

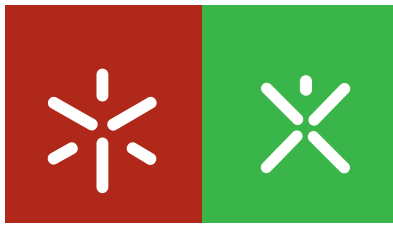


Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Giandréa Reuss Strenzel

As Concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003



Giandréa Reuss Strenzel

As Concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Sociologia da Infância

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel Sarmento

Fevereiro, 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA
EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO
INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Ao Amor que chega e entra sem pedir licença...

*Ao meu Pai.
À minha Mãe.
Presenças constantes em minha vida.*

AGRADECIMENTOS¹

Especialmente ao Mario e à Olinda, meus grandes incentivadores em todas as fases de escrita do texto. Afeto, amizade, interlocução...

À Eloisa Rocha com sua singeleza e seriedade, por me ensinar o desafiador caminho e o gosto pela pesquisa, por nossa longa trajetória de aprendizado juntas na educação infantil e principalmente, por seu respeito pela minha escolha.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos nesses quatro anos que me permitiram fazer parte do seleto grupo de bolsistas brasileiros financiados com recursos do governo federal.

Ao Professor Manuel Sarmiento por me receber no contexto português, por sua disposição em ser meu orientador, me ouvir e acatar as minhas idéias nem sempre semelhantes às suas, com a certeza de que o que queremos é que as crianças sejam participantes da nossa realidade social.

Ao grupo de estudos “Realismo Crítico”, que me proporcionou a interlocução, além do carinho e da amizade. Especialmente à Patrícia.

Ao Josué pelo incentivo em continuar minha formação em terras “além mar” e pelo seu apoio em minha chegada a Portugal.

Aos amigos portugueses Joaquim Marques, Rute Paulino, Rui Pedro Silva, Natália Soares, Manuela Ferreira pelo carinho e amizade, e principalmente à querida Paula Nascimento, que abriu as portas da sua casa e do seu coração e me brindou com sua amizade.

Aos amigos queridos Alice, Luciano e ao *grande* João Pedro pelo apoio em todas as horas e pela longa e bonita amizade.

À querida Margareth, minha procuradora na UFSC, com quem sempre aprendo mais um pouco o quanto é bom ser *manezinha da nossa ilha*.

À Márcia, pelos vários momentos elucubrativos, caminhos trilhados nos trópicos, na *iluminada* Paris, andanças, amizade adormecida.

À todas as pessoas amigas que me acompanharam no decorrer desses quatro anos, de perto ou de longe, especialmente à Sara, à Soraya, à Nice e à Bia.

À Joyce e à Ju, brasileiras que conheci em Braga e ajudaram que os dias bracarenses se tornassem mais alegres.

Ao Colegiado do NDI, especialmente à Sonia Bayestorff, que me proporcionou o afastamento para formação e a continuidade do seu apoio na CEB no decorrer dos quatro anos.

¹ Esta tese foi escrita com a estrutura gramatical da língua portuguesa do Brasil, bem como segue as normas de configuração da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, disponíveis em: <www.bu.ufsc.br>

À Professora Ana Cristina Waltrick na CPPD, e ao Professor José Bellini da Cunha Neto na PRPG, pelo apoio concedido no âmbito da Reitoria da UFSC.

Aos funcionários e docentes do IEC, especialmente à Professora Maria Luisa Alonso, à Beatriz Gouvea, à Conceição Costa e à Cristina Reis. Ao Professor Leandro Almeida, Vice-Reitor da UMINHO.

À Maria Célia (*in memoriam*), pela sua “bárbara” presença, com quem aprendi a ir à raiz das coisas, quem me ensinou que a teoria “com certeza” tem conseqüências e a quem também dedico essa tese.

À toda a família pelo incentivo constante.

RESUMO

Este estudo é uma investigação teórica que se insere no campo científico da Educação. Analisa a concepção de criança presente na produção acadêmica discente – teses de doutorado e dissertações de mestrado – sobre a formação de professores de educação infantil no Brasil e a formação de educadores de infância em Portugal entre os anos de 1997 e 2003. Procura apreender as bases teórico-metodológicas presentes na produção referida. É na Universidade, *locus* da produção de conhecimento, sobretudo, na pós-graduação onde ocorre a formação do pesquisador. Nela se expressam as tendências teórico-metodológicas da ciência. O trabalho se desenvolveu sobre a produção discente portuguesa e brasileira, tendo em vista que a produção portuguesa na área da formação docente tem crescente influência sobre a produção acadêmica no Brasil, especialmente na última década. O objetivo é o entendimento da concepção de criança no interior da complexa relação entre a produção do conhecimento sobre a formação dos professores e educadores, a formação inicial e continuada desses profissionais e o trabalho pedagógico realizado na educação infantil. Para tanto, o eixo central de análise é “criança” e as categorias são “desenvolvimento infantil”, “formação de professores” e “trabalho pedagógico”, além da análise das metodologias de pesquisa utilizada nas investigações. Tomamos uma perspectiva comparativa na análise dos dados e como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico e o realismo crítico, por meio do qual aprofundamos o diálogo com autores como Georg Lukács, Roy Bhaskar, Lev Vigotski e Alexei Leontiev. Tais pensadores formulam argumentos em defesa da dimensão ontológica do conhecimento e da relação homem-conhecimento-sociedade. Demonstramos que, guardadas as especificidades de cada país, houve mais similitudes entre as investigações do que diferenças. A produção do conhecimento analisada pauta-se no construtivismo ou construcionismo social como linha teórico-metodológica; o construtivismo se fez presente nas concepções de criança, de formação docente e nas diretrizes formuladas para o trabalho pedagógico com as crianças. A tendência construtivista se manifestou nas premissas epistemológicas das pesquisas e nos pressupostos ontológicos, marcados pelas posições relativistas dos pesquisadores.

Palavras-chave: Ontologia. Criança. Educação infantil. Formação docente. Trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This study is a theoretical research in the scientific field of education. It analyses the conception of child in academic production made by educators - doctoral and master thesis – about the training of teachers from early childhood education in Brazil and the training of childhood educators in Portugal between the years 1997 and 2003. It attempts to seize the theoretical and methodological bases in these productions. It is the University, *locus* of the production of knowledge, especially in post-graduation, where researcher's training occurs. It expresses the theoretical and methodological trends of science. This thesis was developed about educator's academic production from Portugal and Brazil, considering that Portuguese academic production on educators training area has an increasing influence on Brazilian production, especially in the last decade. The purpose is the understanding of the conception of child inside the complex relationship between the production of knowledge about teachers and educators training, the initial and continuous training of these professionals and pedagogical work carried out on early childhood education. For that, the central axis of analysis is "child" and the categories are "child development", "educators training" and "pedagogical work", besides the analysis of the research methodologies used in the investigations. We took a comparative perspective in the analysis of the data, and as theoretical and methodological referential we choose critical realism and historical materialism, through which we profound the dialogue with authors such as Georg Lukács, Roy Bhaskar, Lev Vygotsky and Aleksei N. Leontiev. These thinkers formulate arguments in defense of an ontological dimension of knowledge and the relation human-knowledge-society. We demonstrate that, saved the particularities of each country, there were more similarities between the investigations than differences. The production of knowledge examined staff in the constructivism or social constructionism as a theoretical and methodological line of research; the constructivism has been present in the conceptions of children, in teachers training and in the guidelines formulated to pedagogical work with children. The constructivist trend was manifested in the epistemological premises of the researches and ontological presuppositions marked by the relativist position of the researchers.

Key-words: Ontology. Child. Early childhood education. Educators training. Pedagogical work.

RÉSUMÉ

Cette étude est une investigation théorique située dans le domaine scientifique de l'éducation. Le travail examine la conception de l'enfant dans la production académique faite par les enseignants - des thèses de doctorat et master - sur la formation des enseignants en éducation de la petite enfance au Brésil et la formation des éducateurs des enfants au Portugal entre les années 1997 et 2003, cherchant à saisir les bases théoriques et méthodologiques dans ces productions. Il est à l'Université, lieu de production du savoir, en particulier, dans la formation post-universitaire où se donne la formation du chercheur. L'Université exprime les tendances théoriques et méthodologiques de la science. Ce travail s'est développé sur la production des éducateurs portugais et brésiliens, prenant en considération que la production portugaise dans le domaine de la formation des éducateurs a une influence croissante sur la production académique au Brésil, spécialement dans la dernière décennie. L'objectif est de comprendre la conception d'enfant à l'intérieur de la complexe relation entre production de savoir sur la formation des enseignants et éducateurs, la formation initiale et continuée de ces professionnels et le travail pédagogique réalisée dans l'éducation infantile. Pour arriver à ce résultat, l'axe central d'analyse est « l'enfant » et les catégories sont « développement infantile », « formation des éducateurs » et « travail pédagogique », au-delà de l'analyse des méthodologies de recherche utilisées dans les investigations. Nous avons pris une perspective comparative d'analyse des données et comme référence théorique et méthodologique le matérialisme historique et le réalisme critique, qui nous a permis de approfondir le dialogue avec des auteurs comme Georg Lukács, Roy Bhaskar, Lev Vigostki et Alexei Leontiev. Ces penseurs formulent ses arguments en défense de la dimension ontologique du savoir et la relation homme-savoir-société. Nous démontrons que, sauvegardé les particularités de chaque pays, il existe plus des similitudes entre les investigations que des différences. La production du savoir analysée est basée dans le constructivisme ou constructionnisme social dans un point de vue théorique et méthodologique, le constructivisme a été présent dans les conceptions d'enfant, dans la formation des enseignants et dans les directives formulées pour le travail pédagogique avec les enfants. La tendance constructiviste est manifestée dans les présuppositions épistémologiques et ontologiques des recherches, marquées par les positions relativistes des chercheurs.

Mots-clefs : Ontologie. Enfant. Education Infantile. Formation des enseignants. Travail pédagogique.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AISLF** Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa
- ANDES** Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
- ANFOPE** Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPEd** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APEI** Associação de Profissionais de Educação de Infância
- ATL** Atividades de Tempo Livre
- BM** Banco Mundial
- BR** Brasil
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE** Cooperação Econômica Européia
- CEB** Coordenação de Ensino Básico
- CED** Centro de Ciências da Educação
- CEDES** Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEDIC** Centro de Documentação e Informação sobre a Criança
- CESE** Cursos de Estudos Superiores Especializados
- CIFOPE** Centros Integrados de Formação de Professores
- CNE** Conselho Nacional de Educação – Brasil
- COEDI** Coordenadoria Geral de Educação Infantil
- CONARCFE** Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- CEPAL** Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- COPEDI** Congresso Paulista de Educação Infantil
- DCNP** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
- CPPD** Comissão Permanente de Pessoal Docente
- EEL** Effective Early Learning
- ECTS** Sistema Europeu de Crédito Curricular
- EEES** Espaço Europeu de Ensino Superior
- EFTA** European Free Trade Association – Associação de Comércio Europeu
- ESE** Escola Superior de Educação
- FCT** Fundação para a Ciência e Tecnologia
- FENERSE** Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais

FNAS Fundo Nacional de Assistência Social

FORUMDIR Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

FUNDEF Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNDEB Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FMI Fundo Monetário Internacional

GEDEI Grupo de Estudos para o Desenvolvimento de Educação de Infância

GT Grupo de Trabalho

IACR Internacional Association of Critical Realism

IPSS Instituição Privada de Solidariedade Social

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEC Instituto de Estudos da Criança

INAFOP Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

INE Instituto Nacional de Estatística

INEP Instituto de Pesquisas Educacionais

IPSS Instituições Privadas de Solidariedade Social

ISA Associação Internacional de Sociologia

ISE Instituto Superior de Educação

LBA Legião Brasileira de Assistência

LBSE Lei de Bases do Sistema Educativo

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDS Ministério do Desenvolvimento Social

ME Ministério da Educação

ME Movimento Estudantil

MEC Ministério da Educação

MEM Movimento da Escola Moderna

MIEIB Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil

MSST Ministério da Segurança Social e do Trabalho

NDI Núcleo de Desenvolvimento Infantil

NEE0a6 Núcleo de Estudos da Educação da Criança de 0 a 6 anos

NUPEIN Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância

OEA Organização dos Estados Americanos

OEI Organização dos Estados Ibero-Americanos

OC Orientações Curriculares

OCDE Organização de Cooperação Econômica e Desenvolvimento

OMC Organização Mundial do Comércio

ONG's Organizações Não Governamentais

ONU Organização das Nações Unidas

PI Projeto Infância

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PRPG Pró-Reitoria de Pós Graduação

PRODEP Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

PROINFANTIL Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

PT Portugal

RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UE União Européia

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UMINHO Universidade do Minho

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1 A problemática de estudo	19
1.2 Delimitação do estudo	28
1.3 Atendimento à criança no Brasil	34
1.4 Atendimento à criança em Portugal	40
1.5 A organização do texto	47
CAPÍTULO I	50
PRINCÍPIOS ONTO-METODOLÓGICOS FUNDAMENTAIS	50
1.1 Introdução	50
1.2 Anti-realismo e realismo: interdição e reafirmação da ontologia	51
1.3 A sociedade como objeto de conhecimento: concepção relacional de atividade social	57
1.4 A comparação como procedimento de análise	66
CAPÍTULO II	72
A HISTORICIDADE DO HOMEM-CRIANÇA	72
2.1 Introdução	72
2.2 A apropriação da experiência sócio-histórica	73
2.3 As particularidades da formação humana	80
2.3.1 A atividade da criança	80
2.3.2 A aprendizagem	84
2.3.3 A mediação e o desenvolvimento da criança	85
CAPÍTULO III	92
CRIANÇA E INFÂNCIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DISCENTE NO BRASIL E EM PORTUGAL	92
3.1 Introdução	92
3.2 A Infância na História	93
3.3 A Sociologia da Infância	96
3.4 A criança de zero a seis anos nos textos acadêmicos	98
3.4.1 Sujeito ativo, histórico e social	99
3.4.2 Sujeito de direitos	101
3.4.3 Sujeito construtor do seu conhecimento	107
3.4.4 Ser em desenvolvimento, em evolução; sujeito que atinge competências; sujeito não setorizável	110
3.5 Piaget e Vigotski: bases teórico-metodológicas dos pesquisadores	116
CAPÍTULO IV	124
FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE PRESENTES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DISCENTE NO BRASIL E EM PORTUGAL	124
4.1 Introdução	124

4.2 Brasil	125
4.2.1 A formação inicial	126
4.2.2 A formação continuada	130
4.3 Portugal	132
4.3.1 A formação inicial	133
4.3.2 A formação contínua	138
4.4 Epistemologia da prática: base teórico-metodológica da formação docente	142
4.4.1 Relação teoria e prática	147
4.4.2 Noção de pesquisa	150
4.4.3. Desenvolvimento de competências	151
4.5 O trabalho pedagógico	158
4.5.1 Brasil	158
4.5.2 Portugal	164
4.6 Papel do professor/educador	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
BIBLIOGRAFIA	191
ANEXOS	211
ANEXO A - Documentos analisados	211
ANEXO B- Unidades temáticas e assuntos das investigações no Brasil e em Portugal na área da educação	212
ANEXO C – Quadro das categorias de análise Portugal	215
ANEXO D – Quadro das categorias de análise Brasil	218

INTRODUÇÃO

*O Esclarecimento² (Aufklärung) é a liberação do homem da tutela auto-imposta.
A tutela é a inabilidade do homem de fazer uso de seu entendimento sem direção do outro.
A tutela é auto-imposta quando as causas não estão na falta da razão, mas na falta de resolução e coragem em usá-la sem direção de outro.
Sapere aude!
Tenha coragem de usar sua própria razão!
Este é o lema do Esclarecimento.
Kant*

A presente tese tem como objetivo analisar a concepção de criança no âmbito da produção acadêmica discente³ sobre a formação de professores⁴ no Brasil e a formação de educadores de infância em Portugal. A problemática da qual trata constituiu-se no decorrer de minha trajetória profissional.

Ao finalizar o Curso⁵ de Graduação em Pedagogia, Habilitação Licenciatura em Educação Infantil, iniciou-se meu percurso como pesquisadora. Nesse período – finais da década de 1980 e início da década de 1990 – vivíamos o término do regime militar, em 1985, e o crescimento de um movimento crítico na área que reivindicava mudanças no sistema educacional, cuja ação organizava-se em torno da nova Constituição Federal, promulgada em

² Para Moraes (2006), “*Aufklärung* não é apenas um conceito histórico-filosófico, mas uma expressão da língua alemã que encontra correspondente exato na palavra ‘esclarecimento’ da língua portuguesa. A palavra designa, em alemão ou português, o ‘processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais etc.)’. Tal é exatamente o sentido de *Aufklärung* para Kant. O processo de emancipação intelectual resultado, de um lado, da superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria e, de outro, da crítica das prevenções inculcadas nos intelectualmente menores pelos seus maiores (superiores hierárquicos, padres, governantes etc.). (Notas de aula. Comentário à Introdução de Guido de Almeida à *Dialética do esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer.)

³ O termo “discente” é utilizado para designar a produção acadêmica resultante de dissertações de mestrado e teses de doutorado.

⁴ No Brasil os profissionais que atuam com as crianças de zero a seis anos em instituições de educação infantil são chamados de professores. Em Portugal são chamados de educadores de infância.

⁵ O Curso de Pedagogia no Brasil, em nível superior, tem como uma de suas funções formar o professor para atuar com crianças de zero a dez anos de idade. A Habilitação de Educação Infantil preparava professores para trabalharem com crianças de zero a seis anos. A mudança da idade inicial obrigatória para ingresso no Ensino Fundamental – antes sete anos, agora seis anos (BRASIL, 2006a) – e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b) trouxeram alterações importantes para esse modelo de formação, entre elas a extinção da habilitação referida e sua incorporação obrigatória nos currículos dos cursos de Pedagogia. Em nível médio, no Brasil, há o Curso Normal para formação de professores para a mesma faixa etária.

1988 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). Esse movimento impulsionou uma formação profissional marcada pela crítica que expressou o espírito da época. Foi meu primeiro contato com as contribuições de autores filiados à tradição marxista⁶: Dermeval Saviani e Lev Vigotski, especialmente. Entre 1992 e 2002 integrei o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Criança de 0 a 6 anos – NEE 0 a 6⁷. Na época, tal Núcleo iniciava suas atividades de pesquisa, ao longo dos anos consolidadas tendo se tornado um dos importantes núcleos de pesquisa na área da educação infantil na Região Sul do Brasil. No NEE 0 a 6 participei de inúmeras atividades de iniciação à pesquisa, formação, participação em reuniões científicas e congressos na área da educação e considero que foi uma experiência profícua.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por reivindicações de mais creches pelas mulheres trabalhadoras, o que ficou conhecido como “movimento de luta por creches”; pelas críticas ao modelo de educação compensatória; pelo caráter assistencialista da educação infantil. As perspectivas pedagógicas foram marcadas pela psicologia genética de Jean Piaget, sobretudo pelas provas piagetianas e pelos estágios do desenvolvimento. A crítica aos pressupostos piagetianos gerou uma nova proposição para a pré-escola, expressa como proposta curricular organizada por áreas do conhecimento. Essa perspectiva encontra no livro de Sonia Kramer, *Com a pré-escola nas mãos*, editado em 1989 (KRAMER, 1989), seu momento privilegiado. A autora defendia que o trabalho pedagógico com as crianças fosse

⁶ E. P. Thompson ao escrever uma carta à Kolakowski, afirma a necessidade de presentificação da tradição marxista como tradição crítica da sociabilidade do capital e de suas formas de consciência. Thompson, de acordo com Duayer (2003a), faz a distinção entre os marxismos. A tradição marxista “se caracteriza pela [...] tendência a enfatizar divisões sociais primárias mais influentes na determinação do desenvolvimento histórico; por certo historicismo que descarta a avaliação dos fenômenos históricos do ponto de vista de um moralizador que se posiciona como guardião de valores eternos; que não só é baseado em princípio geral de relatividade histórica dos temas sob estudo, mas também na convicção de que a natureza humana é produto da história social do homem e de que nossa inteira concepção do mundo é “socialmente subjetiva”... (Kolakowski, apud EPT, *ibid.*, pp. 117-18). Sob esta perspectiva, a tradição marxista “[...] não se refere à doutrina que tem que ser aceita como um todo, nem rejeitada como um todo. Não significa um sistema universal, mas uma vibrante inspiração filosófica que afeta nosso inteiro modo de olhar o mundo; um estímulo continuamente ativo na inteligência social e na memória social da humanidade. A sua validade permanente é uma consequência das novas e importantes perspectivas que abriu para nós: permitindo-nos analisar os problemas humanos sob o prisma da história universal; ver, por um lado, como o homem em sociedade é formado na luta contra a natureza, e, por outro, o processo simultâneo de humanização da natureza pelo trabalho humano; considerar o pensamento como produto da atividade prática; desmascarar os mitos da consciência como resultado de alienações recorrentes na existência social, remetendo-as às suas fontes específicas. (p. 118.)” (DUAYER, 2003a, p. 10). A esta descrição do marxismo como tradição, sublinha Duayer (2003a), Thompson afirma que seria mais explícito com relação ao “método dialético de análise”, uma vez que constitui a “chave para milhares de significados ocultos; intuição sobre a duplicidade das coisas, o potencial no interior da forma, as contradições de processo, as consequências das consequências”. E, sobretudo, “o compromisso prático de Marx com o proletariado”. (*ibid.*) (DUAYER, 2003a, p. 10).

