>2004</b>	SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da; FERREIRA, Valéria Silva.  <b>Práticas educativas na educação infantil a partir de projetos: uma perspectiva teórica.</b> Pôster - PO0078 apresentado no XII ENDIPE, Curitiba/PR.	educação Infantil, projetos, complexidade, cooperação.	UNIVALI UNIVALI	-	Pesquisa; revisão de literatura sobre perspectivas metodológicas de projetos	HERNÁNDEZ, F. HELM, H.J. KATZ, L. JOLIBERT, J. MALLAGUZZI, L.
124	<b>2006</b>	CORSINO, Patricia.  <b>Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática.</b> Trabalho apresentado no XIII ENDIPE, Recife, PE.	Educação Infantil- letramento - práticas pedagógicas	UFRJ	Perspectiva sócio-histórica, dialética e humana dos estudos da linguagem	Pesquisa. Doutorado. Fontes documentais, entrevistas semi-estruturadas observações.	SOARES, M KLEIMAN, A BENJAMIN, W BAKHTIN, M VYGOTSKY, L

125	2006	GOULART, Cecília.  <b>Práticas de letramento na educação infantil: o trabalho pedagógico no contexto da cultura letrada.</b> Trabalho apresentado no XIII ENDIPE, Recife, PE.	Educação infantil; letramento; prática pedagógica	UFF		Pesquisa; fontes documentais, observações, questionários; entrevistas semi-estruturadas	CHOMSKY, N. CLARKE, L.K. PACHECO, C.M.A. PETERS, A.M. CHOMSKY, C
126	2006	HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas.  <b>Proposições às práticas educativas na educação infantil: o jogo infantil à luz da perspectiva histórico-cultural.</b> R-2313-1. Trabalho apresentado no XIII ENDIPE, Recife, PE.	brincar; educação infantil; jogo infantil	PPGE/CE/UFES	perspectiva histórico-cultural	Metodologia de natureza qualitativa do tipo revisão bibliográfica; análise de pesquisas;	VYGOTSKI, L ARIÈS, P.  KRAMER, S. MOYLES, J KISHIMOTO, T.
127	2006	MOTTA, Flávia Miller Naethe.  <b>O discurso da criança na prática pedagógica: um estudo exploratório sobre a “Roda de Conversa”.</b> 1076-1. Trabalho apresentado no XIII ENDIPE, Recife, PE..	Roda de conversa, Dialogismo, Linguagem, Bakhtin, Vygotsky.	PUC - Rio	-	Pesquisa; Monografia de especialização; estudo exploratório; observações;	BAKHTIN, M VYGOTSKY, L. FREITAS, M.T. JOBIM E SOUZA, S.
128	2006	OLIVEIRA, Fabiana de.  <b>A educação infantil e as práticas pedagógicas: os saberes específicos sobre a questão racial colocam novos desafios aos profissionais da creche?</b> 2053-1. Trabalho apresentado no XIII ENDIPE, Recife, PE.	Educação infantil; crianças negras; práticas pedagógicas; questão racial; saber específico.	UFSCar	-	Pesquisa. Mestrado; estudo de caso descritivo de natureza qualitativa. Observação; entrevistas, diário de campo	OLIVEIRA, R. DE GUSMÃO, N.M.M ROSEMBERG, F. HASENBALG, C.

129	2008	CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; COSTA, Maria Bernadete Diniz; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira.  <b>Concepções acerca da participação, da infância e da prática pedagógica na formulação de políticas educacionais: uma análise da produção acadêmica sobre a rede municipal de educação de Belo Horizonte – 1986-2005.</b> Arq. 1063. Trabalho apresentado no XIV ENDIPE – Porto Alegre, RS.	Política educacional – Concepções de infância – Práticas pedagógicas	PUC/Minas –UEMG –UFMG (coord)	-	Pesquisa; análise do conteúdo das dissertações e teses	-
130	2008	CARVALHO, Rodrigo Saballa de; DÍAZ, Dora Lilia Marin; MOTA, Maria Renata Alonso.  <b>Infância e práticas educativas: um olhar para produção do sujeito infantil.</b> Arq. 1127. Trabalho apresentado no XIV ENDIPE, Porto Alegre, RS.	Infância – disciplinamento – governo – práticas educativas	UFRGS - UFRGS – FURG - UFRGS	Estudos culturais	Pesquisas, análises documentais	FOUCAULT, M ROSSEAU, J.
131	2008	CARVALHO, Rodrigo Saballa de.  <b>A seleção de alunos/as e a organização das turmas na escola de educação infantil.</b> Trabalho apresentado no XIV ENDIPE, Porto Alegre, RS.	Educação Infantil — práticas escolares — seleção de crianças.	UFRGS	Estudos Culturais	Pesquisa; Mestrado; inspiração etnográfica.	FOUCAULT, M

132	2008	FONTENELE, Cristiane Ferreira.  <b>Práticas pedagógicas de caráter intercultural na educação infantil: possibilidades e barreiras.</b> Arq. 1084. Trabalho apresentado no XIV ENDIPE, Porto Alegre, RS.	Formação de professores; educação intercultural; práticas pedagógicas	UFSCar FAPESP	Perspectivas do multiculturalismo crítico e intercultural	Pesquisa; entrevista	CORTESÃO, L.; SACRISTAN, G.; GAUTHIER, C; CANEN, A.; MOREIRA, A.F.
133	2010	AQUINO, Socorro Barros de.  <b>Implicações de atividades sistematizadas de reflexão fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Educação Infantil, alfabetização, consciência fonológica, práticas de ensino.	Faculdade de Timbaúba/ SEEL- Recife	Teoria da Psicogênese da língua escrita	Pesquisa com enfoque qualitativo; entrevistas com as docentes; observações das aulas; gravadas em áudio e transcritas; avaliação das crianças por meio de atividade de escrita de palavras	BYRNE, B. FERREIRO, E. FREITAS, G.C.M MORAIS, A.G TARDIF, M.
134	2010	AZEVEDO, Priscila Domingues de.  <b>Reflexos da formação inicial e continuada na prática de professores da educação infantil com relação à matemática.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Formação de Professores. Educação Infantil. Educação Matemática.	UFSCar	-	Pesquisa Mestrado; descrição e análise qualitativa de entrevistas	EDWARDS, C. SHÖN, D NÓVOA, A. PIMENTA, S.G. TARDIF, M.

135	2010	BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patricia.  <b>Pensando o ensino religioso na educação infantil de duas escolas públicas municipais do Rio de janeiro: o que as práticas revelam?</b> E1_1945_1. Pôster apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Educação infantil; ensino religioso; desenvolvimento infantil; valores morais; práticas pedagógicas.	UFRJ	-	Pesquisa. Tese de doutorado. Consulta documental, revisão bibliográfica. Observações.	CASTRO, M H G KUHLMANN JR, M BENJAMIN, W. KRAMER, S. PIAGET, J.
136	2010	CARDOSO, Marilete Calegari.  <b>Ambiência de educação infantil: como o lúdico é organizado nos espaços da escola.</b> E1_780_1. Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Ambiente, Educação Infantil, Lúdico, prática pedagógica.	UESB		Pesquisa qualitativa. Estudo de Caso.	MALAGUZZI, L. GUIMARÃES, V.  NÓVOA, A. BROUGÈRE, G. KISHIMOTO, T.
137	2010	CAMPOS, Míria Izabel; SARAT, Magda.  <b>Educação infantil: prática docente na formação de meninas e meninos.</b> E1_1567_1. Painel apresentado no Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Educação Infantil; Gênero; Sexualidade; Práticas Pedagógicas; Formação Docente	UFGD	-	Pesquisa com memórias de infância das professoras; pesquisa bibliográfica; História oral;	ELIAS, N. BEAUVOUIR, S. XAVIER FILHA, C. LOURO, G.L DALL'ALBA, L.
138	2010	CANCIAN, Viviane Ache; TOMAZZETTI, Cleonice Maria.  <b>Consolidação de um trabalho de ensino, pesquisa e extensão no contexto do ensino superior universitário e a prática peda-</b>	Infância – Educação Infantil - Práticas Educativas – Institucionalização da infância	UFMS	-	Projeto institucional de ensino, pesquisa e extensão	EDWARDS, C. LUZ, A M. VEIGA, I P A. RAUPP, M.D.



