

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JANAÍNA RAQUEL COGO**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE SEUS  
PRESSUPOSTOS EPISTÊMICOS**

**FREDERICO WESTPHALEN - RS  
2019**

**JANAÍNA RAQUEL COGO**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE SEUS  
PRESSUPOSTOS EPISTÊMICOS**

**Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen.**

**Orientador: Prof. Dr. Martin Kuhn**

**FREDERICO WESTPHALEN - RS  
2019**

**JANAÍNA RAQUEL COGO**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE SEUS  
PRESSUPOSTOS EPISTÊMICOS**

**Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen.**

**Frederico Westphalen, 01 de agosto de 2019.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Martin Kuhn (Orientador)**  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Hedi Maria Luft**  
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Jaqueline Moll**  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Jordana Wruck Timm**  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Dedico este trabalho à Educação Infantil.  
Às escolas de Educação Infantil da Rede  
Municipal de Santa Rosa e às crianças.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me deu forças para continuar mesmo quando tudo parecia quase impossível, também por ter acompanhado minhas inúmeras viagens a Frederico Westphalen.

Aos meus pais Delci e Claudio, que sempre acreditaram no meu potencial e me deram todo o apoio necessário para a concretização do mestrado. Outro agradecimento especial à minha tia Dalci, que sempre me incentivou e acreditou na concretização dos meus objetivos. Amo vocês do fundo do meu coração!

Ao Geovani, ouvinte atento das inquietações, desânimos, acompanhando os momentos de angústias e de sucessos. Agradeço pelo apoio, pela confiança, compreendendo os momentos de ausência, me encorajando sempre a seguir.

Agradeço imensamente ao meu orientador Prof. Dr. Martin Kuhn, que aceitou orientar esse estudo e muito contribuiu com as delimitações necessárias. Tenho a certeza de que as suas orientações, contribuições, indicações de leituras e materiais foram fundamentais para a concretização desta dissertação. Muito obrigada pela paciência e pelas motivações no decorrer do processo de escrita. Somente tenho a lhe agradecer, e considerar que a sua sabedoria e dedicação para a construção do conhecimento de seus alunos, faz com que seja um grande exemplo de professor, pesquisador e orientador.

Agradeço imensamente à Prof<sup>a</sup>. Dra. Elisabete Andrade, por me incentivar a realizar o meu sonho de ingressar no mestrado, encorajando-me e me fazendo acreditar em meu potencial. Se hoje estou concretizando meu sonho, você, Professora Dra. Elisabete tem parte fundamental nessa história, obrigada de coração! Agradeço também pelos primeiros encaminhamentos que realizou para o tema de dissertação e para o projeto, definições que foram importantes para essa pesquisa.

Aos professores do Mestrado, pois os conhecimentos construídos durante o curso dependeram da dedicação de vocês em ensinar. Aos colegas que foram os companheiros dessa caminhada, compartilhando momentos, incertezas e realizações.

Agradeço também às professoras que participaram da pesquisa de campo, pela aceitação à participação e pelas contribuições realizadas a este estudo.

Aos meus alunos e ex-alunos, que com certeza são a minha inspiração para acreditar e buscar uma educação de qualidade às crianças.

Agradeço também aos professores da banca de qualificação e defesa, que com seu olhar atento e cuidadoso, contribuíram para a qualificação do trabalho.

Agradeço a CAPES pela bolsa de estudos, a qual me possibilitou a realização do curso de Mestrado.

Agradeço também à Prefeitura Municipal de Santa Rosa, pela concessão da licença qualificação, a qual possibilitou minhas ausências do exercício de professora de Educação Infantil, para a presença nas aulas, orientações e atividades do Mestrado.

À todos(as), meu muito obrigada e minha gratidão. “A gratidão é o único tesouro dos humildes” (William Shakespeare).

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

*(Jean Piaget).*

## RESUMO

O presente trabalho objetiva investigar as epistemologias presentes nos discursos das professoras que atuam na Educação Infantil. A preocupação com as bases epistemológicas presentes nas práticas dos professores de Educação Infantil possui relação direta com a qualidade do ensino oferecido nessa etapa da educação. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento sistemático deve servir de sustentação às metodologias do trabalho docente. Nesse sentido, essa dissertação orientou-se pelo problema de pesquisa: Que epistemologias estão presentes nos discursos das professoras de Educação Infantil? O objetivo geral orientou-se por três objetivos específicos, os quais orientam e estruturam os capítulos da dissertação. O primeiro capítulo teve por objetivo específico situar os caminhos iniciais percorridos para a delimitação do tema e as orientações metodológicas para a realização da pesquisa de campo. O segundo capítulo teve por objetivo entender como as diferentes concepções epistemológicas têm se apresentado no campo da Educação Infantil. O terceiro capítulo objetiva analisar que epistemologias estão presentes nos discursos das professoras de Educação Infantil considerando os dados produzidos pela pesquisa de campo da dissertação. Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, definiu-se o tipo de pesquisa como hermenêutica e a abordagem de pesquisa como qualitativa, tendo como uma das etapas do estudo a pesquisa de campo. A técnica utilizada para a produção foram entrevistas semiestruturadas e a análise de conteúdo constituiu-se como o método para a análise dos dados produzidos pela pesquisa de campo. Os sujeitos da pesquisa foram 8 professoras atuantes em turmas de educação infantil na rede municipal de ensino do município de Santa Rosa/RS. A partir deste estudo, conclui-se a presença de diferentes epistemologias nos discursos das professoras da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Epistemologias. Educação Infantil. Práticas educativas.

## **ABSTRACT**

The present work aims to investigate the epistemologies present in the discourses of the teachers who work in Early Childhood Education. The concern with the epistemological bases present in the practices of the teachers of Infantile Education has direct relation with the quality of the education offered in this stage of the education. It is based on the assumption that systematic knowledge should serve as a basis for the methodologies of teaching work. In this sense, this dissertation was guided by the research problem: What epistemologies are present in the discourses of the teachers of Early Childhood Education? In this sense, the general objective of the research was to investigate the epistemologies present in the discourses of the teachers who work in early childhood education. The general objective was guided by three specific objectives, which guide and structure the chapters of the dissertation. The first chapter had as its specific objective to locate the initial paths covered for the delimitation of the theme and the methodological guidelines for conducting field research. The second chapter aimed to understand how the different epistemological conceptions have been presented in the field of Early Childhood Education. The third chapter aims to analyze which epistemologies are present in the discourses of the pre-school teachers considering the data produced by the field research of the dissertation. To reach the objectives proposed in this study, the type of research was defined as hermeneutics and the approach of research as qualitative, having as one of the stages of the study field research. The technique used for the production was semi-structured interviews and content analysis was the method used to analyze the data produced by field research. The research subjects were 8 teachers working in children's education classes in the municipal teaching network of the municipality of Santa Rosa/RS. From this study, we conclude the presence of different epistemologies in the discourses of the teachers of Early Childhood Education.

Keywords: Epistemologies. Child education. Educational practices.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Levantamento de produção científica sobre a formação de professores e práticas educativas na educação infantil .....</b>	<b>19</b>
1.1.1 Procedimentos para a realização da pesquisa sobre as produções .....	20
1.1.1.1 Sobre os resultados da pesquisa: análise quantitativa dos resultados ...	22
1.1.1.1.1 Sobre os resultados da pesquisa: análise qualitativa dos resultados ..	28
<b>1.2 O percurso da pesquisa .....</b>	<b>38</b>
1.2.1 Contexto de pesquisa: situando o universo e amostra de pesquisa .....	40
1.2.1.1 A escolha dos instrumentos de produção e procedimentos de análise dos dados.....	42
<b>2 TEORIAS DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>45</b>
<b>2.1 Teorias do conhecimento e epistemologias.....</b>	<b>45</b>
<b>2.2 Apriorismo/racionalismo e a educação.....</b>	<b>57</b>
<b>2.3 Empirismo e a educação .....</b>	<b>62</b>
<b>2.4 Tentativas de ruptura: as perspectivas interacionistas.....</b>	<b>66</b>
2.4.1 A compreensão do conhecimento como construção .....	69
2.4.1.1 Construtivismo ou epistemologia genética.....	69
2.4.1.1.1 A perspectiva sociointeracionista.....	72
<b>3 EPISTEMOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: BUSCANDO AS EPISTEMOLOGIAS PRESENTES NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>82</b>
<b>3. 1 Perfil das professoras participantes da pesquisa.....</b>	<b>82</b>
<b>3. 2 O desvelar da epistemologia no discurso das professoras: concepções sobre conhecimento .....</b>	<b>86</b>
<b>3.3 Conhecimento docente e suas relações epistemológicas .....</b>	<b>88</b>

<b>3.4 Concepções das professoras sobre a aprendizagem e aproximações com a epistemologia .....</b>	<b>94</b>
<b>3.5 Práticas educativas e pressupostos epistemológicos .....</b>	<b>103</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido para as professoras das turmas de Educação Infantil .....	121
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada.....	123
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .....	125

## INTRODUÇÃO

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

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

Indagar como conhecemos as coisas faz parte da curiosidade humana. Assim perguntar acerca das epistemologias presentes nas práticas de professores volta-se à compreensão da importância que o conhecer assume em todas as tarefas humanas, especialmente, na educação. Em nossa relação com o mundo estão implicadas questões epistemológicas. Assim, o professor enquanto ser humano tem concepções que o constituem, oriundas, muitas vezes, do senso comum, do imaginário popular, da tradição, das práticas educativas ordinárias, da formação inicial e continuada, contudo, muitas vezes, a formação inicial e a continuada de professores e não conseguem interrogar, refletir e conhecer seus pressupostos epistêmicos.

Reconhecendo na educação um fenômeno sociológico, antropológico, epistemológico e pedagógico, esta não pode ser pensada distanciada da realidade em que está inserida, dos sujeitos que a compõe, com suas histórias pessoais. Assim, os professores trazem consigo concepções sobre o que é educação, sobre o que é infância, sobre o que é conhecimento, mesmo que veladas, influenciam diretamente em suas práticas educativas. Sabendo ou não, os professores põem em

movimento pressupostos antropológicos e epistemológicos, e mais, tais pressupostos orientam o trabalho pedagógico<sup>1</sup> das professoras.

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

Cada criança se desenvolve de forma singular. Conforme Charlot (2013, p.49) “a cria humana nasce inacabada, mas ela nasce em um mundo adulto, em um determinado lugar especial, temporal, social e sexual desse mundo e, ao longo de uma história singular, ela torna-se um sujeito, diferente de qualquer outro.” Acrescenta desse modo, que o processo educativo é uma tríade de humanização, socialização e individualização. Ou a compreensão de que a educação é “indissociavelmente humana, social e singular: assim é que se deve pensar a criança e sua educação, contra as pedagogias que apelam para a pseudonatureza humana, mas, também, contra as sociologias deterministas” (CHARLOT, 2013, p.49).

A preocupação com as bases epistemológicas presentes nas práticas das professoras<sup>2</sup> de educação infantil está relacionada diretamente com a qualidade da formação humana oferecida nesta etapa da educação básica. Ao professor cabe

---

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

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

conhecer as bases epistêmicas que sustentam as orientações metodológicas<sup>3</sup> de seu trabalho. Considera-se, dessa forma, a impossibilidade de ressignificar as práticas pedagógicas dissociadas de rupturas epistemológicas e das racionalidades que as orientam.

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

Assim, a pesquisa acerca das epistemologias presentes na formação de professores de educação infantil tem relação com as minhas práticas profissionais enquanto docente. Desse modo realiza-se, como sugere Minayo (2010, p. 16), que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.” Na condição de professora de educação infantil, é corriqueiro ouvir comentários da seguinte ordem: “ser professor dos pequenos é mais tranquilo, não é preciso tanto planejamento...”, ou ainda, “teus alunos só brincam ou fazem atividades para aprender a ler e a escrever”? Tal entendimento e perguntas remetem a um imaginário ingênuo que ainda acredita que a educação infantil possui menor exigência intelectual em relação aos demais níveis de ensino, portanto, o não planejar não é propriamente um problema pedagógico. Tal compreensão ou não compreensão pode transparecer nos pressupostos epistemológicos e metodológicos que orientam o trabalho das professoras.

Por outro lado, já ouvi e presenciei comentários e atitudes de próprias colegas, professoras de educação infantil, com formação específica para essa etapa de atuação, a banalização da própria profissão. Sentem-se desprivilegiadas em relação aos professores de outros níveis e etapas de ensino, não somente em relação à valorização, mas principalmente, pelo não reconhecimento da relevância

---

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

de sua própria profissão. Quem sabe seja parte do imaginário social que visualiza as professoras dessa etapa de formação como um profissional que “apenas cuida” as crianças, enquanto essas se desenvolvem “naturalmente”.

Na condição de coordenadora pedagógica de escolas de Educação Infantil, em acompanhamento pedagógico às professoras constatei, através de relatos, que em sua formação inicial, muitas professoras tiveram em seus cursos de licenciatura em Pedagogia, mais ênfase no currículo para a atuação no Ensino Fundamental. Talvez tal fragilização na formação, de certa forma, as deixou “despreparadas” para a atuação na Educação Infantil e/ou também desprivilegiou a Educação Infantil como um campo de atuação docente que exige conhecimentos antropológicos, psicológicos, epistemológicos, pedagógicos, centrando-se mais na dimensão metodológica.

Além dessas experiências, em minha trajetória docente tive a oportunidade de atuar como professora de matérias pedagógicas no Curso Normal em Nível Médio. Nesse contexto ouvi muitos relatos direcionados à Educação Infantil em que as alunas-estagiárias ou estagiárias-professoras preferiam fazer os seus estágios em turmas de Educação Infantil por ser mais “fácil”. Muitas demonstravam o interesse em ser professora dessa etapa de formação com a justificativa mais usual “gostar de crianças”, visto que lhes parece condição necessária e suficiente para atuar em turmas de Educação Infantil.

Esses incômodos com a docência e com o trabalho pedagógico na Educação Infantil são pontos de partida dessa dissertação. A reflexão crítica sobre essas experiências profissionais levaram-me ao questionamento: apesar das pesquisas recentes justificarem a importância da educação infantil, por que ainda é vista como um campo de atuação docente desprivilegiado e não reconhecido socialmente? Por que as próprias professoras de educação infantil reiteram discursos que diminuem a importância de sua ação enquanto docentes? Qual a relação entre formação inicial, formação continuada e as experiências docentes na constituição dos saberes docentes atuantes na educação infantil? Tecendo reflexões sobre essas questões é que surge o questionamento acerca das epistemologias que constituem as práticas pedagógicas das professoras de educação infantil. Nesse sentido, essa pesquisa formula assim seu problema: Que epistemologias estão presentes nos discursos das professoras que atuam na educação infantil?

Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa se propõe a investigar as epistemologias presentes nos discursos das professoras que atuam na educação infantil. Os objetivos específicos são: a) Situar os percursos iniciais da pesquisa e realizar aproximações com a problemática; b) Compreender os discursos epistemológicos presentes no campo da educação infantil; c) Analisar as epistemologias presentes nos discursos das professoras de educação infantil.

Pesquisar a formação de professores e as práticas educativas para a etapa da Educação Infantil é relevante em um contexto temporal em que ela é reconhecida como importante espaço educativo para as infâncias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Por sua vez, a Lei nº 12.796/2013, para além das alterações realizadas na LDBEN, estabelece a obrigatoriedade da frequência de crianças a partir de 4 anos de idade em turmas de pré-escola.

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

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

Cortella (2016, p. 55) ressalta que cada professor possui uma teoria do conhecimento que orienta o seu trabalho pedagógico, a qual nem sempre é consciente.

Toda educadora e todo educador tem uma interpretação sobre o conhecimento: o que é, de onde vem e como chegar até ele. Ora, essa interpretação nem sempre é consciente e reflexiva e, no mais das vezes, é adotada sem uma percepção muito clara de suas fontes e consequências. No entanto, como o cerne e a finalidade última dos processos educativos em geral é o conhecimento (formativo e informativo), as concepções pedagógicas de cada um de nós estão em estreita conexão com a “teoria do conhecimento” que, individual ou coletivamente, assumimos.

Nesse contexto, provocar a reflexão e a discussão sobre as epistemologias presentes nos discursos dos professores significa interrogar o seu ser e fazer docente. Becker (2012b, p. 118) afirma que a simples consciência, reflexão ou mudança na concepção epistemológica dos professores “não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar.” Porém, considera também que “sem essa mudança de concepção, superando o empirismo e o apriorismo, certamente não haverá mudança profunda na teoria e na prática de sala de aula.” Tal entendimento reafirma a importância do tema de interesse dessa dissertação referente aos aspectos epistemológicos da atuação de professoras de educação infantil.

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

A presente dissertação se estrutura em três capítulos. O primeiro capítulo tem por objetivo situar os percursos iniciais da pesquisa e sua aproximação com a problemática que se realizou por meio da pesquisa sobre produções acadêmicas referentes ao tema. Busca também situar os caminhos pelos quais a pesquisa de campo se efetivou, apresentado as questões metodológicas da pesquisa.

No segundo capítulo conceitua-se teoricamente epistemologia, explorando quais são as epistemologias presentes no campo da educação a partir de diferentes

referenciais teóricos. O objetivo do capítulo é o entendimento de como as diferentes concepções epistemológicas se apresentam no campo da Educação Infantil.

O terceiro capítulo caracteriza-se pela parte empírica da dissertação. A pesquisa de campo foi realizada no município de Santa Rosa/RS, com oito professoras de educação infantil da rede municipal e objetivou analisar que epistemologias estão presentes nos discursos dos professores de educação infantil. A partir do quadro teórico do capítulo 2, diálogo com outros que discutem as questões epistemológicas, são analisados e interpretados os dados produzidos tecendo reflexões acerca das epistemologias manifestas nas falas das professoras atuantes em turmas de pré-escola.

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

## **1 OS CAMINHOS DA PESQUISA**

O presente capítulo tem por objetivo situar os caminhos iniciais percorridos para a delimitação do tema e as orientações metodológicas para a realização da pesquisa de campo: tipo de pesquisa, abordagem, sujeitos, técnicas de produção de dados e procedimentos de análise de dados.

Apesar de uma proposição inicial, a delimitação se efetivou mediante levantamento de produção acadêmica sobre o tema no banco de dados de dissertação e teses do IBICT. A partir do mapeamento das produções foi possível visualizar em que período e em que contexto as pesquisas sobre a temática foram realizadas, quais suas escolhas teórico-metodológicas, quais os seus resultados e contribuições para a temática. Esse mapeamento permitiu estabelecer com mais pertinência o objeto a ser investigado. Os resultados dessa pesquisa inicial estão explicitados nesta seção do texto.

A segunda seção desse capítulo apresenta a metodologia empregada para a realização da pesquisa empírica e explicita o tipo de pesquisa, a abordagem, a técnica para produção dos dados e o procedimento de análise dos dados.

### **1.1 Levantamento de produção científica sobre a formação de professores e práticas educativas na educação infantil**

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

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

A pesquisa sobre as produções acadêmicas que segue buscou mapear o que já foi produzido relacionado ao tema na última década, em que nível, em que região e, posteriormente, procedendo a uma análise mais qualitativa. Além disso, buscou identificar quais os referenciais teóricos, quais as metodologias de pesquisa e que procedimentos de análise dos dados foram empregados. Tal abordagem possibilitou uma indicação de caminhos possíveis para que a dissertação não contemple aspectos já abordados em outras pesquisas de mestrado ou doutorado. A preocupação, neste sentido, é de que a pesquisa possa trazer contribuições à área de estudos em que está inserida.

### 1.1.1 Procedimentos para a realização da pesquisa sobre as produções

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

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

Dos resultados encontrados, realizou-se a leitura dos títulos e resumos das dissertações e teses, para então realizar a seleção dos trabalhos a serem analisados na íntegra. Para a organização dos dados referentes às dissertações e teses com temáticas afins ao projeto de pesquisa em questão, utilizou-se um quadro. Para cada dissertação e/ou tese tabulada foram inseridos os seguintes dados: nome do autor/a da dissertação/tese, nome do orientador/a, nível da

produção acadêmica. Na sequência da dissertação ou tese apontou-se a instituição de origem, ano de defesa e com as questões: “O resumo da produção acadêmica aborda a formação de professores para a Educação Infantil?”, “O trabalho tem relação com o tema da pesquisa em questão?” Quando os resultados apontavam para a não relação com a temática de interesse, essa era justificada no quadro através da questão “Por quê?”, com o fim de justificar as dissertações e teses selecionadas para a leitura na íntegra. Essa tabela se encontra em documento salvo em pasta virtual própria para eventuais consultas.