⁷ Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Criança de 0 a 6 anos – NEE 0 a 6. Atualmente denomina-se Núcleo de Estudos e Pesquisas na Pequena Infância – NUPEIN. Ao me referir ao “Núcleo” mantereí sua antiga denominação, pois foi nesse tempo que o integrei.

organizado com base no *tripé* áreas do desenvolvimento, áreas do conhecimento e contexto sócio-cultural da criança.

As críticas endereçadas aos pressupostos piagetianos também favoreceram a entrada na área da educação infantil, sobretudo na pré-escola, da perspectiva de Vigotski que colocaram na berlinda as proposições piagetianas. Um segundo autor também com base na tradição marxista, contribuiu para que a área dos “zero a três” obtivesse respostas pedagógicas, o francês Henri Wallon.

No início da década de 1990 os intelectuais discutiam as contribuições de Vigotski, de Wallon, simultaneamente às críticas ao modelo piagetiano. Construtivismo, sócio-interacionismo, construtivismo pós-piagetiano eram as perspectivas presentes na educação infantil brasileira, além de uma tímida menção às contribuições de Celestin Freinet. Nesse momento, ingressei no Núcleo⁸ de Desenvolvimento Infantil – NDI, em meados da década, por meio de concurso público, tendo efetivado a continuidade das atividades de pesquisa, cuja motivação ligava-se às atividades de ensino com crianças, especialmente as menores de três anos. No NDI, além da minha atuação no ensino com as crianças, realizei atividades ligadas à pesquisa sobre a educação infantil e à extensão universitária. Seja por meio da atuação em cursos de curta duração de educação continuada, seja por meio de palestras ou debates com outros profissionais em nossa escola, ou fora dela, minhas atividades em torno da educação infantil no espaço privilegiado que é o universitário me fizeram sempre indagar sobre questões relativas às crianças, à formação docente e à atuação com elas.

No NDI as proposições pedagógicas da área da educação infantil também se fizeram presentes e foram alvo de debates, estudos e adoção de alguns dos pressupostos pedagógicos discutidos pelos intelectuais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e nas discussões com as alunas estagiárias⁹ do Curso de Pedagogia da UFSC. Outros debates surgiram no decorrer da década de 1990 e expressavam uma tendência de superação de algumas problemáticas identificadas pelos intelectuais da área. De outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (BRASIL, 1996), institui a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. O alvo de críticas agora passa a ser a aproximação da

⁸ O Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina é uma unidade federal de educação infantil que atende crianças de zero a seis anos. Tem ligação administrativa com o Centro de Ciências da Educação e desenvolve ensino, pesquisa e extensão. Esse tipo de atendimento é raro no Brasil, posto que a legislação prevê que a Educação Infantil é de responsabilidade dos Municípios (BRASIL, 1996).

⁹ O NDI é um dos campos de estágios dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. As professoras do NDI atuam como supervisoras auxiliares dos alunos estagiários (STRENZEL, 2002).

Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental¹⁰; a psicologização da educação infantil; a relação ensino-aprendizagem; a preocupação demasiada com os aspectos cognitivos das crianças; a ausência de projeto pedagógico para a faixa etária de zero a três anos de idade.

Desse processo nasceram propostas que ganharam legitimidade. A relação ensino-aprendizagem foi transformada em educar e cuidar ou em cuidar e educar; o cognitivismo – *as crianças não são só cabeça*, como quer a poesia do italiano Loris Malaguzzi – é trocado pela expressão dos afetos, da sexualidade, do brincar, do movimento, da fantasia; a psicologização cede lugar à contribuição de novas áreas do conhecimento, como a antropologia e a sociologia da infância; deslegitima-se a transmissão do conhecimento; a educação infantil não supõe mais educação escolar.

Segui minha trajetória acadêmica no Curso de Especialização e no Mestrado em Educação, na UFSC, procurando responder a questões relativas à atuação com crianças. Concomitante a isso, convivi com indagações pueris – das famílias e de alguns profissionais – acerca das exigências para o trabalho com crianças: gostar de crianças, ser mãe ou ter vocação para a profissão.

Nos cursos de formação continuada¹¹ oferecidos no NDI o interesse dos profissionais era encontrar soluções para problemas advindos do trabalho diário com as crianças. Havia uma demanda por um receituário a ser aplicado por um adulto com “dons natos”; complementava tal perspectiva a idéia de criança como ser humano a ser “desenvolvido” naturalmente, posto que pleno de aptidões desde seu nascimento. Em minha trajetória acadêmica e profissional pude entender que posições como as citadas derivam de conflitos advindos das relações sociais e familiares das crianças, bem como de concepções sobre criança, educação e sociedade formadas nas relações tecidas por cada profissional.

Em meus estudos de mestrado e de iniciação científica iniciei o trabalho de exame da produção acadêmica na área da educação infantil brasileira; percebi que as décadas de 1980 e de 1990 foram de consolidação da educação infantil. Nos anos de 1980 a produção do conhecimento esteve mais voltada às questões postas pelos movimentos sociais de mulheres em torno de abertura de creches e dos movimentos para inclusão de creches e pré-escolas na esfera educacional. De outro lado, reivindicou-se que as crianças fossem tratadas como sujeito de direitos e não como objeto de tutela da família, tal como depois incorporado na

¹⁰ No Brasil, a legislação prevê dois grandes níveis educativos. A Educação Básica e a Educação Superior. Na Educação Básica estão a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil correspondem ao 1º Ciclo do Ensino Básico nas escolas portuguesas.

¹¹ O NDI recebe para cursos, visitas e palestras, profissionais formados na área da educação infantil de diferentes cidades do Estado de Santa Catarina e do Estado do Rio Grande do Sul, Sul do Brasil.

Constituição Federal de 1988. Esse processo teve impactos sobre a produção de conhecimento na área que se dedicou a dar respostas ao que fazer com as crianças no interior de creches e pré-escolas.

Nessa década instalam-se três tendências na produção do conhecimento: estudos sobre a história e política da educação infantil; estudos sobre a formação do professor e estudos que buscam orientações para o trabalho pedagógico realizado na educação infantil. Nessas tendências é possível encontrar especificidades (ROCHA, 1999; STRENZEL, 1996; 2000; 2006), no entanto, o que chamou atenção foi o viés pragmático nos estudos sobre o trabalho pedagógico e nos estudos sobre formação docente. O viés pragmático presente na atuação de profissionais na educação infantil, ao buscar respostas às questões advindas do trabalho diário com as crianças – também foi encontrado nas pesquisas na área. É possível perceber nas últimas três décadas que a área se debateu com proposições pedagógicas que, por sua vez, carregam consigo concepções de criança, de formação e de trabalho pedagógico, questões que encontraram eco na prática dos profissionais.

As conclusões a que cheguei em meu percurso – a criança como ser abstrato, o profissional nato em busca de fazeres adequados, a produção do conhecimento sob influência pragmática – compõem o horizonte em que se inscreve minha investigação de doutorado. O pressuposto do qual parti foi o de que à forma pela qual o adulto desenvolve seu trabalho com e para a criança subjaz uma concepção de criança.

Desse conjunto de elementos nasceu meu interesse em investigar a produção de conhecimento sobre formação docente e, neste âmbito, como e quais tendências teóricas se expressavam na concepção de criança, de trabalho docente, e de formação docente.

1.1 A problemática de estudo

Este estudo se inscreve no campo da educação, é uma investigação teórico-bibliográfica cujo objetivo foi analisar as concepções de criança presentes na produção de conhecimento discente sobre a formação de professores no Brasil e a formação de educadores de infância em Portugal, entre os anos de 1997 e 2003¹². O objetivo foi o entendimento da concepção de criança no interior da complexa relação entre a produção do conhecimento sobre a formação dos professores e educadores, a formação inicial e continuada desses profissionais e o trabalho pedagógico realizado na educação infantil. Para tanto, o eixo central de análise é

¹² O ano de 2003 encerra o período de coleta de dados em razão de que, no Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes tornou disponível os dados até esse ano.

“criança” e as categorias são “desenvolvimento infantil”, “formação de professores” e “trabalho pedagógico”, além da análise das metodologias de pesquisa utilizada nas investigações.

Meu interesse em investigar a produção discente portuguesa sobre a formação dos educadores de infância se deu pela percepção da crescente presença de intelectuais portugueses¹³ na produção de conhecimento acerca da formação docente no Brasil, especialmente na última década (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003b; EVANGELISTA, 2004; PIMENTA, 2005; RAUPP, 2005; SOARES, 2008). Essa constatação foi feita também na produção brasileira apresentada em congressos¹⁴ da área da educação infantil, o que me fez indagar sobre esse tipo de produção em Portugal.

O objetivo é, portanto, entender a concepção de criança no interior da complexa relação entre a produção de conhecimento sobre a formação dos professores e educadores, a formação inicial e continuada desses profissionais e o trabalho pedagógico realizado na educação infantil. O modo como os adultos conceituam criança e a infância interfere diretamente no modo de se relacionar com as crianças.

O debate acerca da criança e sua infância se inscreve nas diversas esferas científicas em contexto mundial. Em âmbito internacional, a partir de movimentos como o Ano Internacional da Criança (1979) e da Convenção dos Direitos da Criança (1989), as crianças ganham *status* de sujeito de direitos. No que diz respeito às legislações que pautam as conquistas em termos de direitos para as crianças, cada país apresenta avanço e a busca do respeito à criança¹⁵.

Na produção dos intelectuais nos dois países o conhecimento sobre a criança ultrapassa a esfera da psicologia e da medicina, ganhando destaque em áreas como a

¹³ Destacamos Antonio Nóvoa e Isabel Alarcão na produção de conhecimento sobre a formação de professores em geral (Shiroma; Evangelista, 2003a; Evangelista, 2004; Soares, 2008) e Cristina Parente, João Formosinho e Júlia de Oliveira-Formosinho na produção de conhecimento na formação de professores para a educação infantil (Raupp, 2005).

¹⁴ Nos finais dos anos de 1990 tivemos em Águas de Lindóia, no Estado de São Paulo, o COPEDI – Congresso Paulista de Educação Infantil, com a participação de Julia de Oliveira-Formosinho e João Formosinho. Após essa data se firmou um convênio de Cooperação Internacional entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (por meio da professora Tizuko Kishimoto) e o Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (por meio da professora Júlia de Oliveira-Formosinho). No ano de 2002 foi publicado no Brasil, pela Editora Cortez, o livro *Encontros e desencontros em educação infantil*, organizado por Maria L. Machado com artigos das mesas e palestras proferidas na primeira e segunda edição do COPEDI. Nesse livro, encontram-se artigos de Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho. Atualmente há uma rede internacional de pesquisadores dos contextos integrados de educação infantil da Universidade de São Paulo, cuja consultora internacional é Júlia de Oliveira-Formosinho. Além dela, outras pesquisadoras da Associação Criança fazem parte de tal rede.

¹⁵ No Brasil, a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN (BRASIL, 1996). Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE (PORTUGAL, 1986a), a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 1997a).

sociologia e a antropologia. Em Portugal os estudos dos intelectuais com aporte teórico na sociologia da infância tomam a especificidade do ser criança (ARAÚJO, 2006; FERNANDES, 2006; FERREIRA, 2002; PONTE, 2002; SANI, 2000; SARMENTO; PINTO, 1997; VILAVERDE, 2000) e dão audiência às crianças, seja por meio do seu testemunho direto ou da sua produção iconográfica (PIRES, 2005; SOARES, 2006; SILVA, 2006; TOMÁS, 2000, 2007; TREVISAN, 2006; VASCONCELOS, 2006; VIEIRA, 2001).

No Brasil, os estudos da educação infantil com aporte teórico da sociologia da infância, entre outros (MORAES, 2005; BORBA, 2005), e da antropologia da criança (PRADO, 1998; COHN, 2000; COUTINHO, 2002) partem de um foco multidisciplinar para discutir as questões em torno da criança e da infância. Outros estudos também vêm intensificar as reflexões sobre a educação e a sociologia (ANTUNES, K., 2004; PINTO, M. R., 2003; SILVA, R., 2005). Observa-se, a partir do ano de 2000, que a sociologia da infância exerce importante influência na área da educação infantil, assim como alguns estudos tomam a criança como alvo de investigação (FÜLGRAFF, 2001). Essas investigações se inserem no campo da Sociologia da Infância, em diferentes áreas do conhecimento. A Sociologia da Infância, de acordo com Sarmento (2000; 2001), é uma disciplina recente que estuda a infância em si mesma, isto é, como uma categoria sociológica do tipo geracional. Para a Sociologia da Infância as crianças são atores sociais na construção e determinação das suas próprias vidas, das vidas das pessoas que as rodeiam e das sociedades em que vivem.

A sociologia brasileira assim como outras áreas do conhecimento tem trabalhado com pesquisa com crianças, seja pelo seu testemunho direto, seja por outros encaminhamentos metodológicos, há algum tempo. Nos anos de 1940 na cidade de São Paulo Florestan Fernandes entende a criança como participante da vida social. O sociólogo registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, as características dessa prática, entre outras questões. Seu artigo *As trocinhas do Bom Retiro* trata-se de um registro inédito capturado pela etnografia do modo de atuação de grupos infantis nas ruas do Bom Retiro, bairro paulista da antiga São Paulo (FERNANDES, 1979).

Outra publicação que marca a sociologia brasileira demonstrando a voz das crianças amazonenses como testemunhas da história é a coletânea organizada por José de Souza Martins, *O massacre dos inocentes: as crianças sem infância no Brasil* (MARTINS, 1993). Quinteiro (2000) também trabalha com o testemunho oral de crianças, assim como Silva, M. (2000). Já Freitas (1997) vem defender na coletânea que organiza, onde podem ser encontrados textos que versam sobre os aspectos literários, pedagógicos, sociológicos, históricos e psicológicos, uma sociologia histórica da infância no Brasil.

O testemunho de Copit e Patto (1979) em análise realizada sobre a produção na área da psicologia nos finais da década de 1970 vem ao encontro às análises realizadas na área da educação. A infância não é estudada e sim o desenvolvimento da criança, portanto, ela é concebida como um sujeito anistórico. Destituída de sua condição de classe social e concebida como um ser que não se constitui nas relações sociais.

A problemática da criança brasileira, especificamente da sua educação no interior das creches e pré-escolas, recebe grande produção. A maior parte da produção da área gira em torno do trabalho educativo e sua organização, seguido dos estudos sobre a história da infância e da educação infantil e das políticas para a primeira etapa da Educação Básica. Os estudos sobre os professores, sua formação e seu trabalho sofrem um aumento significativo nos inícios dos anos de 2000, se comparado às outras décadas (STRENZEL, 2000; 2006).

Em Portugal, de acordo com Vasconcelos (2005a), a investigação em educação da infância realizada nas diversas áreas do conhecimento tem tido um acréscimo, sobretudo após os anos de 1980. Em relação às investigações específicas da área da formação dos educadores de infância, da qualidade e da supervisão da prática pedagógica destacamos os estudos de Estrela *et al.* (2002) Afonso (2002), Oliveira-Formosinho (1997, 1998, 2002), Formosinho (2000), Simões (1993), Cró (1998, 1990) e Seco (1993). Com relação à essa produção nos dois países, contribuí para que a criança seja revelada na sua especificidade, porém este fato não exclui o reconhecimento de que os documentos oficiais, os intelectuais, bem como a sociedade tem colocado a criança em outro patamar. Os direitos da criança são mais reconhecidos do que nunca, mas, de outro lado, é necessário questionar como tem se dado esse reconhecimento.

Na esfera do atendimento às crianças no campo educacional e da formação docente percebe-se que a temática se intensificou nas políticas nacionais em Portugal e no Brasil a partir do final da década de 1980, que se desdobram na Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE de 1986 em Portugal (PORTUGAL, 1986a), na Constituição Federal brasileira em 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN em 1996 (BRASIL, 1996).

Essas legislações foram gestadas no quadro histórico-social das políticas neoliberais entre as décadas de 1980 e 1990. Local onde se desenvolvem as políticas de atendimento às crianças e de formação docente nos dois países. Entre os protagonistas das políticas estão os organismos multilaterais¹⁶ difusores dos princípios neoliberais que, no caso português, de

¹⁶ No Brasil, de acordo com Rosemberg (2002), os organismos multilaterais que mais têm influenciado as políticas na área da educação são: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -

acordo com Antunes (2005b), têm presença há décadas (AFONSO, 2001; ANTUNES, 2004, 2005a, 2005b; FERREIRA; MORGADO, 2006; FERREIRA; OLIVEIRA, 2007). A partir das reformas educacionais ocorridas nos dois países, guardadas as particularidades nacionais, a educação é eleita por organismos multilaterais (KRAWCZYK, 2000) como o mais importante “[...] condão de sustentação [...]” para a erradicação da pobreza e “[...] um dos principais determinantes da competitividade entre os países (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 55-56).

Os princípios neoliberais penetram o meio educacional por meio de documentos diagnósticos, analíticos e propositivos, realçando-se uma perspectiva de educação redentora, salvação para as mazelas social (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Como sublinha Antunes (2005), os organismos multilaterais¹⁷ trazem o aspecto comum de articularem os princípios neoliberais no mundo quando se referem à educação. A agenda é globalmente estruturada, porém se estrutura de modo diferente com relação aos países e continentes, devido não só à posição¹⁸ política e econômica de cada um, assim como à posição dos agentes econômicos.

No Brasil as maiores influências nas políticas para a Educação Infantil originam-se da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura – UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e do Banco Mundial – BM (ROSEMBERG, 2002). Em Portugal, de acordo com Vilarinho (2004) e Afonso (2001), os organismos multilaterais com maior influência nas políticas sociais e educativas são a União Européia – UE, a Organização Mundial do Comércio – OMC, o Banco Mundial – BM, a Organização de Cooperação Econômica e Desenvolvimento – OCDE¹⁹ e o Fundo Monetário Internacional – FMI. As diretrizes comuns dessas organizações multilaterais podem ser assim resumidas:

UNESCO, o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, a Organização dos Estados Americanos - OEA, a Organização das Nações Unidas - ONU, o Banco Mundial - BM. Em Portugal, de acordo com Antunes (2005a) e Vilarinho (2001, 2004), podemos destacar: a UNESCO, a Organização de Cooperação Econômica e Desenvolvimento - OCDE, a União Européia - UE, a ONU, a Organização Mundial do Comércio - OMC, o BM, o FMI.

¹⁷ Antunes (2005, p. 451) afirma que o Banco Mundial tem uma atuação distinta na Europa, junto aos chamados países desenvolvidos ou países do centro e junto dos continentes dos países periféricos e semi-periféricos. As políticas e a intervenção são diferentes. A intervenção assume um caráter de influência mais programática, mais ideológica, no caso da Europa e dos países centrais. No caso dos países periféricos e semi-periféricos há uma forte influência, chegando à imposição de políticas.

¹⁸ Brasil e Portugal ocupam lugares próprios na economia mundial, com particularidades nacionais, o que não os deixa de fora da relação de dependência que mantêm com os países ricos.

¹⁹ De acordo com Antunes (2005b), a OCDE é um dos organismos internacionais centrais nas políticas de educação em Portugal. Este organismo faz avaliações, emite relatórios, indicadores, constrói consensos e difunde modelos, formas de organizar e desenvolver a educação.

[...] em especial, nos países da Comunidade Européia, as justificativas para essas políticas fundamentam-se em um discurso pelos direitos da criança quanto ao acesso à educação e aos bens culturais, e pela igualdade de direitos e oportunidades de homens e mulheres. Já nos países em desenvolvimento, o discurso para ricos e pobres é bastante diferenciado, particularmente quando estabelece políticas para expansão do atendimento. Quando o alvo é a população pobre, negra e de zona rural, essas políticas se pautam por um discurso da necessidade de atender pobremente a pobreza, que transparece de maneira clara nos documentos do Banco Mundial (ROSSETI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 66).