		<b>gógica no núcleo de educação infantil Ipê Amarelo.</b> E1_5049_1. Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.					
139	<b>2010</b>	CASTRO, Michele Guedes Bredel.  <b>A criança como sujeito de direitos: políticas e práticas na educação infantil.</b> Pôster apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Infância; direitos das crianças, participação infantil	UFF	Estudos da Infância	Pesquisa qualitativa. Tese de Doutorado. Estudo exploratório. Entrevistas áudio-gravadas, observações videogravadas, encontros com os sujeitos da pesquisa para conversar sobre as filmagens.	SARMENTO, M.J. E PINTO, M. FERNANDES, N SOUZA, G QVORTRUP, J.
140	<b>2010</b>	CORSINO, Patricia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia.  <b>O que dizem murais e materiais pedagógicos sobre as práticas de leitura e de escrita na educação infantil?</b> IE1_2551_1. Painel apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Educação infantil; letramento; alfabetização; interações e práticas com crianças.	UFRJ UNIRIO PUC-Rio	-	Pesquisa; análises de registros fotográficos dos espaços institucionais e de observações em cadernos de campo	BAKHTIN, M BENJAMIN, W ROSSELINI, R PASSOLINI, P  PAOLO,G, C
141	<b>2010</b>	CRUZ, Silvia Helena Vieira.  <b>A escuta de crianças nos indicadores de qualidade na educação infantil.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Qualidade da educação infantil, perspectiva das crianças, creche e pré-escola, práticas pedagógicas na educação	UFC	-	Auto-avaliação da qualidade do trabalho desenvolvido por instituições de educação infantil; instrumento - Indicadores da	ROCHA, E.A. WALLON, H. CAMPOS, M.M. OLIVEIRA- FORMOSINHO, J.

			infantil, indicadores de qualidade na educação infantil			Qualidade	
142	<b>2010</b>	DIAS, Lucimar Rosa.  <b>Formação de professores e práticas educativas promotoras da igualdade racial na Educação Infantil.</b> E1_3462_1. Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Formação de professores; relações raciais; educação infantil	UFMS	Teoria Crítica	Pesquisa Doutorado. Campo. Formação continuada. Entrevistas semiestruturadas; coleta de documentos	BORDIEU, P CHARTIER, R CATANI, A; NOGUEIRA, M A. GIROUX, H
143	<b>2010</b>	FARENZENA, Marilene Leal.  <b>O lugar da infância: um desafio para os educadores da contemporaneidade.</b> E1_4803_1. Pôster apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Infância; práticas pedagógicas; educadores.	UFSC	-	Pesquisa qualitativa. Estudo de caso. Entrevista semi-estruturada Análise de conteúdo	POSTMAN, N. GARCIA FRANCO, M.L.P.B ÁRIES, P. PRIORE, M. DEL OLIVEIRA, W.F.;
144	<b>2010</b>	GONÇALVES, Luciana dos Santos.  <b>Os fundamentos da pedagogia Waldorf e a prática pedagógica da educação infantil.</b> Pôster E1_477_1 apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Pedagogia Waldorf; educação infantil; prática pedagógica	PUC Campinas	Pedagogia Waldorf. Antr oposofia	Pesquisa qualitativa. Fontes testemunhal e bibliográfica; observação direta	STEINER, R LANZ, R KÖNIG, K LIEVEGOED, B.C .J. HEYDEBRAND I, RK.
145	<b>2010</b>	HIRAMINE, Helia Akemi; ALBUQUERQUE, Rielda Karyna de; BARROS, Sheila Cristina da Silva; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios.	Alfabetização, consciência fonológica, prática pedagógica	UFPE	-	Pesquisa de campo; aplicações de entrevista semi-estruturada, observações de aulas e por fim,	MORAIS, A.G LEITE, T.M.R FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. FREITAS, G.C.M

		<b>Consciência fonológica na alfabetização: saberes e práticas de duas professoras.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.				análises dos dados coletados	
146	<b>2010</b>	IUNES, Silvana Maria Silva.  <b>A educação infantil no ensino particular sob a perspectiva familiar.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Educação infantil. Prática Pedagógica. Relação Família-Escola. Formação do Professor.	(UniCEUB)	-	Pesquisa. Método qualitativo. Questionários com os pais.	GONZALEZ REY, FO LIBÂNEO, J. C. VIGOTSKI VEIGA, I P BOCK, A M
147	<b>2010</b>	LIMA, Amara Rodrigues de.  <b>Práticas de leitura e escrita na educação infantil: um olhar sobre as construções das crianças nessa etapa de ensino.</b> Painel 5230 apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Educação Infantil, Consciência Fonológica, Letramento	UFPE	Teoria da Psicogênese da Língua escrita	Pesquisa; atividades de ditado mudo; entrevistas	KRAMER, S. KUHLMANN, M. CIVILETTI, M.V.P KISHIMOTO, T.M. PINHO, A.F.A
148	<b>2010</b>	LIRA, Aliandra Cristina Mesomo.  <b>Jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas na educação infantil: algumas reflexões.</b> E1_624_1. Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Infância; discurso; jogos; brincadeiras.	UNICENTRO		Pesquisa de doutorado; análise de documentos	FOUCAULT, M. KISHIMOTO T. KOHAN. W. BROUGÈRE, G.

149	2010	LOPES, Celi Espasandin; SOUZA, Antonio Carlos de.  <b>A relação entre diferentes contextos para a abordagem de temas matemáticos na educação infantil.</b> E1_2583_1. Painel apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Educação Infantil, Prática Docente, Educação Matemática.	Universidade de Cruzeiro do Sul – SP	-	Pesquisa qualitativa. Observações e intervenções do professor-pesquisador. Naálise de conteúdo	SOUZA, A.C. MOURA, M.O. ; MOURA, A.R.L. SMOLE, K, C.S.; CÂNDIDO, PT.;
150	2010	LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco.  <b>Práticas de alfabetização e letramento na educação infantil.</b> E1_624_1. Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Práticas pedagógicas; educação infantil; alfabetização; letramento.	Universidade Estadual de Maringá – UEM	Perspectiva histórico-cultural	Pesquisa. Análise de práticas de alfabetização e letramento na EI. Entrevistas semi-estruturadas	SOARES, M. VIGOTSKI, L. FERREIRO, A. TEBEROSKY, A. BRITTO, L
151	2010	LYRIO, Kelen Antunes.  <b>Sobre o currículo por projetos: fragmentos das práticas e saberes-fazer dos sujeitos praticantes.</b> E1_3505_1. Painel apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Projetos; Currículo; Cotidiano.	PPGE/UFES Professora da Prefeitura Municipal de Vitória/ES	-	Metodologia de pesquisa dos/nos/com os cotidianos	CERTEAU, M. NAJMANOVICH D FERRAÇO, C.E. ALVES; N. OLIVEIRA, I.B
152	2010	MAIA, Helenice.  <b>Práticas democráticas na educação infantil: representações sociais de professores.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Educação infantil; práticas democráticas; representações sociais.	Universidade de Estácio de Sá - PPGE	Foucault	Pesquisa com uso de questionário-questões abertas e fechadas. Análise de conteúdo	FOUCAULT, M TARDIF, M ARAÚJO, U. F. VIANNA, D.B.S. MOSCOVICI, S. BARDIN, L.