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

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

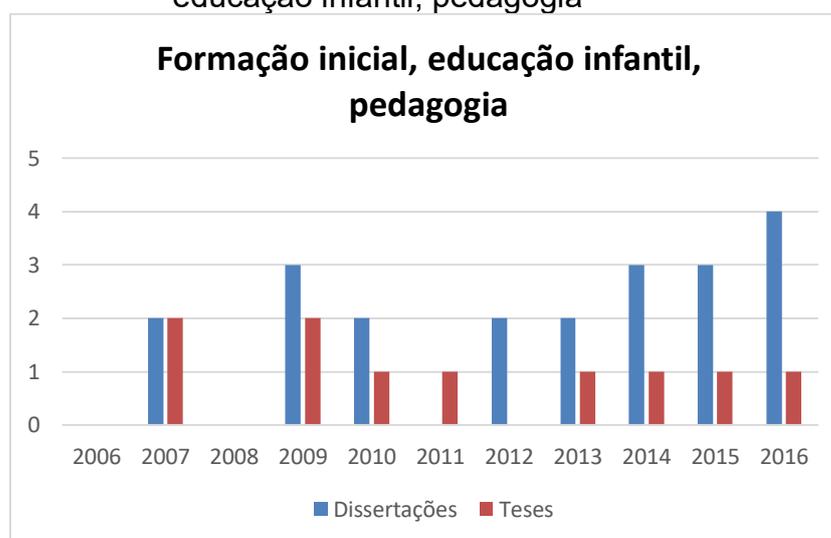
Com a mesma definição de filtro das duas pesquisas anteriores, referente à pesquisa com as palavras-chave “Formação de professores, educação infantil e análise do discurso”, foram encontrados 18 resultados, 3 resultados duplicados, sendo assim, 15 trabalhos: 11 dissertações e 4 teses. E para a última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

### 1.1.1.1 Sobre os resultados da pesquisa: análise quantitativa dos resultados

Analisando os resultados a partir da combinação de palavras-chave para a busca se verifica que a maior incidência de resultados vincula-se aos descritores “Formação inicial, educação infantil, pedagogia” (31 resultados). A combinação que segue “Formação de professores, educação infantil, análise do discurso” (15 resultados), a combinação “Epistemologia, práticas educativas, educação infantil” (14 resultados) e, por fim, a combinação “Educação infantil, metodologia, epistemologia” (12 resultados).

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

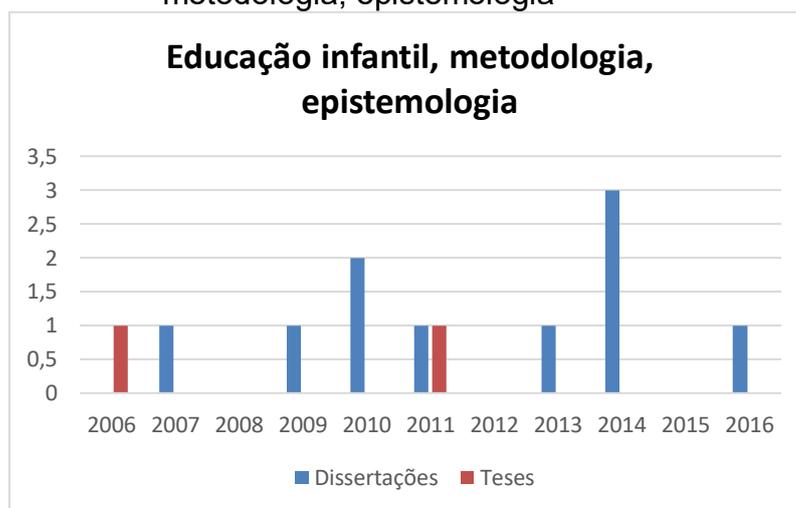
Gráfico 01: Resultados por ano referente às palavras-chave “formação inicial, educação infantil, pedagogia”



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

Interpretando os dados a partir dos descritores “Educação Infantil, metodologia, epistemologia”, pode-se verificar através do Gráfico 02 que são poucas pesquisas relacionadas a esses descritores, sendo que há anos sem registro de produções: 2008, 2012 e 2015; e no ano de 2014, foi o período com maior registro de pesquisas relacionadas aos descritores.

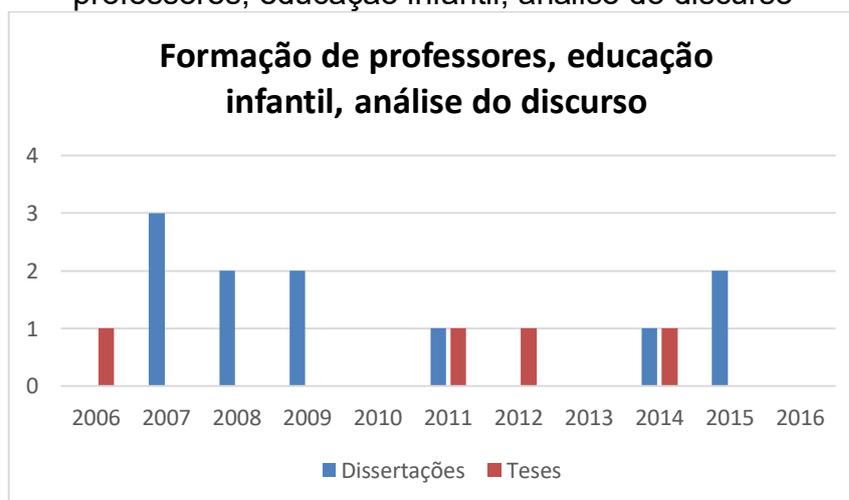
Gráfico 02: Resultados por ano referente às palavras-chave “educação infantil, metodologia, epistemologia”



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

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

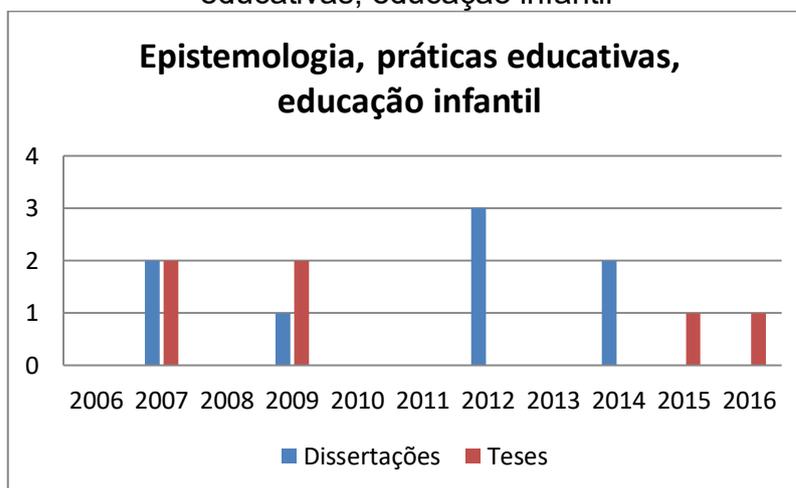
Gráfico 03: Resultados por ano referente às palavras-chave “formação de professores, educação infantil, análise do discurso”



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

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

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

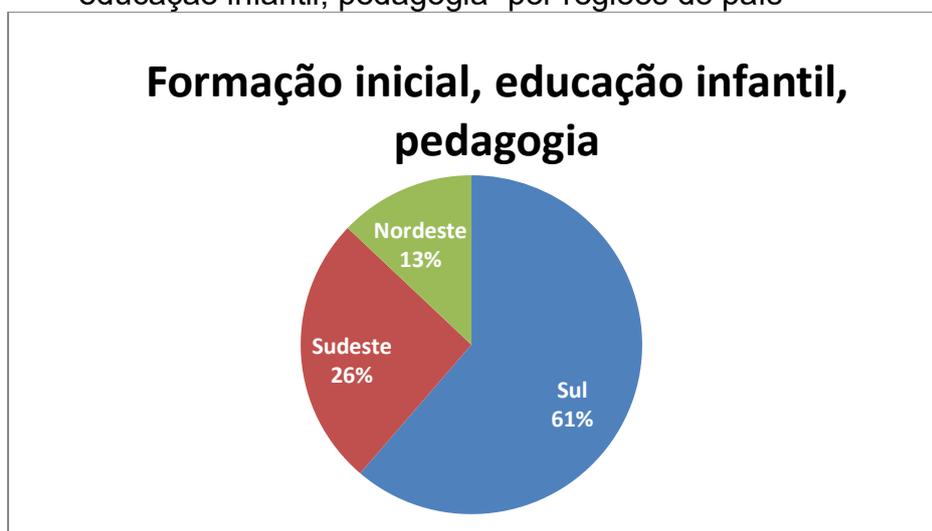


Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa no IBICT (2018)

A partir da análise referente às regiões do país de onde provêm as pesquisas em questão, se utilizou gráficos, a fim de possibilitar a percepção sobre as regiões que têm dado maior enfoque às temáticas. O gráfico 05, referente aos descritores “formação inicial, educação infantil, pedagogia”, aponta que 61% (19 dos 31

resultados) referem-se à região sul, 26% (8 resultados) a região sudeste, e 13% (4 resultados) a região nordeste. A partir dos descritores utilizados, não houve nenhum resultado para a região centro-oeste e norte do país.

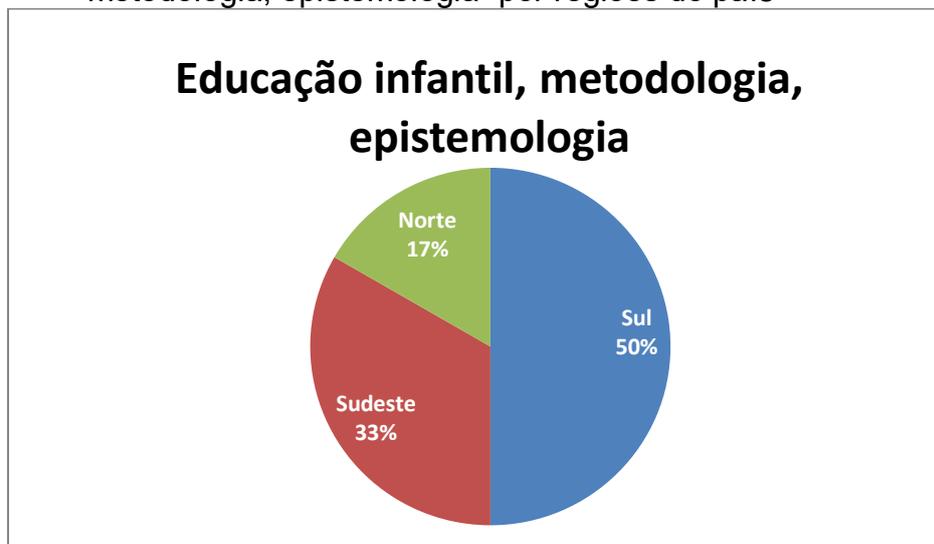
Gráfico 05: Resultados referentes às palavras-chave “Formação inicial, educação infantil, pedagogia” por regiões do país



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

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

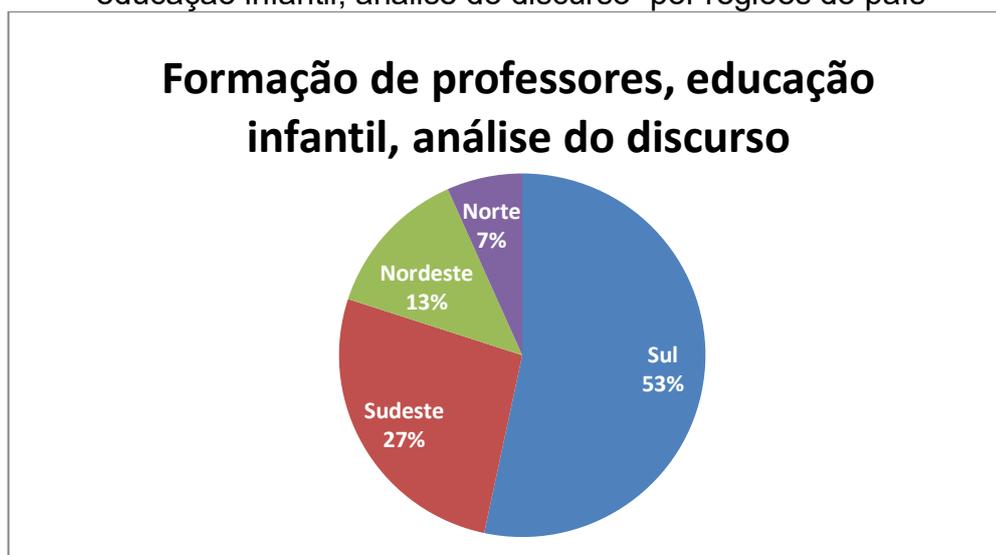
Gráfico 06: Resultados referentes aos descritores “educação infantil, metodologia, epistemologia” por regiões do país



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

Considerando a pesquisa sobre os descritores “formação de professores, educação infantil, análise do discurso”, 53% (8 de 15 resultados) provêm da região sul, 27% (4 resultados) da região sudeste, 13% (2 resultados) da região nordeste e 7% (1 resultado) da região norte; curiosamente, novamente a pesquisa não apresentou nenhum resultado para a região centro-oeste. Conforme mostra o Gráfico 07:

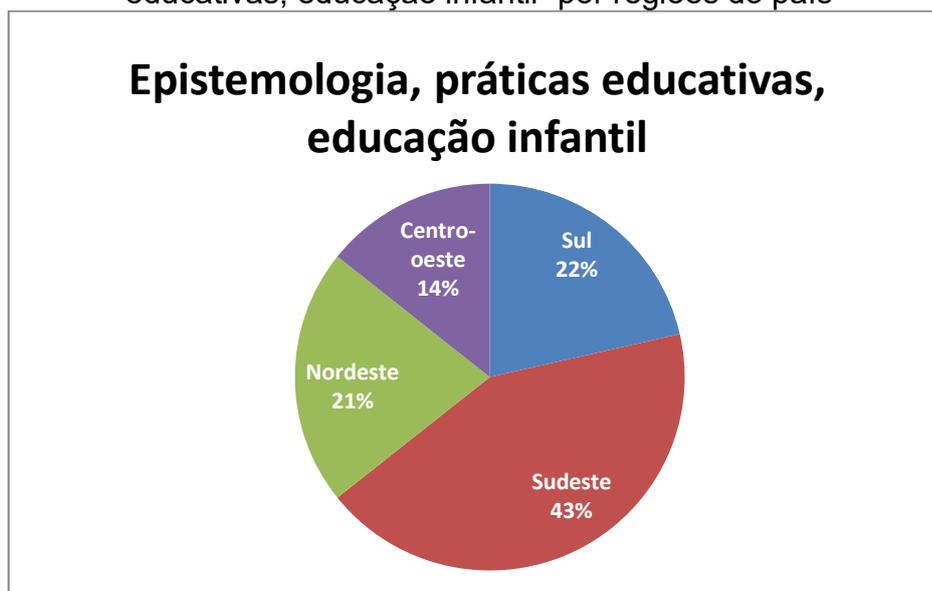
Gráfico 07: Resultados referentes aos descritores “formação de professores, educação infantil, análise do discurso” por regiões do país



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

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

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



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

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

### 1.1.1.1.1 Sobre os resultados da pesquisa: análise qualitativa dos resultados

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

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

As dissertações e teses selecionadas para uma análise mais completa se encontra especificado no quadro 01. Essas foram selecionadas por abordarem os temas: formação de professores para a Educação Infantil, infâncias, políticas públicas para a Educação Infantil, práticas educativas e concepções epistemológicas presente na prática educativa de professores de Educação Infantil:

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

<b>Dissertações e teses selecionadas através da pesquisa com os descritores “formação inicial, educação infantil, pedagogia”:</b>				
<b>Nome da produção</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Orientador (a)</b>	<b>Nível da produção acadêmica/Ano de defesa</b>	<b>Instituição</b>
O curso de pedagogia EAD e a formação para atuação na educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas	Naila Cohen Pomnitz	Rosane Carneiro Sarturi	Dissertação/2015	UFMS- Universidade Federal de Santa Maria
Formação (inicial) em pedagogia: um outro	Samantha Dias de Lima	Jaime Zitkoski	Tese/2015	UFRGS- Universidade

olhar para as infâncias		Coorientação: Leni Vieira Dornelles		Federal do Rio Grande do Sul
Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas	Valmir da Silva	Jorge Luiz da Cunha	Dissertação/2013	UFSM- Universidade Federal de Santa Maria
A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na educação infantil	Camila Macenhan	Susana Soares Tozetto	Dissertação/2015	UEPG- Universidade Estadual de Ponta Grossa
O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo	Denise Maria de Carvalho Lopes	Tese/2014	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação	Rodrigo Saballa de Carvalho	Nádia Geisa Silveira Souza	Tese/2011	UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Dissertações e teses selecionadas através da pesquisa com os descritores “Educação infantil, metodologia, epistemologia”:				
A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na educação infantil	Vanessa Medianeira da Silva Flôres	Cleonice Maria Tomazzetti	Dissertação/2014	UFSM- Universidade Federal de Santa Maria
A educação infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância	Fabiana Oliveira Canavieira	Ana Lúcia Goulart de Faria	Dissertação/2010	UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
Dissertações e teses selecionadas através da pesquisa com os descritores “formação de professores, educação infantil, análise do discurso”:				
Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)	Janayna Alves Brejo	Luis Henrique Aguilár	Tese/2012	UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
Dissertações e teses selecionadas através da pesquisa com os descritores “epistemologia, práticas educativas, educação infantil”:				
Concepções epistemológicas que fundamentam Práticas educativas do professor de berçário: Contribuições de uma leitura piagetiana	Keila Beatriz Fernandes Custódio	Gilza Maria Zauhy Garms	Dissertação/2014	UNESP- Universidade Estadual Paulista
A educação infantil e o currículo: Um estudo	Edmacy Quirina De Souza	Maria Antonieta de	Dissertação/2009	UFBA- Universidade

sobre as concepções de currículo Presentes nas práticas pedagógicas de professoras da pré-escola		Campos Tourinho		Federal da Bahia
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------	--	------------------

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

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

Quadro 02: Abordagens metodológicas em evidência pelas pesquisas selecionadas

<b>DESCRITORES: FORMAÇÃO INICIAL, EDUCAÇÃO INFANTIL, PEDAGOGIA</b>		
<b>PRODUÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>CAMPO DE PESQUISA/ SUJEITOS PESQUISADOS</b>
<b>Tese 2015</b> Formação inicial em pedagogia: um outro olhar para as infâncias	-Abordagem qualitativa -Pesquisa participante -Instrumentos de pesquisa: Análise documental do PPP do curso de graduação analisado e ementário; narrativas escritas com os sujeitos de pesquisa; -Estratégia metodológica: análise das narrativas através do viés da sociologia da infância	- Curso de graduação em Pedagogia situado na região metropolitana de Porto Alegre - Sujeitos de pesquisa: oito graduandas (alunos do último ano) do curso de Pedagogia analisado, que demonstraram interesse nas temáticas da Educação Infantil e das Infâncias
<b>Dissertação 2013</b> Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas	-Abordagem qualitativa -Estratégia metodológica: narrativas de vida com base na história oral -Coleta de dados: narrativas gravadas e transcritas - Análise dos dados: análise hermenêutica	- Sujeitos de pesquisa: cinco pedagogos com experiência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
<b>Dissertação 2015</b> A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na educação infantil	- Abordagem qualitativa - Instrumentos de pesquisa: observações nas instituições de ensino, e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos de pesquisa; - Análise dos dados: Análise de Conteúdo (BARDIN)	- Quatro (4) professoras da Educação Infantil, sendo duas (2) delas atuantes na rede pública municipal de ensino de Ponta Grossa/PR e as outras duas (2) na rede particular de ensino do mesmo município, -A pesquisa foi desenvolvida em

		três (3) instituições de ensino de Educação Infantil do município de Ponta Grossa/PR, sendo dois (2) Centros de Educação Infantil da rede particular de ensino (CEIs) e um (1) Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública municipal de ensino.
<b>Dissertação 2015</b> O curso de pedagogia EAD e a formação para atuação na educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas	- Enfoque qualitativo - Método de estudo de caso - Entrevista com os sujeitos de pesquisa a partir de questionário semiestruturado -Análise dos dados: Análise de Conteúdo (BARDIN)	- Sujeitos de pesquisa: 6 alunos egressos de cursos de Pedagogia EaD da UFSM/UAB, que atuam na educação infantil, delimitados através de amostragem
<b>Tese 2011</b> A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governmentamento de professores em formação	- Pesquisa qualitativa - Campo de estudos: estudos culturais em educação, vertente pós-estruturalista - Produção dos dados: pesquisa piloto snowball (bola de neve) – aproximação aos acadêmicos de Pedagogia que produziam narrativas a partir de perguntas norteadoras, a partir da problematização das narrativas, o autor elaborou um curso de extensão para desenvolver seu trabalho de campo, o curso de extensão foi ministrado para 25 acadêmicos do 5º semestre de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRGS, onde também foram produzidas narrativas – memórias de formação	- Acadêmicos da Pedagogia de da UFRGS definidos por amostragem bola de neve e acadêmicos do 5º semestre que se inscreveram no curso de extensão ministrado
<b>Tese 2014</b> O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	- Abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky e do dialogismo de M. Bakhtin - A abordagem investigativa aproxima-se dos princípios da perspectiva qualitativa -Procedimentos para construção e análise de dados: questionário, análise de documentos e, especialmente, entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas) numa perspectiva dialógica	- O estudo foi realizado junto à disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu-UERN, com a participação de quatro Estagiários que realizaram Estágio no período da pesquisa em 2012
<b>DESCRITORES:</b> <b>EDUCAÇÃO INFANTIL, METODOLOGIA, EPISTEMOLOGIA</b>		
<b>Dissertação 2014</b> A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na educação infantil	- Abordagem metodológica: cunho qualitativo -Produção dos dados: questionários	- Seis instituições públicas de educação infantil de Santa Maria/RS - Direção e professores das instituições públicas municipais de educação infantil pesquisadas