Em Portugal, Vilarinho (2000) demonstra que, desde o final da década de 1960, o princípio veiculado pelos organismos multilaterais – OCDE, EFTA²⁰, CEE, UNESCO e BM – trata da ideologia desenvolvimentista da educação, da modernização e do princípio da igualdade em educação. Na base desse princípio, afirma a autora, está “[...] a educação equacionada como uma ‘mercadoria’ que deve ser repartida de forma mais justa, de modo a que todos os indivíduos possam competir com as mesmas ‘ferramentas’” (VILARINHO, 2000, p. 102) trata-se, portanto, de uma perspectiva meritocrática expressando intenção econômica.

Por ocasião das reformas educativas no Estado Português, na década de 1990, o vocabulário empresarial (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007) foi trazido para a área da educação. Avaliação, eficácia, racionalização, qualidade, são as palavras da vez. Afonso (2001) destaca as linhas de ação com as quais o governo português traçou suas metas nas áreas da educação e da formação de professores e educadores, com a influência dos organismos internacionais: Estado como regulador, orientador e criador de condições para que a comunidade dê prioridade à educação; participação de parceiros sociais comunitários nas decisões das políticas educativas, assim como na sua execução. No caso da educação da infância, a diversificação da oferta de atendimento passa a ser dividida com o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil; a taxa de cobertura de atendimento é maior na rede privada e solidária do que na rede pública; a família passa de objeto das políticas à parceiro do Estado a ter “[...] que inventar novas formas de protecção social” (VILARINHO, 2002, p. 96). Idéias também propagadas pelo governo brasileiro (ARELALO, 2000; DUARTE, 2004; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003b; CAMPOS, R.F., 2008).

²⁰ A EFTA (*European Free Trade Association* – Associação Européia de Livre Comércio) é uma organização européia fundada em 1960, pelo Reino Unido, Portugal, Áustria, Dinamarca, Noruega, Suécia e Suíça, países que não tinham aderido à Comunidade Econômica Européia (CEE). Hoje a EFTA é constituída por quatro países: Suíça, Lichtenstein, Noruega e Islândia. Portugal foi um dos membros e beneficiou-se até 2002 do apoio do fundo da EFTA para seu desenvolvimento industrial. http://pt.wikipedia.org/wiki/Associa%C3%A7%C3%A3o_Europeia_de_Livre_Com%C3%A9rcio Acesso em: 07/07/2008.

Na educação da infância portuguesa, Vilarinho (2000, 2001, 2004) ressalta nos seus estudos a existência da ideologia desenvolvimentista; da ênfase ao Estado-mínimo ou “sociedade-providência”; o princípio da igualdade a partir da educação. Tais princípios foram incorporados pelo discurso político do país, expressando democratização e igualdade de oportunidades. No Brasil, segundo Rosemberg (2002), as políticas para a infância sofrem influência da Unesco e do Unicef entre 1970 e 1980. A partir da década de 1990, o Banco Mundial é também protagonista, reeditando modelos de atendimento a baixo custo e informais, com apoio reduzido do Estado e forte parceria com a comunidade.

No contexto português, no final da década de 1990, a OCDE iniciou um estudo efetivado por meio de uma comissão nacional, que incluiu todas as áreas de atendimento à infância, além da família, do sistema de saúde, das políticas de emprego. Na primeira parte do “Estudo Temático” (PORTUGAL, 2000), feito em edição bilíngüe em Portugal, a comissão faz um diagnóstico da situação de atendimento à infância. Na segunda parte podem ser encontradas recomendações da organização internacional. Entre elas, melhorar a qualidade da formação e as condições de trabalho dos profissionais que atendem à infância; articular o trabalho com as famílias; melhorar o trabalho com as crianças de zero a três anos e com a educação especial; aumentar o salário do pessoal que trabalha com crianças menores de três anos, entre outras. No entanto, na análise de Vilarinho (2002, p. 100), “[...] a questão da gratuidade nem sequer é referida”. Em outro estudo (VILARINHO, 2004) a autora ressalta que a alteração do papel do Estado no campo da educação fez com que novas formas de regulação – organizações não governamentais – assumam o seu papel. A funcionalidade do terceiro setor para o neoliberalismo, associada ao discurso ideológico das suas virtudes, consiste em torná-lo instrumento para atingir os objetivos do neoliberalismo. Vemos esse movimento presente em Portugal e no Brasil. Vilarinho (2004, p. 205-206) assim se coloca:

A “onda” neoliberal, que se foi disseminando pelos países centrais, instrumentalizou um conjunto de valores, práticas, sujeitos, instâncias despolitizando os conflitos sociais e desresponsabilizando a intervenção do Estado na resposta aos problemas sociais. De facto, temos observado em muitos países que a nova modalidade de resposta à questão social tem sido a retirada paulatina das políticas sociais da esfera do Estado e a sua transferência para o mercado e/ou para as organizações da sociedade civil, o chamado terceiro setor.

No contexto brasileiro, Campos, R. F. (2003, p. 86) sublinha que as reformas na educação no país seguiram tendências mundiais, “[...] cujo objetivo não foi apenas oferecer novas concepções e imagens da docência, mas, sobretudo, ressignificar as práticas de

formação e de ação do professor”. No caso da formação dos professores para a Educação Básica, afirma a autora, as bases para sua formação são agora as competências que constroem e que o habilitam a viver situações incertas e complexas.

A tendência pragmatista identificada na produção do conhecimento em educação infantil no Brasil, na década de 1990, resulta de um conjunto de medidas neoliberais adotadas não só no Brasil como também em Portugal. No entanto, para Kuenzer e Moraes (2006, p. 185-186),

[...] o fascínio do modo de operar do ato educativo no quotidiano escolar no mais das vezes transforma a experiência imediata no limite da inteligibilidade. [...] a teoria é substituída pelo senso comum e, em consequência, não há inadequação entre o senso comum e a prática [...], conferindo ao pesquisador certa tranqüilidade, pois nada o ameaça. Ao se reduzir o senso comum ao praticismo, deduz-se “[...] a verdade ao que é útil para orientar a ação”.

A perspectiva pragmática, cujo foco é a racionalidade instrumental, a geração de conhecimentos úteis, é parte de um conjunto de procedimentos adotados nas reformas políticas no Brasil e em Portugal, as quais se inserem nos contextos das reformas educativas da América Latina e da Europa. Elas fazem parte de uma política educacional de caráter globalizante, articulada por organismos multilaterais e Estado. A educação entendida como alavanca para a sociedade do conhecimento produz uma política em que se exige aperfeiçoamento constante do sujeito, uma educação ao longo da vida para a integração na realidade em contínua mudança. A política globalizante envidada pelas reformas dos anos de 1990, nos dois países, deriva de uma sociedade cada vez mais adaptada aos ditames do capitalismo.

Para compreender a problemática de estudo parti do pressuposto de que uma abordagem histórica do ser social e das relações entre as pessoas e a sociedade permitiria entender as concepções de criança presentes na produção acadêmica nos dois países. Para tanto, busquei fundamentação teórico-metodológica e aprofundi meus estudos na tradição marxista, com ênfase nos autores que procuram restaurar explícita e sistematicamente a dimensão ontológica da teoria marxiana, a saber, Lukács²¹, em sua obra póstuma *Para uma*

²¹ De Georg Lukács (1885-1971) tomei algumas partes da obra *Para uma ontologia do ser social* – O trabalho (1984a), A reprodução (1981), Os princípios ontológicos fundamentais de Marx (1979) e Neopositivismo (1984b). Tal obra foi escrita nos seus dez últimos anos de atividade. De acordo com Lessa (2007), Lukács critica, na edição de 1967, os traços hegelianos da sua obra *História e consciência de classe*, após seu contato com os *Manuscritos de 1844*, de Marx, iniciando então sua investigação ontológica. A ontologia de Lukács tem por objetivo demonstrar a possibilidade ontológica da emancipação humana, da superação da barbárie da exploração do homem pelo homem.

Ontologia do Ser Social, e Bhaskar²², autor cuja obra dá origem à corrente teórica do realismo crítico²³. Além desses interlocutores, privilegiei também a interlocução com os autores da Escola de Vigotski²⁴.

A utilização desse corpo teórico-metodológico em minhas análises se coloca, no âmbito do movimento contra-hegemônico. No Brasil esse movimento vem sendo realizado, desde o início da década de 1990, por inúmeros intelectuais, das várias regiões do país, cuja produção acadêmica é considerável²⁵. A produção referida procura, de algum modo, responder à provocação de Perry Anderson que, segundo Duayer (2006), colocou como necessidade a reconstrução de um sistema de crenças²⁶ capaz de articular sistematicamente a resistência e a dissidência.

O objetivo de meu trabalho, em síntese, foi examinar os aspectos teórico-metodológicos das pesquisas sobre formação dos professores de educação infantil no Brasil e educadores de infância em Portugal, verificando as concepções de criança presentes nas pesquisas discentes da área da educação no Brasil e em Portugal. Ademais da análise, o intuito foi o de identificar as tendências da produção na área no período em tela.

²² Roy Bhaskar é o principal expoente do realismo crítico. Mesmo não sendo um pensador amplamente conhecido no mundo acadêmico e tendo recebido críticas (CALLINICOS, 2003), sobretudo após sua virada espiritualista, a IACR (International Association of Critical Realism) reconhece a importância da sua obra para a crítica das formas de consciência científica contemporâneas e para a construção de uma concepção realista crítica do ser social, especialmente seus primeiros escritos, os quais são aqui tomados como referência.

²³ Segundo Callinicos (1994), o realismo crítico tem sido refúgio para os teóricos do mundo anglo-saxão que desejam escapar do empirismo clássico sem cair nas malhas do pós-modernismo. “A sua atração reside no fato de que autenticamente antiempirista [...] ao mesmo tempo em que insiste vigorosamente na objetividade e na cognoscibilidade do mundo em uma época em que várias formas de ceticismo ganhavam terreno nas ciências sociais graças à influência de Kuhn e Feyerabend, por um lado, e de Derrida e Foucault, por outro. O realismo crítico ganhou apoio particularmente entre os pesquisadores de esquerda em uma variedade de disciplinas, tornando possíveis os encontros regulares das Standing Conferences on Realism in the Human Sciences e, mais recentemente, das conferências organizadas pelo *Center on Critical Realism*, de Bhaskar (CALLINICOS, 1994, p.4). Desde o ano de 1998 ocorrem conferências anuais da International Association of Critical Realism, onde participam pesquisadores de todos os continentes. University of Essex, UK (1998), the University of Örebro, Sweden (1999), the University of Lancaster, UK (2000), Roskilde University, Denmark (2001), the University of Bradford, UK (2002), the University of Amsterdam, Netherlands (2003), the University of Cambridge, UK (2004), the University of Western Sydney, Australia (2005), University of Tromsø, Norway (2006), Drexel University, Philadelphia (2007), University of London (2008) and Conference on Critical Realism and Education, Institute of Education London (2008).

²⁴ A Escola de Vigotski representa não só o autor que lhe dá nome, como também seus seguidores Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov ou qualquer outro membro dessa escola. Na tese, utilizaremos as contribuições do próprio Vigotski, além das de Leontiev, Luria e de alguns pesquisadores brasileiros (ARCE, 2005; DUARTE, 2001, 2003a, 2004; FACCI, 2004; KLEIN, 2005; ROSSLER, 2005, 2006; SERRÃO, 2006; WERTSCH, 1988) que têm se debruçado sobre as obras dessa Escola.

²⁵ Cf. Entre outros, Arce (2002; 2005; 2007), Campos, R. (2003), Duarte (2001; 2004), Duayer (2003; 2006; 2007), Duayer; Medeiros (2006); Duayer; Moraes (1997); Moraes (2001; 2003; 2004a; 2007), Lessa (1997), Hostins (2006), Torriglia (2004), Ortigara (2002), Saviani (2000; 2005), Shiroma; Evangelista (2004), Soares (2008), Stemmer (2006) Medeiros (2005), Tonet (1999; 2005).

²⁶ A palavra “crença” (*believe* – acreditar, aceitar como certo ou verdadeiro, pensar) é aqui entendida como convicção sobre a realidade ou verdade de qualquer coisa (DUAYER, 2006).

1.2 Delimitação do estudo

Para o desenvolvimento do presente estudo tomei a produção acadêmica discente concretizada em dissertações de mestrado e teses de doutorado na área da Educação nos dois países, no período de 1997 a 2003. Destaquei as vertentes teórico-metodológicas que norteiam as concepções de criança com base no escrutínio dos textos integrais, ressaltando os referências bibliográficos utilizados pelos pesquisadores no que se refere ao objeto pesquisado, a metodologia e as técnicas de pesquisa utilizadas.

Entre os motivos elencados para explicar a escolha dessa produção como objeto de investigação – o fato de que a universidade é *locus* privilegiado da produção de conhecimento e a pós-graduação *locus* da formação do pesquisador e, portanto, de expressão de tendências teórico-metodológicas presentes na ciência – encontra-se o interesse em colaborar para o aprofundamento teórico iniciado em outras investigações (STRENZEL, 1996; 2000).

O período em foco – 1997-2003 – deve-se ao fato de que nesse período houve dois marcos legais importantes. No Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) e, em Portugal, um conjunto de medidas normativas que se referem à educação infantil e configuram uma reforma na educação da infância, Lei Quadro nº. 5/97 (PORTUGAL, 1997a), que dispõe sobre a Educação Pré-Escolar²⁷ (três a seis anos), as *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (PORTUGAL, 1997b) e a obrigatoriedade do grau de Licenciatura para Educadores de Infância (PORTUGAL, 1997c) no País.

Para a coleta dos dados, percorri dois caminhos que se complementaram, conforme o contato mais apurado com a empiria. Inicialmente, a coleta de dados foi planejada e executada de modo semelhante nos dois países. No entanto, as diferenças foram sendo evidenciadas.

Inicialmente realizei a busca nas bases de dados organizadas para levantar os assuntos, tendo em vista traçar um panorama da produção nos dois países. No Brasil consultei a base de dados *on-line* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, coletando as produções da área da Educação. Colhi as informações referentes a ano de defesa, sobrenome e nome do autor, título da pesquisa, assuntos, local de defesa, tipo de pesquisa (mestrado/doutorado) e resumos. Em Portugal, os dados foram coletados inicialmente na base de dados *on-line* da Biblioteca Nacional de Lisboa. Levantei toda a produção que se referia à

²⁷ Ressalve-se que, em Portugal, a educação das crianças de zero a dois é de responsabilidade do Ministério da Segurança Social e do Trabalho – MSST e o atendimento às crianças de três a seis anos é de responsabilidade do Ministério da Educação – ME.

criança, nas diversas áreas do conhecimento, para ter um panorama sobre a produção no país. Esta base de dados disponibiliza as seguintes informações: título dos trabalhos, assuntos, ano de defesa, cursos de Pós-Graduação a que se vinculou a pesquisa, área de conhecimento e local de defesa. A ausência dos resumos das pesquisas *on-line* levou-me à leitura e seleção das investigações por faixa etária (zero a seis anos) na Biblioteca.

Uma das diferenças entre os países ocorreu na organização das palavras-chave²⁸ para a seleção das investigações. Em Portugal foram selecionadas todas as dissertações de mestrado e teses de doutorado que tiveram como objeto de estudo as crianças na faixa etária de zero a seis anos entre 1997 e 2003. Excluí as investigações resultados de provas de aptidão pedagógica e capacidade científica²⁹, monografias de licenciaturas, investigações que se referiram a estudos longitudinais, pesquisas comparativas entre dois países, aquelas que fizeram experimentos com animais, pesquisas com gestantes, pais e pesquisas realizadas em outros países e em outras línguas que não o português. Meu objetivo foi organizar uma base de dados com as pesquisas sobre a criança de zero a seis anos de idade que se aproximasse da base de dados brasileira organizada por mim em investigações anteriores. Esses dados estão ordenados no Quadro 1, na próxima página.

²⁸ No Brasil, usamos as seguintes palavras-chave: infância, infantil, lactentes, recém-nascidos, bebês, bebê, criança, crianças, creche, creches, jardim de infância, pré-escola, pré-escolar, pré-escolares, educação infantil, cuidado infantil. Em Portugal, as palavras-chave foram adaptadas conforme nosso contato com a literatura da área da educação da infância: infância, infantil, lactentes, recém-nascidos, bebês, bebê, criança, crianças, infante, infantário, miúdos, putos, educação de infância, amas, creche, creches, jardim de infância, pré-escola, pré-escolar, pré-escolares, cuidado infantil.

²⁹ A Prova de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, atualmente em desuso, é substitutiva do Curso de Mestrado para professores Assistentes das universidades portuguesas, estagiários que ingressavam na carreira universitária e não tinham como fazer o curso de mestrado nos seus quatro primeiros anos de docência. A legislação que as regulamenta é o Estatuto da Carreira Docente Universitária (PORTUGAL, 1986b). As provas constam do relatório pedagógico de uma disciplina e do tratamento de um tema dos seus conteúdos.

Quadro1 – Produção universitária portuguesa sobre as crianças de zero a seis anos por áreas de conhecimento e linhas de investigação – 1997-2003

Universidade do Minho		
Institutos/Faculdades/Departamentos	Áreas do Conhecimento	Linhas de Investigação
Instituto de Educação e Psicologia IEP	-Educação -Psicologia -Ciências Cognitivas	-Psicologia da Educação -Educação de Adultos -Tecnologia Educativa -Desenvolvimento Curricular -Formação Psicológica de Professores
Instituto de Estudos da Criança IEC	-Estudos da Criança -Educação Especial	-Dificuldades de Aprendizagem
Universidade Portucalense		
Ciências da Educação e do Património	-Administração e Planificação da Educação	Não específica
Universidade do Porto		
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	-Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança -Psicologia do Desenvolvimento	-Intervenção Precoce -Psicologia
Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física	-Actividade Física Adaptada	Não específica
Faculdade de Letras	-História Contemporânea	Não específica
Universidade de Aveiro		
Institutos/Faculdades/Departamentos	Áreas do Conhecimento	Linhas de Investigação
Departamento de Ciências da Educação	-Ativação e Desenvolvimento Psicológico	Não específica
Departamento de Comunicação e Arte	-Ciências e Tecnologia da Comunicação	Não específica
Universidade de Coimbra		
Faculdade de Medicina	-Medicina	Não específica
Faculdade de Ciências da Educação	-Psicologia e Educação	Não específica

Universidade Aberta de Lisboa		
Institutos/Faculdades/Departamentos	Áreas do Conhecimento	Linhas de Investigação
Departamento de Ciências Sociais e Políticas	-Relações Interculturais	Não específica
Universidade de Lisboa		
Não específica	-História Regional e Local	Não específica
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	-Teoria e Desenvolvimento Curricular -Administração Educacional -Psicologia Clínica -Educação Especial -Desenvolvimento da Criança -Saúde Escolar	Não específica
Universidade Técnica de Lisboa		
Instituto Superior de Economia e Gestão	-Economia e Política Social	Não específica
Faculdade de Motricidade Humana	-Desenvolvimento Motor	Não específica
Universidade Nova de Lisboa		
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	-Antropologia	Não específica
Instituto Superior de Psicologia Aplicada		
Instituto Superior de Psicologia Aplicada	-Psicologia Educacional -Psicopatologia e Patologia Clínica.	Não específica
Universidade de Évora		
Departamento de Pedagogia e Educação	-Educação	Não específica

Fonte: Base de dados da Biblioteca Nacional de Lisboa

Com esses dados me conduzi à segunda fase da investigação em Portugal, que teve como objetivo selecionar somente as pesquisas da área das Ciências da Educação de modo a

favorecer a aproximação ao material³⁰ organizado por mim na área da Educação no Brasil. Para isso, a procura ocorreu nas bases de dados *on-line* das bibliotecas das universidades que apareceram na seleção realizada na Biblioteca Nacional e, após, foi feita a conferência do material nas bibliotecas³¹.

O material coligido nos dois países foi organizado de modo semelhante³². Foram destacados: ano de defesa, sobrenome e nome do autor, título da pesquisa, assuntos, tipo de pesquisa (mestrado/doutorado). Com estas informações, agrupei as pesquisas em unidades temáticas com os assuntos decorrentes, de modo a ter um segundo panorama, agora focando os dois países. Ressalto que mantive a descrição dos assuntos que apareceram nas produções.

O terceiro passo para a eleição das pesquisas sobre formação de professores/educadores foi selecionar, nas pesquisas brasileiras, os resumos. Os textos foram escolhidos com base nos resumos e objetos de estudo das pesquisas, ou seja, pesquisas sobre formação de professores de educação infantil que tiveram como objeto de estudo as concepções ou representações dos professores sobre a criança e/ou a infância. Em Portugal, dado que os resumos das pesquisas não estão disponíveis *on-line*, visitei as bibliotecas das universidades e fiz a leitura de todas as pesquisas sobre a formação de educadores de infância de modo a escolher as que se relacionassem ao objeto desta pesquisa, fotocopiando os textos integrais. Selecionei duas teses³³ de doutorado e três³⁴ dissertações de mestrado. Realizei ainda estudos sobre a educação da infância portuguesa, principalmente de sua história e da formação dos educadores de infância, para que pudesse compreender a constituição destes campos de conhecimento no país (GOMES, 1977; CARDONA, 1997; OLIVEIRA-

³⁰ Os dados das investigações brasileiras foram atualizados diretamente na área da Educação, no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES. Razão essa por não apresentarmos um quadro com todas as áreas de investigação e linhas de pesquisa que tem como objeto a criança de zero a seis anos no Brasil.