153	2010	MONTENEGRO, Maria Eleusa.  <b>Os pais e suas expectativas em relação à educação infantil da escola pública.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Educação infantil. Psicologia do Desenvolvimento. Prática Pedagógica.	UniCEUB	-	Pesquisa; Método qualitativo. Questionários. Fala das famílias.	LIBÂNEO, J C VIGOTSKI VEIGA, I P HERNANDEZ, O. D'ÂNGELO G R
154	2010	MOTTA, Flávia.  <b>Quando a roda de conversa acontece como prática dialógica.</b> F 2212. Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Educação infantil; roda de onversa; prática dialógica.	UFFRJ	Estudos da linguagem	Pesquisa. Observações.	VIGOTSKI BAKHTIN, M PINO, A. FREITAS, M T FOUCAULT, M
155	2010	PASENIKE, Silvia de Oliveira; SANTOS, Nilda Dlfino dos.  <b>Tendências e práticas pedagógica utilizadas pelos professores de educação física na educação infantil da rede particular de ensino da cidade de Itumbiara-GO.</b> EI_1341_1. Pôster apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG..	Educação física escolar; educação infantil; concepção de educação física.	Rede Particular de ensino de Itumbiara-GO.	-	Pesquisa de campo de caráter descritivo Questionários semiestruturados, com questões abertas, fechadas e duplas	ALVES, H M. DAOLIO, J SILVEIRA, J FREIRE, J.B. BRUN, GILSON
156	2010	RAMOS, Tacyana Karla Gomes.  <b>Práticas educativas com bebês e saberes construídos na formação docente: o que dizem as professoras?</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Práticas educativas com bebês, formação de professores, educação infantil	UFPE	-	Pesquisa. Investigação coletiva dos saberes das professoras no processo de formação continuada	ROSSETTI-FERREIRA, M C TARDIF, M DAHLBERG, G; BAKHTIN, M KRAMER, S

157	2010	SAITO, Heloisa Toshie Irie.  <b>O cotidiano da educação infantil: reflexões sobre a prática pedagógica.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Educação infantil; prática pedagógica; cotidiano escolar.	UEL	-	Pesquisa; Tese de Doutorado; pesquisa de campo; observações	OSTETTO, L. BOMTEMPO, E NASCIMENTO, M.L. WALLON, H VYGOTSKI
158	2010	SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira.  <b>A pré-escola e a constituição do sujeito: a perspectiva das crianças sobre suas experiências nesse contexto.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Educação Infantil; Infância e Subjetividade, Práticas educativas para a infância, Perspectiva da criança.	UECE	Abordagem psicogenética	Pesquisa. Estudo de caso, Perspectiva das crianças.	WALLON, H FOUCAULT, M CAMPOS, M.M. CRUZ, S.H.V ZABALZA, M
160	2010	SILVA, Altina Abadia da.  <b>Educação infantil e brincar: as práticas pedagógicas e o processo de contenção das emoções.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Educação Infantil; brincar; práticas Pedagógicas.	Universidade Federal de Goiás – CAC	Teoria histórico cultural	Pesquisa com as falas das crianças.	VIGOTSKI CRUZ, M.N. KRAMER, S GÓES, M.C.R ROCHA, E.A.C
159	2010	SILVA, Iraci Balbina Gonçalves.  <b>A música no proinfantil – entre as intenções e a prática efetiva</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Educação. Música. Formação.	- SME de Silvânia e NTE de Silvânia/Go	-	Pesquisa de cunho teórico-descritivo-bibliográfico e de campo. Análise de conteúdo. Abordagem qualitativa. Estudo de caso	ARCE, A ADORNO, T MELLO, S PALHARES, M S FURLANETTO, B H

160	2010	SILVA, Leda Marina Santos da.  <b>Avaliação na educação Infantil: práticas em construção.</b> E1_2656_1. Pôster apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Educação infantil; avaliação; práticas pedagógicas	FME	-	Pesquisa de campo	KRAMER, S. FERNANDES, C BORBA, A GUEDES, A O KRAMER, S.
161	2010	SARMENTO, Dirléia Fanfa.; FOSSATTI, Paulo; NOGUEIRA, Sandra Vidal.  <b>Bem estar da criança e práticas educacionais: olhares sobre a educação infantil.</b> E1_3014_1. Pôster apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG..	Direitos da criança; bem estar infantil; práticas educacionais.	Centro Universitário a Salle – Canoas/RS	Estudos da Infância	Pesquisa. Estudo de caso. Desenho. Escuta e observação.	PINTO, M. VIGOTSKI, L. SILVA, J P; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S.
162	2010	SOMMERHALDER, A.; OLIVEIRA, Maria Lucia de.; ALVES, Fernando Donizete.  <b>A concepção de educar e cuidar no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: contribuições para pensar a prática educativa da criança.</b> Pôster apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG.	Educação infantil; cuidar; educar; psicanálise; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.	Grupo de estudos Psicanálise e educação – UNESP/FC LAr; CLARETI ANO/UFS CAR	Teoria Psicanalítica	Pesquisa qualitativa; analisa documental	FREUD, S. WINNICOTT, D.W. OLIVEIRA, Z.R. BACHA, M.N. OSTETTO, L.
163	2012	ALVES, Kallyne Kafuri. CÔCO, Valdete.  <b>Práticas pedagógicas na educação infantil: as entradas e saídas das crianças.</b> Painel apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP. 2012.	Educação Infantil. Práticas Pedagógica. Formação de Professores. Entradas e Saídas.	UFES	-	Iniciação científica; pesquisa qualitativa, observações, diário de campo. Produção de vídeos e fotos.	BAKHTIN, M. BHERING, E.M.B. MELO, A.S. MARTINATI, Z.A. ROCHA, M.S.M.

164	2012	ASSIS, Muriane Sirlene Silva de.  <b>Prática pedagógica na educação infantil: o papel da brincadeira para o desenvolvimento cultural da criança.</b> 2903c. Painel apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	Educação Infantil – Brincadeiras – Prática Pedagógica	Secretaria Municipal de Educação de Araraquara.	Teoria Histórico-cultural	Pesquisa; tese de doutorado; abordagem qualitativa; entrevistas semiestruturadas; questionários	LEONTIEV, A. MUKHINA, V. ELKONIN, D. VIGOTSKY, L.
165	2012	FERNANDES, Maria Cristina da Silveira GALAN; BLENGINI, Gabrielle Dellela.  <b>Concepções e práticas pedagógicas inovadoras na educação infantil: limites e possibilidades para a transformação - UFSCar.</b> 3485. Painel apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	Prática pedagógica inovadora. Educação infantil. Trabalho docente. Formação inicial. Qualidade de ensino.	UFSCAR	Abordagens críticas de educação e inovação	Pesquisa. TCC Pedagogia. Pesquisa qualitativa; observações, entrevistas semiestruturadas e questionário socioeconômico; registros em diário de campo.	KRAMER, S. CARBONEL, J. ARROYO, M. SAVIANI, D. ARCE, A.
166	2012	FERREIRA, Eliana Maria.; SARAT, Magda. <b>O espaço de participação das crianças nas práticas educativas.</b> 3796 Painel apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	Participação; crianças, práticas educativas.	-		Pesquisa Mestrado; abordagem qualitativa; estudo de caso de inspiração etnográfica, diário de campo, registro filmico e fotográfico	KUHLMANN JR, M. ELIAS, N. SARMENTO, M. CORSARO, W. COHN, W



170	2012	LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco.  <b>Alfabetizar letrando e letrar alfabetizando: análise de algumas práticas pedagógicas na educação infantil. Universidade Estadual de Maringá.</b> Painel apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	Práticas pedagógicas; educação infantil; alfabetização; letramento		-	Pesquisa; entrevistas semi-estruturadas; análise de relato de práticas pedagógicas	SOARES, M. OSTETTO, L. FARIA, A.L.G. MELLO, S.A. VYGOTSKI
171	2012	MENDONÇA, Cristina Nogueira de.; PASCHOAL, Jaqueline Delgado.  <b>A prática pedagógica das escolas infantis paranaenses: a contribuição da pedagogia froebeliana para a primeira infância.</b> 3187. Painel apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	Prática pedagógica; Froebel; Brincadeiras; Educação Infantil.	UEL	Método Histórico	Pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico; estudo de fontes bibliográficas e de documentos oficiais	KUHLMANN JR PINAZZA, M. FROEBEL, F. KISHIMOTO, T.
172	2012	PEREIRA, Ivanete Fernandes; CAMPOS, Míria Izabel.  <b>Práticas e interações na educação infantil: identidade e questões de gênero.</b> Painel apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Identidade de Gênero			Estudo para monografia de pós-graduação em educação Básica; pesquisa bibliográfica, entrevistas e pesquisa de campo	ESTEBAN, M.T. MÜLLER, F. KRAMER, S. ROCHA, E.A. CURTIS, S