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

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

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

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

Quadro 03: Autores em destaque a partir das dissertações e teses selecionadas

Nome da produção	
O curso de pedagogia EAD e a formação para atuação na educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação a distância: Kenski, Petters, Saraiva, Fontana, Nogueira, Belloni, Valle, Dias</li> <li>- O curso de Pedagogia à distância: Kuhlmann Jr., Gomes, Kramer, Kenski, Sacristán</li> <li>- Competências e habilidades para a formação docente: Veiga, Perrenoud, Nogueira, Machado</li> <li>- Educação Infantil: Kuhlmann Jr., Corsino, Kramer, Horn, Barbosa, Junqueira Filho - Kaercher &amp; Cunha</li> </ul>
Formação (inicial) em pedagogia: um outro olhar para as infâncias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino superior e educação emancipatória: Tardif, Freire, Farhi-Neto, Sacristán, Santos, Felden e Kronhardt</li> <li>- Pedagogia enquanto ciência da educação: Saviani, Grillo, Martinazzo, Franco, Marques</li> <li>- História da Pedagogia: Shiroma, Moraes e Evangelista, Warde, Brzezinski, Chaves, Pimenta, Libâneo</li> <li>- Infâncias: Perreira, Dornelles, Qvortrup, Sarmento, Foucault, Redin, Ariès, Postman, Azevedo e Silva, Pinto, Nascimento, JENKS, Davies, Corsaro, Pino, Fernandes, Müller e Redin, Ferreira, Heywood, Arroyo</li> <li>- Currículo: Moreira e Silva, Stenhouse, Saviani, Serbino, Henry Giroux e Michel Apple, Deleuze, Foucault, Sacristán, Pereira, Gallo, Morin, Mariotti, Petraglia, Damásio, Labaree, Nóvoa, Gadotti, Veiga, Zabalza, Libâneo</li> </ul>
Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação inicial e continuada de professores: Nóvoa, Saviani, Libâneo, Maria Isabel da Cunha, Tardif &amp; Lessard (principais). Outros autores utilizados: Sacristan, Abrahan, Carvalho, Franco (novas diretrizes), Pucci, Oliveira</li> <li>- Princípio filosófico: Pedagogia histórico-crítica</li> <li>- Processo de construção identitária: Berger &amp; Luckman</li> <li>- História do curso de Pedagogia e da trajetória do Pedagogo: Cambi, Quaresma, Franco, Saviani, Brasil (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/2005), Silva, Genovesi, Mazzotti, Houssaye, Estrela, Maciel</li> </ul>
A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de campo e habitus: Heller e Bourdieu</li> <li>- Especificidade da docência: Tardif; Lessard</li> <li>- Formação e a profissionalização dos professores: Nóvoa</li> <li>- Tipologias dos saberes docentes: Tardif, Gauthier, Shulman</li> <li>- Formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional: García, Vaillant</li> <li>- Prática pedagógica a partir de um conceito mais amplo do que a ação: Sacristán</li> </ul>
O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estágio Supervisionado: Ostetto, Buriolla, Freitas</li> <li>- Infância e suas especificidades: Ariès, Sarmento e Pinto, Sarmento, Heywood, Kuhlmann Jr., Stearns, Vasconcellos, Smolka, Zabalza, Oliveira-Formosinho, Vygotsky</li> <li>- Formação de professores e especificidades do professor de educação infantil: Cerisara, Zabalza, Rosemberg, Kishimoto, Kramer, Oliveira-Formosinho, Rossetti-Ferreira, Pimenta, Tardif, Imbernón, Morin. Gadotti, Nóvoa, Veiga, Gauthier</li> <li>- Prática Pedagógica: Sacristán</li> </ul>
A invenção do pedagogo generalista:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de narrativas: Connelly e Clandinin, Larrosa, Silveira</li> <li>- Conceito de professoralidade: Pereira</li> </ul>

problematizando discursos implicados no governo de professores em formação	- Conceito de governo: Foucault, Bujes, Veiga-Neto - Formação em cursos de Pedagogia: Ripoll, Polli e Bonin; Foucault, Bordas, Gatti e Nunes
A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na educação infantil	- Infâncias, crianças e educação infantil: Áries, Kuhlmann Jr, Oliveira-Formosinho, Formosinho, Campos, Barbosa, Oliveira - Qualidade na educação infantil: Libâneo, Rosemberg - Gestão escolar democrática e Política Nacional de Educação Infantil: Côrrea, Lück, Ferreira, Libâneo, Ferreira
A educação infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância	- Estudos sociológicos da infância: Aries, Abramowicz, Kuhlmann Jr., Sarmiento, Narodowski, Barbosa, Pinto, Durkheim, Florestan Fernandes, Faria, Max Weber. Manuel Pinto, Adorno, Benjamin, Norbert Elias, Montandon, Giddens e Bourdieu, Quinteiro, Kuhlmann Jr. - Políticas públicas: Cerisara, Aquino e Vasconcelos
Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)	- Educação infantil e formação docente: Kramer, Dávila, Naya e Lauzurika, Dias, Campos, Oliveira, Rocha, Cesisara, Imbernón, Libâneo - Políticas públicas: Palhares e Martinez; França, Davies, Cerisara, Unbehau e Vianna; Brzezinski, Saviani, Aguilar, Feldfeber, Krawczk e Vieira, Campos, Füllgraf; Wiggers; Didonet, Villanueva, Abrahão, Meter e Horn, Araújo, Pinto, Rossetti-Ferreira; Ramon; Silva; Ferreira, Feldfeber, Barreyro, Silva, Itzcovich, Barreto, Barroso, Rosemberg
Concepções epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor de berçário: contribuições de uma leitura Piagetiana	- Concepção epistemológica-contribuições de uma leitura piagetiana: Piaget, Garcia, Delval, Balestra, Lima, Fernandes, Coll e Martí, Becker, Garms, Marçal, Apostel, Marques e Becker, Castro, Barbosa, Garms e Guimarães, Solé e Coll - Percurso histórico do atendimento na Educação Infantil: Azevedo, Marcílio, Oliveira, Barbosa, Vieira, Kramer, Kuhlmann, Haddad, Montenegro - A criança: diversos olhares no tempo: Corazza, Prout e James, Cambi e Ulivieri, Azevedo, Ariès, Postmann, Kramer - Cuidar e educar: Montenegro, Kramer, Azevedo - Especificidades do bebê: Barbosa, Ferraz - Rotina/espço: Barbosa e Horn, Dornelles e Horn, Malaguzzi, DeVries, Barbosa, Becker, Kramer e Guimarães - Currículo: Haddad, Becker, Oliveira, DCNEI - Avaliação: Edmiaston, Hoffmann - Epistemologias presentes nos documentos oficiais: Referencial Curricular de Educação Infantil – introdução/volume 1, volume 2 e volume 3; Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - revisão de 2009, reflexões fundamentadas em Cerisara, Haddad, Azevedo, Arce, Kuhlmann.
A educação infantil e o currículo: um estudo sobre as concepções de currículo Presentes nas práticas pedagógicas de professoras da pré-escola	- Infância e educação infantil: Arroyo, Sarmiento, Platão, Ariès, Kramer, Rosseau, Saint-Exupery, Gibello, Lobato, Ruseff, Palmer, Tourinho e Sá, Galeffi, Freire, Bujes, Farias, Chambouleyron, Marcilio, Kulmann Jr., Rosemberg, Brasil (documentos legais), Cerisara - Currículo e educação infantil: Pacheco, Platão, Comenius, Pestalozzi, Dewey, Cunha, Moreira e Silva, Costa, Cortella, Ardoino, Morin, Burnham, Macedo, Fazenda, Kramer, Froebel, Arce, Abagnanno, Freire, Macedo, Sarmiento.

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

A partir do quadro 03 foi possível identificar os autores utilizados pelos trabalhos analisados e se pode realizar um levantamento do referencial teórico de

cada dissertação e/ou tese. Tal movimento permitiu evidenciar que autores que têm sido referência sobre os temas que mais nos interessam para essa investigação: formação de professores, epistemologia, educação infantil e infâncias.

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

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

A partir do levantamento acima se definiu um recorte mais preciso para o tema da pesquisa que ficou assim definido previamente: “Práticas educativas na Educação Infantil: em busca de seus pressupostos epistêmicos”. Para esse recorte foram inexpressivos os resultados. Os resultados que mais se aproximaram do tema acima exposto foram às dissertações de Camila Macenhan (2015) e Keila Beatriz Fernandes Custódio (2014).

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

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

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

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

A dissertação de Keila Beatriz Fernandes Custódio abordou de modo mais preciso as questões epistemológicas nas práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil. Essa pesquisa foi defendida no ano de 2014, com o título “Concepções epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor de berçário: contribuições de uma leitura piagetiana”, com a orientação de Gilza Maria Zauhy Garms, pela Universidade Estadual Paulista. Teve como objetivo geral investigar qual(is) paradigma(s) epistemológico(s) têm orientado a prática pedagógica dos professores de berçário na Educação Infantil.

A pesquisa foi um estudo de caso com abordagem qualitativa. Teve como instrumentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a observação e o questionário. A pesquisa foi realizada em duas instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba-SP. Os sujeitos dessa pesquisa foram duas professoras, sendo uma no berçário I (de 4 meses a 1 ano) e a outra no berçário II (de 1 ano a 2 anos). Utilizou-se a análise de conteúdo como procedimento para a análise dos dados. Os dados foram analisados a partir dos aportes piagetianos, separando os dados por categorias e por meio da triangulação de dados da observação, do questionário e da análise documental.

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

Os dados categorizados revelaram que a epistemologia do professor de berçário, subjacente ao trabalho docente, é predominantemente sustentada por epistemologias empiristas, parecendo compreender que o conhecimento é concebido como ajuste ou adaptação, determinado pela experiência de

vida. Em outros momentos se revelam aprioristas, sendo um pressuposto epistemológico no qual o professor demonstra entender que o conhecimento já existe na criança, podendo no máximo auxiliar a aprendizagem assim a criança nasce com um saber que ele precisa apenas trazer à consciência (CUSTÓDIO, 2014, p. 10).

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

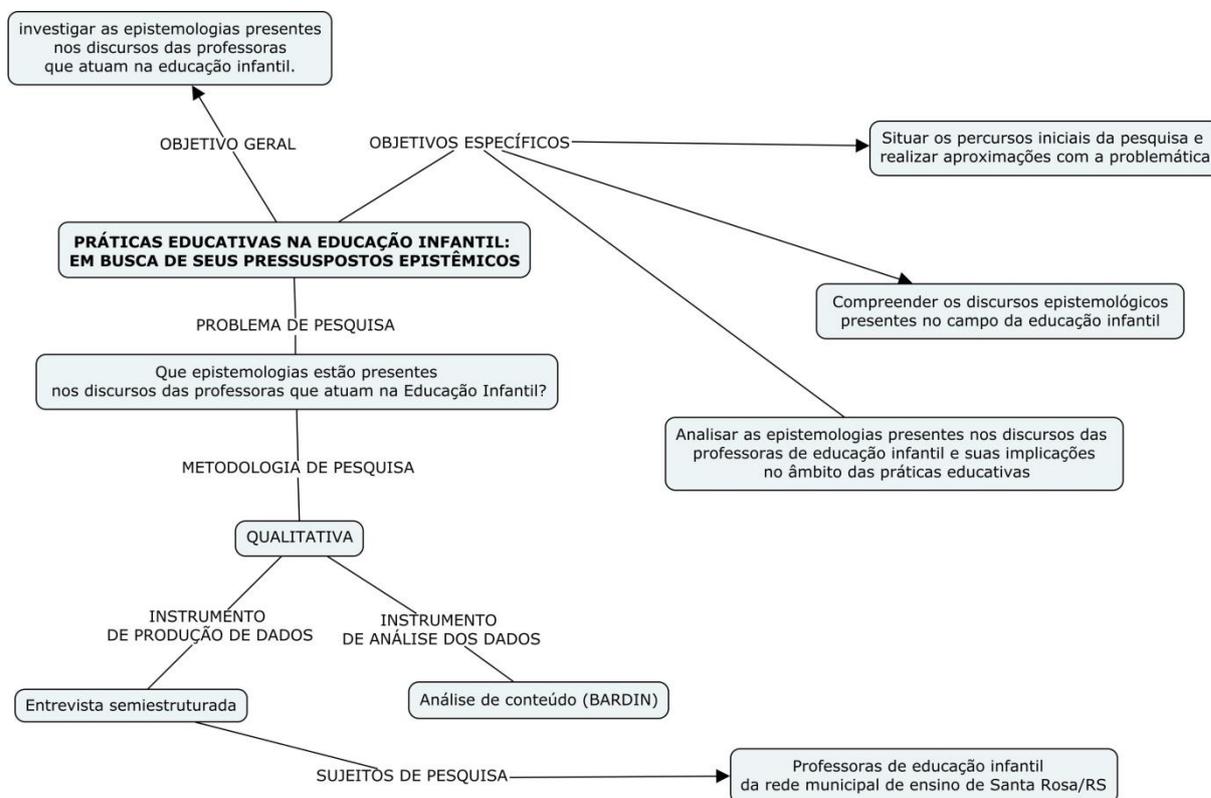
Da análise dos trabalhos desse mapeamento se pode verificar que as pesquisas em nível de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação têm trazido importantes contribuições aos estudos sobre a infância e a Educação Infantil, entendendo-a como importante espaço de desenvolvimento da criança. Nesse levantamento das produções sobre a temática se evidenciou que se trata de um tema pouco explorado pelas pesquisas.

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

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

## 1.2 O percurso da pesquisa

Figura 01: Mapa conceitual sobre a pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

O objetivo desta seção é estabelecer relações entre a temática, abordagem e a metodologia de pesquisa. Pesquisar sobre os fundamentos epistemológicos presentes nos discursos das práticas implica escolher a forma como será feita. Paviani (2013) ressalta na proposição de uma epistemologia prática:

O termo Epistemologia compõe-se de *episteme* e *logos* em grego, ou *scientia*, em latim, que dão origem aos termos ciência ou conhecimento e razão ou teoria, teoria do conhecimento ou da ciência. A Epistemologia Prática, como o nome de inspiração kantiana aponta, procura integrar questões epistemológicas presentes nas decisões metodológicas e, assim, mostrar que os processos metodológicos sempre pressupõem, conscientemente ou inconscientemente, escolhas epistemológicas. Trata-se, portanto, de um saber teórico-prático. O uso do termo prático indica a exigência de escolhas, tomada de decisões, ações e acasos na efetivação do conhecimento científico (p. 11).

Da mesma forma que a temática abordada pela pesquisa considera que os conhecimentos epistemológicos não se encontram descolados de escolhas metodológicas, assim, a presente pesquisa busca uma aproximação teórica

(epistemológica) e metodológica, ou seja, uma opção teórica encaminha as escolhas metodológicas. Assim, concordando com Paviani (2013, p. 14): “A pesquisa científica envolve relações entre teoria, método e problema científico.”

Entendendo a pesquisa como um trabalho humano, que pode contribuir com a transformação social, conforme as proposições de Gamboa (2007), esse projeto busca o entendimento da realidade em que a problemática está inserida e, dessa forma, contribuir com sua interpretação e compreensão.

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

A hermenêutica enquanto método compreende a “inseparabilidade do sujeito e do objeto” (PAVIANI, 2013, p. 81). Entende os sujeitos em sua história e linguagem e busca apreender os sentidos através da circularidade entre o todo e o particular. Nesse sentido, Paviani (2013, p. 83) afirma que a hermenêutica “pensa o universal dentro de uma linguagem dada e, por isso, mostra as insuficiências da análise meramente lógica para captar o sentido e a complexidade de qualquer fenômeno da vida.”

A abordagem de pesquisa caracteriza-se como qualitativa, interpretando os dados a partir de uma perspectiva sensível, considerando a sua complexidade e subjetividade. De acordo com Deslandes (2010, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

O tipo de pesquisa qualitativa adotada foi a de pesquisa de campo, sendo que busca extrair dados diretamente do campo de estudo, conforme Cruz Neto (2004, p. 53):

concebemos campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir de concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação.

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

### 1.2.1 Contexto de pesquisa: situando o universo e amostra de pesquisa

O município definido para a realização da pesquisa é Santa Rosa/RS. Possui uma população de 68.587 pessoas (Censo de 2010) e está localizado no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/RS<sup>4</sup>. Economicamente destaca-se pela agropecuária, indústria, sendo um pólo no segmento metal-mecânico, o qual fabrica peças, máquinas e implementos agrícolas de importante representação no país.

No segmento educacional, Santa Rosa possui instituições que oferecem ensino superior: um *campus* de uma universidade comunitária, uma instituição comunitária e um campus de Instituto Federal (que oferece também cursos técnicos) e polos de universidades que oferecem ensino superior à distância. Na educação básica, conta com escolas da rede municipal, estadual e privada.

A rede municipal de ensino possui 13 escolas de Ensino Fundamental e 17 escolas de Educação Infantil<sup>5</sup>. Para a pesquisa e produção de dados para este projeto se definiu o universo da Educação Infantil da rede municipal que representa o maior número de alunos na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Outro motivo para a escolha desse universo de pesquisa é em razão de a pesquisadora ser professora de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Santa Rosa/RS.

Para a definição da amostra é preciso considerar que o município atende na etapa da Educação Infantil 2.343 crianças de 0 a 5 anos em suas 13 EMEIS (Escolas Municipais de Educação Infantil) e também atende 620 crianças, de 4 e 5 anos de idade, em turmas de pré-escola em EMEFS (Escolas Municipais de Ensino Fundamental).

---

<sup>4</sup> Dados sobre o município foram retirados do site da Prefeitura Municipal de Santa Rosa: [www.santarosa.rs.gov.br](http://www.santarosa.rs.gov.br)

<sup>5</sup> Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Educacional de Santa Rosa/RS.

O público-alvo da pesquisa é constituído por professoras de Educação Infantil atuantes em turmas de pré-escola da rede municipal de Santa Rosa/RS. A partir de um contato inicial com as escolas foi explicada a intenção da pesquisa e a sua importância, ressaltando que a participação dos sujeitos é livre e espontânea de acordo com o “Termo de consentimento livre e esclarecido”, apêndice A. Da mesma maneira, explicitou-se que a privacidade dos sujeitos seria mantida na coleta e análise dos dados.

Para a definição da amostra de pesquisa se realizou levantamento de escolas de Educação Infantil por bairros da cidade e, através deste, se percebeu que no município há oito bairros mais o centro da cidade e em todos os bairros e centro, há pelo menos uma escola de Educação Infantil. Assim, a fim de considerar o universo de pesquisa em sua totalidade, realizou-se a entrevista com uma professora de uma escola por bairro.