³¹ As bases de dados das demais universidades portuguesas também foram cheçadas, porém não apresentaram investigações.

³² Ressaltamos que não é objetivo dessa pesquisa apresentar um *ranking* da produção nos dois países. Limitamo-nos a apresentar os temas pesquisados e os assuntos referentes a cada temática, o que pode ser visualizado no Quadro 2, nos anexos.

³³ GOMES, Antonio Ferreira. *A Reflexão como Estratégia de Formação Contínua de Educadores de Infância num Contexto de Investigação-Ação*. 2002. 458 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)-Universidade de Lisboa/UL, Lisboa, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância*. Um Estudo de Caso. 1998. 599 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança)-Universidade do Minho/UM, Braga, 1998.

³⁴ MARCHÃO, Amélia de Jesus G. *Formação Inicial de Educadores de Infância e Desempenho Profissional na Creche*. Um Estudo de Caso. 1997. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)-Universidade de Aveiro/UA, Aveiro, 1997; MATOS, Maria Manuela S. *Modos de Ser Educadora de Infância: Diversidade de Contextos e Diversidade de Práticas*. 2002. 300 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)-Universidade de Lisboa/UL, Lisboa, 1997; SANTOS, Ana Paula Gomes L. S. M. *As TIC na Educação Pré-Escolar: Interesses e Necessidades de Formação dos Educadores de Infância*. 2003. 244 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)-Universidade de Lisboa/UL, Lisboa, 2003.

FORMOSINHO, 1998; SARMENTO, T., 2002; VASCONCELOS, 2005b; VILARINHO, 2000, 2001, 2004).

No Brasil os textos integrais foram obtidos com o auxílio do sistema de comutação bibliográfica da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina nos meses da pesquisa de campo³⁵. Entre as pesquisas brasileiras não encontramos teses de doutorado no campo da Educação sobre formação de professores de Educação Infantil que tivessem como objeto de estudo concepções ou representações dos professores sobre a criança e a infância. Dada essa especificidade, nossa análise incidiu sobre as dissertações de mestrado, em número de cinco.

Encontramos outras especificidades no material selecionado no Brasil: duas³⁶ das pesquisas têm como foco de interesse o professor de educação infantil e não a sua formação; uma³⁷ pesquisa incidiu sobre o trabalho prático realizado pelas professoras, de modo que a pesquisadora não trata do tema formação de professores em sua investigação; duas³⁸ pesquisas tratam da formação do professores de educação infantil. Neste momento também realizei um estudo sobre a formação docente, a educação infantil e infância brasileiras (ARCE, 2002; FACCI, 2004; KUHLMANN JR., 1998, 1999, 2002, 2005a, 2005b; KRAMER, 1989, 2003; MORAES, 2003; PIMENTA, 2005; ROSEMBERG, 2002).

As especificidades encontradas no material empírico selecionado nos dois países impuseram limites para o estabelecimento de possíveis relações entre os objetos de pesquisa, seus resultados e o que ocorre no interior das escolas nos dois países. De outro lado, encontrei os mesmos limites para analisar as relações entre o que foi pesquisado e os currículos dos cursos de formação de professores de educação infantil no Brasil e formação de educadores de infância em Portugal, assim como as relações entre as orientações curriculares e linhas de pesquisa dos cursos e programas de pós-graduação nos dois países.

³⁵ A comutação bibliográfica no Brasil é um serviço de solicitação de fotocópias e/ou empréstimo de documentos em bibliotecas nacionais e/ou no exterior. Agradeço à Rita Fonseca, funcionária da Biblioteca Central da UFSC, pelo auxílio à obtenção dos textos. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br>. A pesquisa de campo foi realizada no Brasil entre os meses de maio a outubro de 2006.

³⁶ DIÓGENES, Ana Luisa N. *Para Além da Palavra: um Passeio pela Infância no Universo das Idéias e das Ações docentes na Pré-Escola*. 1998. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Ceará/UFC, Ceará, 1998; SANCHEZ, Débora Barbosa S. *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural à Educação Infantil*. 2001. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de São Paulo/UNESP, Marília, 2001.

³⁷ TORRES, Maria Carmem E. *Os Caminhos de Pesquisa em uma Escola de Educação Infantil: os Efeitos de um Encontro*. 2002. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense/UFF, Niterói, 2002.

³⁸ RICCHIERO, Ideli. *Educação Infantil: Reflexões sobre formação e atuação docente*. 2000. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília/UNB, Brasília, 2000; AZEVEDO, Heloisa Helena O. *Necessidades Formativas de Profissionais de Educação Infantil*. 2000. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, Piracicaba, 1997.

A análise dos textos das investigações nos conduziu aos estudos teóricos de modo a procurar realizar na presente tese uma crítica ontológica³⁹ às concepções de criança veiculadas na produção discente sobre a formação de professores/educadores de crianças de zero a seis anos no Brasil e em Portugal. Para isso lançamos mão das contribuições de alguns autores estudados nos cursos de Pedagogia e no Mestrado em Educação no Brasil de modo a fazer um aprofundamento teórico destes referenciais, assim como outros autores conhecidos e estudados durante o curso de doutorado em Portugal.

O contato com os textos integrais das pesquisas e com a bibliografia referente à formação docente, à infância e à educação infantil, nos dois países, constituíram algumas questões importantes que orientam o estudo, como: quais as principais correntes teórico-metodológicas que orientam as concepções de criança na produção discente no Brasil e em Portugal? Há confluências entre as concepções nos dois países? Quais as tendências que orientam essas concepções e, em razão disso, quais as (possíveis) orientações para a formação docente? Qual o “lugar” ocupado pelas crianças nas pesquisas: sujeito histórico, ser ativo, ser em desenvolvimento, sujeito participativo ou destinatário do trabalho pedagógico?

Interessou-me investigar, então, as orientações teórico-metodológicas assumidas pelos pesquisadores no Brasil e em Portugal, no período de 1997-2003, verificando as concepções de criança presentes nas pesquisas, com o intuito de identificar as tendências da produção da área no período destacado.

1.3 Atendimento à criança no Brasil

Neste item daremos maior atenção à particularidade histórica do atendimento à criança menor de seis anos nas creches e pré-escolas a partir da década de 1990, devido ao nosso estudo incidir sobre o final dessa década. Para tanto, utilizamos como bibliografia a produção de pesquisadores brasileiros que vêm se debruçando sobre a temática, além de documentos oficiais produzidos nas últimas duas décadas que nos conduziram aos delineamentos de como se deu nesse tempo histórico a continuidade desse tipo de atendimento às crianças brasileiras.

³⁹ A crítica ontológica (LUKÁCS, 1979; 1984b) advoga conferir inteligibilidade ao conhecimento científico por meio da maior proximidade possível ao real, desvendando as determinações sociais dos complexos que o compõem, tendo em vista a compreensão de que o objeto de pesquisa se insere no interior da totalidade social, abrindo desse modo espaço para uma crítica teórica relevante.

Depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, sua garantia na rede pública e gratuita, tornou-se dever do Estado⁴⁰ assim como direito de todas as crianças brasileiras, facultativo às famílias. No artigo 227 da Constituição destaca-se que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança com absoluta prioridade a garantia de seus direitos.

O início dos anos de 1990 foi marcado por outro documento legal que contribuiu para a efetivação da garantia do direito das crianças à escola. Trata-se do Estatuto⁴¹ da Criança e do Adolescente – ECA. Também nessa década foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que reafirma os preceitos da Constituição Federal e o estabelecimento do vínculo da educação de zero a seis anos com a Educação Básica⁴², de forma que a Educação Infantil é considerada a sua primeira etapa. Essas iniciativas legais representaram um avanço social e político para a educação infantil.

Dada a movimentação dos preceitos legais recém conquistados na Constituição Federal e que conferiram ao Estado na esfera da educação o dever de oferecer atendimento público e gratuito em creches e pré-escolas à população⁴³ entre zero e seis anos, outros documentos⁴⁴ foram elaborados no decorrer da década de 1990 pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Coordenação de Educação Infantil – COEDI – e em colaboração com universidades e centros de pesquisa. Tais documentos contribuíram para a valorização da educação infantil⁴⁵ no país; o oferecimento de subsídios para a elaboração de uma política de

⁴⁰ Artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

⁴¹ Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, art. 54, inciso IV: “É dever do Estado assegurar à criança e o adolescente: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1990).

⁴² A educação no Brasil de acordo com a LDBEN compõe-se de: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conquanto todos devam ser públicos e gratuitos, apenas o Fundamental é obrigatório.

⁴³ Em termos de dados estatísticos, é preciso esclarecer que o atendimento é precário e não tem ampla taxa de cobertura. As informações relativas ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos só começaram a ser divulgadas pelo Instituto de Pesquisas Educacionais – INEP/MEC a partir de 1988. Em 2006, apenas 15,5% da população estimada entre zero e três anos freqüentavam alguma instituição educativa. O percentual relacionado à população de quatro a seis anos apresenta o indicador de 76% de cobertura de atendimento, de acordo com os dados do IBGE/PNAD (BRASIL, 2006g). No entanto, é preciso ressaltar que as modalidades de atendimento não formais e a não obrigatoriedade de freqüência pode interferir na precisão das estatísticas.

⁴⁴ *Política de Educação Infantil* (BRASIL, 1993); *Plano nacional de educação para todos* (BRASIL, 1993); *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994a); *Educação Infantil no Brasil: situação atual* (BRASIL, 1994b); *Bibliografia anotada* (BRASIL, 1995a); *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995b); *Proposta pedagógica e currículo para a Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996b); *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998a); *Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal* (BRASIL, 1999a); *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999b); *Diretrizes operacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2000).

⁴⁵ De acordo com dados recentes do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP/MEC, a educação infantil no Brasil é o nível de ensino onde prevalece a presença de mulheres; onde há a maior proporção de

formação profissional que articule as funções de educar e cuidar das crianças menores de seis anos havendo, portanto, um redimensionamento da formação, que até então se limitava a subsidiar o trabalho com as crianças maiores de três anos, e para a implementação de uma política nacional.

Cabe esclarecer que anteriormente à LDBEN o atendimento às crianças menores de três anos era da responsabilidade dos órgãos da assistência social. Historicamente, a assistência social desempenhou/desempenha importante papel no atendimento às crianças de zero a seis anos, atuando como aguçadora da oferta dos serviços de atendimento à população infantil, constituídas principalmente por instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas), em regime de tempo parcial ou integral, com educadoras⁴⁶ leigas e sem definição de carreira ou *status* profissional (VIEIRA, 2008). Para tanto, foram firmados convênios diretamente com tais instituições ou com Prefeituras para o repasse de verbas.

Para o Estado brasileiro, a passagem⁴⁷ da responsabilidade financeira das creches no âmbito da assistência social para a instância da educação ainda está em processo e se constitui num desafio para os órgãos responsáveis. Como afirma (BRASIL, 2006c, p. 14), fica evidente a inadequação de se manter na área da assistência social a gestão de programas destinados a creches e pré-escolas. O contexto legal brasileiro expressa o reconhecimento do direito das crianças à educação, além de representar importantes conquistas do ponto de vista de conceber a criança como sujeito de direitos. Essas conquistas decorrem não só de lutas e transformações sociais, como também do avanço do conhecimento científico.

Todas essas considerações, bem como as diretrizes nacionais das políticas de educação e de assistência social, expressam o consenso construído nas últimas décadas de que creches e pré-escolas são estabelecimentos educacionais, integrantes dos sistemas de ensino, portanto, regulamentados, geridos e supervisionados pelos órgãos da educação (BRASIL, 2006c, p.14).

professores sem escolaridade/qualificação mínima estabelecida (nível médio, na modalidade normal); e as maiores proporções de baixos salários (ROSEMBERG, 2006).

⁴⁶ De acordo com Biccas (1997), a denominação “educadora” no contexto brasileiro foi reivindicada e conquistada pela função desempenhada pela crecheira ou monitora. Estas, por sua vez, eram pessoas sem formação que atuavam junto às crianças nas creches geridas pelos órgãos da assistência social.

⁴⁷ Foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial, constituído por representantes do Ministério da Educação, do Ministério do Desenvolvimento Social e do Ministério do Planejamento. Esse grupo tem como meta apresentar uma proposta de transição da gestão do atendimento às crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas apoiadas financeiramente pelo Fundo Nacional de Assistência Social – FNAS, do âmbito do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS para o do Ministério da Educação – MEC. Portaria Interministerial nº. 3.219, de 21 de setembro de 2005 (BRASIL, 2005). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb> Acesso em: 20/04/2008.

No exame de Campos, R. F. (2008), a superação pela promulgação da LDBEN da histórica dicotomia existente entre, por um lado, a creche ligada à assistência social, que atendia a população de baixa renda e, por outro, a pré-escola que majoritariamente nasceu integrada ao sistema de ensino, funcionando em tempo parcial para as crianças de quatro a seis anos das classes mais favorecidas da população, não veio a se confirmar. Isso porque, sublinha a pesquisadora, houve uma expansão da oferta dos estabelecimentos filantrópicos e comunitários, mantidos com recursos da assistência social em colaboração com as famílias e uma secundarização da oferta e expansão dos estabelecimentos públicos, o que estimulou a expansão das entidades privadas sem fins lucrativos. Portanto, a superação da diferenciação entre assistência e educação e a origem da população atendida não se confirmou ainda, estabelecendo apenas uma dimensão conceitual. Na prática, a creche no sistema municipal é sinônimo de atendimento em tempo integral para crianças de zero a seis anos proveniente da classe social mais pobre.

Nos anos de 2000, mais documentos⁴⁸ legais dão legitimidade ao atendimento às crianças no Brasil. O período profícuo de debates ocorrido na década de 1990 foi interrompido pela política do governo de Fernando Henrique Cardoso⁴⁹. Nessa mesma época ocorre a consolidação das políticas dos organismos multilaterais no país sob as regras do Banco Mundial – BM que por meio de assessorias, condicionada a empréstimos, incluiu dois eixos: o da reforma educacional com prioridade ao Ensino Fundamental e o do retorno das propostas de programas “não formais” de baixo custo das décadas anteriores. Todavia, é importante ressaltar de acordo com Rosemberg (1999; 2002), que nas décadas de 1970 e 1980 a atuação da UNESCO e do UNICEF ocorreu, sobretudo, na expansão da Educação Infantil por meio de modelos de baixo custo, isto é, programas “não formais” para crianças pobres, com recursos disponíveis na comunidade (espaços ociosos e materiais tipo sucata). A autora demonstra que nesse período a ampliação do atendimento das crianças menores de seis anos se deu graças à redução ou contenção dos gastos públicos, acarretando o aumento de professores sem formação, “[...] uma educação para a subalternidade [...]” e uma via para combater a pobreza. (ROSEMBERG, 2002, p. 33). A autora ainda destaca sua preocupação com a identificação dos conceitos utilizados pela literatura internacional dos organismos

⁴⁸ Plano Nacional de Educação. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). Tal plano prevê diretrizes, objetivos e metas a serem atingidas nos dez anos subsequentes à sua homologação. No que diz respeito à educação das crianças de zero a seis anos, o Plano dá continuidade às legislações que o antecederam e preconiza a elaboração de outros documentos pelo Ministério da Educação em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino e centros de pesquisa, quais sejam: *Política nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação (BRASIL, 2006d).

⁴⁹ O governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso ocorreu entre 1995-1998, no primeiro mandato e entre 1999-2002, no segundo.

multilaterais: “Educação Infantil” quando se refere ao atendimento à população infantil nos países desenvolvidos e “Desenvolvimento Infantil” para os países subdesenvolvidos⁵⁰. Tal preocupação ganha relevo quando se pode driblar “[...] a regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a EI” (ROSEMBERG, 2002, p. 47).

A intensificação dos debates em torno dos movimentos da Constituição Federal nos finais da década de 1980 e da LDBEN nos anos de 1990 foram acalorados pela iniciativa dos pesquisadores da área, com destaque para o Grupo de Trabalho da Educação da Criança de 0 a 6 anos – GT 0 a 6 anos – da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd e para o Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil – MIEIB.

Do grupo de trabalho da ANPEd saíram várias iniciativas, documentos e discussões que auxiliaram no decorrer desses anos para a contribuição da especificidade da educação das crianças de zero a seis anos, da formação do profissional que a atende, das políticas de financiamento e atendimento, do currículo para a esfera dessa área educacional, entre outras questões. Somam-se aos debates na área o aumento da produção⁵¹ do conhecimento, especialmente produtos de teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos publicados em periódicos de ampla circulação nacional. Concomitantemente, presenciamos o surgimento de grupos de pesquisa, advindos principalmente das universidades públicas, o financiamento de pesquisas na área por parte do Estado – ainda que parco – o debate sobre a qualidade (BRASIL, 2006b) do atendimento às crianças, a igualdade de oportunidades de acesso e o estabelecimento de critérios de credenciamento (BRASIL, 1998b), infra-estrutura (BRASIL, 2006a) e funcionamento (BRASIL, 1998c) das instituições de educação infantil nos sistemas de ensino municipais.

⁵⁰ Campos (2008), ao analisar as relações entre a política brasileira de educação infantil e as indicações produzidas por organismos internacionais atuantes na América Latina, demonstra que a indicação para a organização dessa modalidade educacional é a de um atendimento pautado na proteção, nutrição e educação das famílias para as crianças menores e no papel de destaque que as organizações não-governamentais e as famílias adquirem na educação das crianças menores de seis anos. A educação infantil é uma medida compensatória que deve privilegiar as crianças e famílias em situação vulnerável; o incentivo é para alternativas que diminuam os custos e atendam a um número maior de crianças; a educação infantil é categorizada como um serviço, um negócio privado, afastando e suplantando a concepção de educação infantil como bem público de direito subjetivo, direito de todas as crianças.

⁵¹ Dados referentes à produção científica do período de 1983 a 2003: 88 teses de doutorado, 578 dissertações de mestrado (STRENZEL, 2000; 2008). No período de 1983 a 1996 somam-se 142 artigos publicados em periódicos nacionais (STRENZEL, 1996).

O MIEIB⁵² surge no final de década de 1990 e seu principal objetivo é o de desenvolvimento de ações que visem mobilização e articulação nacional, assegurando o fortalecimento da área como campo de conhecimento, atuação profissional e de política pública. Este movimento coloca-se como um campo de luta social na manutenção dos pressupostos colocados em Lei, capaz de criar campos de resistência às proposições atuais para a Educação Infantil por meio da produção de contra-discursos. O MIEIB por meio de seus representantes e dos fóruns estaduais iniciou uma série de mobilizações que resultou na abertura de diálogo com o então candidato a Presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no seu primeiro mandato; na busca de esclarecimentos com o MEC no âmbito da formulação da política nacional de Educação Infantil; no enfrentamento das definições de financiamento⁵³ para a educação infantil.

A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Sua avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção. É oferecida em creches para crianças de até três anos e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos. Contudo, é possível afirmar que a distinção das faixas etárias não é rígida, dado que historicamente no País as creches deram atendimento às crianças de zero a seis anos em período integral. O atendimento às crianças de quatro a seis nas pré-escolas públicas é realizado em período parcial.

As instituições de educação infantil são de responsabilidade e competência do Sistema Municipal de Ensino e mantém cooperação técnica e financeira com os Estados e com o Governo Federal. Portanto, nos Estados e Municípios brasileiros são variadas as denominações da instituição que atende a criança de zero a seis anos - Núcleo de Educação Infantil, Escola Municipal de Educação Infantil, Centro de Educação Infantil são as mais

⁵² O MIEIB contava no ano de 2004 com fóruns instalados nos estados de: Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Rio Grande do Sul. Nos Fóruns estaduais são promovidos encontros e debates sobre temáticas variadas entre os municípios dos estados que os compõem. Cf. www.mieib.org.br

⁵³ As definições sobre as verbas de financiamento da educação infantil excluíram inicialmente do Projeto de Lei as crianças menores de três anos e as creches comunitárias. A atuação do MIEIB por meio de seus representantes, articulado ao movimento “Fundeb pra valer”, coordenado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, e com o movimento “Fraldas Pintadas” – que organizou várias iniciativas demonstrando a importância do financiamento para o atendimento das crianças menores de três anos, inclusive passeata de crianças – conseguiu reverter as votações no Legislativo brasileiro, com a aprovação da Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007 (BRASIL, 2007a), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB- que culminaram no financiamento do ciclo completo da educação infantil, com a inclusão das creches conveniadas, além do ensino fundamental e médio, da educação especial e da educação de jovens e adultos.

conhecidas. Entre outras atribuições, os municípios são incumbidos de autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino. Esse sistema abriga a rede pública e gratuita, mantida pelo governo municipal, e as instituições mantidas pela iniciativa privada. As instituições privadas, por sua vez, são as particulares em sentido estrito, as comunitárias, as confessionais e as filantrópicas (BRASIL, 1996a). Anteriormente à LDBEN os estados eram responsabilizados pela regulamentação e oferta pública da educação infantil.