173	2012	RAMOS, Tacyana Karla Gomes; FONTES, NAIANE Libório Fontes; BISPO, Graziela Monteiro.  <b>Investigação e atuação docente no berçário da creche: o que as crianças nos revelam sobre seus interesses e participação das práticas educativas?</b> 3223. Painel apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	Práticas pedagógicas; educação infantil; criança no berçário.	UFSE	Sociologia da Infância	Pesquisa; análise da participação social das crianças; fotografia; registro em notas de campo	ROCHA, E.A.C. GANDINI, EDWARDS, C. CORSARO, W. MOSS, P.
174	2012	RODRIGUES, Priscila Sales.  <b>A organização dos espaços das escolas de educação infantil: concepção de infância e intencionalidade educativa. Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba.</b> Painel apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	Organização dos espaços. Cantos de aprendizagem. Concepção de criança e de Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.			Relato de experiência; projeto; estudos e trocas de experiências	FORNEIRO, L.I. GANDINI, L. MALAGUZZI, L. ZABALZA, M. KRAMER, S.
175	2012	RODRIGUES, Roseli Viola; BUENO, Gilmar Duarte Ribeiro.  <b>O espaço físico nas instituições de educação infantil: a prática pedagógica para a criança de 0 a 3 anos.</b> Painel apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	Desenvolvimento, aprendizagem, espaço físico, educação infantil.	UniCentro-Paraná	-	Pesquisa de cunho bibliográfico e de campo; observações	PIAGET, J. VYGOTSKI, L WALLON, H. ABRAMOVICZ, A. WAJSKOP, G.

176	2012	SAITO, Heloisa Toshie Irie.  <b>Alguns aspectos da prática pedagógica na educação infantil: um estudo de caso.</b> Painel apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	Educação Infantil; Prática pedagógica; Cotidiano escolar			Tese de Doutorado; pesquisa de campo; observações.	CARDOSO, O PENIN, S T.DE S. VYGOTSKI, L GOULART, Á M.P.L. SCHMIDT, M.H.C.B
177	2012	SAMBRANO, Taciana Mirna. <b>Prática pedagógica na educação infantil: uma análise a partir das atividades cotidianas.</b> Painel apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	Práticas pedagógicas. Educação Infantil. Atividades cotidianas.	UFMT	-	Pesquisa; observação; filmagens do cotidiano	ANGOTTI, M. MELLO, S.A. CAMPOS, M.M. ZEECE, P.D. SARACHO, O.N.
178	2012	SILVA, Maciel Cristiano da.  <b>Inclusão e infância no município do Rio de Janeiro: olhar sobre parceria creche, família e saúde nos processos pedagógicos da criança pequena.</b> 2606. Painel apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	Infância; inclusão; creche, família, práticas cotidianas.	UERJ	-	Pesquisa mestrado; estudo de caso; observações, entrevistas, observações domiciliares e dos profissionais.	VASCONCELLO S, V. SARMENTO, M. KOHAN, W. BARBOSA, M.C. MOSS, P.
179	2012	SOUZA, Arlei Guedes de. SILVA, Anamaria Santana da.  <b>Educação infantil: dos direitos legais à prática cotidiana.</b> Painel apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	Educação Infantil. Criança pequena. Direito/qualidade.	-	-	Pesquisa documental; investigação do cotidiano de um centro de educação infantil da rede pública municipal.	SARMENTO, M. CORSARO, W. CAMPOS, M.M. DELGADO, A.C.C. ARANTES, P.H. O.

180	2012	SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete.  <b>Práticas pedagógicas com o brincar na educação infantil: a voz das professoras em seus contextos de docência.</b> Painel apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	Lúdico. Práticas pedagógicas. Educação Infantil.	UFSCAR	-	Pesquisa; investigação em instituições de educação infantil; entrevistas; relatos orais	WINNICOTT, D. OLIVEIRA, M.L. BLEGER, J. KISHIMOTO, T.M. EMERIQUE, P.S.
181	2012	STRENZEL, Giandréa Reuss.  <b>Formação docente: a gênese do conceito de prática.</b> Trabalho apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	Formação inicial de professores, ontologia crítica; prática de ensino; educação infsnl	UFSC		Pesquisa teórica, levantamento e análise de publicações.	BHASKAR, ROY LUKÁCS, G. ÁVILA, A B. ORTIGARA, V. MORAES, M.C.
182	2014	HERBERTZ, Dirce Hechler; VITÓRIA, Maria Inês Corte.  <b>Dimensões pedagógicas presentes nos diários de aula em contextos de educação infantil e anos iniciais.</b> Trabalho apresentado no XVII ENDIPE, Fortaleza,CE. p. 148.	Formação docente, diários de aula. Práticas Pedagógicas.	-	Ontologia Crítica	Pesquisa qualitativa: Análise de diários de aula, entrevista semi-estruturada; Análise de conteúdo (Bardin)	ZABALZA M.
183	2014	LOMBA, Maria Lúcia de Resende.  <b>Relações entre adultos e crianças e práticas pedagógicas em uma instituição de educação Infantil: entre documentos e narrativas de professoras.</b> Trabalho apresentado no XVII ENDIPE, Fortaleza,CE. p. 68	Educação Infantil. Relações adultos e crianças. Práticas pedagógicas.	-	-	Pesquisa dissertação de Mestrado; estudo documental	KUHLMANN JR, M. BLOCH

184	<b>2014</b>	<p>NOGUEIRA, Arlene Araújo; BOTH, Ilaine Inês; BISSOLI, Michelle de Freitas.</p> <p><b>Pesquisa-formação: a busca pelo aprimoramento profissional de professoras de bebês e crianças pequenas.</b> Trabalho apresentado no XVII ENDIPE, Fortaleza,CE. p. 165.</p>	Educação Infantil. Formação docente. Práticas Pedagógicas	-	-	Pesquisa em nível de doutorado; pesquisa-formação; encontros formativos, observação participante com traços etnográficos; reflexão coletiva; intervenção na realidade a partir da proposição de práticas pedagógicas; entrevistas; grupos de discussão; gravações de áudio e vídeo; anotações no caderno de campo	-
185	<b>2014</b>	<p>OLIVEIRA, Cristiane Gomes de; ARAÚJO, Iolanda Silva Menezes de; SOUZA, Ivone Costa; MOTTA, Silvia Lacouth.</p> <p><b>Instituições públicas federais e educação infantil: práticas docentes, experiências e produção curricular na busca de significação de qualidade.</b> Trabalho apresentado no XVII ENDIPE, Fortaleza,CE p. 489</p>	Educação Infantil. Gestão democrática e participativa. Currículo.	-	Abordagem histórico-cultural	Pesquisa que propõe diálogo entre três instituições públicas federais.	-

186	2014	OLIVEIRA, Tatiana de castro; TRINDADE, Marileia Pereira; SANTOS, Jennifer Susan Webb.  <b>Horta escolar na educação Infantil: práticas sustentáveis para o desenvolvimento de uma consciência planetária.</b> Trabalho apresentado no XVII ENDIPE, Fortaleza,CE .p. 277	Consciência Planetária. Educação Infantil. Sustentável.	-	-	Projeto em escola de aplicação federal; observações do cotidiano; fomentar experiências voltadas para o meio ambiente (horta)	GADOTTI, M. GUTIERREZ & PRADO TIRIBA, L.
187	2014	RAMOS, Emanoela celestino Almeida; SOUSA, Livia Soares de Lima; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira.  <b>Proinfância e espaços de educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas.</b> Trabalho apresentado no XVII ENDIPE, Fortaleza,CE. p. 352	Educação Infantil. Espaços do Proinfância. Política Pública.	-	-	Pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e bibliográfico; orientada pela estratégia da triangulação entre a teoria estudada, a legislação e a coleta de dados; pesquisa de campo; entrevistas semiestruturadas.	GUIMARÃES KRAMER, S. MERISSE
188	2014	SOMMERHALDER, Aline; NONO, Maévi Anabel; Duarte, Camila Tanure; NICOLIELO, Maria lisa; KOBAYASCHI, Maria do Carmo Monteiro; NOMISO, Cecília Massako.  <b>A docência contextualizada na educação Infantil: aproximando de saberes e de práticas</b>	Práticas pedagógicas. Educação Infantil. Docência e Formação.	-	-	Três pesquisas desenvolvidas em dois países (Brasil/Japão) que tratam de diferentes cotidianos, práticas pedagógicas e professores/as, seus processos de	-