Nos locais onde há mais de uma escola por bairro, realizou-se sorteio para definir a escola participante da pesquisa. Para escolha das professoras a serem entrevistadas em cada escola, foram definidos critérios para inclusão/exclusão dos sujeitos de pesquisa: 1) Professora com maior tempo de docência na Educação Infantil em cada escola, 2) Aceitar participar da pesquisa de maneira livre e espontânea. A partir da aplicação desses critérios determinou-se a amostra inicial de pesquisa, que resultaria em nove professoras a serem entrevistadas.

Ressalta-se no entanto, que durante a produção dos dados ocorreu uma alteração no número de sujeitos participantes, sendo que uma das entrevistas não pode ser realizada, pela impossibilidade da professora de uma das escolas participar da entrevista, justificada pela falta de professores no período de produção dos dados da pesquisa. Como no determinado bairro, somente há uma escola de Educação Infantil, e a diretora dessa escola afirmou a impossibilidade em liberar as professoras para a participação na entrevista, optou-se pela redefinição do número de sujeitos. Dessa forma, a pesquisa foi realizada com oito professoras de escolas de Educação Infantil de diferentes bairros do município.

As entrevistas foram realizadas no contexto das escolas pesquisadas, em momentos previamente definidos com as professoras e a média de duração das entrevistas, foi entre 20 a 40 minutos.

### 1.2.1.1 A escolha dos instrumentos de produção e procedimentos de análise dos dados

A técnica selecionada para a produção dos dados é a entrevista semiestruturada a partir de um roteiro prévio (Apêndice B). Segundo Oliveira (2007, p. 86) “a entrevista é uma excelente técnica de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando.”

A entrevista semiestruturada permite ainda contato mais próximo entre pesquisador e pesquisado e oportuniza que, no decorrer da entrevista, possam surgir novas questões ou a solicitação de explicações sobre as afirmações realizadas pelos entrevistados. Dessa forma, Hernández Sampieri *et al.* (2013, p. 426) ressaltam que

[...] as entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informações sobre os temas desejados (isto é, nem todas as perguntas estão predeterminadas).

Mesmo ocorrendo à interação entre as partes envolvidas na pesquisa, será considerada a sua não influência nas respostas por parte do pesquisador. Assim, “o propósito das entrevistas é obter respostas sobre o tema, problema ou tópico de interesse nos termos, na linguagem e na perspectiva do entrevistado (‘em suas próprias palavras’)” (HERNÁNDEZ SAMPIERI *et al.*, 2013, p. 427, grifo dos autores). Durante a realização das entrevistas, para que o registro fosse fidedigno, realizou-se a gravação das falas com a autorização e permissão das professoras, e posteriormente, foram transcritas.

É importante considerar que quanto à produção dos dados a presente pesquisa observou todas as exigências éticas conforme a Resolução nº 510/2016 que dispõe sobre a pesquisa na área das Ciências Humanas e Sociais<sup>6</sup>.

O procedimento para a análise dos dados constituiu-se na análise de conteúdo, baseado nos estudos de Laurence Bardin (2016). Esse procedimento de

---

<sup>6</sup> A aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa está registrada pelo número de parecer 3.244.702. Durante a produção dos dados, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre (Apêndice A), para que se garanta o anonimato, a privacidade e o direito dos sujeitos envolvidos, sem nenhum prejuízo para os implicados na pesquisa.

análise permite a decodificação por categorias possibilitando uma análise qualitativa sobre os dados produzidos pela pesquisa.

A análise de conteúdo caracteriza-se por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2016, p. 44). Será utilizada buscando entender aspectos subjetivos em cada fala. De acordo com Bardin (2016, p. 50): “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

Assim, para dar conta dos aspectos subjetivos de análise serão seguidos os passos propostos por Bardin (2016) também na produção dos dados, registrando integralmente cada entrevista. Para Bardin (2016, p. 93), as entrevistas devem ser:

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

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

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

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

A organização para a leitura das entrevistas pode ser realizada segundo Bardin (2016) seguindo alguns procedimentos como: a) análise temática; b)

características associadas ao tema central; c) análise sequencial; d) análise das oposições; e) análise da enunciação; f) esqueleto da entrevista (estrutural e semântico). Para a análise de entrevistas, a autora sugere não estabelecer um quadro único, sendo que a partir da análise das entrevistas, o entrevistador verá uma ou várias possibilidades para a sistematização dos dados produzidos:

Quando se faz análise de entrevistas, raramente é possível estabelecer um quadro categorial único e homogêneo, devido à complexidade e à multidimensionalidade do material verbal. É preferível 'atacar em vários flancos' (BARDIN, 2016, p. 120).

A partir das várias possibilidades propostas por Bardin (2016) para a realização da análise de conteúdo foram analisadas as entrevistas buscando identificar as epistemologias presentes nos discurso das professoras de Educação Infantil entrevistadas, a partir das seguintes categorias de análise: conhecimento, conhecimento do professor, aprendizagem e práticas educativas, as quais são apresentadas no terceiro capítulo desta dissertação.

## **2 TEORIAS DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO**

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

Neste capítulo se aborda, teoricamente, o que se compreende por epistemologia, explorando quais são as epistemologias e como estas se apresentam no campo da educação a partir de diferentes perspectivas. Assim, o objetivo do capítulo é entender, como as diferentes concepções epistemológicas têm se apresentado, no campo da Educação Infantil.

### **2.1 Teorias do conhecimento e epistemologias**

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

Assim, compreender como o conhecimento se origina no sujeito e suas relações com esse conhecimento são objeto das interrogações dos primeiros filósofos. Contudo, o mais recente acerca dessas interrogações é a produção de um saber sistematizado em relação à construção e a gênese do conhecimento humano na criança. De acordo com Zilles (2006, p. 11) “desde que o homem filosofa, indaga pela essência do conhecimento. Mas, como disciplina própria, a teoria do conhecimento só começa a existir nos tempos modernos.” Remetem, portanto, as questões epistemológicas do racionalismo e empirismo da modernidade.

O homem desde os primórdios da humanidade deseja conhecer e entender o mundo. Zilles (2005, p. 15) acrescenta que a grande diferença do homem em relação aos outros animais é a busca por entender as coisas, a busca pelo

conhecimento. Assim para ele, “conhecer coisas é a capacidade que distingue os humanos de outros animais.” Nesse sentido, propriamente só os humanos produzem conhecimento.

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

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

No movimento da construção da modernidade, a racionalidade científica assume centralidade em relação ao conhecimento, substituindo a visão metafísica, assim, o poder é agregado ao conhecimento, que tem como princípio a transformação da natureza pela razão do homem. Se antes a razão se encontrava no plano da metafísica, buscava fundamento em outro plano, na modernidade a razão passou a ser a própria humanidade. Esse movimento de deslocamento da metafísica para a racionalidade humana constituiu de acordo com Goergen (2005) uma ruptura epistemológica, onde “o sujeito cognoscente assume o poder constituinte de uma nova realidade, em substituição à antiga visão mágica e metafísica” (GOERGEN, 2005, p. 18).

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

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

É pertinente compreender que todos os sujeitos buscam o conhecimento e estabelecem relações com o mesmo, ainda que advindas ou vinculadas ao senso comum ou às exigências do dia a dia. Como pondera Zilles (2005, p. 17) “o conhecimento é uma atividade do homem”. Mas nem todos os humanos se ocupam de conhecer o processo de como se conhece as coisas. Ou seja, nem todos se ocupam e produzem conhecimento sobre como nós humanos conhecemos as coisas. Dessa maneira, compreender o conhecimento como uma atividade humana é interrogar sobre a forma como o sujeito produz ou acredita conhecer as coisas. É interrogar sobre a sua gênese. É interrogar sobre o que é a verdade ou verdades. A teoria do conhecimento ou as teorias do conhecimento buscam não eleger um conhecimento melhor que outro, mas entender, como a gente se aproxima do real, como se conhece o meio ou as coisas que nos circundam.

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

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

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

como se compreende as coisas. Esse meio é produzido e manifesta diferentes concepções ou perspectivas epistemológicas ou racionalidades.

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

Tal preocupação sobre a problematização do conhecimento não é recente. Os primeiros filósofos pré-socráticos e, posteriormente, Sócrates, Platão e Aristóteles já se ocuparam da questão, produzindo reflexões sobre se é possível conhecer as coisas de modo verdadeiro. Nesse período, não constituindo uma disciplina própria, as questões do conhecimento se situavam no contexto da metafísica<sup>7</sup>.

Platão e Aristóteles foram os representantes das primeiras teorias do conhecimento: idealismo e realismo. Platão concebia que não se poderia conhecer de modo verdadeiro o real, sendo que cada um possui percepções próprias sobre os elementos que a cercam. Dessa forma para Platão, se existem diferentes percepções sobre a realidade em nosso mundo (mundo sensível), as verdades se encontrariam no mundo das ideias (mundo inteligível). Para o conhecimento de nosso mundo, a razão buscaria no mundo das ideias a sua imitação, pois lá se encontraria a perfeição.

Para Platão, o mundo das idéias e o mundo sensível relacionam-se entre si. As coisas sensíveis imitam as idéias que lhes correspondem como um pintor imita em seu quadro a natureza. Como imitação, as coisas sensíveis são imperfeitas e por isso mutáveis (ZILLES, 2006, p. 72).

---

<sup>7</sup> A metafísica é um ramo da filosofia que busca a compreensão sobre a essência das coisas, buscando a compreensão das coisas em um plano imaterial. De acordo com Heidegger (1983, p. 12): “O nome metafísica vem do grego: τὰ μετὰ φυσικά. Esta surpreendente expressão foi mais tarde interpretada como caracterização da interrogação que vai meta trans “além do ente enquanto tal”. Nesse sentido, podemos compreender que a metafísica está além do plano físico, buscando a compreensão dos objetos em sua totalidade, em uma dimensão além da realidade que nos é apresentada. Há algo essencial, imutável, em cada ser ou fenômeno.

Nossa própria alma conhece a verdade, segundo Platão, pois já a viveu no mundo das ideias, assim, aprender é recordar. De acordo com Cortella (2016, p. 76) para Platão

[...] nossa alma já conheceu a maior parte das verdades e (...) as esqueceu ao ganhar um corpo. Por isso é preciso reconhecer (conhecer de novo) cada uma delas que está coberta: é imprescindível lembrar delas novamente. Dessa forma, aprender é recordar, conhecer é descobrir.

Concebendo o conhecimento como descoberta, como recordação de algo que já está presente em nossa alma, de acordo com Cortella (2016), Platão foi o primeiro representante de uma forma idealista/inatista de conceber o conhecimento. Desse modo, as verdades estão para além das coisas físicas, são metafísicas. Platão sustentava que quanto menos as pessoas se envolviam com o plano material, buscando dentro de si as verdades, pelos caminhos da razão, mais purificada seria a alma e mais próxima da verdade estaria.

Conforme Cortella (2016), Aristóteles foi aluno de Platão, mas em relação ao conhecimento, ainda que considere as verdades também como metafísicas, discorda substancialmente de seu mestre no método de encontrar o conhecimento. Se para Platão, o conhecimento deveria ser buscado pela razão no mundo das ideias (mundo inteligível), para Aristóteles o conhecimento poderia ser encontrado partindo do nosso próprio meio (mundo sensível), que chega até os sujeitos pelos sentidos, pela experiência, pois considera que a matéria também é composta por essências. Portanto, pode-se conhecer a essência partindo das coisas existentes.

Aristóteles considera, como Platão, que as verdades são essências imateriais, mas que os 'dois mundos' platônicos se juntam nesta nossa realidade; em outras palavras, o mundo inteligível penetra no mundo sensível, e as essências estão nas coisas materiais. Assim, diz ele, não tenho de buscar as verdades no mundo das ideias, mas aqui mesmo; afinal, tudo existe porque é composto de matéria e essência (ou matéria e forma, nas palavras dele) e elas não são apartadas: a forma está na matéria e elas formam uma unidade (CORTELLA, 2016, p. 80).

Concebendo o conhecimento a partir da experiência com o mundo sensível, a teoria do conhecimento de Aristóteles pode ser considerada de base realista ou empirista. De acordo com Cortella (2016, p. 80) Platão e Aristóteles possuem a mesma gênese sobre o conhecimento, sendo divina a fonte do Conhecimento e da Verdade, o que os diferencia é a forma de conceber a busca pelo conhecimento, a maneira de descobri-la, o primeiro é racionalista e o segundo realista.

Platão é um racionalista, a Razão independe da experiência deste mundo e o conhecimento verdadeiro deve ser buscado dentro de cada um de nós por intermédio de abstrações que partam de verdades gerais inatas, para depois serem deduzidos os conhecimentos mais específicos sobre a realidade. Aristóteles é um empirista, o conhecimento verdadeiro precede da experimentação e observação do mundo em suas particularidades e dessas (usando a Razão como foi ferramenta afiada pela Lógica) posso indutivamente chegar a verdades gerais (CORTELLA, 2016, p. 80).

Se na antiguidade clássica, especialmente em Platão e Aristóteles, o conhecimento é entendido como descoberta, para além do que é perceptível, Na Idade Média o conhecimento é compreendido como revelação, por razões teológico/filosóficas. A questão do conhecimento nesse período histórico não constituía uma disciplina própria, porém as reflexões sobre o conhecimento que Platão e Aristóteles produziram serviram de base às proposições sobre o conhecimento na Idade Média e mesmo, posteriormente, na Modernidade. Segundo Zilles (2006, p. 12):

Na Antiguidade e na Idade Média não se pode falar de uma teoria do conhecimento no sentido de uma disciplina filosófica independente. Mas na filosofia antiga já encontramos muitas reflexões epistemológicas, sobretudo em Platão e Aristóteles. Entretanto as investigações epistemológicas geralmente se encontram no contexto da metafísica.

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

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

Descartes acreditava que além das ideias puras que vêm de Deus, o pensar metódico pode produzir certezas, mesmo partindo do mundo empírico. A partir do método, razão moderna, somente o que pode ser verificado pelas ciências pode ser considerado como verdadeiro. A partir das regras do método o sujeito poderia chegar a conhecimentos seguros, utilizando a sua consciência para separar as percepções do mundo exterior e desse modo chegar à verdade. Assim, em Descartes (2002) há três fontes do conhecimento: as ideias inatas que vêm de Deus; as ideias que vêm de fora ou adventícias apreendidas pelos sentidos, por isso pouco confiáveis e as ideias produzidas pela razão orientadas desde o método, confiáveis e verdadeiras.

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

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

A outra fonte a partir da qual a “experiência provê de ideias o entendimento é a percepção das operações interiores da nossa própria mente enquanto se debruça sobre as ideias que recebeu” (LOCKE, 2008, p. 107). A essas operações internas da alma que reflete sobre as coisas recebidas pela sensação o filósofo chama de reflexão. A reflexão constitui um conjunto de ideias que não se poderiam receber diretamente das coisas exteriores. “Tais são as de percepção, pensar, duvidar, acreditar, racionar, conhecer, querer e de todas as diversas acções do nosso próprio espírito” (Ibidem, p. 107).

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

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

Nesse contexto, conforme Chauí (2010), Kant questiona como os conhecimentos podem estar presentes *a priori* no sujeito (Descartes) ou serem adquiridos apenas pelas experiências (Locke e Hume) sem a presença das capacidades humanas. Tal modo de compreender como se conhece produz uma

possibilidade de síntese entre racionalistas e empiristas. Uma capacidade humana importante que permite o entendimento das coisas, ressaltada por Kant, são a presença no sujeito das faculdades *a priori* da razão, espaço e tempo, que situam o sujeito e fornecem condições para as experiências (ARANHA, MARTINS, 2016).

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

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

Outros filósofos colaboraram com a teoria do conhecimento, porém, o questionamento sobre a possibilidade de uma representação do real, fez com que a questão do conhecimento passasse a ser configurada não mais como teoria do conhecimento e sim como teoria da ciência ou epistemologia. A nova configuração da epistemologia ou do conhecimento passou a considerar como verdadeiro apenas o que pode ser cientificamente comprovado, conforme Marques (1993). Nesse

movimento a questão de um método seguro para a produção do conhecimento foi pauta de diversos pensadores, com Descarte em “O discurso do método” e o “*Novum Organum*” de Francis Bacon. Embora situados em perspectivas epistêmicas diferentes, o método era a possibilidade de produzir conhecimento “seguro”. Desse movimento científico deriva, em boa medida, a compartimentação do conhecimento em diversas disciplinas. A partir desse momento, multiplicaram-se as descobertas científicas, o que de certa facilitou a vida humana através da tecnologia, e por outro lado, trouxe a dominação da natureza e do próprio homem.

Diante da grandeza do universo, desapareceu o tamanho do homem. Por outro lado, as conquistas da ciência renderam-lhe facilidades imensas. Elevaram a expectativa de vida. Mas o conhecimento, infelizmente, pode ser usado tanto em favor quanto contra a própria humanidade. A culpa do abuso não é da ciência, mas do próprio homem (ZILLES, 2005, p. 12).

O conhecimento torna-se sinônimo de poder na modernidade pelas descobertas científicas e pelo uso que o homem faz dele. Se o pensamento seguro, poderoso e utilitarista trouxe grandes avanços científicos, de modo adverso, também trouxe perdas no âmbito da racionalidade e da vida prática. Neste sentido, para Georgen (2005, p. 17) no movimento da Idade Média à Modernidade

[...] houve grandes conquistas, mas também perdas e sacrifícios enormes no âmbito da racionalidade. O equilíbrio entre as dimensões científica, ética e estética, ainda presente no pensamento medieval, desfez-se em favor do científico que passou a ser paradigma do conhecimento claro e seguro. A racionalidade científica torna-se o padrão do conhecimento, que associada à dimensão da utilidade, agrega poder ao conhecimento. O conhecimento seguro e útil representa uma fórmula de poder que, dali em diante, assumiria fascinantes e terríficas proporções.

Na modernidade, a procura da verificação científica do conhecimento e do progresso científico, ocasionou o saber fragmentado, o que rompeu com uma visão de totalidade da natureza e da humanidade, conforme pode ser verificado nas palavras de Berticelli (2006, p. 18):

Muito tempo já se transcorreu desde que o ser humano rompeu com sua visão de totalidade do mundo para, em nome da razão e das ciências, estabelecer numerosíssimos compartimentos gnosiológicos ou epistêmicos. A visão fragmentária da realidade se mostrou altamente promissora em termos de especialidade científica e de resultados práticos. Ao estabelecer a primeira objetivação da natureza, o ser humano tomou distância de seu objeto para ‘vê-lo’ melhor. E, neste seu empenho de melhor controlar o objeto de suas preocupações gnosiológicas, foi dissecando o real em especialidades sempre mais minuciosas, em nome do rigor metodológico e,

consequentemente, com objetivos científicos. O método se tornou decisivo na caracterização dos saberes disciplinares.

Sendo a problematização sobre o conhecimento ser um movimento não tão recente, constitui um fenômeno atual. Mais do que em outros períodos históricos, problematizar a questão do conhecimento é necessário, pois ao mesmo tempo em que há muita informação disponível, através da disseminação da informação globalizada, as pessoas nunca estiveram tão distantes do conhecimento, visto que informação difere substancialmente de conhecimento<sup>8</sup>. Nesse contexto, as questões do conhecimento se tornam imperativas serem discutidas.

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

Goergen (2005, p. 20), em sua postura crítica, explicita que a busca pela eficiência e racionalidade científica, a qual requer um conhecimento tecnicamente utilizável e enseja o progresso econômico, desconsidera a individualidade em nome da objetividade científica e da produtividade. Assim para o autor:

É a racionalidade (técnica) sujeita ao aumento da eficiência econômica ou administrativa. Isto significa o aumento da ‘coerência’ e do controle, da ordem e do planejamento sistêmicos. Sob a orientação desta lógica, a ordem social transforma-se, abandonando as orientações e normas tradicionais, calcadas em características da individualidade, para assumir traços de ordem impessoal, orientada por regras gerais derivadas de interesses instrumentais ou estratégicas. Trata-se, enfim, da imposição de uma nova racionalidade e de um novo caráter de objetividade científica. O grande argumento para a rápida disseminação desta racionalidade é sua enorme capacidade de produzir resultados concretos, disponíveis para uso cotidiano das pessoas. A essência do novo saber que perfaz a superioridade do homem está na técnica (2005, p. 20).