Logo após a promulgação da LDBEN em 1996 houve a criação do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – RCNEI em 1998 (BRASIL, 1998a) e no ano seguinte a apresentação de princípios pelas *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999b). Em relação à formação docente, a LDBEN faz alterações, exigindo como grau mínimo para a atuação na educação infantil o nível médio na modalidade Normal, estabelecendo um tempo para que todos os professores sejam formados em nível superior, além de fazer alterações⁵⁴ no *locus* da formação docente e nos cursos de Pedagogia⁵⁵.

1.4 Atendimento à criança em Portugal

No item anterior procuramos contextualizar brevemente o atendimento à criança nas creches e pré-escolas brasileiras. Neste item⁵⁶, a particularidade histórica lusa será contextualizada a partir do final da década de 1980, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo⁵⁷ – LBSE, Lei nº. 46, de 14 de outubro de 1986.

A LBSE foi promulgada exatamente uma década anterior à LDBEN no Brasil. Ambos os países, com suas particularidades nacionais, percorreram caminhos parecidos no que diz respeito às reformas educacionais, às políticas dos organismos multilaterais e ao reconhecimento do atendimento às crianças. Em Portugal, a LBSE prevê a igualdade de oportunidades como um dos objetivos do sistema de educação e ensino. Em relação ao

⁵⁴ O artigo 62 da LDBEN de 1996 criou os Institutos Superiores de Educação, depois alterado pelo Decreto presidencial nº 3.276, de dezembro de 1999.

⁵⁵ Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovadas pela Resolução nº 1/2006 do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2006b).

⁵⁶ A bibliografia de consulta disponível consistiu da produção de intelectuais portugueses sobre a temática, além de documentos legais.

⁵⁷ Em Portugal de acordo com a LBSE o sistema de ensino compreende a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e a Educação Extra-Escolar. A educação Pré-Escolar é complementar a ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação; a Educação Escolar compreende os ensinos: Básico, Secundário e Superior, integra modalidades especiais e inclui as atividades de ocupação dos tempos livres; a Educação Extra-Escolar engloba as atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal (PORTUGAL, 1986).

atendimento à criança, a lei define, organiza e regula a educação das crianças a partir dos três anos de idade até a idade de ingresso no primeiro ano do 1º Ciclo⁵⁸. Reconhece a educação pré-escolar com objetivos específicos, complementar à ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação (PORTUGAL, 1986). A frequência à educação pré-escolar é facultativa, como no Brasil. Com relação a formação das educadoras de infância, a LBSE define que essa formação, que anteriormente era realizada em nível médio, deve ser realizada em nível superior nas Escolas Superiores de Educação – ESEs e nas Universidades.

A LBSE define que o Estado é responsável por assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar, devendo apoiar as instituições de educação integradas na rede pública, subvencionando, pelo menos, uma parte dos seus custos de funcionamento. As normas gerais da educação pré-escolar, nos seus aspectos pedagógico e técnico, sua fiscalização e aplicação são de responsabilidade do Ministério da Educação – ME (PORTUGAL, 1986; VASCONCELOS, 2005b). Mesmo com essas definições legais, a educação das crianças de três a seis anos no país vinha até o estabelecimento de um conjunto de medidas normativas nos finais da década de 1990 e que se configuraram numa reforma na educação da infância, entre a retração e a revitalização.

A fase da retração (1986-1995), de acordo com Vilarinho (2004, p. 221), foi marcada pela reforma educativa dos anos de 1980, em que as grandes prioridades das políticas educativas foram condicionadas pelos imperativos de modernização do país e pelas novas exigências dos sistemas econômico e produtivo. Mesmo o discurso oficial da reforma fazendo referências à importância da educação pré-escolar, o Governo aguardou que as iniciativas de expansão do atendimento à população infantil viessem da iniciativa privada. No mesmo período, as políticas mais ligadas à esfera familiar retornaram à agenda política, sendo que a família é entendida como parceira na proteção social.

A partir do ano de 1989 a expansão da educação pré-escolar sofre suspensão. Para o Estado português, as unidades ligadas ao governo não servem os interesses das famílias, em razão do horário reduzido e da não oferta de refeições. Somam-se à essa suspensão do atendimento, a constituição de políticas restritivas indicadas anteriormente. De acordo com Vilarinho (2000), criou-se um movimento por parte dos educadores de infância, sindicatos, investigadores, que reivindicou maior atenção à educação de infância e à formação dos

⁵⁸ Em Portugal o Ensino Básico é universal, gratuito e obrigatório até os 15 anos, tendo a duração de nove anos. Sua organização compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º ciclo de quatro anos e que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil; o 2.º ciclo de dois anos corresponde ao 5º e 6º ano do Ensino Fundamental no Brasil; e o 3.º ciclo de três anos, corresponde ao 7º, 8º e 9º ano no Brasil. O Ensino Secundário português corresponde no Brasil ao Ensino Médio.

educadores. Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio do Parecer nº 1/94 (PORTUGAL, 1994), decidiu dar visibilidade política ao atendimento à infância diante das problemáticas apontadas: baixa taxa de cobertura; não integração da educação pré-escolar com a educação básica; falta de coordenação dos serviços por parte da administração pública; diferença de estatuto dos educadores, condições de trabalho e diferenças salariais entre os educadores da rede solidária e aqueles da rede oficial.

Na fase de revitalização (1995-1997) a educação é eleita a “paixão” do governo socialista recém assumido. A partir de então se dá a fase de implementação do programa de desenvolvimento da educação pré-escolar, considerada como ciclo inicial da educação portuguesa e afirmada como prioridade nacional (VILARINHO, 2004; VASCONCELOS, 2005b). Nesse período ocorre a criação de vários dispositivos legais, entre eles a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 1997) e o Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 1996). No entanto, os debates gerados no ciclo anterior não evitaram as políticas públicas restritivas para o atendimento das crianças. De acordo com Vilarinho (2004) a questão da gratuidade do atendimento às crianças não foi mais discutida e medidas como o Decreto-Lei nº 173, de 20 de julho de 1995⁵⁹, e o Decreto-Lei nº 26, de 28 de janeiro de 1999⁶⁰, foram tomadas por parte do governo.

No período da década de 1990, além dos acontecimentos citados acima, a produção do conhecimento sobre educação da infância e formação docente é intensificada. No entanto, de acordo com Bairrão (1997), o início do ciclo de expansão da produção científica sobre educação da infância ocorreu ainda na década de 1970, havendo um crescimento significativo na década de 1980⁶¹. Grande parte desses estudos foi financiada por fundações privadas⁶², não havendo, portanto, políticas públicas de financiamento à investigação, como indica Vasconcelos (2005a; 2005c). A autora assinala que a partir do ano de 1997 a Fundação para a Ciência e Tecnologia – FCT, com o apoio de fundos europeus, inicia o financiamento tanto de estudos como de bolsas de investigação, fato que impulsionou o número de investigações. Ainda afirma que algumas universidades instalaram centros de investigação na área da educação de infância com o apoio da FCT. Destaca também a implantação do Instituto de

⁵⁹ Diz respeito ao apoio financeiro por meio de contratos-programa à criação e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar pelo ME (PORTUGAL, 1995).

⁶⁰ Diz respeito à definição das condições de emissão e atribuição com caráter geral de vales sociais destinados ao pagamento de creches, jardins de infância e lactários (PORTUGAL, 1999).

⁶¹ Foi na mesma década a criação da Associação dos Profissionais de Educação de Infância – APEI. Tal caracteriza-se como centro de formação e espaço de fortalecimento profissional. Tem sua sede na cidade de Lisboa e publica trimestralmente desde o ano de 1987 os *Cadernos de Educação e Infância*, com temáticas relacionadas com a área. Realiza encontros nacionais bi-anuais no território português. Cf. www.apei.no.sapo.pt

⁶² Fundação Gulbenkian, Fundação Van Leer e Fundação Agga Khan (VASCONCELOS, 2005a, 2005c).

Estudos da Criança – IEC, na Universidade do Minho – UMINHO, onde se incluem a Associação Criança⁶³ e o Centro de Documentação e Informação sobre a Criança – CEDIC⁶⁴.

O crescimento das discussões em torno da educação da infância e da formação dos educadores impulsionou a fundação no ano de 1998 do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento de Educação de Infância – GEDEI. Esse grupo se concretiza como uma associação que produz pesquisas e partilha informações, experiências e investigações no âmbito da educação da infância, assim como se orienta para a intervenção no campo de atuação dos educadores. É coordenado por pesquisadores da área e promove anualmente um simpósio internacional temático, além de editar a publicação semestral *Infância e educação: investigação e práticas*.

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar⁶⁵ é uma lei específica para a educação pré-escolar, responsável pela regulação e o desenvolvimento desse grau de ensino. Foi promulgada no contexto da revitalização da educação pré-escolar portuguesa, após uma intensa fase de reivindicação de melhorias para a área, como comentamos anteriormente. Porém essa lei não contempla o atendimento às crianças menores de três anos. De acordo com Vilarinho (2000, p. 175), tal lei institui a educação pré-escolar como primeira etapa do Ensino Básico, “[...] alicerce e suporte de uma educação ao longo da vida”. É um serviço público, facultativo e com gratuidade da componente⁶⁶ educativa. Tem como objetivo favorecer o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista sua plena inserção na sociedade com autonomia e socialização, além de prepará-la para a escola de 1º Ciclo.

A Lei Quadro introduz “o conceito de tutela pedagógica única”, definindo a existência de uma rede nacional – pública, privada e solidária – de educação pré-escolar (VASCONCELOS, 2005b, p. 41). Define também: regras para o enquadramento da atividade dos estabelecimentos de educação pré-escolar; objetivos e linhas de orientação curricular; requisitos de habilitação do pessoal que presta serviço nas instituições de ensino; formação do

⁶³ De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2000, p. 40), a Associação Criança é uma associação de profissionais do desenvolvimento humano, que tem por missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais – jardins de infância, creches – e comunitários.

⁶⁴ Cf. <http://cedic.iec.uminho.pt/>

⁶⁵ Lei nº. 5, de 10 de fevereiro de 1997 (PORTUGAL, 1997).

⁶⁶ A componente educativa corresponde ao tempo de 25 horas dedicadas exclusivamente ao trabalho de natureza curricular, isto é, às atividades desenvolvidas com as crianças, sendo de responsabilidade do educador de infância. O Ministério da Educação é responsável pelo seu financiamento. A componente sócio-educativa corresponde ao restante do tempo de permanência das crianças nas instituições. Integra atividades de acolhimento, tempos livres e serviço de refeições. É da responsabilidade de educadores (nas redes privada e solidárias de atendimento) ou outros técnicos de educação, como animadores sociais e educadores sociais. O Ministério da Segurança e Solidariedade e do Trabalho responde pelo seu financiamento (VILARINHO, 2002).

peçoal; apoio a atividades de animação pedagógica; regras de avaliação da qualidade dos serviços e realização de atividades de avaliação e inspeção (VASCONCELOS, 2005b, p. 46).

A oferta de atendimento às crianças na pré-escola é assegurada pelo Ministério da Educação – ME e pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho – MSST. O ME, por meio da tutela pedagógica única, é responsável por assegurar a qualidade pedagógica do ensino e o financiamento dos encargos referentes à componente educativa. O MSST, por sua vez, é o responsável por conceder apoio financeiro em regime de co-participação com as famílias (em função do seu rendimento⁶⁷), no serviço de refeições e no desenvolvimento das atividades de animação sócio-educativa para as crianças. Os dois Ministérios fiscalizam e inspecionam as instituições e as ações nelas empreendidas.

A rede nacional de educação pré-escolar visa universalizar o atendimento e a boa gestão dos recursos públicos. O atendimento às crianças na rede nacional é concretizado em acordos de cooperação, com o objetivo de partilhar a responsabilidade, associando os municípios, o setor solidário e as associações de pais. Fazem parte da rede nacional as instituições públicas e as instituições privadas, que complementam o atendimento às crianças. A rede pública integra as instituições – jardins de infância – que funcionam na dependência direta da administração do Estado, ou seja, do Ministério da Educação – ME e do Ministério da Segurança Social e do Trabalho – MSST.

São oferecidas às famílias portuguesas algumas modalidades formais de atendimento para as crianças⁶⁸ menores de três anos, sendo que as famílias também recorrem às modalidades informais, como afirmamos, constituídas de acordos familiares, amas não licenciadas, entre outras formas de atendimento. Vejamos no quadro na próxima página:

⁶⁷ O cálculo do valor que cabe às famílias é realizado de acordo com o Despacho Conjunto nº. 300, de 4 de setembro de 1997 (PORTUGAL, 1997).

⁶⁸ A taxa de cobertura do atendimento da população entre zero a três anos foi de 12,65% (PORTUGAL, 2000). Cabe ressaltar que não encontramos esses dados atualizados. A relação percentual entre o número total de alunos matriculados e a população residente em idade normal de frequência do ciclo de estudos pré-escolar no ano letivo de 2005/2006 totalizou 78,4%. Fonte: www.gepe.min-edu.pt Acesso em: 30/07/2008. A variedade de modalidades de atendimento não formais e não reconhecidos pelo Estado português e o fato da não obrigatoriedade de frequência pode interferir na precisão das estatísticas, caso similar ao Brasil.

Quadro 3 - Modalidades formais de atendimento reconhecidas pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho⁶⁹ - MSST, para crianças menores de três anos.

Tipos de Atendimento	Descrição
Creches	Constituem-se como atendimento sócio-educativo que proporciona às crianças condições para o seu desenvolvimento harmonioso e global. Nas creches trabalham educadores de infância e auxiliares de educação.
Creches em jardins de infância	Funcionam anexas ou junto dos jardins de infância.
Amas	Cuidam de uma ou mais crianças por conta própria ou mediante retribuição, durante o tempo em que os pais das crianças estão no trabalho
Mini-creches	De ambiente semelhante ao familiar
Creche-familiar	Conjunto de amas residentes na mesma zona geográfica. São enquadradas técnica e financeiramente pelos Centros Regionais de Segurança Social, por Instituições de Solidariedade Social. Trabalham de quatro a onze horas diárias e tem supervisão de apoio.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, de acordo com Portugal (2000).

A rede privada de atendimento às crianças integra as instituições de ensino particular e/ou cooperativo (com fins lucrativos), as Instituições Particulares de Solidariedade Social⁷⁰ – IPSS, os estabelecimentos das Misericórdias, das Mutualidades⁷¹ ou outras instituições sem fins lucrativos que realizam as atividades no domínio da educação pré-escolar (PORTUGAL, 2000).

Vejamos agora as modalidades de atendimento às crianças de três a seis anos na próxima página.

⁶⁹ Decreto-Lei n.º 158, de 17 de maio de 1984, que “com o objectivo de melhorar as formas de atendimento, minimizar as carências existentes com diminuição dos custos e incentivar respostas alternativas”, cria a forma de apoio às crianças – a ama – e define as condições do seu enquadramento em creches familiares.

⁷⁰ As IPSS’s são entidades privadas sem fins lucrativos. Podem agrupar-se em Uniões, Federações e Confederações. Nesse âmbito, promovem a organização de creches e jardins de infância (PORTUGAL, 2000, p. 52).

⁷¹ As “mutualidades” são instituições solidárias de cooperação entre associados com vistas à realização de fins sociais, sem fins lucrativos.

Quadro 4 - Modalidades formais de atendimento reconhecidas pelo ME e MSST para crianças maiores de três anos.

Tipos de Atendimento	Descrição
Jardim de infância	Instituição de educação pré-escolar tutelada pelo ME na sua componente letiva.
Atividades de animação sócio-educativa	Realizadas após o horário da componente educativa nos jardins de infância e que cobrem o horário de trabalho dos pais. São tuteladas pelo Ministério da Segurança Social e Trabalho - MSST.
Educação de Infância Itinerante ⁷²	Prevista na Lei Quadro (PORTUGAL, 1997). Para crianças de três a cinco anos que residem em zonas rurais, onde pelo número insuficiente de crianças não é possível a criação de jardins de infância. Funciona em tempo parcial e é organizada por um educador de infância.
Animação Infantil e Comunitária ⁷³	Prevista na Lei Quadro (PORTUGAL, 1997). Realizada em instalações cedidas pelas comunidades e destinada às crianças de cinco anos com o objetivo de proporcionar à população que vive nas zonas urbanas mais afastadas e carentes, sem acesso a outros tipos de oferta. Organizadas por pessoas destacadas pelo ME e têm caráter provisório, até a construção de prédio para o atendimento formal.
Atividades de Tempos Livres – ATL's	Organização e funcionamento são de responsabilidade do MSST, com o objetivo de atender às crianças até o término de trabalho dos pais. Tem caráter sócio-educativo e são frequentemente organizadas por associações voluntárias. São frequentadas também por crianças do 1º Ciclo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, de acordo com Portugal (2000).

No mesmo ano da criação da Lei Quadro foram instituídas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 1997) e se deu o reconhecimento do grau de

⁷² Esta modalidade de atendimento às crianças iniciou-se experimentalmente a partir de 1989 atendendo as zonas rurais menos favorecidas. As experiências desenvolvidas, segundo Matos (2002), têm outra concepção de fazer educação de infância, pois decorrem das diferenciadas circunstâncias sóciogeográficas; de uma abordagem em que se destaca a centralidade do desenvolvimento sociocultural das famílias; a atenção à socialização em diferentes níveis e espaços; a adoção de uma metodologia de trabalho de projeto como recurso para a aprendizagem; além da dimensão ecoformativa, traduzida num processo interativo entre crianças, famílias e educadores.

⁷³ Este atendimento foi criado em 1988 para atender a população residente nas periferias das grandes cidades e como solução à inexistência de jardins de infância. Sua metodologia de trabalho era composta pela animação das comunidades em articulação com os diferentes serviços, com proximidade da população e das suas necessidades. Sobre essas duas formas de atendimento – educação de infância itinerante e animação infantil comunitária - Matos (2002, p. 29), esclarece que os educadores assumiam de uma forma geral o papel de “[...] agentes de desenvolvimento local, potenciando práticas de participação e envolvimento das comunidades, trabalhando fora das paredes das salas [...] As virtualidades e inovações destes projectos, inicialmente entendidos como outra forma de conceber a educação de infância, vão perdendo posteriormente sua força e capacidade de provocar mudanças, à medida que foram sendo integrados na rede pública de educação pré-escolar, decisão que envolvendo benefícios, uma vez que a consagração destas modalidades implicam o seu financiamento e reconhecimento institucional, social e pedagógico, acarretou naturalmente perda da singularidade e capacidade de inovação”.

Licenciatura para os Educadores de Infância⁷⁴. No ano seguinte foi aprovado o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância⁷⁵.

Houve a publicação de outros documentos legais pelo Ministério da Educação, firmando legitimidade ao que foi anteriormente instituído no que se refere à formação docente. Ocorreu também no país a implementação, a partir de 2004, do *Processo de Bolonha*⁷⁶, ocasionando alterações na formação dos educadores de infância⁷⁷ no modelo de organização, nos objetivos e nas formas de avaliação dos cursos.

1.5 A organização do texto

Estruturei o presente texto da seguinte maneira. No primeiro capítulo, *Princípios ontológicos fundamentais*, são discutidas as questões de ordem teórico-metodológicas que servem de fundamento para o escrutínio do objeto de estudo em questão. Em um primeiro momento justifico a perspectiva ontológica adotada. Procurei demonstrar na primeira parte do capítulo que a supressão da ontologia no interior da ciência é simplesmente nominal. Em uma atmosfera dominada pela virtual interdição de qualquer colocação ontológica, sustenta-se uma ontologia implícita. Em minha aceção, nenhuma prática ou discurso pode ser realizado num vazio ontológico. Num segundo momento, delinee a concepção relacional de atividade social para indicar que, na concepção crítico-realista da ciência, a sociedade é um objeto de conhecimento independente e que, em virtude disso, determina em última análise a verdade ou falsidade das descrições que sobre ela elaboramos. No seguimento desse capítulo, o foco de atenção recai sobre a comparação como procedimento tomado para a análise dos dados empíricos. Na perspectiva ontológica marxiana adotada, a realidade é uma totalidade processual, contraditória e complexa. O ato de comparar foi compreendido como uma latência de possibilidades nas histórias específicas de cada país. Busquei conhecer os nexos causais do objeto de estudo a partir das determinações de sua existência na totalidade social.