		<b>pedagógicas.</b> Trabalho apresentado no XVII ENDIPE, Fortaleza, CE. p. 361.				forma-ção e saberes profissionais.	
<b>T</b>	<b>72</b>				-		-

### PRÁXIS<sup>324</sup>

#### b) Capes

CÓD	ANO	AUTOR/TÍTULO	P-CHAVE	INST. / LOCAL	BASE TEÓR-MET	METODOLOGIA	REF
189	<b>2011</b>	PURIN, Paola Cardoso.  <b>O trabalho docente na rede municipal de Cidreira/RS: limites e possibilidades de uma práxis emancipadora.</b>  Disponível em: < <a href="http://hdl.handle.net/10183/32191">http://hdl.handle.net/10183/32191</a> > Acesso em 15/01/2016.	Educação. Trabalho. Trabalho Docente. Escola. Práxis Emancipadora.	PPGE / UFRGS  Porto Alegre, RS	Materialismo-dialético	Dissertação.  Pesquisa qualitativa. Questionários. Análise de documentos.	TRIVINOS, A. KOSIK, K FREIRE, P ANTUNES, R SAVIANI, D.
<b>T</b>	<b>1</b>						

<sup>324</sup> Foram encontradas publicações neste item somente nas bases de dados da Capes (b) e da ENDIPE (d). Desse modo, não foram incluídas as tabelas da Bibliografia Anotada (a) e Anped (c).

## c) ENDIPE

CÓD	ANO	AUTOR/TÍTULO	P-CHAVE	INST./LOCAL	BASE TEÓR-MET	METODOLOGIA	REF
190	2010	BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado.  <b>Educação infantil em Parnaíba/PI: o entrelace de diretrizes curriculares, práxis pedagógica e formação docente.</b> 3749 Trabalhoapresentado no XV ENDIPE – Encontro Nacional de Prática de Ensino, Belo Horizonte, MG.	Práxis Pedagógica; Formação Docente; Diretrizes Curriculares; Escola Pública; Precarização	UFPI	-	Abordagem qualitativa; Investigação teórico-empírica; observação da práxis docente na esfera pública; pesquisa-ação	ROSEMBERG, F. GADOTTI, M. KRAMER, S. WALLON, H. BORDIEU,P.
191	2010	MATA, Adriana Santos da.; SILVA, Carla Andrea Lima da; OLIVEIRA, Georgia Moreira de.  <b>Professores Curriculistas: uma práxis para emancipação na Educação Infantil.</b> E1_4469_1 Trabalhoapresentado no XV ENDIPE – Encontro Nacional de Prática de Ensino, Belo Horizonte, MG..	Currículo, Educação Infantil, Formação Docente.	NUPEC – UFF Universidade de Valencia - Espanha/ NUPEC - UFF	-	Estudo de caso de caráter etnográfico; formação das educadoras, registro, estudo, reflexão, articulação entre prática e teoria, construção coletiva; observação participante, entrevista, análise documental e registro fotográfico.	FERNÁNDEZ C, I. ROGERO. J.  KONDER, L. FREIRE, P. GRAMSCI, A.
<b>T</b>	<b>2</b>						



**PLANEJAMENTO DE ENSINO**<sup>325</sup>**b) Capes**

CÓD	ANO	AUTOR/TÍTULO	P-CHAVE	INST./LOCAL	BASE TEÓR-MET	METODOLOGIA	REF
192	2012	ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira.  <b>Currículo, Planejamento Pedagógico e Cotidiano na Pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido.</b> 320p.	Planejamento Pedagógico. Currículo. Cotidiano. Educação Infantil.	PPGE PUC/SP  São Paulo	-	Tese.  Estudo de caso; entrevistas; observações do cotidiano; análise de documentos.	FUZARI, C. CAMPOS, M.M CERISARA, A.B. FARIA, A.L. KRAMER, S.
<b>T</b>	<b>1</b>						

**d) ENDIPE**

CÓD	ANO	AUTOR/TÍTULO	P-CHAVE	INST./LOCAL	BASE TEÓR-MET	METODOLOGIA	REF
193	2012	ROMANOWSK, Caroline Leonhardt; HOSDA, Carla Beatriz Kunzler.  <b>A importância do planejar na educação infantil: prática pedagógica com qualidade e intencionalidade.</b> Trabalho apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP. 2012	Educação Infantil, Estágio, Práticas Pedagógicas	UFMS/RS	Educação Holística	Pesquisa; abordagem qualitativa; metodologia bibliográfica; relatos de observação	ÁRIES, P. KUHLMANN, R CAMPOS, M.M. ROSEMBERG, F. HERNANDEZ; F. VENTURA, M.
<b>T</b>	<b>1</b>				-	-	-

<sup>325 325</sup> Foram encontradas publicações neste item somente nas bases de dados da Capes (b) e da ENDIPE (d). Desse modo, não foram incluídas as tabelas da Bibliografia Anotada (a) e Anped (c).

**SABER FAZER****a) Bibliografia Anotada**

CÓD	ANO	AUTOR/TÍTULO	P-CHAVE	INST./LOCAL	BASE TEÓR-MET	METODOLOGIA	REF
194	2002	AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão de.  <b>O lugar do erro na educação infantil: a construção do conhecimento da professora.</b> 240f.  Disponível em: < <a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=136&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=136&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a> >. Acesso em: 2 jan 2015.	Educação infantil. Saber. Docente. Educação em ciências.	PPGE/ UFF  Niterói, RJ	Teoria Construtivista	Tese Pesquisa qualitativa; análises de concepções no campo do saber docente; questionário e registro em Diário de Bordo e videogravação coletados em curso de extensão, oficinas; proposta de formação continuada.	PIAGET, J. VYGOTSKI, L.
195	2007	SILVA, Carla Andréa Lima da.  <b>Saberes e fazeres das crianças: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora.</b>  Disponível em: < <a href="http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000088&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o">http://www.ufrgs.br/eduinfbd/visualizar.php?codigo=0000000088&amp;tipo=Tese/Disserta%E7%E3o</a> >. Acesso em: 3 jan 2009.	Culturas da infância; currículo da educação infantil;	PPGE / UFRJ  Rio de Janeiro, RJ	Pautada nos referenciais da sociologia, sociologia da infância, antropologia e pedagogia, numa perspectiva crítico-dialética.	Tese Pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, registro das observações com filmagens em áudio e vídeo, fotografias, anotações em diário de campo e relatos escritos da professora.	-
<b>T</b>	<b>2</b>				-	-	-

## b) Capes

CÓD	ANO	AUTOR/TÍTULO	P-CHAVE	INST./LOCAL	BASE TEÓR-MET	METODOLOGIA	REF
196	2005	MOTA, Ednaceli Abreu Damasceno.  <b>Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão</b>	Saberes do docente, Conhecimento , Prática docente , Professores - Formação	PPGE/ UNICAMP  Campinas, SP	-	Dissertação de Mestrado.  Estudo de caso; questionários, entrevistas	TARDIF, M. THERRIEN, J.  FIORENTINI, D CHARLOT, B. GALLO, S.
197	2006	GARCIA, Marinete da Fontoura.  <b>Os saberes dos professores da Educação Infantil em relação à construção numérica: formação de professores em um grupo cooperativo.</b>	-	PPGE / PUC/SP  São Paulo	-	Dissertação de Mestrado. Abordagem qualitativa de pesquisa; entrevistas; formação de grupo de estudos	FAYOL, M. LERNER, D. SADOVSKY, P. PONTE, J.P. NÓVOA, A.
198	2010	OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de Oliveira.  <b>Corpo e Movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas.</b> 131p.	Corpo educação Infantil movimento	PPGE/ USP  São Paulo	Perspectiva teórico-metodológica das Rede de Significações	Tese de doutorado.  Abordagem qualitativa; trabalho de campo; entrevistas semi-estruturadas	OLIVEIRA, Z. KUHLMANN, JR SAYÃO, D. T. FOUCAULT, M ROCHA, E.A.C. FARIA, A.L.G.
199	2013	FILHO, Altino José Martins.  <b>Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil.</b>	Educação infantil; docência; fazer-fazendo da professora de educação infantil; minúcias da vida cotidiana.	PPGE / UFRGS  Porto Alegre, RS	Pedagogia da Infância Sociologia do Cotidiano	Tese de doutorado.  Abordagem qualitativa; abordagem interpretativa; estudo de caso; narrativas orais e	KRAMER, S. FARIA, A.L.G. CERISARA, A.B. ROCHA, E.A.C. JUNQUEIRA FILHO, G.