---

<sup>8</sup> A informação é conceituada de diversas maneiras pelos diversos campos do conhecimento. A ciência da informação define a informação como elemento que pode ser quantificado, coletado, classificado, manipulado, armazenado, recuperado e disseminado. De acordo com Setzer (2001), a informação é objetiva-subjetiva no sentido que é descrita de uma forma bem objetiva e seu significado é subjetivo, dependendo do usuário, e o conhecimento é puramente subjetivo, sendo cada um tem a experiência de algo de forma diferente. Nesse sentido, podemos entender que a informação difere de conhecimento sendo que através das informações disponíveis, cada pessoa fará uso conforme seu desejo e ou/necessidade, e transformará em conhecimento a partir de seus conhecimentos e vivências anteriores, atribuindo seus sentidos subjetivos às informações. Assim, cada pessoa pode transformar ou não, informações disponíveis em conhecimento.

A fragmentação do conhecimento e a globalização produziram dessa forma, a razão instrumental. A redução do conhecimento a pequenas partes, não considerando a totalidade, a subjetividade e a individualidade das pessoas passa a ser desconsiderada em nome do poder e da busca de um conhecimento considerado útil.

Os perigos à humanidade nesse contexto são enormes, conforme Goergen (2005, p. 23) “se antes o interesse dessa racionalidade estava voltada para a exploração e domínio da natureza, hoje ela volta-se para o domínio e a manipulação da própria vida, inclusive da vida humana.” O discurso de imparcialidade e de neutralidade científica que é pronunciado por esta racionalidade, não possui nada de neutro, como evidenciado pelas reflexões de Kuhn e Kuhn (2018, p. 307):

Embora a ciência fundada na racionalidade instrumental científicista se diga neutra, aqui se manifestam suas intencionalidades. Um saber que produz realidades e que serve para determinados fins. Ciência, técnica e indústria voltada à produção de bens, de capital. Como denuncia a história, são produções humanas voltadas à própria exploração do homem. Portanto, o conhecimento produzido pela ciência moderna, de forma alguma, se configura como neutro. A neutralidade científica é um mito. O conhecimento é movido por interesses, neste caso, em especial, do capital, da fábrica e da indústria. O progresso humano para todos os homens e mulheres e formas de vida, prometido pela ciência e técnica moderna, está longe de ser cumprido.

Diante desta realidade, Morin (2015) em sua obra “Introdução ao pensamento complexo” propicia a reflexão sobre a importância em pensar de modo complexo, buscando a superação da simplicidade, tencionando um saber não fragmentado, não redutor e consciente da impossibilidade de sua completude. Vive-se hoje, de acordo com o autor, uma época em que pode ser denominada de “paradigma da simplificação”, marcada pelos princípios de disjunção, redução, e abstração do conhecimento. A disjunção produziu outra maneira de simplificação: “a redução do complexo ao simples (redução do biológico ao físico, do humano ao biológico)” (MORIN, 2015, p. 12). Para Morin, através da redução do humano ao biológico, ocasionou-se a inteligência cega, a qual faz enxergar as coisas isoladas de sua totalidade, de seu ambiente. Pensar de maneira complexa, de acordo com o pensador é possuir consciência das carências e limitações de nosso pensamento, e de que “só o pensamento complexo nos permitirá civilizar nosso conhecimento” (2015, p. 16).

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

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

## **2.2 Apriorismo/racionalismo e a educação**

O racionalismo define-se como uma corrente epistemológica que acredita que a fonte do conhecimento seja a razão, sendo assim, o conhecimento é oriundo das capacidades cognitivas inerentes ao sujeito. De acordo com Matui (1995, p. 36) “o racionalismo tem esse nome porque valoriza a razão ou o pensamento como fonte do conhecimento.”

Essa teoria do conhecimento tem origem na filosofia platônica. Conforme Matui (1995, p. 36), para “Platão, o ser humano já trazia desde o nascimento as ideias dos objetos, que a alma seria contemplado, antes de nascer, no mundo das ideias verdadeiras.” Platão (427 a 347 a.C.) acreditava na ideia de existência de dois mundos, o mundo sensível e o mundo inteligível. O mundo inteligível seria o mundo

das ideias que é perfeito, no qual vivemos antes de vir a este nosso mundo (mundo sensível). Desse modo para Platão, todos os humanos já viveram no mundo inteligível e retornam para esse mundo como um castigo, uma possibilidade de purificação. Em sua teoria das ideias propõe que cada um possui dentro de si as verdades inteligíveis ou aquelas advindas do mundo suprassensível em que as almas experimentam todas as ideias perfeitas. Ao reencarnar ou em sua passagem para o mundo sensível, a alma esquece as ideias perfeitas e, nessa nova condição mundana teria que recordar o que, de alguma forma, já possuía dentro da alma. Cortella (2016, p. 76) assim se expressa acerca da concepção racionalista platônica: “nossa alma já conheceu a maior parte das verdades e (...) as esqueceu ao ganhar um corpo.” Cabe, por isso, à alma recordar o que ficou encoberto. Desse modo em Platão, conhecer é recordar. Ou seja, “é preciso reconhecer (conhecer de novo) cada uma delas (ideias) que está coberta: é imprescindível delas lembrar novamente.” Dessa forma, aprender é recordar, conhecer é descobrir.

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

[...] a libertação da alma deve começar aqui mesmo. É necessária a purificação e, se é a materialidade que impede uma visão clara das verdades que estão em minha alma (e que me colocam próximo dos deuses), careço, nesta vida, de deixar de lado o contato com o mundo das coisas e dedicar-me exclusivamente ao mundo das ideias. (...) Trouxemos, do mundo das ideias, as verdades que estão veladas em nossa alma, precisamos a elas dar a luz.

Assim, pelo uso diligente da razão é possível rememorar as ideias encobertas em nossa alma. A passos largos, de tal tradição do conhecimento se projeta o racionalismo da modernidade e René Descartes (1590-1650) é sua expressão mais expoente. Descartes buscava por certezas absolutas e acreditava que estas só poderiam ser conhecidas pela razão, pois considerava que os sentidos

são passíveis de conduzir a erros sobre a realidade. Segundo Gaarder (2012), Descartes acreditava que:

Ele queria demonstrar as verdades filosóficas assim como se demonstram equações matemáticas. Seu propósito era empregar a mesma ferramenta que usamos para lidar com números, ou seja, a razão. Pois apenas a razão pode nos conduzir ao conhecimento seguro. Nada nos garante que os sentidos sejam confiáveis (p. 257).

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

- 1) Não acolher nada pela razão que não conhecesse enquanto tal, somente incluir na razão o que não pudesse ser colocado em dúvida;
- 2) Dividir cada uma das dificuldades em menores, quantas fossem possíveis para melhor resolvê-las;
- 3) Ordenar os pensamentos: dos mais simples aos mais complexos, “começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos” (p. 32).
- 4) Revisar de modo geral e completo cada parte para chegar ao conhecimento absoluto: “E o último, o de fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir” (p. 32).

Descartes através de suas regras, acredita ser possível, produzir e encontrar a verdade. Neste sentido, afirma que se deve “rejeitar como absolutamente falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida” (DESCARTES, 2002, p. 22). Descartes acreditava que as ideias advindas dos sentidos e das experiências não poderiam ser confiáveis, sendo que nosso juízo poderia facilmente ser enganado e assim, estaríamos passíveis a acreditar em ideias falsas. Somente através de um minucioso exercício pela razão, guiado pelas regras, se poderia chegar à verdade. Neste sentido, Descartes “afirma a primazia da razão sobre a experiência para conhecer. Compreende que a partir de um método correto, orientado pela razão, é

possível conhecer de modo seguro e verdadeiro” (TOSO, KUHN, CALLAI, 2016, p. 221).

Kant procurou promover uma ruptura, acreditando que o sujeito não constrói seu conhecimento nem somente através da própria razão (racionalismo) nem somente a partir das experiências (empirismo). Porém, em sua teoria também há concepções apriorísticas, sendo que haveriam capacidades *a priori* no sujeito (espaço e tempo), que determinam as relações com o objeto e o conhecimento seria produzido/construído, *a posteriori*, pela faculdade do entendimento (razão). De acordo com Gaarder (2012, p. 352):

Para Kant, ‘tempo’ e ‘espaço’ eram formas ‘intuitivas’ do homem. E ele enfatiza que essas duas ‘formas’ estão presentes em nossa consciência antes de qualquer experiência. (...) Tempo e espaço são acima de tudo propriedades da nossa compreensão, não propriedades do mundo.

Nesse sentido, Kant procura estabelecer uma ruptura, mas com a presença das faculdades *a priori* (espaço e tempo), permanece preso a uma perspectiva racionalista apriorista e, de outra, tenta romper com o empirismo puro e simples de que tudo vem da experiência. De acordo com Zilles: “Por um lado, Kant se distancia do empirismo de Hume e do racionalismo de Descartes e, por outro lado, assume elementos essenciais dos mesmos” (2005, p. 84).

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

O ensino de acordo com essa teoria seria baseado nos dons e no desenvolvimento das capacidades inatas dos sujeitos, atribuindo às dificuldades que a criança apresenta a ela própria ou a família, pois a criança possuiria ou não, capacidades para aprender certos conteúdos, de acordo com a bagagem hereditária. Nesse sentido, Becker (2012a, p. 15) afirma que,

[...] podemos dizer que aprioristas são todos aqueles que pensam que as condições de possibilidade do conhecimento são dadas na bagagem hereditária: de forma inata ou submetidas ao processo maturacional, mas de qualquer forma, determinadas ou a priori – isto é, estão aí dadas, como condição de possibilidade.

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

A teoria concebe também que o desenvolvimento acontece de maneira maturacional, mais ou menos de maneira igual para todas as crianças, em etapas cronologicamente previstas. “A concepção de conhecimento que acredita que se conhece porque já se traz algo, ou inato ou programado na bagagem hereditária, para amadurecer mais tarde, em etapas previstas, chama-se apriorismo” (BECKER, 1993, p. 90). Ainda na teoria apriorista de acordo com Becker (2012b, p. 18) se confunde “desenvolvimento cognitivo com maturação biológica”. Para Becker (2012b, p. 17) a concepção epistemológica apriorista sustenta as pedagogias não diretivas, em que o professor é concebido como um auxiliar do aluno no desenvolvimento de suas aprendizagens. Basta acompanhar já que o aluno “traz um saber ou uma capacidade de conhecer que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo”.

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

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

Quadro 06: Principais ideias da teoria racionalista do conhecimento

Visão de sujeito	Conhecimento	Principais ideias/ Contribuições	Limitações da teoria	Ensino
- O sujeito traz os conhecimentos de berço, através da bagagem hereditária.	- O conhecimento é inato ao sujeito. - Grande importância à razão, ao pensamento como possibilidade de conhecer. - Considera que as capacidades do sujeito devem-se a bagagem hereditária. - O meio em que o sujeito vive não exerce muita importância, sendo que os conhecimentos são intrínsecos aos sujeitos. - Nossos sentidos podem nos enganar na percepção da realidade, dessa forma, aprender deve ser uma busca interior.	- A possibilidade de chegar ao conhecimento é pela razão. - Importância do pensamento reflexivo sobre a realidade e a crítica reflexiva sobre as certezas já aceitas pela sociedade.	- Considerar que a razão e o pensamento são as únicas fontes originárias do conhecimento.	- Acredita que a criança nasce ou não com certas capacidades, assim, o papel da escola seria o de despertar as capacidades inatas dos sujeitos. - O ensino teria basicamente a função de expandir os conhecimentos que o sujeito já traz consigo. - O fracasso escolar tende a ser naturalizado e de responsabilidade de cada aluno.
Principais representantes do racionalismo: Descartes, Blaise Pascal, Baruch Spinoza, Gottfried Leibniz, Nicolas Malebranche, George Berkeley, Immanuel Kant.				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

### 2.3 Empirismo e a educação

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

A criança, para essa teoria, é considerada uma tábula rasa. Diferentemente do racionalismo platônico, cartesiano e kantiano aqui o sujeito não nasce com nenhum saber inerente, pois os conhecimentos são oriundos de fontes exteriores ao sujeito. Os conhecimentos da criança serão construídos durante a vida por meio das experiências vivenciadas e organizadas pela reflexão ou pela mente. Assim, para essa teoria do conhecimento, a influência do meio é central para o processo de aprendizagem. De acordo com Matui (1995, p. 39), o

[...] empirismo é uma teoria epistemológica (do conhecimento) que considera o conhecimento como algo que vem de fora, através dos sentidos ou das experiências. A mente da criança é uma tábula rasa (uma tábua que ainda não recebeu inscrições), nada contém: é passiva e receptiva. Ao longo da vida, o meio, a experiência, os estímulos vão depositando os conhecimentos na mente.

Aristóteles (384 a 322 a. C.) discípulo de Platão se opôs, filosoficamente, a algumas das ideias de seu mestre ao considerar que devemos buscar as ideias em nosso mundo (mundo sensível) e não no mundo das ideias e, desse modo, origem a uma perspectiva realista do conhecimento. Dessa forma, Aristóteles principia um empirismo, pois concebia que o conhecimento pode ser construído referido ao mundo sensível, pela observação e experimentação em direção às essências.

Em Aristóteles essência e matéria estão presentes nas coisas sensíveis. Desse modo ao partir do plano material ou físico se pode chegar à essência ou a ideia dos seres e das coisas. Assim, Aristóteles diferencia-se de Platão na forma de chegar até o conhecimento verdadeiro. Em Platão, a verdade é recordar a ideia esquecida presente no sujeito e, que pode ser rememorada por um uso diligente da razão. Por sua vez em Aristóteles pode-se chegar à verdade (mundo inteligível) conhecendo o mundo da matéria (mundo sensível), pois para ele a essência e a matéria constituem as coisas. Para este filósofo ao conhecer a coisas pela observação e experiências estamos em busca das essências. Assim, pondera Cortella (2016, p. 80) que:

Ambos os filósofos são metafísicos quanto à gênese divina do Conhecimento e da Verdade; o que vai diferenciá-los fundamentalmente é o método de descobri-la. Platão é um racionalista; a razão independe da experiência deste mundo e o conhecimento verdadeiro deve ser buscado dentro de cada um de nós por intermédio de abstrações que partam de verdades gerais, inatas, para depois, serem deduzidos os conhecimentos mais específicos sobre a realidade. Aristóteles é um empirista: o conhecimento verdadeiro procede da experimentação e observação do

mundo em suas particularidades e dessas (usando a Razão como ferramenta afiada pela Lógica) posso indutivamente chegar às verdades gerais.

Se Aristóteles representa o empirismo na antiguidade, John Locke (1632-1704) é um de seus principais expoentes na modernidade. John Locke em sua obra *Ensaio sobre o entendimento humano* (2008) contrapõe as ideias inatistas do conhecimento, afirmando que todo o conhecimento parte da experiência. No processo de assimilação das experiências, diferencia as ideias simples de compostas, as ideias simples são as percebidas pelos sentidos e as complexas são as sistematizadas pelo entendimento.

O filósofo concebe que uma criança não tinha nenhum conhecimento ao nascer e que poderia ser moldada através das influências externas e, desse modo, atribui grande importância aos objetos e influências externas ao sujeito. A criança, nesse sentido, seria como uma cera que pode ser formada e moldada como quisermos.

Outro representante do empirismo nos tempos modernos é David Hume. Hume em sua obra *“Investigação sobre o entendimento humano”* (2000, p. 70) considera que:

Todos os materiais do pensamento derivam de nossas sensações externas ou internas; mas a mistura e composição deles dependem do espírito e da vontade. Ou melhor, para expressar-me em linguagem filosófica: todas as nossas ideias ou percepções mais fracas são cópias de nossas impressões mais vivas (apud ZILLES, 2005, p. 79).

Mesmo considerando o papel da experiência, de acordo com Zilles (2005) Hume vai além de Locke, ao considerar que a capacidade do homem é limitada, e que os sentidos podem enganar as percepções do sujeito, a solução para esse fator seria a submissão das percepções ao controle empírico (observação e experimentação científica). O conhecimento para Hume é desenvolvido a partir da experiência sensível, que se divide em duas partes: impressões e ideias. As impressões associam-se aos sentidos do ser humano e as ideias às representações mentais que já foram resultados das impressões. Assim, o sujeito poderia realizar conexões de causalidade entre as representações e as impressões. Assim,

[...] toda a ideia é copiada de uma impressão ou de uma sensação precedentes; se não podemos localizar a impressão, podemos assegurar-nos de que não há ideia. Em todos os casos isolados da atividade dos corpos ou espíritos, não há nada que produz a ideia de poder ou de

conexão necessária. Mas quando aparecem vários casos uniformes, e o mesmo objeto é sempre seguido pelo mesmo evento, então começamos a admitir a noção de causa e de conexão. Nós sentimos então um novo sentimento ou nova impressão, ou seja, uma conexão costumeira no pensamento ou na imaginação entre um objeto e o seu acompanhante habitual (HUME, 2000, p. 103 apud ZILLES, 2005, p. 81).

Assim, pondera Zilles (2005), Hume acredita que para atingir o conhecimento devemos relacionar o que é percebido pelas sensações com o que possuímos em nossas impressões, realizando conexões entre as regularidades, entre as ideias. Foi ainda um cético quanto às ideias metafísicas e teológicas, dizendo que elas não tinham nenhum experimento real às condições de existência.

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

[...] essas práticas consideram o aluno aquele que não sabe e o professor (hoje, é o livro) aquele que sabe. O aluno não só é um receptáculo, como é aquele que deve fazer apenas a relação estímulo-resposta, muitas vezes sem sentido nenhum, respondendo a questionários intermináveis dos livros didáticos. É isso que existe nas escolas e é o responsável pelo 'aprender' sem conteúdos.

Se o ensino é baseado na relação estímulo-resposta, o que prevalece não é a aprendizagem, mas a memorização dos conteúdos para a aprovação escolar, sem que aqueles conteúdos façam sentido à vida do aluno. O conteúdo é a experiência sistematizada nas mais diversas áreas do conhecimento e disciplinas. Ao aprendê-las a criança repete as experiências do grupo ou da sociedade. O protagonismo do aluno não existe para essa teoria da aprendizagem, sendo este um mero receptor das aprendizagens e o professor não realiza esforços para adequar o ensino as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Estes são considerados como uma página em branco e todos teriam as mesmas condições de aprender. Para essa perspectiva epistêmica, de acordo com Rego (2014, p. 89):

[...] os conteúdos e procedimentos didáticos não precisam ter nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas e da transmissão verbal do conhecimento. Na pedagogia que superdimensiona a

‘cultura geral’ que deve ser transmitida, o educando assume uma posição secundária e marcadamente passiva, devido a sua imaturidade e inexperiência. Cabe ao aluno apenas executar prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores a ele.

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

Quadro 07: Principais ideias da teoria empirista do conhecimento

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

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

## 2.4 Tentativas de ruptura: as perspectivas interacionistas

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

Uma síntese entre racionalismo e empirismo é a tentativa de resolver o dilema de como afinal de contas o sujeito conhece ou aprende as coisas. Essas tentativas comumente são chamadas de interacionistas. Immanuel Kant (1724-1804) propôs uma tentativa de superação do racionalismo e do empirismo, preservando a razão e a experiência. Kant problematizou a forma como o empirismo e o racionalismo percebiam o conhecer, pois acreditava que o conhecimento não se originava da relação direta com os objetos externos (observação e experiência sensível) ou através das capacidades inerentes do sujeito (razão autossuficiente). De acordo com Gaarder (2012, p. 351):

Kant dizia que tanto os sentidos como a razão têm um papel importante no modo como experimentamos o mundo. Mas dizia que os racionalistas carregaram nas tintas naquilo que a razão é capaz de fazer, e também achava que os empiristas atribuíram uma importância demasiada à experiência sensorial.

Dessa maneira, acreditava que tanto os sentidos como a razão são importantes para conhecer as coisas. Nesse sentido, segundo Gaarder (2012, p. 351), Kant concordava com os empiristas no entendimento de que “todos os nossos entendimentos sobre o mundo provêm das experiências sensoriais”. Também concordava com a importância da razão, ressaltada pelos racionalistas, sendo que “também a nossa razão contém pressupostos importantes para o modo como descobrimos o mundo que nos cerca. Existem certos condicionantes que determinam nossa visão de mundo.”

Kant ressaltava que nem apenas através dos sentidos, nem somente através da razão podemos construir o conhecimento. Mas sim, acredita que tanto a razão quanto as experiências sensoriais são partes consideráveis para a construção do conhecimento. Dessa maneira, de acordo com Matui (1995), Kant foi o primeiro filósofo a considerar que tanto o sujeito quanto os objetos têm papel ativo para a construção do conhecimento.