O segundo capítulo, *A historicidade do homem-criança*, dá continuidade à exposição realizada no primeiro no que se refere às explicitações teórico-metodológicas que alicerçam esta tese. Apresento minha concepção de homem-criança, baseada em autores que

⁷⁴ Decreto-Lei n.º 115, de 19 de setembro de 1997 (PORTUGAL, 1997).

⁷⁵ Decreto-Lei n.º 1, de 2 de janeiro de 1998 (PORTUGAL, 1998). Alterado pelo Decreto-Lei n.º 15, de 19 de janeiro de 2007 (PORTUGAL, 2007).

⁷⁶ O Processo de Bolonha é implementado na Europa a partir do ano de 2004, visando construir o espaço europeu de ensino superior (EEES). Propõe várias mudanças no ensino superior, passando de um modelo de ensino centrado no ensino e na transmissão de conhecimentos para um modelo centrado no trabalho do estudante e na sua aprendizagem contínua e ativa ao longo da vida (Cf. Ferreira, 2006).

⁷⁷ Decreto-Lei n.º 43, de 22 de fevereiro de 2007 (PORTUGAL, 2007).

acompanham minha trajetória acadêmico-profissional. Parti do pressuposto de que adulto e criança são ontologicamente iguais, ou seja, são o ser social. Discorro sobre como ocorre a apropriação da experiência sócio-histórica pelo homem-criança e sobre as particularidades da formação humana. Na continuidade do capítulo, apresento reflexões sobre o caráter mediado da educação e a função essencial do professor no trabalho educativo. Acentuo a função essencial do professor como aquele que ensina, não desconsiderando, porém, que as relações entre as crianças são fundamentais. Procuo demonstrar com tais pressupostos que a criança se hominiza na relação com o outro e que esta relação ultrapassa o contato inter-pessoal e não é isolada do processo histórico-social.

No terceiro capítulo, *Criança e infância presentes na produção acadêmica discente no Brasil e em Portugal*, apresento a contribuição da literatura recente brasileira e portuguesa para demonstrar as concepções de criança presentes na produção sobre a formação de professores de educação infantil e educadores de infância. A categoria infância é trabalhada com um enfoque que evidencia a infância na história. Neste sentido o a particularidade que define a infância das demais fases da vida não caminha numa linearidade. Ao contrário, é fruto das determinações sociais nas quais a criança vive. Para tal utilizamos, além das contribuições de autores brasileiros e portugueses, autores italianos e franceses que trabalham com a história da infância e do pensamento pedagógico. Em seguida apresento os principais postulados da sociologia da infância, sendo que suas contribuições também servem de referencial para a discussão das concepções de criança presentes nos textos analisados. A produção é analisada com a demonstração de excertos que procuram evidenciar as concepções de criança e desenvolvimento humano presentes no material compilado e que demonstram as tendências teórico-metodológicas utilizadas pelos pesquisadores nos dois países.

No quarto capítulo, *Formação e trabalho docente presentes na produção acadêmica discente no Brasil e em Portugal*, procuro destacar as concepções de formação e trabalho docente nas particularidades de cada país e nas suas relações no decorrer da década de 1990 e início dos anos de 2000. Apresento a base teórico-metodológica que deu sustentação às concepções de formação docente, seguida de uma discussão. Semelhante ao capítulo anterior recorro excertos que evidenciam as concepções de formação e trabalho docente presentes nas investigações. Durante o exame, realço as contradições observadas e teço críticas ao exposto pelos pesquisadores com fundamento na produção de intelectuais acadêmicos e na apresentação dos capítulos anteriores.

Nas *Considerações finais* retomo os principais aspectos das análises realizadas e, no intento de apreender os pressupostos ontológicos, analiso o alicerce teórico utilizado pelos

investigadores. Destaco as diferenças e similitudes entre os países, descrevo os objetivos alcançados no decorrer da investigação.

CAPÍTULO I

PRINCÍPIOS ONTO-METODOLÓGICOS FUNDAMENTAIS

*Ser radical é ir à raiz das coisas.
Karl Marx*

1.1 Introdução

As questões de método ocupam um lugar central no processo investigativo, como afirma Moraes (2000), e sua relação com a teoria está gravada no trabalho de pesquisa. Este capítulo tem como objetivo explicitar as concepções onto-metodológicas que fundamentam a tese. Sob a perspectiva adotada, sustenta-se que nossas representações do mundo, teóricas ou não, são constituídas por um conjunto articulado de categorias que de um modo ou de outro expressam o mundo real. O que equivale a dizer que a abordagem onto-metodológica diferencia-se da meramente gnosiológica, que subentende que o debate em torno das descrições científicas ou não do mundo pode ser resolvido em termos de método (CHASIN, 1995).

Tais concepções servirão de fundamento para o exame dos fenômenos relativos às orientações teórico-metodológicas assumidas pelos pesquisadores no Brasil e em Portugal para fundamentar suas concepções de criança. Neste particular, como referido na introdução deste trabalho, nosso material empírico compõe-se da produção discente sobre a formação dos professores e educadores de infância. Tal material não pode ser encarado como um conjunto de fatos isolados, como bem salienta Thompson (1981), mas deve ser visto como um conjunto de fatos articulados com regularidades próprias. Só assim os fatos poderão ser apreendidos no conjunto das relações que os determinam, nas suas contradições, superando os fenômenos imediatos e os limites colocados pelo cotidiano.

Tendo em vista a consecução das indicações acima, é preciso justificar a perspectiva adotada – explicitamente ontológica – em uma atmosfera espiritual dominada pela virtual interdição a qualquer colocação ontológica, como o ilustra a primeira parte do capítulo. Será mostrado que, na verdade, essa supressão da ontologia é simplesmente nominal, porque, não

podendo nenhuma prática (discurso etc.) ser realizada em um vazio ontológico, as correntes antiontológicas predominantes acabam sustentadas por uma ontologia implícita. Como a posição antiontológica tem por corolário a idéia de que nossas descrições dos mundos natural e social são construtos abstratos da mente, na seção subsequente delineamos a concepção relacional de atividade social para indicar que, na concepção crítico-realista da ciência, a sociedade é um objeto de conhecimento independente e que, em virtude disso, determina em última análise a verdade ou falsidade das descrições que sobre ela elaboramos. Na terceira seção delineamos a metodologia comparativa tomada como procedimento de análise dos dados empíricos.

1.2 Anti-realismo e realismo: interdição e reafirmação da ontologia

Lukács (1984b), na obra *Para uma ontologia do ser social*, especificamente no capítulo sobre o Neopositivismo⁷⁸, alertou no início da década de 1960 sobre a impossibilidade ontológica de a humanidade negligenciar indefinidamente as questões ontológicas. Nesse capítulo, Lukács faz uma crítica ao positivismo que, desde o início do século XX, tem promovido a exclusão das categorias ontológicas do campo filosófico e científico, e reduzido a verdade à utilidade instrumental. Com sua aparente neutralidade nas questões relativas às concepções de mundo, no neopositivismo a ontologia permanece em suspenso, o que deixa de fora da filosofia o complexo problemático referente à realidade em si. As questões ontológicas não podem ser ignoradas indefinidamente, pois, segundo Duayer (2003b, p. 9), “[...] sendo o mundo um complexo estruturado, a práxis humana não pode limitar-se ao ser imediato, empírico, das coisas de maneira permanente.”

Lukács especifica os componentes que contribuíram para a desqualificação da ontologia, isto é, o surgimento e fortalecimento dos posicionamentos anti-realistas. Figuram em primeiro plano “[...] as duas Guerras Mundiais, a Revolução Russa de 1917, o fascismo, o desenvolvimento do stalinismo na União Soviética, a Guerra Fria e o período do terror atômico” (LUKÁCS, 1984b, p. 1). Em segundo plano, nos três últimos quartos do século XX, a economia do capitalismo passou por importantes transformações. Entre elas estão as pressões impostas pela crescente vida regada pelo capital; a racionalidade instrumental que a reprodução do capital pressupõe e requer; o sistema histórico e dinâmico que se pretende anistórico; a manipulação cada vez mais refinada do mercado que, em fértil interação com a manipulação econômica e com os novos métodos para forjar a vida política e social do

⁷⁸ Lukács (1984b) chama de *neopositivismo contemporâneo* o positivismo plenamente desenvolvido no século XX.

fascismo e da luta contra ele, conquistaram setores cada vez mais amplos da vida social (LUKÁCS, 1984b, p. 01). Nas palavras de Duayer (2003b, p. 08), a pressão das circunstâncias em conjunto “[...] com a racionalização do circundante parece ter cumprido um papel significativo na desqualificação da ontologia.” Não obstante, o autor assinala que a ontologia foi banida da ciência apenas nominalmente. A atitude anti-realista na ciência produziu dois tipos de embargo à ontologia. Um embargo chamado pelo autor de positivo, que envolve uma interdição aberta e declarada da ontologia, característico do positivismo lógico ou neopositivismo, e outro chamado de embargo negativo, próprio das correntes e autores neokantianos que pretendem ter criticado a tradição positivista.

A tradição positivista, ao defender a necessidade de negligenciar as questões ontológicas, ao prescrever a neutralidade axiológica, na verdade praticou a refutação nominal de toda ontologia para, na prática, afirmar a sua própria. Praticou, desse modo, a negação positiva da ontologia. Afirma Duayer (2003b, p. 8):

Contente, vulgar e, por que não, ardiloso, o positivismo enrustiu a ontologia do existente, sua ontologia (sobre o mundo, a sociedade, o sujeito, o indivíduo, a liberdade e a lista de noções ontológicas que entretém seria infundável), sob a forma de uma atitude antiontológica radical.

No que tange à acepção negativa da ontologia que veio substituir o positivismo, manifesta-se nas várias correntes filosóficas que têm sua principal referência no idealismo e no irracionalismo. Recentemente as correntes que advogam o relativismo negam a ontologia obliquamente. Segundo Duayer (2003b, p. 11), “[...] praticam uma negação *negativa* da ontologia”. Podemos citar entre as mais conhecidas, as correntes que alcançam hegemonia após o colapso da tradição positivista, o neopragmatismo (Rorty), o pós-modernismo (Lyotard), o pós-estruturalismo (Foucault); as que advogam a “virada lingüística” e a “virada culturalista”⁷⁹.

Enquanto as concepções positivistas sob o influxo da tradição positivista acreditavam que era possível afirmar tudo sobre o mundo (sensível) e, por esta razão, denegavam “positivamente” a possibilidade de qualquer cogitação ontológica [...], as correntes hoje hegemônicas refutam justamente a possibilidade de afirmar qualquer coisa sobre o mundo, uma vez que o mundo é sempre um “construído” de acordo com “jogos-de-linguagem”, “esquemas conceituais”, “paradigmas”, etc., espacial e temporalmente situados. Segue-se

⁷⁹ A “virada lingüística” se refere ao movimento de críticas dirigidas ao positivismo lógico que surge no final da década de 1960. Tal movimento procurava chamar a atenção para o caráter socialmente determinado das concepções científicas, partindo da premissa que as teorias são textos e que estes não são capazes de representar o mundo. A “virada culturalista”, proposta por Richard Rorty na filosofia e por inúmeros autores na antropologia, na história e na sociologia, propõe o caráter culturalmente determinado da compreensão do mundo (HOSTINS, 2006, p. 32).

daí que pensar é construir castelos ontológicos no espaço etéreo da mente, da linguagem, do discurso, do paradigma (DUAYER, 2003b, p. 11).

Esse é o movediço terreno do relativismo ontológico, onde todas as ontologias aparecem como constructos necessários à condição humana, declara Duayer (2003b, p. 11). Como constructos, “[...] são incomensuráveis, pois o mundo que poderia servir de metro para a comparação é, sempre, um mundo já pensado, um constructo”. Ao relativizarmos a ontologia, deixamos de atribuir-lhe a importância merecida, subjugando-a às sensações e impressões e negando, assim, a possibilidade do conhecimento objetivo. Duayer (2003b, p.11) assinala que

A ontologia está sempre presente, mas sempre como uma presença negativa, uma vez que jamais podemos saber se ela é uma imagem, representação, reprodução mental, etc., mais adequada do mundo. É um dispositivo indispensável à nossa vida, um mundo imaginado por meio do qual lidamos com o mundo real, mas destituído de qualquer valor epistêmico.

O relativismo ontológico promove a eficácia instrumental da ciência, a negação da verdade ao conhecimento científico. Nesta perspectiva, teorias, proposições, modelos são

[...] inteiramente relativos a uma determinada estrutura teórica, visão de mundo, cultura ou descrição. O que equivale a dizer que as crenças que entretemos sobre o mundo, cientificamente amparadas ou não, são construções. Conhecemos o que construímos. [...] a verdade, neste caso, é completamente interna às nossas descrições do mundo. Sendo assim, não faz mais sentido a noção de que, com o progresso da ciência, adquirimos um conhecimento cada vez mais adequado e compreensivo do mundo em si (DUAYER, 2003b, p. 2).

Segundo Duayer (2003b), as contribuições teóricas de Bhaskar e Lukács que buscam desvendar os pressupostos teóricos do relativismo ontológico vêm reafirmar que é possível a possibilidade de uma imagem racional do mundo fundada a partir do pressuposto ontológico, assim como é possível a ciência se desvencilhar do imediatismo e da racionalidade instrumental.

Por meio da sua crítica às filosofias contemporâneas mais difundidas, o neopositivismo e o neokantismo, Lukács (1984b) demonstra que tais filosofias se constroem com base na redução da filosofia à gnosiologia. De modo semelhante, Bhaskar (1977) demonstra que o relativismo ontológico é fundado sobre o mesmo equívoco, que denomina de falácia epistêmica. Ambos os pensadores, de acordo com Duayer (2003b, p. 13), evidenciam que a impugnação da ontologia por parte daquelas filosofias contemporâneas, na verdade,

subentende a afirmação de uma ontologia implícita, que Bhaskar denomina de realismo empírico.

A insistência do pensamento contemporâneo no empírico, no sensível, que deriva da perspectiva de que o valor cognitivo está baseado exclusivamente nas sensações, a despeito de se orientar contra o subjetivismo e, desse modo, insistir na objetividade do observável, do factual, do imediatamente existente, subentende o oposto, o subjetivismo. O colapso do mundo nas impressões do sujeito (DUAYER, 2003b, p. 13).

Um dos pontos centrais da crítica de Lukács (1984b) à orientação antiontológica das correntes filosóficas contemporâneas, sublinha Duayer (2003b), consiste naquilo que o filósofo húngaro denominou auto-engano do neopositivismo, isto é, a noção de que o sujeito cria o universal no pensamento. Esta assertiva pode ser complementada com a idéia equivocada de que o singular, porque é imediatamente dado à percepção, existe sem as determinações do universal e do particular e que por essa via exclusiva pode ser apreendido de modo automático pelo aparato sensorial do sujeito. O neopositivismo traz consigo o pressuposto de que o sujeito percebe, classifica, sem as categorias do universal e do particular. Lukács (1984b, p. 10) assim se expressa:

O auto-engano de que aqui é vítima o neopositivismo e algumas outras correntes que, com ele, adotam uma orientação exclusivamente gnosiológica, deriva-se do fato de que ignoram por completo a neutralidade ontológica do ser em si em relação às categorias, diferentemente dimensionadas, do universal, do particular e do singular. É indubitável que a participação do sujeito cognoscente no espelhamento do universal no pensamento é considerável: de fato o universal não aparece na realidade existente em si de maneira imediata ou isolada, independente dos objetos e relações singulares, sendo, portanto, necessário obtê-lo mediante a análise de tais objetos e relações.

Tais equívocos explicam a noção positivista de que “[...] o conhecimento legítimo se esgota na experiência, nas sensações [...]”, e que “[...] as generalizações teóricas constituem expressões de regularidades empíricas [...]” perceptíveis ou são delas derivadas. Esclarecem ainda o fundamento das versões idealistas neokantianas do mesmo preceito, em que se assume “[...] que o sujeito cria, constrói, põe o elemento excedente que estabelece o nexos entre o empírico e o teórico” (DUAYER, 2003b, p. 14).

O desenvolvimento das correntes neopositivista e neokantiana, sublinha Duayer (2003b, p. 15), conforma uma atitude frente à práxis científica em que a verdade converte-se em algo destituído de interesse, em razão da valorização exclusiva da eficácia do conhecimento científico na prática imediata. Na análise lukácsiana, o problema dessa

concepção de ciência que adquire a condição de doutrina filosófica no pragmatismo e no behaviorismo, reside no reduzido conceito de práxis operado pelas correntes contemporâneas da filosofia da ciência.

De acordo com o defendido por Lukács (1984b), toda prática, por ser intencional, é orientada de imediato para a realização de um objetivo concreto e determinado, tendo por pressuposto o conhecimento concreto no grau de complexidade e profundidade correspondente dos objetos e das suas relações envolvidas na obtenção de tal finalidade. A prática, portanto, está indissoluvelmente vinculada ao conhecimento. Entretanto, argumenta Duayer (2003b, p. 15), não se pode inferir que o conhecimento adquirido na e pela prática, mesmo com sua eficácia, seja um conhecimento não passível de questionamento. É uma tendência da própria prática produzir generalizações por analogia. Assim sendo, é indubitável que os conhecimentos que se revelam eficazes e imprescindíveis na prática imediata, verdadeiros nesse âmbito, possam originar ou ser enquadrados “[...] em concepções mais gerais que, a despeito de conferirem sentido à prática em questão, são inteiramente falsas”.

É por essa razão que Lukács (1984b) argumenta ser insustentável a redução operada pelo neopositivismo, pois ao suprimir qualquer questão sobre qual prática valida qual teoria e, ao contrário, assumindo a prática imediata como critério de justificação do conhecimento científico, apóia-se no fato de que o conhecimento eficaz na prática é verdadeiro em relação a esta prática.

[...] a prestidigitação aqui consiste em eclipsar o fato de que nenhuma prática, juntamente com os conhecimentos, científicos ou não, que a tornam possível, pode ser levada a cabo sem uma imagem de mundo que lhe empreste sentido, incluindo o sentido da sua eficácia, de sua utilidade. Por conseguinte, uma prática informada pelo conhecimento científico pode ser eficaz, útil, mesmo quando seja [...] inconsistente [...] a imagem de mundo que põe o seu sentido (DUAYER, 2003b, p. 16).

De acordo com Duayer (2003b), Lukács procura interpretar a recusa de toda ontologia da filosofia contemporânea nas necessidades de regulação de todas as dimensões da vida social por parte do capital. Esse princípio de regulação, ou manipulação nas palavras de Lukács (1984b), constitui uma tendência da nossa época, presente na vida política, cultural e social e que na filosofia da ciência com tradição positivista recebeu sua máxima perfeição conceitual.

De modo semelhante a Lukács, Bhaskar (1998) analisa como se manifesta a concepção anti-realista da ciência. O autor sustenta que, mesmo correndo o risco de todo esquematismo, é possível afirmar que Durkheim e Weber representam as duas concepções

opostas de sociedade na teoria social. Na teoria de Durkheim os objetos sociais são vistos como possuindo uma vida própria, externa aos indivíduos. Em Weber, por sua vez, os objetos sociais são vistos como resultados do comportamento humano intencional ou significativo. “Se Durkheim combinou uma concepção coletivista de sociologia com uma metodologia positivista, Weber combinou uma metodologia neokantiana com uma concepção de sociologia ainda essencialmente individualista” (BHASKAR, 1998, p. 207-212). Esse delineamento revela para Bhaskar o compromisso de Durkheim com uma epistemologia empirista e de Weber com uma ontologia empirista.

Para Bhaskar (1977; 1993) o positivismo por desqualificar a proposição que considera os objetos e conexões reais além da experiência perceptiva, pressupõe uma ontologia fundada na categoria do empírico, uma ontologia empírica. O autor nos remete ainda às idéias neokantianas de Weber que enfatizam a negação da ontologia. Para o idealismo os objetos do conhecimento científico são constructos artificiais, produto da atividade cognitiva do homem e não são independentes dos homens ou da ação humana em geral (BHASKAR, 1977, p. 25).

O realismo empírico de acordo com Bhaskar (1977) funciona como uma ontologia implícita que promove a redução do mundo cognoscível à experiência sensível. Ao refutar a ontologia trata as questões ontológicas como gnosiológicas. As explicações científicas, portanto, não são capazes “[...] de dar conta da realidade não empírica (imperceptível), ou dos objetos, forças, estruturas, mecanismos objetivamente existentes, mas que não se manifestam fenomenicamente”(DUAYER, 2003b, p. 19). Sendo assim,

a ciência não pode descobrir relações de causalidade, não pode oferecer explicações causais explanatórias. Resume-se a formular teorias, construir modelos, etc., fundados sobre paradigmas, que capturem os padrões de associação dos eventos empíricos de modo a atender ao único critério possível de justificação, a adequação empírica (DUAYER, 2003b, p. 19).