						escritas; registros em caderno de campo; observação com participação	
<b>T</b>	<b>4</b>						

**c) ANPED**

<b>CÓD</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR/TÍTULO</b>	<b>P-CHAVE</b>	<b>INST./LOCAL</b>	<b>BASE TEÓR-MET</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>REF</b>
200	<b>2005</b>	GARANHANI, Marynelma Camargo.  <b>Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente.</b> GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n. 07. 7147. 28ª Reunião Anual da ANPED.. Caxambu, MG. Disponível em: < <a href="http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=1.96996575.194660943.1466176026">http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=1.96996575.194660943.1466176026</a> > Acesso em 9 jan 2016.	-	UFPR (PICDT-CAPES / UFPR)	-	Pesquisa; técnicas etnográficas e a coleta de dados realizou-se por meio da observação de práticas pedagógicas, entrevista semi-estruturada, análise de documentos e a fotografia.	CERISARA, A.B. CRUZ, S.H.V. WALLON, H. GALVÃO, I. TARDIF, M.
201	<b>2005</b>	LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão.  <b>Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação</b>	-	UFC	-	Pesquisa; Doutorado; pesquisa co-laborativa o; modelo de formação reflexiva em associação com o método de caso; pesquisa de campo	KRAMER, S. NASCIMENTO, M.G. CANDAU, V.M. DESGAGNÉ, S. PIMENTA, S.G.

		<b>infantil.</b> GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07. 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG.				desenvolvida através de um processo efetivado em três momentos distintos: a co-situação, a co-operação e a co-produção. Etnometodologia.	
202	<b>2005</b>	SANTOS, Solange Estanislau dos.  <b>Culturas infantis e saberes: caminhos recompostos.</b> GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos/ n.07. 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG.	-	FCT/UNESP	Estudos Culturais	Pesquisa mestrado; levantamento do conjunto de textos, sua seleção e classificação	FARIA, A.L.; SARMENTO, M.; ROCHA, E.A.C.; QUINTEIRO, J.
203	<b>2012</b>	DAGNONI, Ana Paula Rudolf.  <b>Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?</b> Trabalho apresentado no GT 07. 35ª Reunião Anual da ANPED. Porto de galinhas, PE.	Bebês, Rotinas, Saberes.	UNIVALI	-	Pesquisa; Grupo Focal e entrevistas	GATTI, B. BARBOUR, R TARDIF, M. COELHO, M.F. D. COUTINHO, A.M.S.
204	<b>2012</b>	GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira.; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves.  <b>Produção coletiva de textos na educação infantil: uma análise dos saberes docentes.</b> Trabalho apresentado no GT 07. 35ª Reunião Anual da ANPED. Porto de galinhas, PE.	-	UFPE	-	Análise dos saberes revelados por duas professoras em relação ao trabalho de escrita coletiva de textos com crianças de 5 a 6 anos;práticas observadas. Grupos de discussão	GOIGOUX, R. FERREIRO, E. TARDIF, M. MOREIRA, N.DA C.R. MAYRINK-SABINSON, M.L.T.

						videogravados para posterior análise.	
<b>T</b>	<b>5</b>	<b>GT 07: 05</b>					

**d) ENDIPE**

<b>CÓD</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR/TÍTULO</b>	<b>P-CHAVE</b>	<b>INST./LOCAL</b>	<b>BASE TEÓR-MET</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>REF</b>
205	<b>2004</b>	FELIPE, Eliana da Silva; SILVA, Maria de Lourdes Vicente da.  <b>Formação de educadoras infantis em assentamento do MST: a prática de ensino como lugar de exercício epistemológico do saber-fazer –aprender.</b> 07501. Painel Fechado apresentado no XII ENDIPE. Curitiba/PR.	Prática de ensino, formação, professores, experiência, saberes.	UFPA	-	Formação; prática de ensino.	FREIRE, P. LARROSSA, J. CERTEAU, M. NÓVOA, A. CHARLOT, B.
206	<b>2006</b>	OLIVEIRA, Fabiana de.  <b>A educação infantil e as práticas pedagógicas: os saberes específicos sobre a questão racial colocam novos desafios aos profissionais da creche?</b> R2053. Painel apresentado no XIII ENDIPE, Recife / PE. 2006..	Educação infantil; crianças negras; práticas pedagógicas; questão racial; saber específico.	UFSCAR	-	Pesquisa; Dissertação de Mestrado; análise de práticas pedagógicas; estudo de caso descritivo de natureza qualitativa; observação; entrevistas; diário de campo.	OLIVEIRA, R. SILVA, C.A. ROSEMBERG, F. HASEMBALG, C.A.
207	<b>2010</b>	LYRIO, Kelen Antunes.  <b>Sobre o currículo por projetos:</b>	Projetos; Currículo; Cotidiano.	UFES Professora da Prefei-	Estudos do cotidiano	Pesquisa de Mestrado Metodologia de	CERTEAU, M. NAJMANOVICH D.

		<b>fragmentos das práticas e saberes/fazer dos sujeitos praticantes.</b> 3506. Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG. 2010.		tura Municipal de Vitória, ES		pesquisa com os Cotidianos	FERRAÇO, C E; CARVALHO, JE M; ALVES, N;
208	<b>2010</b>	NUNES, Kezia Rodrigues.  <b>Fazer saberes praticados no currículo da educação física na educação infantil em Vitória/ES.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE Belo Horizonte, MG. 2010.	Educação Infantil. Educação Física. Cotidiano. Currículo	PROTEORIA/UFES	Estudos do cotidiano	Pesquisa com o cotidiano escolar. Pesquisa bibliográfica e documental, entrevista semiestruturada, grupo focal, observação participante, registros fotográficos e diários de campo. Participação nas aulas de educação física e dos planejamentos	VIGOTSKI ESTEBAN, M T SANTOS, BS CHARLOT, B SACRISTAN, J G
209	<b>2010</b>	NUNES, Kezia Rodrigues.  <b>Saberes e fazeres mobilizados no processo de avaliação de crianças pequenas nos CMEIS de vitória.</b> Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG. Acesso em 15/01/2016.	Educação Infantil. Educação Física. Cotidiano. Avaliação	PROTEORIA/UFES	Estudos do cotidiano	Pesquisa com o cotidiano escolar; bibliográficas e documental, entrevista semiestruturada, grupo focal, observação participante, registros fotográficos e diário de campo.	VIGOTSKI ESTEBAN, M T SANTOS, BS CHARLOT, B SACRISTAN, J G