[...] o conhecimento só se dá na relação entre o sujeito e o objeto e através dela. Entregue a si mesmo, o sujeito, por maiores que sejam as potencialidades hereditárias, nada é; da mesma maneira, o objeto não tem como manifestar suas características. Na relação, ambos são ativos e têm partes indispensáveis. Kant foi o primeiro a considerar a participação relativa dos dois: sujeito e objeto (MATUI, 1995, p. 42).

De acordo com Chauí (2000), Kant foi responsável por uma “revolução copernicana” na Filosofia, sendo que os inatistas e empiristas buscavam um centro que não era verdadeiro para o entendimento do conhecimento.

Em lugar de, primeiro e antes de tudo, estudar o que é a própria razão e indagar o que ela pode e o que não pode conhecer, o que é a experiência e o que ela pode ou não pode conhecer; em vez, enfim, de procurar saber o que é a verdade, os filósofos preferiram começar dizendo o que a realidade é, afirmando que ela é racional e que, por isso, pode ser inteiramente conhecida pelas idéias da razão. Colocaram a realidade exterior ou os objetos do conhecimento no centro e fizeram a razão, ou o sujeito do conhecimento, girar em torno deles (CHAUÍ, 2000, p. 95).

Para Chauí (2000) Kant propôs uma ruptura epistemológica a partir da forma que os inatistas e empiristas concebem o conhecimento, deslocando o centro do conhecimento para a própria razão:

Façamos, pois, uma revolução copernicana em Filosofia: em vez de colocar no centro a realidade objetiva ou os objetos do conhecimento, dizendo que são racionais e que podem ser conhecidos tais como são em si mesmos, comecemos colocando no centro a própria razão (CHAUÍ, 2000, p. 95).

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

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

## 2.4.1 A compreensão do conhecimento como construção

### 2.4.1.1 Construtivismo ou epistemologia genética

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

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

Piaget formulou a epistemologia genética. Nessa teoria busca compreender e explicitar a gênese do processo de construção do conhecimento da criança e, para tal, sistematizou os estágios de desenvolvimento. Para Piaget, todos os conhecimentos são parte de um processo de construção em que estão implicados a interação entre sujeito (razão) e objeto (empíria). No construtivismo piagetiano, conforme Becker (2012b, p. 112):

O conhecimento não nasce com o indivíduo nem é dado pelo meio social. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio – tanto físico como social. Essa construção depende, portanto, das condições do sujeito (indivíduo sadio, bem-alimentado, sem deficiências neurológicas etc.) e das condições do meio.

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

humano não nasce com os conhecimentos, são eles que nascem no ser humano por internalização e reconstrução.”

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

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

Para Matui (1995, p. 50), o construtivismo é interacionista, genético e evolucionista ao considerar uma psicogênese para o desenvolvimento humano. Assim,

[...] o construtivismo, além de ser interacionista, é fundamentalmente genético. A mente e todas as suas ‘categorias’ são genéticas, isto é, têm origem. O ser humano não nasce com a mente, nem com o pensamento e, muito menos, com os conhecimentos. São as faculdades do pensamento, da memória, da representação mental e dos conhecimentos que nascem no homem. A psicogênese é evolucionista; é um ramo de evolucionismo. Tal como na embriogênese os diferentes órgãos vão se formando por diferenciação, na psicogênese as categorias mentais ou as estruturas mentais vão surgindo e se desenvolvendo.

Portanto, o entendimento de estruturas ou faculdades *a priori* da razão, tempo e espaço em Kant, por exemplo, fica questionado. O que se tem é uma disposição biológica para ser humano e para o aprender. Conforme Savater (1998) essa condição biológica é insuficiente, ela necessita ser confirmada e construída. Assim, entende-se o conhecimento como um processo que tem gênese e se desenvolve no ser humano por meio das trocas com o meio e com os outros. Piaget, conforme Matui (1995) entende que o processo de construção do conhecimento não se encerra. Assim, o construtivismo compreende que não se constrói conhecimentos apenas quando crianças, mas durante toda a nossa vida, tornando o conhecimento um processo vital.

Para a teoria piagetiana da gênese do conhecimento, há três conceitos-chave para a construção do conhecimento em sua interação com o ambiente, os quais seriam responsáveis pela construção dos esquemas mentais, são eles: assimilação, acomodação e equilíbrio. Por meio da assimilação, a partir de uma situação nova vivenciada pelas interações com o meio, o sujeito assimila o novo elemento, de acordo com as estruturas mentais que já possui, ao conceito ou aos conhecimentos já formulados: "A assimilação não se reduz (...) a uma simples identificação, mas é construção de estruturas ao mesmo tempo que incorporação de coisas a essas estruturas" (PIAGET, 1996, p. 364). Através do processo de acomodação, o sujeito sente a necessidade de adaptar-se ao ambiente e assim, há a necessidade de aprender e modificar as suas estruturas mentais para dar conta de um novo conceito ainda não formulado pelo sujeito, criando ou modificando as estruturas mentais. Nesse sentido, a acomodação é a responsável pela formulação de novas ideias, novos conhecimentos. Mas a assimilação e a acomodação constituem processos complementares na construção da aprendizagem conforme Piaget. Bringuier (1978) explica essa relação entre elas, dessa forma:

[...] a acomodação é determinada pelo objeto, enquanto a assimilação é determinada pelo indivíduo. Então, assim como não há acomodação sem assimilação, já que é sempre a acomodação de alguma coisa que é assimilada [...], de igual modo não pode haver assimilação sem acomodação (BRINGUIER, 1978, p. 63).

O processo de equilíbrio, por sua vez, ocorre quando tanto o processo de assimilação como o de acomodação estão em harmonia. Nesse sentido, Piaget (1999, p. 89) explica que "a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio, pois toda conduta tende a assegurar equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação."

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

#### 2.4.1.1 A perspectiva sociointeracionista

De acordo com Rego (2014), Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) contribuiu através de suas pesquisas com a educação e outras áreas como a psicologia, a antropologia, a história, a sociologia que buscaram o entendimento das relações entre os seres humanos com o ambiente físico e social, as relações entre trabalho, as relações homem e natureza, e também, as relações entre o uso de instrumentos e o processo de desenvolvimento da linguagem.

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

Conforme a teoria proposta por Vygotsky, (Rego, 2014), as funções psicológicas superiores não são inatas nos seres humanos e se desenvolvem na relação com outros indivíduos, em contato com a cultura e, desse modo, se diferenciam das reações automáticas e atividades de ordem biológica do corpo humano. Vygotsky, segundo Rego (2014), buscou entender os processos de pensamento superior do ser humano e sua evolução. Assim:

[...] podemos considerar que seus trabalhos pertencem ao campo da psicologia genética, já que se preocupou com o estudo da gênese, formação e evolução dos processos psíquicos superiores do ser humano. Para a psicologia genética, o psiquismo humano se constitui ao longo da vida do sujeito; não é, portanto, uma ‘propriedade’ ou ‘faculdade’ primitivamente existente no indivíduo. A psicologia genética estuda a infância justamente para tentar compreender a formação dos complexos processos psíquicos (REGO, 2014, p. 40).

Para Vygotsky o papel da relação indivíduo/sociedade é imprescindível ao seu desenvolvimento, afirmando que as características tipicamente humanas se desenvolvem através da interação do homem com o seu meio sociocultural (REGO, 2014). Essa interação do homem com o mundo é mediada por meio de ferramentas

tipicamente humanas, como a linguagem, sendo que permite a comunicação e a construção cultural.

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

Porém, para as proposições teóricas de Vygotsky, essas capacidades que já se encontram predispostas na criança, precisam da interação para se desenvolver. Assim, na ausência da interação com outros humanos esse desenvolvimento não acontece. Em relação aos estudos de Vygotsky, Rego (2014, p. 58) afirma que

[...] a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modos de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo, etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social.

Segundo Rego (2014), a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem, pois constitui uma forma de comunicação com outros indivíduos de sua espécie, auxiliando na elaboração e organização do pensamento. A linguagem é essencialmente humana e, assim, essa capacidade distingue o homem das demais espécies. Segundo Vygotsky (1984, p. 31)

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (apud REGO, 2014, p. 63).

Nesse sentido, Rego (2014) ressalta que para a perspectiva vygotskyana de aprendizagem, a criança necessita da mediação dos adultos para que seja inserida na cultura, que aprenda o que foi historicamente e culturalmente construído pela humanidade para desenvolver as capacidades que são predispostas. Com esse

entendimento, a linguagem foi um dos temas pesquisados por Vygotsky em sua relação com o desenvolvimento humano. Para ele, a linguagem o aspecto central de inserção cultural da criança na sociedade e requisito primordial no desenvolvimento intelectual.

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

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

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre as outras duas acima descritas. Assim, situa-se na distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ainda necessita de auxílio. Nesse sentido, REGO (2014) afirma que as aprendizagens que estão no nível da zona de desenvolvimento proximal são aquelas “que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (Vygotsky apud REGO, 2014, p. 73).

Nesse processo, podemos notar também a importância da interação para a teoria vygotskyana, pois em contato com os adultos é que a criança conseguirá desenvolver novas aprendizagens. No processo de aprendizagem, zona de desenvolvimento potencial, a criança necessita do outro para realizar e ampliar as suas capacidades. Por sua vez, na zona de desenvolvimento proximal é o outro que atua, criando a necessidade de novas aprendizagens. A importância da interação no processo de aprendizagem é afirmada por Rego (2014, p. 74):

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se

internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual.

O processo escolar deveria atuar no nível da zona de desenvolvimento proximal e é visto por Rego (2014), como a elaboração de conceitos científicos pela criança. Esses conhecimentos construídos em outros ambientes nos quais a criança convive, Vygotsky nomeou de conceitos espontâneos ou cotidianos. A escola, nesse sentido, teria o papel de sistematização dos conhecimentos de formação de conceitos científicos, aqueles as quais a criança não entra em contato em seu cotidiano, possibilitando a criança assimilar o conhecimento que a humanidade construiu através da sua história. Conforme Rego (2014, p. 79):

Na perspectiva vygostskyana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos conceitos científicos em particular. A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade.

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

Outro interacionista, Henri Wallon (1879-1962) foi um médico que, partindo do interesse em entender o funcionamento do psiquismo humano, estudou também, psicologia e filosofia. A formação intelectual de Wallon exerceu influência na formulação de sua teoria sobre o desenvolvimento humano. Considerou como importante de forma evidente em sua teoria a influência exercida pelo meio social no desenvolvimento humano, dessa forma, sua teoria é considerada interacionista. No

percurso de sua carreira, Galvão (2014) ressalta que Wallon aproximou-se gradativamente da educação. Utilizou seus estudos na área da psicologia para contribuir com a educação e defendia que estas duas áreas necessitariam de contribuição recíproca. Dessa forma considerava que

[...] entre a psicologia e a pedagogia deveria haver uma relação de contribuição recíproca. Via a escola, meio peculiar à infância e 'obra fundamental da sociedade contemporânea' como um contexto privilegiado para o estudo da criança. Assim, a pedagogia ofereceria campo de observação à psicologia, mas também questões para investigação. A psicologia, por sua vez, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil ofereceria um importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica (GALVÃO, 2014, p. 23).

Através de suas contribuições com a educação participou do Movimento da Escola Nova, importante movimento de renovação do ensino e foi presidente do Grupo Francês da Escola Nova. Também integrou uma comissão do Ministério da Educação Francês para a reformulação do sistema de ensino desse país, oportunidade em que expressa grande parte do seu pensamento acerca da educação. As mudanças propostas por ele ao ensino não chegam a ser implantadas, mas defende que se deveria "adequar o sistema de ensino às necessidades de uma sociedade democrática e às possibilidades e características psicológicas do indivíduo, favorecendo o máximo desenvolvimento das aptidões individuais e a formação do cidadão" (GALVÃO, 2014, p. 25).

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

O papel do meio, de acordo com a teoria psicogenética walloniana, para Galvão (2014), se transforma com a criança, a qual conseguirá estabelecer uma

relação maior ou menor com o ambiente, de acordo com a idade e as capacidades, retirando do espaço, os recursos para o seu desenvolvimento, a partir de suas necessidades. Assim,

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

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

#### 2.4.1.1.1 Construtivismo pós-piagetiano: as contribuições da hermenêutica

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

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

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

Compreendemos como seres no mundo. Assim, pondera Stein (2009, p. 38) que cada um de “nós temos disponibilidades psicofísicas-mentais, físicas-biológicas, se quiserem, neurobiológicas, nós temos um cérebro, que produziram essa coisa estranha que somos nós, indivíduos, conscientes, sujeitos que dizem eu e que têm um eu no mundo”. Somos seres no mundo e desde esse lugar aprendemos e compreendemos as coisas. A relação linguagem e ação é responsável pela construção dos conceitos e esses são resultados de um processo interativo, da “relação com o mundo e com os outros, portanto, de ação” (Idem, p. 40).

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

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

Assim, a hermenêutica enquanto contribuição ao construtivismo, sugere o conhecer situado em um contexto da interação com o mundo pela linguagem e ação, sendo que “não existe conceito sem um processo de relação com o mundo e com os outros, portanto, de ação” (STEIN, 2009, p. 40). Assim sendo, conhecer é saber usar palavras (conceitos) para formar frases. E essas palavras e frases são construídas em um “processo de relação com o mundo e com os outros, portanto, de ação” (Ibidem, p. 40).

Desse modo, o ser humano se liga e conhece o mundo pela linguagem. Nas palavras de Stein (2009, p. 40)

É pelas frases, pelas palavras, pela linguagem, que nós nos ligamos ao mundo exterior, que começamos a funcionar racionalmente. Portanto, ser racional (e não “ter razão”), agir racionalmente, interagir racionalmente significa poder falar, poder escrever, poder usar palavras para formar frases (STEIN, 2009, p. 40).

O entendimento da interação, de entender o sujeito como não passivo em relação ao conhecimento, é a grande contribuição do construtivismo. Stein (2009, p. 40), concebe o conhecimento não como um processo pronto, acabado, sem relação com o mundo:

Aprender não é receber pegando. Há um processo (e eu diria que a palavra ‘aprendizagem’ esconde esse processo), que é o processo ativo, que deveria estar expresso na questão da Aprendizagem. O Construtivismo pretende exatamente isso: fazer com que a linguagem (que é expresso da racionalidade humana), as frases (que é a expressão da capacidade de argumentar, de trazer razões) sejam o elemento que caracteriza o ser humano, e não mais uma razão abstrata, uma faculdade pronta, educadinha, bem alimentada. Nós não temos isso acabado, pronto. Recebemos isso através de um processo resultante da nossa interação com os outros.

Portanto, há de se considerar que a aprendizagem/conhecimento (a alma, o espírito e a mente) “aparecem na linguagem, na racionalidade dos nossos discursos, na capacidade de aprender, e nada mais”. Portanto, são produções humanas. Assim, “Se aprende com um ‘eu’ concretamente no mundo, que articula esse mundo significativamente. Esse universo de significação implica sempre o mundo e os outros” (STEIN, 2009, p. 42). É sempre um processo interativo entre um ser no mundo, os outros e o mundo. E, essa “relação com o mundo se faz via linguagem. Como essa linguagem se constrói é o que, no fundo, nos ensina o construtivismo” (Ibidem, p 42). Assim, o processo da aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida do ser humano, não apenas em determinados contextos, idades, ou no contexto escolar e, desse modo, a grande contribuição do paradigma hermenêutico ao construtivismo é a compreensão de como construímos a linguagem que nos permite, ler, interpretar, compreender, nos relacionar, interagir, com os outros e com o mundo. Aprender e conhecer significa participar do mundo da linguagem.

Situado em um processo de construção, o próprio construtivismo traz esse aspecto em sua gênese, a possibilidade de se reformular. Conforme Stein (2009, p. 36), “o construtivismo se liga ao próprio processo que ele pretende desenvolver, que é o processo de aprendizagem. Ele não deixa de aprender nunca, ele mesmo está sob constante processo de revisão.” Nesse sentido, também está aberto às contribuições do paradigma hermenêutico, que considera a linguagem e ação de

cada ser na construção do conhecimento. Sendo que “quando o homem conhece, está manifestando sua racionalidade e sua historicidade. A razão não se constitui fora do mundo prático e da história” (HERMANN, 1993, p. 103).

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

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

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

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

		ressignificados por diversos pesquisadores.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Considera a importância da interação no processo educativo.</li><li>-Planejamento baseado nos conhecimentos prévios e na heterogeneidade dos alunos.</li><li>- Professor é um mediador, favorecendo a construção própria dos alunos.</li></ul>
--	--	---------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

### **3 EPISTEMOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: BUSCANDO AS EPISTEMOLOGIAS PRESENTES NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

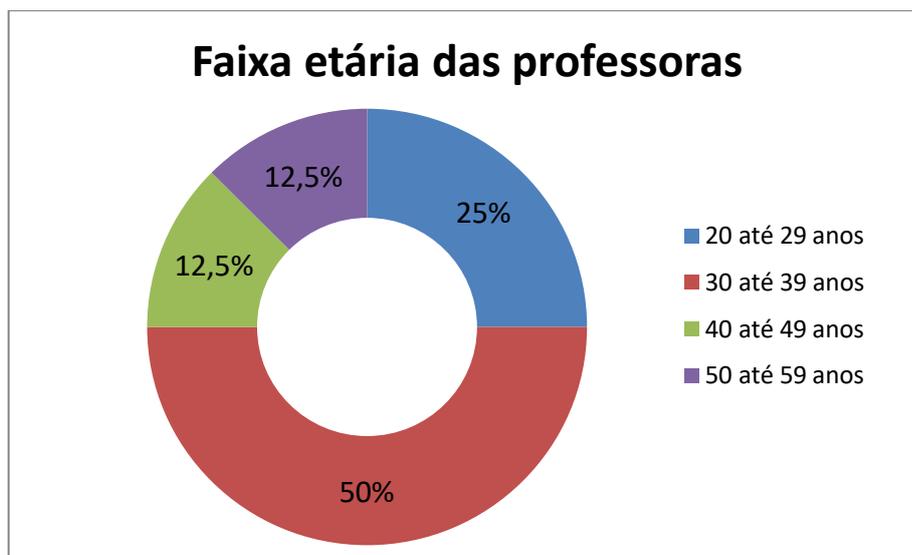
O objetivo deste capítulo é analisar as epistemologias presentes nos discursos das professoras de educação infantil. Partindo dessa intenção, o capítulo apresenta a análise e as interpretações realizadas referentes aos dados empíricos produzidos. A partir do quadro teórico do segundo capítulo busca-se analisar os dados produzidos, tecendo reflexões acerca das epistemologias manifestas nas falas das professoras atuantes em turmas de pré-escola.

A análise dos dados produzidos pela pesquisa de campo foi feita a partir de quatro categorias: conhecimento, conhecimento do professor, aprendizagem e práticas educativas, as quais são apresentadas no presente capítulo, buscando sua aproximação com as epistemologias.