De acordo com o mesmo autor (2003b), o realismo proposto por Bhaskar concebe a ciência como instrumento de prospecção. E concebe a realidade como um complexo estruturado, onde o empírico, perceptível aos sentidos, é apenas uma determinação contingente, pelo fato de que a existência do homem, sujeito da percepção, constitui uma determinação fortuita da realidade.

Tanto Lukács como Bhaskar em suas teorias reafirmam a ontologia, fazendo uma crítica ontológica à ontologia implícita, sobretudo, nas noções de ciência e explicação científica (com seus critérios de validade implícitos) que pressupõem e patrocinam as concepções filosóficas da atualidade (DUAYER, 2003b, p. 20).

1.3 A sociedade como objeto de conhecimento: concepção relacional de atividade social

O realismo crítico se apresenta como uma filosofia da ciência e para a ciência, que entende o conhecimento científico como produto de uma atividade social, ou seja, um produto da atividade social da ciência. Por outro lado, defende que os objetos do conhecimento científico são as estruturas e os mecanismos que geram os fenômenos. Consequentemente, tem por pressuposto a existência de estruturas reais que perduram e operam independentemente do conhecimento dos sujeitos, da sua experiência e das condições que permitem o acesso a elas (BHASKAR, 1977).

Sob essa ótica, é preciso reconhecer que o conhecimento científico tem duas dimensões, como sublinha Bhaskar (1977). Uma intransitiva, na qual o objeto é a real estrutura do mundo, seus mecanismos e processos, eventos e possibilidades. Tais objetos intransitivos da ciência são cognoscíveis e independem do conhecimento do homem e da sua percepção. Da mesma forma, são independentes da ciência, da descoberta e investigação científicas. Na outra dimensão, denominada de transitiva, o objeto é a matéria-prima da ciência vigente, ou seja, são fatos e teorias, paradigmas e modelos, métodos e técnicas de investigação previamente estabelecidos, disponíveis para uma corrente científica ou cientista em particular.

Desse ponto de vista é possível imaginar um mundo de objetos intransitivos, sem sujeitos e, portanto, sem ciência. Em contrapartida, não é possível imaginar uma ciência sem objetos transitivos, sem antecedentes científicos ou pré-científicos, isto é, não é possível imaginar a produção de conhecimentos senão por meio de materiais de tipo cognitivo prévio ou por meio deles [dos materiais cognitivos]. Por essa razão, é fácil compreender que os objetos transitivos da ciência são sujeitos a mudanças. Bhaskar (1977, p. 23) afirma que

[...] produtos sociais — conhecimentos previamente estabelecidos capazes de funcionar como objetos transitivos de novos conhecimentos — são utilizados para explorar a desconhecida (porém conhecível) estrutura intransitiva do mundo. O conhecimento de B é produzido por meio do conhecimento de A; não obstante, ambos os itens do conhecimento existem unicamente em pensamento.

Com base na constatação de que existem objetos intransitivos no mundo e não existe ciência sem objetos transitivos e intransitivos, é possível um estudo filosófico dos objetos intransitivos da ciência como uma ontologia. Defendemos aqui a posição de Bhaskar (1977) de que o conhecimento científico deve ser entendido como meio de produção produzido e a ciência como uma ininterrupta atividade social em continuado processo de transformação. De

acordo com o autor (1977, p. 24) a ciência é uma atividade social que objetiva produzir conhecimentos dos tipos e modos de atuação de coisas independentemente existentes e ativas. Dada essa sua concepção, sustenta que a filosofia da ciência tem de ser capaz de garantir o caráter social da ciência e a independência dos objetos do conhecimento científico em relação à ciência. E também tem de ser capaz de satisfazer o critério da produção de conhecimentos a partir e por meio de conhecimentos na dimensão transitiva, como também satisfazer o critério da existência independente e a atividade independente de estruturas causais e coisas na sua dimensão intransitiva.

O realismo crítico é para Bhaskar (1977) uma teoria consistente e que concebe o mundo real como existindo independente do homem e governado por leis causais; rejeita a explicação empirista da ciência, na qual o conteúdo da ciência esgota-se nos fatos e suas conjunções constantes de eventos. Sua posição filosófica pressupõe aspectos essenciais da atividade social da ciência que, para ser inteligível, necessita admitir que a ordem descoberta na natureza ou no mundo social existe independentemente da atividade humana. Se não houvesse ciência, ainda assim haveria um mundo real e é tal mundo que é investigado pela ciência. Naturalmente, qualquer descoberta no mundo real tem de ser expressa em pensamento. Todavia, as estruturas, constituições e leis causais descobertas no mundo não dependem, para sua existência, do pensamento. No caso do mundo social, tais estruturas são pré-condição da prática social. Nesse sentido, apesar de serem decantações de práticas passadas, pré-existem como condição da prática atual. Com isso queremos afirmar que o que existe no mundo são práticas sociais que têm por condição estruturas sociais pré-existentes. Práticas sociais, portanto, que não criam o mundo social, mas que são capazes de reproduzi-lo ou transformá-lo.

Para Bhaskar (1977, p. 29), uma explicação da ciência pressupõe uma ontologia e pode ser descrita da seguinte forma:

[...] não é necessário que a ciência ocorra. No entanto, dado que ocorre, é necessário que o mundo seja de certa forma. É contingente que o mundo é tal que a ciência é possível, sua existência efetiva depende da satisfação de certas condições sociais. Porém, dado que a ciência ocorra ou possa ocorrer, o mundo *tem* de ser de certa forma. Desse modo [...] o fato que o mundo é estruturado e diferenciado pode ser demonstrado por meio de um argumento filosófico; embora as estruturas particulares que contém e os modos pelos quais é diferenciado sejam assuntos para a investigação científica substantiva.

Bhaskar (1977) indica outro compromisso ontológico do realismo crítico. As proposições em ontologia só podem ser estabelecidas por intermédio de referências a uma

explicação da ciência ou determinadas atividades científicas. Não é o fato de que a ciência ocorre que dá ao mundo uma certa estrutura que ele [o mundo] pode ser conhecido pelos homens. É o fato de o mundo possuir certa estrutura que torna a ciência possível, independentemente de que ocorra ou não. Desse modo, assevera Bhaskar (1977, p. 30), que

[...] não é o caráter da ciência que impõe um determinado padrão ou ordem sobre o mundo; mas a ordem do mundo que, sob determinadas condições, torna possível o grupo de atividades que denominamos “ciência”. Do fato que a natureza do mundo só pode ser *conhecida* a partir da (um estudo da) ciência não se segue que sua natureza seja determinada pela (estrutura da) ciência. Proposições em ontologia, isto é, sobre o ser, só podem ser estabelecidas por referência à ciência.

Contudo, é preciso enfatizar que o objeto da ontologia é o mundo real, considerado do ponto de vista do que pode ser demonstrado sobre ele por meio do argumento filosófico. A ontologia filosófica investiga como o mundo tem de ser para a ciência ser possível. No caso da sociedade, trata-se de indagar como ela tem de ser para ser um possível objeto de conhecimento. Para Bhaskar (1998, p. 207) a noção de que a sociedade é uma construção do pensamento continua ainda muito difundida. As razões para essa visão consistem na idéia de que a sociedade é constituída de algum modo pelo pensamento. Subjacente a essa noção geralmente está a de que a sociedade consiste simplesmente de pessoas e suas ações. Tal concepção – denominada atomismo social ou individualismo metodológico – forneceria uma estrutura para a explicação dos fenômenos sociais. O individualismo metodológico, segundo Bhaskar (1998), é a doutrina em que fenômenos sociais em geral e fatos acerca da sociedade são explicados exclusivamente em termos de fatos sobre indivíduos.

Em sua crítica ao individualismo metodológico, Bhaskar (1998, p. 212-218) esboça sua teoria da relação entre indivíduo e sociedade por contraste com as formulações de Durkheim e Weber, autores cujas idéias sobre a relação sujeito/sociedade esgotam, esquematicamente falando, as formas como o tema é considerado na teoria social. No modelo durkheimiano, os objetos sociais “[...] são vistos como possuindo vida própria e externa [...]” e coagem “o indivíduo”. A sociedade determina o sujeito. No modelo weberiano, os “[...] objetos sociais são vistos como resultados do comportamento humano intencional”. Nesse caso, o indivíduo determina a sociedade. O autor apresenta também um terceiro modelo, representado por Berger e Luckmann, em que a sociedade e o indivíduo continuamente produzem um ao outro em um curso dialético. Bhaskar sublinha que esse modelo encoraja, de um lado, um idealismo voluntarista e, de outro lado, um determinismo mecanicista, pois a sociedade é uma objetivação ou uma externalização do ser humano. E o

ser humano, por sua vez, uma internalização ou reapropriação da sociedade na consciência. Valendo-se dessa tipologia, Bhaskar assinala que o individualista metodológico está comprometido com o erro do voluntarismo, característico da concepção de Weber, ignorando a pré-existência da sociedade. Por sua vez, o coletivista, representado por Durkheim, está comprometido com o erro da reificação, ignorando que a sociedade e suas estruturas dependem da atividade dos sujeitos. Já o terceiro modelo priva tanto estrutura social e agir humano de sua relativa autonomia.

Bhaskar (1998, p. 214) recorda, com Durkheim, que a sociedade pré-existe às pessoas, ou seja, a estrutura social está pronta ao sujeito nascer. A prévia existência da estrutura social à do sujeito implica a existência da estrutura social fora dele. Assim entendida a relação sociedade/pessoas, fica patente que os sujeitos jamais criam a sociedade, podendo tão somente reproduzi-la ou transformá-la. Por conseguinte, como a sociedade sempre está feita, qualquer práxis humana concreta, consistindo de atos de objetivação, pode apenas modificá-la e a totalidade de tais atos a mantém ou a transforma. Desse modo, a sociedade não é produto da atividade humana. A sociedade está para as pessoas como algo que elas nunca fazem, mas que só existe como resultado da sua atividade. Toda atividade humana pressupõe previamente a existência de formas sociais. A fabricação de roupas, por exemplo, pressupõe, do plantio do algodão à chegada da peça na loja, a passagem por vários materiais formados anteriormente; as pessoas não podem se comunicar a uma certa distância, a não ser pela utilização da mídia existente, nem agir sem um ou outro contexto. Desse modo, a fabricação requer materiais; a fala requer a linguagem; as ações, condições; o agir, recursos; a atividade, regras.

Ao contrário das três abordagens referidas, o autor defende que a preexistência das formas sociais sugere outra concepção de atividade social que informa a conexão sociedade e pessoa. Essa concepção é denominada de *modelo transformacional de atividade social*. Tal modelo sustenta uma “dualidade da estrutura social” na qual a sociedade é necessária, ou seja, a sociedade é uma condição *sine qua non* para a atividade humana e, ao mesmo tempo, é o seu resultado. No entanto, ao contrário do que afirma Giddens⁸⁰, há um “hiato ontológico” entre a sociedade e as pessoas. Além disso, uma vez que os sujeitos estão sempre num contexto social pré-existente, há uma dualidade da prática na qual os sujeitos reproduzem

⁸⁰ Vemos um paralelo com Giddens no que se refere ao conceito de “dualidade da estrutura”, porém, como Archer (1995) tem argumentado, na “teoria da estruturação” de Giddens a estrutura social e o agir humano são vistos como mutuamente constitutivos, isto é, fundamentalmente inseparáveis. No entanto, cabe ressaltar que não é nosso objetivo discutir tal teoria ou contrapô-la ao pensamento de Roy Bhaskar e, sim, explicitar o alicerce teórico-metodológico que fundamenta nossa tese.

(geralmente produção inconsciente) ou transformam (normalmente produção consciente) a sociedade, ao invés de criá-la. Nas palavras de Bhaskar (1998, p. 215),

A sociedade é a *condição* (causa material) sempre presente e o *resultado* continuamente reproduzido da agência humana. E a práxis é trabalho, *produção* consciente, e *reprodução* (normalmente inconsciente) das condições de produção, ou seja, a sociedade. É possível se referir a primeira como a *dualidade da estrutura* e à última como a *dualidade da práxis*.

A sociedade concebida por Bhaskar (1998, p. 218) consiste em “[...] um conjunto articulado de estruturas generativas relativamente independentes e duradouras, isto é, como uma totalidade complexa sujeita à mudança tanto em seus componentes quanto em suas inter-relações”. Lukács (1979, p. 40), de maneira similar a Bhaskar, assinala que a sociedade é um complexo de complexos de complexos, “[...] todo ‘elemento’, toda parte, é também aqui um todo; o ‘elemento’ é sempre um complexo com propriedades concretas, qualitativamente específicas, um complexo de forças e relações diversas que agem em conjunto”. Sendo assim, a atividade de reprodução e/ou transformação, representa uma ação de sujeitos, embora essa ação possa ser realizada de modo inconsciente. Nesse particular, Bhaskar (1998, p. 216) entende que

[...] as pessoas não criam a sociedade. Porque a sociedade sempre preexiste às pessoas e é uma condição necessária para sua atividade. A sociedade, ao contrário, tem de ser encarada como um conjunto de estruturas, práticas e convenções que os indivíduos reproduzem ou transformam, mas que não existiria a menos que eles assim o fizessem. A sociedade não existe independentemente da atividade humana (o erro da reificação). Mas não é o produto da atividade humana (o erro do voluntarismo).

Se essas são as propriedades da sociedade, importa esclarecer as propriedades que definem a pessoa, procurando distinções entre a gênese das ações humanas e as propriedades da sociedade. O ser humano caracteriza-se por ser dotado de sistemas neurofisiológicos desenvolvidos socialmente que lhe permitem “[...] iniciar mudanças de forma intencional, a monitorar e controlar seus desempenhos, como os outros animais superiores, mas também a monitorar o monitoramento desses desempenhos e a serem capazes de comentá-las” (BHASKAR, 1998, p. 215). De modo semelhante, Lukács (1979, p. 85) define o homem como uma totalidade e não um ser vivo puramente biológico não podendo, por isso, ser separado “[...] de sua totalidade social concreta, do mesmo modo como, ainda que a partir de outras bases ontológicas e portanto de modo diverso, o órgão não pode ser destacado da totalidade biológica”.

Podemos dizer que o agir humano é uma atividade precedida de intenção, um pôr teleológico⁸¹, nas palavras de Lukács (1979; 1984a), subordinado a um fim. Podemos admitir, portanto, como sustenta Bhaskar (1998), que intencionalidade, propósito e, às vezes, autoconsciência caracterizam o agir humano, mas não a transformação nas estruturas sociais. Em suas palavras,

[...] as pessoas em sua atividade consciente, na maior parte das vezes reproduzem inconscientemente (e ocasionalmente transformam) as estruturas que governam suas atividades substantivas de produção. Dessa forma, as pessoas não casam para reproduzir a família nuclear ou trabalham para manter a economia capitalista. Não obstante, essa é a consequência não intencional (e o resultado inexorável) de, e também uma condição necessária para, sua atividade. (1998, p. 215-216)

Resta clara a importância de se distinguir de maneira categórica entre a sociedade e a pessoa ou entre ações humanas e mudanças estruturais. De acordo com o modelo transformacional proposto por Bhaskar (1998) as propriedades das estruturas sociais são diferentes das propriedades das pessoas, de cujas atividades as estruturas sociais dependem.

A sociedade [...] fornece as condições necessárias para a ação humana intencional e a ação humana intencional é uma condição necessária para a sociedade. A sociedade só está presente na ação humana, mas a ação humana sempre expressa e utiliza uma ou outra forma social. No entanto, nenhuma das duas pode ser identificada com, reduzida a, explicada em termos de, nem tampouco reconstruída a partir da outra (BHASKAR, 1998, p. 217).

As estruturas sociais existem em virtude das atividades que dirigem e não podem ser identificadas de modo empírico, independentemente de tais atividades. Por essa razão, as próprias estruturas sociais são produtos sociais, passíveis de transformação. Por conseguinte, as pessoas em suas atividades sociais realizam uma dupla função: produzem produtos sociais e as condições de produção desses produtos, isto é, reproduzem ou, ainda, transformam as estruturas sociais que governam suas atividades de produção. Bhaskar (1998, p. 218) indica que

[...] a sociedade pode ser concebida como um conjunto articulado de tais estruturas generativas relativamente independentes e duradouras; isto é, como uma totalidade complexa sujeita à mudança em seus componentes e em suas inter-relações. No entanto, como só existem em virtude das atividades que governam, as estruturas sociais não existem independentemente das concepções que os agentes possuem sobre o que fazem em sua atividade, ou seja, de alguma teoria dessas atividades.

⁸¹ O pressuposto teleológico de Lukács na obra *Para uma ontologia do ser social* (1984a), especificamente o capítulo sobre o *Trabalho*, é discutido no capítulo dois da presente tese.

Percebemos o nexos existente entre o modelo transformacional da atividade social ora exposto e a concepção relacional de ciências sociais, pois admitimos que as estruturas sociais são continuamente reproduzidas e/ou transformadas e que existem apenas em virtude da ação humana. Tal concepção relacional sustenta que seu ser *social*, diferentemente dos objetos materiais, e consistindo em regras sociais, diferentemente de regras que dependem unicamente da operação das leis naturais, depende essencialmente de relações entre as pessoas, também consistindo dessas relações e a natureza⁸² (e os seus produtos e funções de tais relações) que tais objetos e regras causalmente pressupõem ou implicam (BHASKAR, 1998, p. 220).

Depreende-se das concepções expostas que toda investigação fundamentada em pressupostos ontológicos tem como eixo norteador o estudo dos fenômenos em movimento, nas suas expressões contraditórias, nos seus procedimentos de análise em constantes modificações, como os eventos do movimento histórico. Decorre disso que é possível mostrar como a sociedade, dadas suas características particulares, pode se tornar um possível objeto de conhecimento. Sabemos que a sociedade, enquanto objeto de pesquisa, é imperceptível⁸³, ou seja, não pode ser empiricamente identificada enquanto tal, independente de seus efeitos, como também não existe independente deles [de seus efeitos]. Podemos apenas saber que ela existe, mas não mostrar que ela existe. No entanto, a sociedade é uma totalidade continuamente transformada na prática. Como objeto de estudo não pode nem ser lida diretamente do mundo, nem reconstruída a partir de nossas experiências subjetivas.

O limite epistemológico para o estudo dos sistemas sociais, argumenta Bhaskar (1998), está no fato de que a sociedade é um sistema aberto onde não ocorrem regularidades empíricas invariantes. Tais regularidades ocorrem somente em sistemas fechados, onde o cientista pode fazer experimentos. Portanto, na perspectiva realista crítica adotada aqui fica vedada ao cientista a constituição de situações-teste para serem aplicadas ou desenvolvidas nos sistemas sociais. Nas ciências sociais importa a capacidade de situar e desenvolver explicações de uma possibilidade. Contudo, essa possibilidade não pode ser explicada por critérios preditivos, dada a abertura do mundo social. Os critérios para o desenvolvimento racional e a substituição das teorias têm de ser exclusivamente explanatórios (BHASKAR, 1998). São sempre *post festum*, nas palavras de Lukács (1979; 1984a).

⁸² A palavra “natureza” [nature] aqui é entendida no sentido de caráter das relações, tipo de relações, sua natureza.

⁸³ A sociedade não pode ser tocada, cheirada, vista.

Bhaskar (1998, p. 223) propõe uma nova concepção de ciência social, reivindicando a ela a condição de ser determinada pelo real e não pelo pensamento: “[...] definições reais não são tiradas *a priori* da cartola, nem emergem simplesmente do pensamento. Ao contrário, são produzidas *a posteriori*, no processo empírico irredutível da ciência.”

As ciências sociais argumenta o autor, são parte do seu próprio campo de investigação e são em princípio passíveis de explanação em termos dos conceitos e leis das teorias que empregam, de modo que são internas com respeito ao seu objeto. Com base na idéia de internalidade dos objetos do conhecimento das ciências sociais, Bhaskar (1998) assevera que esses mesmos objetos são intransitivos. São objetos cognoscíveis que não dependem do conhecimento e da percepção do homem, pois os objetos do conhecimento das ciências sociais são a real estrutura do mundo, seus mecanismos e eventos. É possível, dada a interdependência das atividades sociais e sua complexidade interna, que esses objetos podem ser causalmente afetados pela ciência social e, em alguns casos, não existam independentemente dela. De maneira inversa, “[...] seria de esperar que a ciência social seja afetada ou condicionada por desenvolvimentos naquilo independente do que, é claro, ela não pode existir, a saber, o resto da sociedade” (BHASKAR, 1998, p. 226-227).