210	2010	PAIVA, Maria Cristina Leandro de. <b>As formadoras de professores da educação infantil e seus saberes docentes.</b> Painel apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, MG. 2010. F2212.	Formadoras de professores Educação infantil; criança; educar/cuidar	UFRN	-	Pesquisa Investigação-ação. Entrevista coletiva Doutorado	PIMENTA, S.G. TARDIF, M. KRAMER, S. HERNANDEZ, F. FOUCAULT, M.
211	2012	ALMEIDA, Cláudia Cristina Rêgo. <b>Os saberes necessários ao trabalho do professor de educação Infantil na concepção de docentes em formação de nível superior.</b> Trabalho apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, SP.	Professor de Educação Infantil; formação; saberes	UNEAL	-	Pesquisa mestrado; análise das representações sociais de docentes; questionário	HADDAD, L. FISCHER, M. DIEB, M.O. CRUZ, S.H. LOPES, A.C.T.
212	2012	CAPISTRANO, Naire Ane. <b>Formação continuada e ressignificação de saberes da educação Física na educação Infantil.</b> 3112. Trabalho apresentado XVI ENDIPE Campinas / SP.	Formação continuada de professores; pro- posta pedagógica; ressignificação de saberes; educação física; educação infantil.	UFRN	-	Pesquisa; forma- ção continuada; princípios e técni- cas de abordagem qualitativa e as características da estratégia descri- tivo-interpretativa; questionário e entrevista semi- estruturada; aná- lise de conteúdo	CHARLOT, B. VYGOTSKI, L. PINO, A. SAYÃO, D.T. GATTI, B.
213	2012	FREITAS, Marlene Burégio. <b>A profissionalidade docente na educação infantil: contributos de processos formativos no brincar.</b> Trabalho apresentado no XVI ENDIPE Campinas, SP.	Brincar, Formação de Professores; Educação Infantil; Profissionalidade; Saberes Docentes.	UFPE	-	Doutorado. Referencial histórico-cultural. Análise documen- tal; entrevistas semiestruturadas	PEREIRA, M.A. CARVALHO, A M.A. BENJAMIN, W. PEDROSA, M.I. FORTUNA, T.;



214	<b>2014</b>	DUARTE, Camila Tanure; NONO, Maévi Anabel.  <b>Saberes e professores e gestores de creches e pré-escolas sobre a primeira etapa da educação básica.</b> Trabalho apresentado no XVII ENDIPE, Fortaleza, CE. 2014. p. 70	Professores- formação. Educação infantil. Saberes.	-	-	Pesquisa intervenção de natureza qualitativa; formação curso on line; coleta de dados em ambiente virtual de aprendizagem, por nmeio de narrativas escritas em fóruns de discussão assíncronos mediadod pelas pesquiadoras.	-
<b>T</b>	<b>10</b>						

**APÊNDICE E - Quadro das publicações - teses e dissertações selecionadas para a amostra (leitura na íntegra)**

**Etapa 3 - NÃO LOCALIZADAS NA ÍNTEGRA**

**ENSINO**

Nº	ANO	BASE	REFERÊNCIA	P-CHAVE	INST LOCAL	BASE TEÓR-MET	METOD	REF
-	2000	BA	DUARTE, Rivania Kalil. <b>Dimensão espacial dos programas de educação infantil:</b> o espaço físico e as propostas político-pedagógicas das escolas de educação infantil do município de São Paulo, no período de 1975 a 1985. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade de São Paulo. 2000.	Espaço Físico. História. Creches. Educação Pré-Escolar. Escolas. Currículos. Arquitetura. Emei. Psicologia. Pedagógica. Processo De Ensino-Aprendizagem	PUC/SP	.	Dissertação  Pesquisa histórica e documental	FRAGO, A V. FARIA, A L G BERNSTEIN, B FORQUIN, J C KRAMER ,S
-	2012	ENDIPE	CARDOSO, Luciana Cristina. <b>Brincar e fazer matemática: uma experiência na Educação Infantil</b> Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. <b>Não encontrada.</b>	No texto do ENDIPE: Ensino e aprendizagem de matemática; brincadeiras infantil; atuação de professores; prática pedagógica com crianças de 6 anos.	UFSCAR	Construtivismo piagetiano	DISSERTAÇÃO ARTIGO apresentado no ENDIPE. Pesquisa qualitativa; observações sistemáticas; gravações em áudio e vídeo; registros gráficos; diário de pesquisa	MIZUKAMI, M. G. N. PIAGET, J. KAMMI, C. DEVRIES, R. SMOLE. K.
T -	2						-	

**TESES LOCALIZADAS NA ÍNTEGRA  
DIDÁTICA**

-

**ENSINO**

Nº	ANO	BASE	REFERÊNCIA	P-CHAVE	INST/ LOCAL	BASE TEÓR-MET	METOD.	REF
5	2008	CAPES	MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga de. <b>Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em matemática:</b> contribuições da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, USP, 2008.	Atividade de aprendizagem Atividade de ensino Avaliação da aprendizagem Ensino de matemática Teoria da atividade	USP	Materialism o histórico-dialético Perspectiva Histórico-cultural	TESE Formação. Dinâmica de trabalho da Oficina de matemática	LEONTIEV, A MOURA, M.O. THOMPSON, E.P. MARX, K. SAVIANI, D VIGOTSKI, L.S.
9	2010	CAPES	PASQUALINI, Juliana Campregher. <b>Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural:</b> Um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação. FCL UNESP Julio de Mesquita Filho, Araraquara/SP, 2010.	Educação Infantil, Ensino, Psicologia Histórico-Cultural, Materialismo Históricodialético, Análise Teórica Da Prática, Pedagogia Histórico-Crítica	UNESP	Materialism o histórico-dialético. Psicologia histórico-cultural, Pedagogia Histórico-Crítica	TESE Observações em salas de aula das turmas do maternal, jardim I e jardim II e questionários respondidos por dez professoras de uma escola municipal de educação infantil localizada em um bairro da periferia de uma cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo.	LEONTIEV, A. VIGOTSKI, L. S. SAVIANI, D. DUARTE, N. DAVIDOV, V. MARTINS, L.M.

31	2012	ENDIP E	AZEVEDO, Priscila Domingues de. <b>O conhecimento matemático na educação infantil:</b> o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2012. 241f. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2293/4889.pdf?sequence=1">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2293/4889.pdf?sequence=1</a> Acesso em 15/06/2017	Educação matemática na infância; Grupo colaborativo; Formação Continuada de Professores.	UNESC	<b>Não específica,</b> mas utiliza referencial oriundo da pedagogia da Infância, da abordagem italiana, da perspectiva pós-moderna (Educação Infantil), do professor reflexivo e das competências (formação).	TESE caráter qualitativo; análise de conteúdo, processo de constituição e manutenção de um grupo colaborativo na rede municipal de São Carlos/SP. Narrativas reflexivas orais e escritas produzidas pelas professoras; diário reflexivo da formadora-pesquisadora e questionários (nicial e final)	BARBOSA, M.C. BONDIOLI, A. MANTOVAN I,S DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. FREIRE, P. KAMMI, C. FARIA, A.L.G KISHIMOTO, T.M. MOURA, M.O NÓVOA, A. PIMENTA, S
7	2010	CAPES	MORAES, Jerusa Vilhena de. A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de Geografia. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2010. 246f.	Aprendizagem baseada na resolução de problemas. Ensino de Geografia. Formação de professores. Alfabetização Científica. Cidadania.	USP	Outro. Referencial oriundo de estudos específicos da Geografia - PBL, perspectiva pós-moderna e na EI: perspectiva construtivista (ref. Lino de Macedo)	TESE Metodologia da aprendizagem baseada na resolução de problemas (PBL) no ensino da Geografia como proposta para alfabetização científica e o exercício da cidadania. Formação de professores (EI, Fundamental I e II). Apresentação de 4 estudos de caso. Oficinas. Pesquisa-ação participativa	LAMBROS,A; LEITE; ESTEVES,E DEWEY, J AUSUBEL,D MACEDO, L NICOLAU,M

27	2010	ENDIP E	<p>NOGUEIRA, Rosemeire Messa de Souza. <b>O ensino - aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil de 4 a 5 anos: conceitos e práticas das professoras</b>. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2009, 225f. Disponível em &lt; <a href="http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1583/1/Rosemeire%20Messa%20de%20Souza%20Nogueira.pdf">http://repositorio.cbc.ufms .br:8080/jspui/bitstream/1 23456789/1583/1/Rosemei re%20Messa%20de%20So uza%20Nogueira.pdf</a>&gt; Acesso em 15/06/2017</p>	<p>Leitura e escrita; Conceitos de ensino- aprendizagem; Prática pedagógica; Professor de educação infantil.</p>	<p>Universid ade Federal de Mato Grosso do Sul</p>	<p>Perspectiva histórico- cultural</p>	<p>TESE. Pesquisa. Análise de documentos (PPP, etc.) Entrevistas semi-estruturadas</p>	<p>ARCE, A. EDWARDS, C. FARIA, A.L KISHIMOTO, T.M. VIGOTSKI, L. LURIA, A. LEONTIEV, A. BAKHTIN, M</p>
T:	5							