#### **3. 1 Perfil das professoras participantes da pesquisa**

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

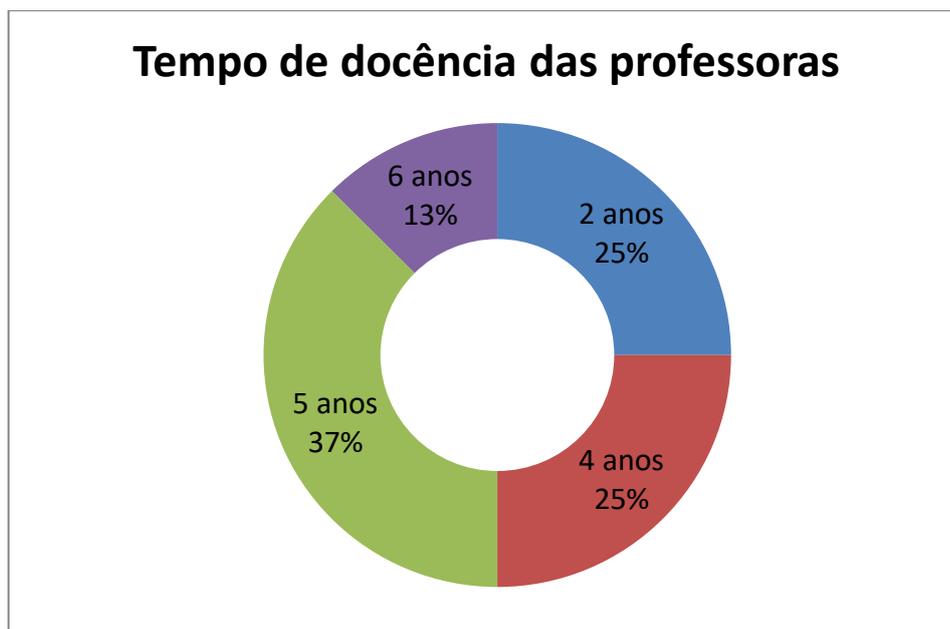
Gráfico 09: Faixa etária das professoras pesquisadas



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

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

Gráfico 10: Tempo de docência das professoras pesquisadas



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

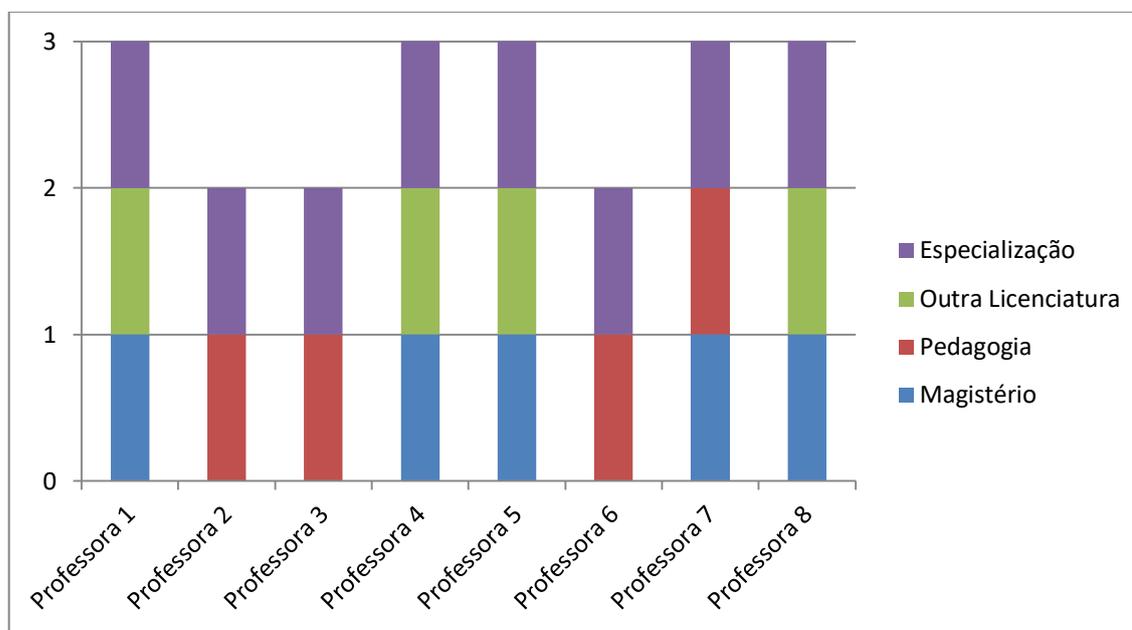
A formação acadêmica das professoras pesquisadas é bem diversificada. Há professoras com formação de nível médio em Magistério (Curso Normal de nível médio) e outras que não realizaram esse curso. Quanto à formação em nível superior, estão os cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Letras, Matemática e Normal Superior. A diferença na formação acadêmica das professoras é possibilitada pela exigência expressa no Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Santa Rosa, estabelecido pela Lei Complementar nº 72, de 3 de janeiro de 2012. Para assumir a função de Professora de educação infantil esse define que a função seja assumida com a formação mínima, Ensino Médio - Curso Normal ou o Curso de Pedagogia. A possibilidade de formação mínima de professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em Curso Normal de nível médio, é previsto também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 62:

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

Dessa forma, professoras que não realizaram o curso de nível superior em Pedagogia (o qual habilita entre outras funções, para atuação na educação infantil),

mas cursaram o curso Normal de nível médio, podem assumir o cargo de professor de educação infantil. O quadro abaixo apresenta o percurso de formação acadêmica das professoras pesquisadas:

Gráfico 11: Percurso de formação acadêmica das professoras pesquisadas



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

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

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

### 3. 2 O desvelar da epistemologia no discurso das professoras: concepções sobre conhecimento

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

O conhecimento sobre como conhecemos é desvelado por meio das respostas. Na fala que segue, manifesta-se uma dualidade na qual há uma diferenciação entre conhecimento prático, adquirido através das vivências e o conhecimento teórico, construído através da reflexão.

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

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

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

De acordo com as falas acima mencionadas<sup>9</sup>, o conhecimento é entendido como um processo dual, de um lado prático e de outro teórico (reflexão). Assim, as vivências proporcionam conhecimentos ou servem para produzir o conhecimento teórico.

O conhecimento como algo exterior ao sujeito, apresentado nas falas acima, produzido através das vivências ou experiências (sensação em Locke) assume

---

<sup>9</sup> As entrevistas foram transcritas e em alguns trechos foram pontuadas e revisadas ortograficamente, contudo, preservando o conteúdo e a construção das ideias das entrevistadas.

traços fortemente empiristas. A dimensão da reflexão (ação da mente) opera sobre os elementos da experiência e produz as ideias. Trata-se, basicamente, de uma compreensão do conhecimento como fonte externa, tipicamente empirista. No empirismo, o sujeito é passivo na relação com os objetos externos, já no construtivismo, o sujeito é ativo, atua e interage para a construção do seu conhecimento, mediado pela linguagem, conforme Becker (2012b).

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

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

Becker (2012b) ressalta que a posição empirista atribui aos sentidos como fonte do conhecimento. Afirma nessa premissa que “a própria atividade está submetida aos cinco sentidos, à apreensão (aprendizagem) de algo que vem de fora e que, como tal, determina o sujeito” (BECKER, 2012b, p. 39). No trecho mencionado acima, o conhecimento está condicionado a algo externo e resulta do exercício da mente sobre as sensações fornecidas pelos sentidos, assim, explicitam-se indícios característicos do pensamento empirista de conceber o conhecimento.

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

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

O processo de internalização é assim definido por Vygotsky (VYGOTSKY, 1991, p. 63): “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação

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

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

### **3.3 Conhecimento docente e suas relações epistemológicas**

Buscando o compreender como o professor aprende ou como chega aos conhecimentos que mobiliza em sua prática educativa, foram elaboradas algumas questões: Como você professora, aprende? Quais são os conhecimentos que você construiu em sua formação inicial que te forneceram subsídios teóricos para a sua atuação na educação infantil? Que autores você conhece e que orientam tua prática pedagógica? E, por fim, como você busca conhecimentos para planejar as suas aulas?

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

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

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

A consciência da necessidade de ressignificar os conhecimentos já construídos e a disposição em continuar aprendendo ao longo do exercício da profissão demonstra um papel ativo em relação ao conhecimento. Tal postura ativa

diante aprender revela indícios de uma concepção construtivista de conhecimento. A compreensão do aprender como inacabamento e de processo aponta para uma perspectiva construtiva do conhecimento.

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

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

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

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

Os conhecimentos construídos na formação acadêmica são imprescindíveis para o professor, porém a formação do professor não deve esgotar-se na formação

inicial, visto que a relação de proximidade que a docência possui com o conhecimento, essa requer reconstruir-se ante os novos desafios do tempo. A relação de dialogicidade entre a prática (campo da experimentação/ação) e teoria (campo da reflexão) deve ser um movimento constante para a prática educativa. Segundo Nóvoa (1992) a formação é um processo contínuo ao longo da profissão, que não acontece apenas através de cursos, mas pela atividade reflexiva sobre a prática:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento (NÓVOA, 1992, p. 13).

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

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

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

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

Para Rodrigues e Kuenzer (2007) o predomínio do aprender centrado na prática aproxima-se de uma razão instrumental, muito presente na formação inicial e continuada de professores. Ainda, conforme Facci (2004), essa perspectiva

encaminha para desvalorização e esvaziamento do trabalho na medida em que não realizam o diálogo reflexivo sobre os saberes docentes e sobre a profissão.

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

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

A professora 4 ressalta que em sua formação inicial foi importante o “Magistério” para atuação na educação infantil sendo que sua licenciatura que realizou foi em História. *“Magistério, eu acho que o magistério foi o que me deu a melhor base pra trabalhar com pequenos, porque a formação de história já é pra trabalhar com os maiores, mas o magistério sim” (Professora 4).*

É importante destacar que a formação no Curso Normal é percebida como estritamente prática, voltada ao fazer técnico, à instrumentalização, com frágil formação teórica.

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

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

A professora 7 ressalta ainda que o Curso Normal de nível médio e a Pedagogia foram importantes em sua formação, porém considera ainda que não

entrou em contato na formação com muitos aspectos específicos para atuação na educação infantil:

*Eu acho que o Magistério contribuiu muito pro meu trabalho, faz a gente crescer muito, dá muita base assim no trabalho com as crianças, e a Pedagogia também. Os autores... essa coisa de como eles aprendem, que ajuda e acho que quanto mais a gente estuda mais vai ter esse subsídio, vai ter essa base para gente trabalhar. Mas a Pedagogia é de uma forma mais teórica, e eu vejo o Magistério como uma coisa mais prática. Acho que os dois são um conjunto, quando eu fiz o Magistério ele não era muito voltado para educação infantil, ele era bem voltado pros anos iniciais. Então também eu tive assim que quando eu comecei a trabalhar tive que dar uma puxada assim né, buscar um pouco porque a minha formação não foi tão específica pra educação infantil, abordou mais o ensino fundamental.*

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

O privilégio às demais áreas de atuação da Pedagogia ao longo da história na formação de professores, denota certo desprestígio em relação à atuação na educação infantil, aos conhecimentos específicos envolvidos na educação de crianças pequenas. Gomes (2013, p. 134) ressalta que a falta de preparação dos professores de educação infantil para sua prática, acaba fazendo com que esses realizem

[...] uma mistura de teorias novas e antigas e, por vezes, desprovido de condições para analisá-las numa perspectiva que possa fazer sentido às suas práticas – segue reproduzindo ações que têm como referência ora modismos pedagógicos, ora precedentes como estudantes na escola.

Esse aspecto gera preocupação, pois se o professor não possui uma formação sólida para fundamentar a sua prática, acaba recorrendo a modismos ou reproduzindo aspectos de sua própria formação enquanto estudantes, não possuindo consciência da importância e dos objetivos relacionados à sua ação para a formação das crianças. Tal lacuna nos cursos de formação pode fazer com que os professores assumam concepções sobre o conhecimento advindas do senso comum, em uma perspectiva estritamente prática e técnica, realizando práticas educativas esvaziadas de sentido para a infância. A formação docente voltada ao fazer, a aplicação de conteúdos, encobre a forma mais rasa de empirismo.

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

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

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

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

Mudanças relacionadas às práticas educativas a serem oferecidas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, devem-se em parte às alterações nas políticas educacionais, que produziram alterações curriculares para as duas primeiras etapas da Educação Básica. Sobre os autores que orientam a prática educativa dos professores, as professoras citam em sua maioria Paulo Freire, Piaget e Vygotsky, aparece também entre as respostas Emilia Ferreiro, Maria Montessori, Maria Carmen Barbosa. Considerando os autores citados, há elementos de um discurso teórico construtivista.

Contudo, considerando aspectos apresentados pelas falas, que referenciam o seu trabalho pedagógico, e ao Curso Normal como importantes em sua formação pedagógica, denuncia-se um forte vínculo à instrumentalização. Foi pela

experiência, pelo fazer prático que se constituíram professoras, o que faz referência a uma formação, fortemente marcada, por práticas do campo empirista.

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

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

### **3.4 Concepções das professoras sobre a aprendizagem e aproximações com a epistemologia**

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

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

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

A epistemologia empirista enfatiza a importância das experiências para a aprendizagem. Para essa concepção de aprendizagem o conhecimento é externo ao sujeito e através dos estímulos externos e pelas experiências o sujeito constrói os seus conhecimentos. Segundo Moll (2009, p. 82), “o papel significativo da experiência nos processos de desenvolvimento é irrefutável, porém questionamos a forma como o empirismo o absolutiza.” Em outro momento da entrevista, a professora 2 ressalta ainda mais o papel das experiências em sua concepção de

aprendizagem ao ser questionada: Basta que você ensine bem uma criança para que ela aprenda? Ela responde que: *“Nem sempre... se ela não vivenciar, ela não vai aprender, por mais que tu se esforce, que tu explique, se ela não vivenciar, ela não vai aprender”* (Professora 2). Compreender o conhecimento como exterior ao sujeito, sem conhecimentos próprios, adquiridos através das experiências, evidencia uma concepção empirista de conhecimento.

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

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

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

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

Para Stein (2009), a linguagem é requisito para construção de sentido das coisas, através dela aprendemos as palavras, os conceitos, expressamos o mundo. A experiência necessita ser transformada em fala, pré-conceitos, conceitos: “É pelas

frases, pelas palavras, pela linguagem, que nós nos ligamos ao mundo exterior, que começamos a funcionar racionalmente” (STEIN, 2009, p. 40).

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

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

Tanto o empirismo como o construtivismo possuem em suas formulações, o papel das vivências na construção da aprendizagem. A distinção entre o papel das experiências/vivências para o empirismo e para o construtivismo está na interação entre o sujeito e o objeto. Matui (1995, p. 88), ressalta que “a experiência é o estabelecimento de relação do aluno com o objeto de aprendizagem. O que importa é esse relacionamento, pois sem a interação sujeito/objeto também não ocorre experiência. Há muitas aulas que nem chega a se estabelecer.” Moll (2009, p. 83) também ressalta que, no empirismo a aprendizagem é “um produto que é passivamente internalizado pelo indivíduo.” A experiência não é transformada em fala, palavras, em pré-conceitos, em conceitos o que propriamente vão caracterizar o conhecimento da criança.

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

Para Matui (1995, p. 89), a contribuição de Vygotsky se dá pela dimensão sócio-histórica que ele atribui às experiências. Para ele “conhecer um objeto, para uma criança, significa descobrir o que a humanidade já sabe dele”. Portanto, as experiências constituem a interação do sujeito com a humanidade e com as outras pessoas e isso se dá pela apropriação da linguagem, das palavras, dos conceitos, etc.

Assim a interação social ou a teia de relações sociais é o grande palco onde ocorre a experiência do aluno com o objeto da aprendizagem. O aluno interage com as matérias de aprendizagem nas atividades de participação e cooperação com outras pessoas, ou seja, nas atividades interpessoais, como denomina Vygotsky (MATUI, 1995, p. 89).

A importância das interações sociais na construção do conhecimento é ressaltada por Vygotsky (1991, p. 33) através dessa síntese: “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.” A partir dessas premissas, Vygotsky fundamenta sua teoria sociointeracionista de aprendizagem. Assim, a perspectiva sociointeracionista de aprendizagem é revelada através de alguns indícios nas falas das professoras. A professora 1 acredita que a aprendizagem da criança aconteça através das

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

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

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

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

Nesse sentido, anuncia-se uma tese importante das perspectivas construtivistas, de que o conhecimento se produz na relação com os outros e com o mundo. A professora 7 respondendo ao questionamento de como passamos de um

menor para um maior conhecimento, aborda sobre um dos processos apontados por Vygotsky para a construção do conhecimento que é a zona de desenvolvimento proximal:

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

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

A zona de desenvolvimento proximal na perspectiva sociointeracionista do conhecimento constitui-se um dos importantes processos na construção do conhecimento, sendo ela

*[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação do adulto ou em colaboração com os companheiros mais eficazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).*

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

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

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

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

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

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

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

*Eu acho que é o papel fundamental, a gente tá aí pra fazer essa troca com eles, interagir, conversar o que vocês acham de tal coisa ou funciona, o que é.. ver as ideias deles, então na verdade a nossa função é fazer essa mediação entre as interações e eles, entre eles, também, eles acho que aprendem até muito um com outro nas brincadeiras, nas trocas, nas mediações, acho que é fundamental e acho que é parte mais importante da educação infantil (Professora 7).*

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

A perspectiva construtivista considera o papel do professor como mediador e/ou facilitador das aprendizagens, propondo desafios, em que professor e aluno estão envolvidos ativamente na construção do conhecimento. O construtivismo nada tem a ver com práticas espontaneístas que relativizam o papel do professor. Alguns entendimentos errôneos sobre o construtivismo entendem que a construção deve ser da criança, sem a intervenção do professor, isso é espontaneísmo ou de que a criança se desenvolve naturalmente. O papel do professor para o construtivismo é de mediador, mas não mero expectador do desenvolvimento do aluno. Ele deve mediar as aprendizagens dos alunos, interagindo e propondo desafios que façam com que os alunos avancem em suas aprendizagens. Becker (2012b) ressalta o papel ativo de ambos (aluno e professor) na construção do conhecimento, onde o professor deve planejar ações e qualificar as interações entre os alunos e entre os alunos e o conhecimento. Para Becker

a sala de aula não é lugar de espetáculo onde o professor se vê competindo com a televisão. É um lugar de construção de conhecimento em que o professor e aluno são atores, em que todos são ativos e responsáveis – sem diluir a assimetria dessa responsabilidade, antes qualificando-a pelo planejamento e pela organização de ações significativas (2012b, p. 134).

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

*Nós temos alguns alunos, alguns é por serem ainda muito agitados, outros inquietos ainda... que não conseguem se concentrar, e os outros parece que cada um têm o seu tempo... não que não tenha uma dificuldade, assim... mas o porquê dessa dificuldade?... eu penso que porque eles não receberam estímulo pra ter essas conexões mais rápidas que os outros, porque alguns não entendem a forma que o trabalhinho deve ser feito, porque eles ainda não receberam muitas orientações nesse sentido. É tipo bem visível dos pais que estimulam mais... as crianças que vinham do maternal, ou aquelas crianças que têm irmãos mais velhos, eles ainda não tiveram essa vivência ainda... é tudo muito novo, então alguns tem um pouco de dificuldade em entender. A gente conversa e explica mais vezes, e insiste... “vamos lá, você consegue, você vai fazer bonito.... [...] alguns não tinham esse lápis de cor em casa, nunca usaram a tesoura” (Professora 3).*

Sobre o papel do meio para as aprendizagens, Vygotsky considera que o meio social e cultural são importantes para o desenvolvimento das crianças e das aprendizagens. Ressalta que não se trata propriamente de determinismo ambiental,

mas do meio social como um promotor de desenvolvimento. Nesse sentido, Rego (2014, p. 94) destaca que para Vygotsky a interação do sujeito com o meio é imprescindível:

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

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

Se o sujeito tem condições ótimas de ação devido a suas experiências anteriores significativas e o meio é positivamente desafiador, a qualidade da interação cresce; ela será função de um desenvolvimento cognitivo ótimo. Se o sujeito tem as condições referidas, mas o meio falha em sua capacidade de desafiar, a tendência é de baixar a qualidade da interação; mas essa tendência pode não se confirmar num caso específico. Se as condições do sujeito são precárias, e o meio é desafiador, prevê-se a mesma tendência de baixa que, também, em um caso específico, pode não se verificar (BECKER, 2012b, p. 130).

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

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

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

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

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

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

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

*primeiramente na escola, tentamos ver o que nós podemos fazer, através né de umas atividades diferentes pra ver o que realmente tá acontecendo né (Professora 1).*

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

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

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

### **3.5 Práticas educativas e pressupostos epistemológicos**

Na construção do roteiro para as entrevistas foram incluídos questionamentos voltados às práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil com a finalidade de visualizar o entendimento das professoras sobre os processos educativos e suas aproximações com os pressupostos epistemológicos. Os questionamentos

relacionados a esta categoria de análise foram: “De que forma você professor define os conhecimentos a serem trabalhados na educação infantil?”, “As crianças interagem através das atividades desenvolvidas em sala de aula?”, “Que critérios você considera importantes para organizar a tua aula?”, “Relate um pouco de sua prática educativa na educação infantil”.

Acerca de como definem os conhecimentos a serem trabalhados na Educação Infantil, as professoras relatam que utilizam os “eixos”. Esses fazem parte do documento elaborado pelo município com conteúdos a serem trabalhados nas turmas de pré-escola, baseados nos eixos norteadores propostos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. A Base Curricular Nacional para a Educação Infantil é o documento balizador mais recente em termos de currículo para a Educação Infantil. No município ainda está em processo de estudo e construção o projeto do referencial municipal.