## DISSERTAÇÕES NA ÍNTEGRA

## DIDÁTICA

Nº	ANO	BASE	AUTOR/TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	INST./LOCAL	BASE TEÓR-MET	METODOLOGIA	REF.
1	2007	CAPES	VILLAÇA, Jacqueline da Silva. <b>Ensino de ciências e a transposição didática:</b> uma reflexão sobre o processo de transformação do conteúdo científico para o fazer docente. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, 2007. Disponível em: < <a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90865/villaca_js_me_bauru.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90865/villaca_js_me_bauru.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> > Acesso em 15/06/2017	Ensino de Ciências, transposição didática, corporeidade, licenciandas em Pedagogia, prática pedagógica, estratégias de Ensino.	UNESP	Não informa no resumo.	DISSERTAÇÃO Oficinas, discussões a partir de textos, seminários e aulas expositivas, apresentações e dinâmicas de grupo, gravações em vídeo e entrevistas semi estruturadas.	CHEVALLAR D, Y PERRENOUD , P. LEITE , M.S. SPODEK, B; SARACHO, O COLL, C NÓVOA, A
<b>T</b>	<b>1</b>						<b>1 dissertação</b>	

**ENSINO**

Nº	ANO	BASE	AUTOR/TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	INST./LOCAL	BASE TEÓR-MET	METODOLOGIA	REF.
4	2007	ENDIP E	AZEVEDO, Priscila Domingues de. <b>Os fundamentos da prática de ensino de matemática de professores da educação infantil municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente.</b> Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. 2007, 245p. Disponível em: < <a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/94761/azevedo_pd_me_prud.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/94761/azevedo_pd_me_prud.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> > Acesso em 15/06/2017	Formação de Professores. Educação Infantil. Educação Matemática	UNESP	-	DISSERTAÇÃO; análise qualitativa; pesquisa qualitativa descritiva-explicativa; entrevistas estruturadas; análise de documentos	FREIRE, P KAMMI, C. MOURA, M O. KISHIMOTO, T. KRAMER, S. EDWARDS, C. FREIRE, P HERNANDEZ, F. NÓVOA, A. PIMENTA, S.G. TARDIF, M.
3	2005	BA	FREITAS, Ana Paula de. <b>Um estudo de caso sobre sistema de ensino na educação infantil:</b> para quem, como e para quê. 2005. 128f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Sociedade, Faculdade de	Psicologia Educacional. Educação Pré Escolar. Políticas.	Faculdade de Ciências e Letras de Assis da Universidade Estadual Paulista	-	DISSERTAÇÃO. Pesquisa qualitativa. Estudo etnográfico	ARCE, A. DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. FREIRE, P. PIMENTA, S.G. KISHIMOTO, T.M KRAMER, S.

			<p>Ciências e Letras de Assis da Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2005. Disponível em: &lt;  <a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97687/freitas_ap_me_assis.pdf?sequence=1">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97687/freitas_ap_me_assis.pdf?sequence=1</a>&gt; Acesso em 15/06/2017</p>					PERRENOUD, P.
8	2010	CAPES	<p>ZUQUIERI, Rita de Cássia Bastos. <b>Ensino de Ciências na Educação Infantil:</b> Análise de Práticas Docentes na Abordagem Metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência UNESP-BAURU. 2007, 201f. Disponível em:  <a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90857/zuquiere_rb_me_bauru.pdf?sequence=1">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90857/zuquiere_rb_me_bauru.pdf?sequence=1</a>          Acesso em 15/06/2017</p>	Ensino de Ciências. Educação.	UNESP	Pedagogia Histórico-crítica	DISSERTAÇÃO; pesquisa-ação; entrevistas; intervenção (Prática social inicial; problematização e instrumentalização; etapa de avaliação da catarse; prática social final)	SAVIANI, D. VIGOTSKY, L. DUARTE, N. GRAMSCI, A. FREIRE, P. ARCE, A. KRAMER, S. LEONTIEV, A. MARX, K.



6	2008	CAPES	<p>SPECHT, Ana Claudia. <b>O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista:</b> investigação com professoras de educação infantil. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do ul. UFRGS, 2008. Disponível em: <a href="http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13093/000639076.pdf?...">http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13093/000639076.pdf?...</a> Acesso em 15/06/2017</p>	<p>Canto, Ensino, Construtivismo, Educação Infantil, Ensino Público Municipal – Campo Bom (Rs), Pesquisa Educacional, Piaget, Jean.</p>	UFRGS	<p>Abordagem construtivista a interacionista.</p>	<p>DISSERTAÇÃO Pesquisa de cunho qualitativo investigação de proposta de ensino de canto baseada em um curso Formação entrevistas individuais semi estruturadas.</p>	<p>PIAGET, J MONTOYA, A COLL , C BECKER , F. PERRENOUD , P TARDIF, M.</p>
10	2011	CAPES	<p>BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. <b>A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas:</b> um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <a href="file:///C:/Users/TI/Downloads/NAYARA_VICARI_DE_PAIVA_BARACHO_corrigido.pdf">file:///C:/Users/TI/Downloads/NAYARA_VICARI_DE_PAIVA_BARACHO_corrigido.pdf</a> Acesso em 15/06/2017</p>	<p>Educação Infantil, Formação De Professores, Documentação, Escola Pública, Ensino-Aprendizagem, Prática De Ensino.</p>	USP	<p>Preceitos da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento com as práticas da abordagem da reggio emília.</p>	<p>DISSERTAÇÃO Investigação de enfoque qualitativo ; estudo de caso pesquisa ação. Acompanhamento e análise de observações e processo de formação.</p>	<p>EDWARDS, C. GANDINI L. E FORMAN, G. MALAGUZZI , L MANTOVAN I, S. VYGOTSKY, L.S. REGO, T.C. BECKER, F. BARBOSA, M.C. CERISARA, A.B ROCHA, E.A. KISHIMOTO, T.</p>

								DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, P. FARIA, A.L. FREIRE, P. NÓVOA, A. PERRENOUD . P.
11	2012	CAPES	CIRÍACO, Klinger Teodoro. <b>Conhecimentos e práticas de professores que ensinam matemática na infância e suas relações com a ampliação do ensino fundamental.</b> Dissertação (Mestrado). Fct UNESP Julio de Mesquita Filho. Presidente Prudente, SP, 2012. Disponível em: < <a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92248/ciriaco_kt_me_prud.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92248/ciriaco_kt_me_prud.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> > Acesso em 15/06/2017	Formação e Prática de Professores, Ensino de Matemática, Ampliação do Ensino Fundamental.	UNESP	Não informa no resumo.	DISSERTAÇÃO Abordagem qualitativa e análise de conteúdo. Análise de orientações de pareceres e documentos oficiais. Análise dos planejamentos dos professores.	SMOLE, K. KAMII, C. TARDIF, M. MIZUKAMI, M G. NACARATO, A. M. ARCE, A. DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, P. HERNANDEZ , F. KISHIMOTO, T.M. KRAMER, S. NÓVOA, A. PIAGET, J. PIMENTA, S. ROCHA, E. TARDIF, M.

12	2014	CAPES	ESCUDEIRO, Cristiane Moraes. <b>O desenvolvimento da memória na educação infantil:</b> contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Escolar. FCL UNESP, Araraquara, SP, 2014. Disponível em: < <a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132583/000856115.pdf?sequence=1">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132583/000856115.pdf?sequence=1</a> > Acesso em 15/06/2017	Trabalho, Memória, Educação Infantil, Ensino, Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica.	UNESP	Pedagogia histórico-crítica e Teoria histórico-cultural	DISSERTAÇÃO Estudo bibliográfico.	MARTINS, LM VYGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., ARCE, A SAVIANI, D. DUARTE, N. LEONTIEV, A. MARX, K.
<b>T</b>	<b>7</b>						<b>7 dissertações</b>	