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

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

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

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

Nas entrevistas pode-se perceber também outros aspectos a serem considerados no planejamento pelas professoras, como a professora 1 relata que busca considerar os eixos propostos, mas também considera o contexto escolar. A professora 2 ressalta que trabalha os eixos a partir de conteúdos que as crianças demonstram interesse em estudar, aspectos que indicam a positiva ativa das crianças, e a valorização da sua curiosidade, portanto consideram além do currículo, a construção do sujeito.

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

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

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

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

A professora 5 por sua vez, considera que os alunos vão para a primeira série, e assim, organiza os conteúdos para que eles estejam preparados para isso.

*A gente tem que pensar que eles vão pra primeira série, então, como a gente trabalha sempre visando a primeira série, alfabetização, eu sempre converso com as profes da primeira série, pra ver o que elas acham que precisa. Então, eu tenho bastante contato com as profes da primeira série, então elas "ó, tem que saber o nome, tem que saber o nome das letrinhas, tem que saber...". Então, pra que eles cheguem lá na primeira série, prontos*

*pra se alfabetizar, então assim, toda parte de coordenação motora, de recorte, de colagem, então eu sempre pergunto pra elas o que elas precisam saber lá na primeira série, pra que elas não precisem parar a primeira série, toda parte da alfabetização, pra trabalhar o que a gente não trabalhou na educação infantil (Professora 5).*

É preciso considerar perante a afirmação da professora 5 que a Educação Infantil não constitui-se em etapa preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental, ela possui objetivos próprios. O diálogo entre as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental são importantes para considerar a articulação entre essas duas etapas de ensino, contudo, a criança não deixa de viver a sua infância ao ingressar no Ensino Fundamental e suas aprendizagens acontecem por meio de um processo contínuo. Nesse sentido, ressalta-se que os conteúdos trabalhados na Educação Infantil não devem-se constituir em preparatórios para o Ensino Fundamental. Conforme Lobo (2012, p. 77):

Gostaria ainda de destacar que a educação infantil não tem como função preparar as crianças para o ensino fundamental. Sendo a primeira etapa da educação básica garantida no artigo 29 da nossa atual LDB (Lei nº 9.394/96), a educação infantil possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir de duas dimensões do atendimento: o cuidar e o educar as crianças, com respeito à sua faixa etária e às suas especificidades oriundas da infância. No que se refere ao ensino fundamental cabe a esse segmento garantir a continuidade de um atendimento que tenha como princípio o respeito pelas particularidades da infância através de um currículo sólido, articulado e em sintonia com a educação infantil e também com segmentos posteriores do ensino.

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

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

nesse sentido, pode significar um currículo prescritivo, sem relação com os interesses e a realidade das crianças.

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

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

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

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

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

Com relação ao aspecto da flexibilidade e dinamicidade nos projetos a serem desenvolvidos, Barbosa (2008) considera que:

As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico. Nesse entendimento se afirma, se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando-se novas dúvidas, acolhendo-se a curiosidade, a criatividade que perturba e levanta conflitos.

Ao considerar a aprendizagem a partir de projetos, valorizando a curiosidade e a criatividade dos sujeitos envolvidos nesse processo, seu papel ativo, contempla atributos de uma concepção construtivista de compreender o conhecimento e o

processo de aprendizagem. O conhecimento é construído, o currículo não é estático e as interações com outros sujeitos envolvidos e os diversos contextos são consideradas elementares para a construção do conhecimento.

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

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

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

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

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

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

*Olha... eu tento trabalhar sempre muito no prático, oferecer mais situações do que aquelas atividades de folhinha né, pra que eles vivenciem, principalmente eu vejo assim que a educação infantil é a coordenação motora, é o corpo. Enquanto eles não entender que eles têm que caminhar em cima da linha, lá não adianta trabalhar com caderno, porque eles não vão conseguir fazer em cima da linha. Então se trabalhar bastante a questão de linha, de recorte, direita, esquerda, toda a lateralidade, em cima, em baixo. Eu acredito que se eles não entenderem o corpo, toda parte deles, deles conseguir se organizar no espaço, não adianta a gente começar com papel, isso é o principal que eu vejo assim da educação*

*infantil: o lúdico, historinhas, fantasia, toda essa parte assim, que sem isso não adianta a gente começar com letras, com números, com outras coisas, que eles não vão conseguir... Com jogo.. Acredito que com jogo, com essas outras atividades eles vão aprender bem mais do que com as folhinhas e o papel (Professora 5).*

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

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

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

*[...] o brincar é muito importante, o brincar livre. Essa coisa de abolir a brincadeira e agora eles vão ficar sentados direto não dá, só brincadeiras orientadas, eles precisam de brincadeira livre. Faço uma vez por semana, duas, eu sempre faço, mas a livre também precisa, são crianças, são pequenos. Até pra interação deles, é muito importante e a gente vê eles brincando, também aprendem... (Professora 7).*

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

O brincar na educação infantil promove a interação, possibilita a representação de papéis, possibilitando que a criança crie, experimente, desenvolva-se cognitivamente e construa aprendizagens, segundo Friedmann (1996, p. 71):

O brincar atualmente é uma ação considerada lúdica no qual trabalha na criança seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo, principalmente por ser uma ação no qual proporciona a socialização e interação com outras crianças, estimulando consecutivamente a autonomia, curiosidade, criatividade, raciocínio, ou seja, ela prende brincando, se divertindo, pois a brincadeira proporciona as crianças uma aprendizagem alegre e prazerosa.

Vygotsky (1991) considera a importância das brincadeiras no desenvolvimento infantil, a partir da elaboração de conceitos, podendo desempenhar papéis além da sua faixa etária. Pelas brincadeiras a criança consegue organizar suas aprendizagens, atuando assim, na zona de desenvolvimento proximal. De acordo com Rego (2014, p. 83) a partir das concepções de Vygotsky:

Mesmo havendo significativa distância entre o comportamento da vida real e o comportamento no brincar, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento.

O papel do professor nas aprendizagens por projetos e através do brincar não é o de mero espectador, mas sim, o de propiciar situações, enriquecer o meio. Barbosa (2008, p. 45) ressalta que:

Por muito tempo se pensou – e muitos pensam ainda – que esse processo ocorre de forma espontânea e que o papel do professor não deverá ser intencional. Ao contrário, nessa concepção de ensino e aprendizagem, seu papel reveste-se de fundamental importância, pois cabe a ele organizar estratégias e materiais, colocando seus alunos em contato com diferentes objetos da cultura que, muitas vezes, só estarão disponíveis na escola. [...] Quando falamos em organizar estratégias, prever materiais e recursos, estamos especificamente nos referindo a planejamento.

Considerar o papel do professor não apenas como espectador das aprendizagens da criança, mas em um papel ativo, como propiciador de situações desafiadoras, é a intenção de uma proposta construtivista de conhecimento e aprendizagem.

É possível também pensar no papel que a linguagem exerce como enriquecedora das relações em um processo de construção do conhecimento, à medida que considera cada pessoa como um sujeito histórico, que constrói as suas relações com o mundo de modo singular. Stein pondera (2009, p. 42) que:

Se aprende como um 'eu' concretamente no mundo, que articula esse mundo significativamente. Esse universo de significação implica sempre o mundo e os outros [...]. Portanto, a nossa relação com o mundo se faz via linguagem. Como essa linguagem se constrói é o que, no fundo, nos ensina o construtivismo.

Considerar a linguagem nos processos de aprendizagem é, portanto, ampliar as compreensões sobre o conhecimento, acreditando que cada pessoa constrói e reconstrói seus conhecimentos inseridos como sujeitos no mundo, através de

processos singulares. Entender e respeitar esses entendimentos são vias de romper com limitações de outras compreensões sobre o conhecimento.

Sobre a análise das práticas educativas e epistemologias, se pode compreender que há marcas indistintas de caráter empirista presentes nas falas das professoras acerca da organização do currículo da Educação Infantil: eixos, lista de conteúdos, BNCC, como parâmetros prescritivos para organizar as práticas educativas, que são de tradição empirista/positivista. Mas há, por outro lado, indicativos nas falas das professoras que apontam para práticas mais construtivas, como a consideração ao interesse, a curiosidade e a participação ativa das crianças nas aprendizagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância é um período da vida de apropriação e inserção na cultura já construída pela humanidade, contexto em que a criança busca aprender e entender os fenômenos do mundo em que vive. A partir desse processo de aprendizagem, a criança constrói e reconstrói as percepções que possui sobre o mundo, através das interações com as outras pessoas. É um processo singular. Cada criança, por meio da construção da sua percepção sobre o mundo, constrói os seus conhecimentos, sua personalidade, sua existência com os outros. Intermediar as relações e as construções da infância com conhecimento é um processo complexo e de suma importância ser problematizado.

A partir dessas premissas, a presente pesquisa buscou problematizar os conhecimentos que as professoras da educação infantil têm sobre o próprio conhecimento que orienta seu fazer educativo. O problema que orientou essa pesquisa foi: Que epistemologias estão presentes nos discursos das professoras que atuam na educação infantil? Nesse sentido, o presente trabalho objetivou investigar as epistemologias presentes nos discursos das professoras que atuam na educação infantil.

Para alcançar o objetivo geral proposto para a dissertação: “Investigar as epistemologias presentes nos discursos das professoras que atuam na educação infantil”, esse foi desdobrado em três objetivos específicos, os quais orientaram a construção dos três capítulos que a compõe. O primeiro capítulo teve por objetivo específico situar os caminhos iniciais percorridos para a delimitação do tema e as orientações metodológicas para a realização da pesquisa de campo. Assim, apresenta a pesquisa de levantamento da produção científica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Banco de Teses e Dissertações, no site do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Esse levantamento contribuiu na delimitação do tema pesquisado, no levantamento de referenciais bibliográficos e reafirmou a importância da pesquisa. A busca se deu a partir das palavras-chave e filtros utilizados (“formação inicial, educação infantil, pedagogia”, “educação infantil, metodologia, epistemologia”, “formação de professores, educação infantil, análise de discurso”, “epistemologia, práticas educativas, educação infantil”), e não se encontrou nenhum trabalho que abordou as epistemologias presentes em discursos

das professoras atuantes em turmas de pré-escola. Também são apresentados neste capítulo, a abordagem e a metodologia de pesquisa, os instrumentos de produção de dados, o procedimento de análise e a delimitação do campo de estudo, situando o público-alvo e a amostra definida para a pesquisa.

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

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

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

Vygotsky propôs ao construtivismo a perspectiva sociointeracionista, que considera o papel das relações entre indivíduo e sociedade (dimensão social) como imprescindíveis ao desenvolvimento do sujeito e, confere centralidade a linguagem como possibilidade de construção do conhecimento e do desenvolvimento. Wallon foi outro interacionista e a sua contribuição ao construtivismo reserva-se ao papel das emoções na construção do conhecimento e, assim, defende a valorização da dimensão estética na formação do sujeito. Apresenta-se, nesse capítulo, o construtivismo pós-piagetiano, a partir da contribuição da hermenêutica filosófica (Stein, 2009), que busca incorporar a linguagem como centralidade no processo de aprender e dizer o mundo, o que ocorre por meio da ação do sujeito.

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

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

Considero que esta pesquisa me possibilitou ampliar a percepção acerca das epistemologias presentes nos discursos e nas práticas educativas das professoras de educação infantil, contudo, ressalto que o caminho percorrido foi único e, como tal, será sempre uma compreensão parcial sobre o tema. Portanto, a discussão sobre as questões epistemologias é movimento sempre atual como a própria ideia do conhecimento como construção, que permite sempre novos olhares, novas percepções e reconstruções.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2016.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Campinas: Tese de doutorado, Faculdade de Educação/ Unicamp, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projetos pedagógicos na educação infantil / Maria Carmem Barbosa, Maria da Graça Souza Horn**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/busca>. Acesso em 08.01.2018.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012b.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. **Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos**. Chapecó: Argos, 2006.
- BRASIL. **Lei 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BREJO, Janayna Alves. **Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.
- BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.
- CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em**

formação. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Editora Ática, São Paulo, 2000. Disponível em: <[home.ufam.edu.br/...Etica/Convite%20%20Filosofia%20%20Marilena%20Chauí.pdf](http://home.ufam.edu.br/...Etica/Convite%20%20Filosofia%20%20Marilena%20Chauí.pdf)>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

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

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. 23. ed. RJ: Vozes, 2004.

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

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. 23. ed. RJ: Vozes, 2004.

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

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

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. In: Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

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

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

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

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

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

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

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

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

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

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

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto et al. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Que é metafísica?** In: \_\_\_\_\_. Conferências e escritos filosóficos. Tradução, introduções e notas: Ernildo Stein. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Disponível em: <[http://www.portalentretextos.com.br/download/livrosonline/heidegger\\_martin\\_o\\_que\\_e\\_metafisica.pdf](http://www.portalentretextos.com.br/download/livrosonline/heidegger_martin_o_que_e_metafisica.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2018.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. **O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para Educação Infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

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

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

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico.** 2. ed. Caxias do Sul: Educus, 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**APÊNDICE A** - Termo de consentimento livre e esclarecido para as professoras das turmas de Educação Infantil

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE ACORDO COM A  
RESOLUÇÃO 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa com o título: “Práticas educativas na educação infantil: em busca de seus pressupostos epistêmicos” sob a responsabilidade da pesquisadora Janaína Raquel Cogo e de seu orientador Dr. Martin Kuhn. O estudo tem por objetivo: Investigar as epistemologias presentes nos discursos das professoras que atuam na educação infantil. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de estudos que busquem problematizar e provocar a reflexão sobre os pressupostos epistemológicos presentes nas práticas educativas desenvolvidas na educação infantil.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de participação em entrevista. A duração da participação será de meia hora aproximadamente. Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum benefício direto aos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros.

Durante a execução da pesquisa pode haver cansaço ao responder as questões propostas na entrevista. Porém, no caso de ser identificado algum sinal de desconforto o sujeito poderá deixar de responder, sem prejuízo à sua participação.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, a pesquisadora e seu orientador serão os únicos a terem acesso aos dados e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, mas é importante ressaltar que sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntária e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados serão divulgados e publicados através de pseudônimos, assim, o nome ou outro dado que possam identificar o pesquisado, serão mantidos

em sigilo. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, e mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

- a) Você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
- b) Você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
- c) Caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Janaína Raquel Cogo, telefone: (55) 996403512, E-mail: [janaraquel\\_sr@hotmail.com](mailto:janaraquel_sr@hotmail.com).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma delas é entregue ao participante e a outra é mantida pela pesquisadora. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Nome do participante \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Frederico Westphalen, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

**Em caso de dúvida quanto à ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP).**

**Avenida Assis Brasil – Bloco 4 – Bairro Itapagé**

**Frederico Westphalen/RS CEP: 98-400-00**

**Tel.: (55) 3744. 9200 ramal 306**

## **APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada**

### **Eixo I – Perfil da professora**

Nome:

Idade:

Turma em que atua: ( ) Pré-escola I – crianças com 4 anos de idade

( ) Pré-escola II – crianças com 5 anos de idade

Formação acadêmica e experiência:

Tempo de docência na educação infantil:

### **Eixo II – Conhecimentos epistemológicos do professor**

1- O que você compreende por conhecimento?

2- Como as pessoas podem chegar até o conhecimento?

3- Como se passa de um menor conhecimento para um maior conhecimento. Explique.

4- Como você professora, aprende?

5 - Quais são os conhecimentos que você construiu em sua formação inicial que te forneceram subsídios teóricos para a sua atuação na educação infantil?

6- Que autores você conhece e que orientam tua prática pedagógica?

### **Eixo III - Conhecimentos epistemológicos do professor em relação à prática educativa**

7- Como você acredita que a criança aprende?

8 – De que forma você acredita que se deve ensinar uma criança?

7- Como a criança aprende?

8 – Como se ensina uma criança?

9- Basta que você ensine bem uma criança para que ela aprenda?

10 - O que é indispensável em sala de aula para que uma criança aprenda?

11 – Como você busca conhecimentos para planejar as suas aulas?

12 - De que forma você professor define os conhecimentos a serem trabalhados na educação infantil?

13- Para você, qual o papel das interações entre professor/aluno e entre alunos em sala de aula?

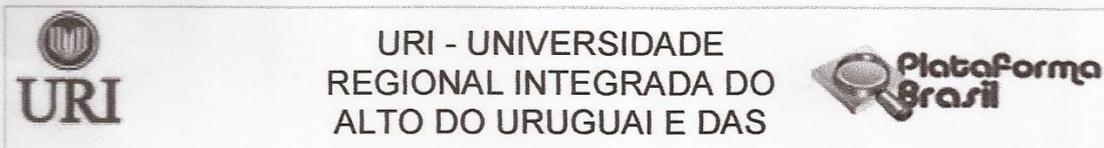
14 - As crianças interagem através das atividades desenvolvidas em sala de aula?

15 - Quando um aluno possui dificuldades em aprender, quais são geralmente as causas? Como você age com um(a) aluno(a) que possui dificuldade em aprender?

16- Que critérios você considera importantes para organizar a tua aula?

17 - Relate um pouco de sua prática educativa na educação infantil.

## ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE SEUS PRESSUPOSTOS EPISTÊMICOS

**Pesquisador:** JANAINA RAQUEL COGO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 08755219.0.0000.5352

**Instituição Proponente:** Universidade Regional Integrada do A. Uruguai e das Missões - URI -

**Patrocinador Principal:** Universidade Regional Integrada do A. Uruguai e das Missões - URI - Westphalen

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.244.702

**Apresentação do Projeto:**

O presente estudo objetiva investigar as epistemologias presentes nos discursos das professoras que atuam na educação infantil. A preocupação com as bases epistemológicas presentes nas práticas dos professores de educação infantil possui relação direta com a qualidade do ensino oferecido neste nível de ensino. Parte-se do pressuposto de que conhecimento sistemático deve servir de sustentação às metodologias do trabalho

docente. O tipo de pesquisa define-se como hermenêutica e a abordagem de pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Para a produção de dados recorre-se a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa serão professores atuantes em turmas de educação infantil na rede municipal de ensino do município de Santa Rosa/RS.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Investigar as epistemologias presentes nos discursos das professoras que atuam na educação infantil.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Durante a execução da pesquisa pode haver cansaço dos entrevistados ao responder as questões propostas na entrevista, e o constrangimento em realizar gravações de áudio.

**Endereço:** Av. Assis Brasil, 709  
**Bairro:** Itapajé **CEP:** 98.400-000  
**UF:** RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN  
**Telefone:** (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br



URI - UNIVERSIDADE  
REGIONAL INTEGRADA DO  
ALTO DO URUGUAI E DAS



Continuação do Parecer: 3.244.702

**Benefícios:**

Ao participar da pesquisa o entrevistado estará contribuindo para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto está bem estruturado, bem como, está atendendo os preceitos Éticos e Metodológicos, da Res. 510/16.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Ambos os Termos: TCLE e Termo de Autorização estão de acordo com a Res. 510/16.

**Recomendações:**

Nada a recomendar

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após análise dos documentos disponibilizados na Plataforma, o colegiado aprova o referido projeto com base na Res. 510/16.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1300896.pdf	03/04/2019 13:30:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_dissertacao_versao_editada CEP.docx	03/04/2019 13:29:27	JANAINA RAQUEL COGO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_ao_CEP.docx	03/04/2019 13:15:05	JANAINA RAQUEL COGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	02/04/2019 23:42:42	JANAINA RAQUEL COGO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_correta_Janaina.pdf	26/02/2019 17:43:46	JANAINA RAQUEL COGO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_instituicao_janaina.PDF	26/02/2019 17:33:15	JANAINA RAQUEL COGO	Aceito

**Endereço:** Av. Assis Brasil, 709

**Bairro:** Itapajé

**CEP:** 98.400-000

**UF:** RS

**Município:** FREDERICO WESTPHALEN

**Telefone:** (55)3744-9200

**Fax:** (55)3744-9265

**E-mail:** cep@uri.edu.br



URI - UNIVERSIDADE  
REGIONAL INTEGRADA DO  
ALTO DO URUGUAI E DAS



Continuação do Parecer: 3.244.702

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FREDERICO WESTPHALEN, 04 de Abril de 2019

---

Assinado por:

ELIANE MARIA BALCEVICZ GROTTO  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Assis Brasil, 709

**Bairro:** Itapajé

**CEP:** 98.400-000

**UF:** RS

**Município:** FREDERICO WESTPHALEN

**Telefone:** (55)3744-9200

**Fax:** (55)3744-9265

**E-mail:** cep@uri.edu.br