Note-se que em virtude da sociedade ser um sistema aberto e do seu caráter histórico a predictibilidade ou dedutibilidade não é sustentável. Ocorrerão sempre novos desenvolvimentos qualitativos que não podem ser antecipados por qualquer teoria científica social. Por razões ontológicas, distintas das simplesmente epistemológicas, a teoria científica social (diferentemente da científico-natural) é necessariamente incompleta:

[...] como as possibilidades inerentes a um novo desenvolvimento social com freqüência só se tornam aparentes muito depois do próprio desenvolvimento, e, como cada novo desenvolvimento, em certo sentido, é um produto de um desenvolvimento prévio, podemos ver agora porque a história tem de ser constantemente reescrita. Há um vínculo relacional entre o desenvolvimento do conhecimento e o desenvolvimento do objeto do conhecimento que qualquer teoria da ciência social e metodologia dos programas de pesquisa científico-social adequados têm de levar em conta (BHASKAR, 1998, p. 228).

Com base em tais idéias cabe perguntar: como podemos constituir um objeto de investigação em sistemas abertos, como os sociais? Graças à natureza *conceito-dependente* das atividades sociais os fenômenos sociais estão identificados sob certas descrições. Em princípio, tais descrições ou definições das atividades sociais que formam as teorias científicas podem ser as dos cientistas envolvidos ou redescrições teóricas delas. Esta será, portanto, uma tentativa de definição real de uma forma de vida social identificada por certa

descrição particular. Como consequência, nas ciências sociais as tentativas de definições reais, ao invés de sucederem as hipóteses causais, as antecedem. Todavia, em ambos os casos, tanto uma como outra só podem ser identificadas empiricamente “[...] pelo poder explanatório revelado pelas hipóteses que delas podem ser deduzidas” (BHASKAR, 1998, p. 229). O interesse das ciências sociais reside em isolar os mecanismos e relações particulares que operam em algum círculo da vida social.

Por conseguinte, explicar e criticar uma idéia ou um conjunto de idéias envolve algo mais do que simplesmente ser capaz de dizer que as crenças⁸⁴ em questão são falsas ou superficiais. Em primeiro lugar, pressupõe dispormos de uma explicação melhor para os fenômenos em questão. Em adição, implica sermos capazes de oferecer uma explicação das *razões* pelas quais as crenças falsas ou superficiais são aceitas. Porque crenças são claramente objetos sociais. Dada essa explicação,

[...] crítica e mudança conceituais convertem-se em crítica e mudança sociais, uma vez que, em uma possibilidade ímpar para a ciência social, o objeto que torna necessárias crenças ilusórias (ou superficiais) [...] é criticado ao ser explicado, ao menos na ausência de outras considerações mais importantes; de forma que a questão passa a ser [...] mudar o objeto (BHASKAR, 1998, p. 232).

Criticar uma crença dando-a como falsa é “[...] não só criticar qualquer ação ou prática informada ou sustentada por aquela crença, mas também qualquer coisa que a necessita” (BHASKAR, 1998, p. 241). Tal coisa será o objeto que torna tais crenças ilusórias ou superficiais. E somente a capacidade explanatória do cientista e a posse do conceito de um domínio ontológico distinto do seu, é que ampliará cada vez mais o seu conhecimento e assim abrirá a possibilidade de uma crítica racional. Entretanto, supor que a teoria nos dirá o que fazer é um grande equívoco, pois

Diferentes teorias explanatórias [...] conterão suas concepções sobre os possíveis tipos de organização social e sobre o que são essencialmente os homens. A teoria explanatória mais poderosa, ao determinar o âmbito máximo de possibilidades reais [...], aumentará nossa autonomia racional de ação (BHASKAR, 1998, p. 242).

Conquanto a ciência possa iluminar questões práticas sob as quais o cientista social é instigado a pesquisar, a ciência não pode *decidi-las*, pois justamente há sempre práticas sociais além da ciência. Por outro lado, “[...] uma vez tenhamos rompido com o ponto de vista contemplativo da epistemologia tradicional” (BHASKAR, 1998, p. 242), podemos

⁸⁴ A palavra “crença” (believe – acreditar, aceitar como certo ou verdadeiro, pensar) é aqui entendida como convicção sobre a realidade ou verdade de qualquer coisa (DUAYER, 2006).

conceber os seres humanos não só pensando e percebendo, mas engajados em atividades práticas e materiais. Desse modo, criticar uma crença ou teoria é criticar qualquer ação informada ou prática suportada por tal crença ou teoria. É necessário, então, mostrar o objeto que torna tal crença necessária. Uma vez feito isso, teremos feito o que a ciência isoladamente pode fazer pela sociedade ou pelas pessoas. Por essa razão, o movimento da produção científica não se atém ao imediato da vida social, mas “[...] consiste no movimento desde os fenômenos manifestos da vida social, tal como conceituados na experiência dos agentes sociais em questão, às relações essenciais que os implicam como resultados necessários” (BHASKAR, 1998, p. 207). Os agentes envolvidos podem estar cientes ou não dessas relações. “É pela capacidade de iluminar tais relações que a ciência social pode vir a ser ‘emancipatória’⁸⁵” (BHASKAR, 1998, p. 207). Contudo, seu potencial emancipatório depende de seu poder explanatório contextual.

Como vimos, o estatuto ontológico particular da sociedade é que a torna um possível objeto de conhecimento. Assim, a sociedade não é dada na experiência, mas pressuposta pela experiência. O modelo transformacional implica que as atividades sociais são em si mesmas históricas, interdependentes e interconectadas. As proposições de tipo legal (*law-like*) – enunciação de leis – das ciências sociais designarão tendências historicamente restritas operando em um único nível da estrutura social. As proposições legais, como são definidas só para um componente relativamente autônomo da estrutura social e operam sempre em sistemas abertos, designam tendências que podem nunca ser manifestas, mas são essenciais para a compreensão (e mudança) das diferentes formas de vida social, exatamente porque são de fato produtoras dessas formas.

1.4 A comparação como procedimento de análise

Nosso interesse está em compreender questões centrais que incidem sobre a comparação como procedimento de análise dos dados no estudo das questões relativas ao objeto de estudo. O ato de comparar é um exame cuidadoso de histórias contraditórias e específicas. É a possibilidade de proporcionar um conhecimento específico de cada fenômeno

⁸⁵ Na perspectiva realista crítica da ciência a emancipação social depende da transformação das estruturas sociais e não do aperfeiçoamento do estado de coisas. Esta transformação, todavia, consiste no movimento ou transição de fontes de determinação supérfluas, opressivas e indesejadas, para fontes de determinação necessárias e desejadas. É nesse sentido que a relação entre o conhecimento e a prática social pode vir a ser emancipatória, na qual o entendimento mais profundo possibilita novas formas de prática social. A filosofia da ciência, neste contexto, é vista como suporte para a ciência e para os projetos de emancipação humana, como também “[...] como analista e crítica potencial de sistemas conceituais e formas de vida social nos quais aqueles estão enraizados” (BHASKAR, 1993, p. 2).

singular como um possível campo de regularidades, diferenças e semelhanças (TORRIGLIA, 2004). O que se compara é uma situação de historicidade entendida como latência de possibilidades e como produto de processos que se vão dirigindo a ela, como revela Zemelman (2003b).

Nessa latência de possibilidades, pretendemos apreender o que é específico e reconhecer pontos divergentes em relação à concepção de criança/infância e seus pressupostos teórico-metodológicos no que se refere à produção acadêmica discente na área da educação sobre a formação de professores no Brasil e educadores de infância em Portugal. Este objeto foi observado cuidadosamente no interior das complexas relações sociais que o constituem e das possíveis relações entre a universalidade e a particularidade, procurando-se seus nexos causais de modo a não perder sua especificidade local. Referem-se aqui, especialmente, as surgidas entre o final da década de 1990 e início dos anos de 2003; no Brasil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996 (Lei nº. 9394/96), e em Portugal, após a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº. 147/1997).

A comparação entre as sociedades deve ser realizada pelos seus costumes, características estudadas dentro de seus sistemas de relações sociais. A sociedade constitui uma totalidade, entendida como expressão das relações no interior das quais os sujeitos e grupos estão imersos. Quando tomamos de forma imediata os complexos parciais de que é composta, seu conhecimento direto termina em meras representações da sociedade, isto é, seu conhecimento é unilateral. As representações imediatas devem então ser mais bem determinadas com o auxílio de abstrações isoladoras. Num processo cognitivo, isolam-se as abstrações, fazendo o caminho de volta, agora com o todo não mais caótico, mas com uma rica totalidade de determinações e relações diversas (LUKÁCS, 1979). Esse “caminho de volta”, trazendo uma riqueza de determinações e relações diversas, requer uma permanente cooperação entre o procedimento histórico e o procedimento abstrativo sistematizante que evidencia as leis e as tendências (MORAES, 2000). A inter-relação dessas vias do conhecimento tem a finalidade de compreender, sob diversos ângulos, os mesmos complexos da realidade. Com isso afirmamos que a análise do objeto de pesquisa é realizada inicialmente na sua forma mais desenvolvida, para após ser analisada sua gênese e, assim, retornar ao ponto de partida, agora iluminado pela análise histórica. Para Lukács (1979, p. 74-75),

[...] ponto de partida de todo pensamento são as manifestações factuais do ser social. Isso não implica, porém, nenhum empirismo [...] Ao contrário, todo fato deve ser visto como parte de um complexo dinâmico em interação com outros complexos, com algo que é determinado – interna e externamente – por múltiplas leis. A ontologia marxiana do ser social funda-se nessa unidade

materialista-dialética (contraditória) de lei e fato (incluídas naturalmente as relações e conexões). A lei se realiza no fato; o fato recebe sua determinação e especificidade concreta do tipo de lei que se afirma na intersecção das interações.

Os fenômenos educativos como complexos da realidade, em contextos históricos diversificados, foram pensados dentro de sua dinâmica e de sua especificidade, consideradas suas relações recíprocas. Significa dizer que é preciso entender que o processo de articulação entre os fenômenos dos dois países foi construído ao longo da investigação. Zemelman (2003b, p. 316) ressalta como necessário

[...] construir a articulação em função de uma dupla exigência: a articulação em função do articulado historicamente, em uma situação dada; e a articulação em função do articulável segundo as exigências do momento entendido em termos sequenciais, isto é, na perspectiva de tempo longitudinal. Em poucas palavras, o anterior se poderia condensar no conceito de historicidade.

As diferenças entre as sociedades não podem ser reduzidas a momentos históricos específicos, a um eixo temporal único e linear consoante ao desenvolvimento de outra sociedade. Todas as diferenças seriam transformadas em etapas do percurso de uma das sociedades, anular-se-ia, assim, a possibilidade de pensarmos o outro como um ser social igual. A diferença é aqui entendida como uma categoria relacional, para além de si mesma (MORAES, 1993). As regularidades e as diferenças, as continuidades e as discontinuidades são procuradas nesse campo de mediações sociais concretas de cada país, afirma Torriglia (2004, p. 20). Cabe ao pesquisador entender a estrutura social no interior da sua própria racionalidade para que o processo de comparação seja como um espelho ao refletir os traços comuns e possibilitar o seu reconhecimento nas diferenças.

Dessa perspectiva, as diferenças foram evidenciadas na tomada dos processos históricos mais amplos, para então reconstruí-las como parte de cada realidade singular que se apresenta sempre complexa e aberta às transformações sob a ação do ser social. Ciavatta (2000, p. 207), referindo-se aos estudos comparados, sintetiza:

A comparabilidade emerge da capacidade humana de conhecer fazendo analogias, singularizando os objetos, identificando suas diferenças e deixando emergir as semelhanças contextualizadas, suas particularidades históricas.

O processo da presente pesquisa foi sendo conduzido com base no entendimento de que a comparação é uma articulação entre histórias particulares, especificidades históricas resultantes de uma articulação de múltiplas dimensões (ZEMELMAN, 2003a), resultados de

processos anteriores e um índice da direção do fluxo futuro (THOMPSON, 1981). Teríamos que compreender o objeto de estudo no seu contexto, vê-lo nas suas relações, e não de modo isolado, separando do que lhe dá significado, ou seja, separando-o do conjunto de relações onde se situa, num tempo e espaço determinados que constituem sua particularidade histórica – a totalidade social. (CIAVATTA, 2000, p. 208).

Um segundo ponto em relação ao processo de pesquisa, foi não homogeneizarmos a coleta dos dados, isolando-os do seu contexto, assim como não impormos variáveis idênticas, com o objetivo de não reduzirmos um aspecto da realidade a um conjunto de variáveis que se cruzariam independentes das relações políticas e culturais que lhe dão sentido. Torriglia (2004, p. 22) complementa tal abordagem indicando que

[...] o processo de identificação de similitudes se diferencia da simples procura de semelhanças de conteúdos fáticos, orientando a abordagem na “busca de relações generalizáveis” que transcendem os casos individuais. A atenção às diferenças empíricas se enquadra na lógica de “relacionar a relação”, característica do método científico comparativo.

Tomada a perspectiva ontológica como guia da reflexão produzida neste trabalho, reconhece-se que a realidade social é um todo processual, contraditório e complexo e não um somatório das partes ou conjunto de todos os fatos. Do ponto de vista da dialética, ressalta Moraes (2000, p. 23),

[...] a realidade em sua totalidade significa um todo estruturado, processual e onde cada parte da realidade está aberta para as relações, dentro de uma ação recíproca e contraditória, com todas as partes do real. A totalidade vive e realiza-se nas e pelas contradições que a instituem e seu caráter inacabado está inscrito no próprio real objetivo, definindo os seres humanos e suas relações.

Para a construção do objeto de estudo utilizamos o conceito de *mediação* o qual implicou a inclusão do conceito de *relação* que o determina ou o delimita na totalidade social articulada, e não de causa e efeito. Os conceitos de *tempo* e *espaço* também foram utilizados e fundamentais na localização dos fenômenos e reconstruções do campo de mediações. Tais escolhas possibilitaram realizar o objetivo de entender a concepção de criança/infância no interior da complexa relação entre a produção do conhecimento sobre a formação de professores/educadores, a formação dos professores/educadores e o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil nos dois países.

Outro aspecto importante trata da compreensão de que, como ressalta Moraes (1993, p. 2), se as relações capitalistas se constituem como agente unificante da história, portanto o

capital possui um caráter universalizante, não se pode desprezar o fato de que não há apenas uma lógica de objetivação do desenvolvimento capitalista que transcenda todas as particularidades. Nesse caso, a centralidade do conceito *mediação* revela toda sua importância, pois “o processo de mediações não cancela as diferenças”. A mediação é aqui entendida na perspectiva lukacsiana (1968; 1979) como o campo da particularidade, do conhecimento dos objetos singulares sob a luz dos conceitos universais, que passam pelo tempo e espaço onde ocorrem. É o campo da historicidade do objeto, do conhecimento dos processos sociais. A comparação com base em tipos ideais e modelos de sociedade foi abandonada, pois acreditamos, como Ciavatta (2000, p. 214-215), que essa perspectiva de trabalho limita “[...] a visão dinâmica da educação nas suas relações estruturais no tempo e no espaço, e nas ações dos sujeitos capazes de mudar as estruturas e construir a história”. Compreender comparação como método científico, significa dizer, como declara Torriglia (2004, p. 22), que

Identificar similitudes, ordenar e discernir as diferenças são operações básicas da comparação. Em suas múltiplas combinações, e dependendo do enfoque priorizado na comparação, estas poderão favorecer a captura dos fenômenos sociais em suas complexas articulações e relações ou facilitar que o fenômeno prevaleça em uma dimensão meramente descritiva, atributo das comparações simples.

Para as finalidades dessa investigação consideramos três dimensões de análise: 1) a configuração de aspectos sobre a educação infantil no Brasil e em Portugal desde o início da década de 1990 até o início da década de 2000, mais precisamente o ano de 2003; 2) a configuração de aspectos no que diz respeito à formação de professores/educadores nos dois países; 3) a configuração de aspectos referentes às concepções de criança/infância presentes na produção acadêmica nos dois países.

Cada um dos tópicos citados oferece a possibilidade de articulações entre si, além de oferecer um amplo panorama para o entendimento de como tem se constituído as questões referentes às concepções de criança neste tempo histórico e ao referencial teórico-metodológico adotado pelos pesquisadores. Para realizar o confronto das posições teórico-metodológicas utilizadas pelos pesquisadores na fundamentação das concepções de criança em cada país atribuímos prioridade ontológica ao eixo central de análise *criança*. No sentido lukacsiano, uma categoria tem prioridade ontológica quando “[...] a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível” (LUKÁCS, 1979, p. 40). As demais categorias (desenvolvimento infantil, formação de professores e trabalho pedagógico) deram maior sentido e entendimento ao eixo central e às suas relações com a produção do

conhecimento sobre a formação dos professores/educadores, a formação dos professores/educadores e o trabalho pedagógico realizado na educação das crianças de zero a seis anos. Destacamos, ademais, as referências teóricas das pesquisas no campo da metodologia e técnicas utilizadas por cada pesquisador. Esses dados, além de explicarem aspectos singulares dessa produção, permitiram estabelecer outras relações nas quais surgiram novos dados capazes de levantar questionamentos, confirmar ou colocar outras possibilidades em relação aos objetivos da presente tese.

Dando início à explicitação dos nossos pressupostos teórico-metodológicos, apresentamos na primeira parte desse capítulo como se dá o embargo às questões ontológicas na filosofia da ciência a partir das crises vivenciadas no mundo e o surgimento e fortalecimento de posições anti-realistas. Seguimos apresentando de uma concepção realista crítica da ciência como se dá a conexão da sociedade com a pessoa na concepção transformacional de atividade social por nós adotada e proposta por Roy Bhaskar. Dedicamos a terceira e última parte do capítulo para explicitarmos, com base no materialismo histórico, os procedimentos de análise dos dados empíricos tendo a comparação como categoria analítica.

No capítulo que se segue damos andamento às nossas explicitações teórico-metodológicas apresentando nossas reflexões sobre a apropriação da experiência sócio-histórica pelo homem-criança e sobre as particularidades da formação humana.

CAPÍTULO II

A HISTORICIDADE DO HOMEM-CRIANÇA

[...] o que as pessoas são é principalmente um produto do que elas fizeram ou do que foi feito a elas nas relações sociais particulares em que nasceram e viveram.
Roy Bhaskar

2.1 Introdução

Vimos no primeiro capítulo que a concepção relacional de atividade social (BHASKAR, 1998) pressupõe uma conexão entre a sociedade e o homem. Nesta concepção, a sociedade é irreduzível às pessoas e as estruturas presentes na sociedade pré-existem aos sujeitos. As estruturas sociais são reproduzidas e/ou transformadas nas atividades diárias das pessoas. Desse modo, a sociedade está para as pessoas como algo que elas não fazem, mas que só existe como resultado da atividade humana. A sociedade é, pois, reproduzida e transformada pelo homem, mas não criada pelo homem. Neste capítulo, discorreremos sobre a apropriação da experiência sócio-histórica pelo homem e as particularidades da formação humana. Apresentamos a teoria da atividade (LEONTIEV, 1978; 1988; 2004), a aprendizagem e o caráter mediado da educação, bem como a função essencial atribuída ao professor no trabalho pedagógico realizado com as crianças de zero a seis anos. Esses temas têm contínua interconexão e só podem ser entendidos por meio das suas considerações mútuas. No entanto, a apresentação que deles aqui se fará os considerará separadamente tendo em vista a apreensão de suas especificidades.

Para tanto, na primeira parte deste capítulo discutimos a apropriação da experiência sócio-histórica pelo homem, procurando demonstrar que seu desenvolvimento sócio-histórico e o da humanidade é movido por leis sócio-históricas apropriadas no decurso do desenvolvimento ontogenético, produto das gerações precedentes. O homem nessa acepção é um ser social que aprende como realizar ações com seus antepassados. Sua principal atividade

é o trabalho, ato que o funda, atividade que cria e produz seu modo de subsistência e que em constante interação com a linguagem se fazem precursores da consciência especificamente humana. Na segunda, discutimos as especificidades da formação humana, apresentando com base nos postulados da Escola de Vigotski, a relação da aprendizagem sobre o desenvolvimento da criança e o caráter mediado da educação.

2.2 A apropriação da experiência sócio-histórica

Historicamente, o processo de constituição do homem ocorreu no decurso dos milênios que nos separam da nossa primeira espécie. As modificações anatômicas e fisiológicas, a aparência física do homem, causaram uma transformação global no organismo humano. A mão humana sofreu modificações cada vez mais complexas decorrentes da adaptação a novas funções, pela transmissão hereditária e pelo aperfeiçoamento dos músculos, ligamentos e ossos. As mãos dos macacos constroem ninhos para abrigá-los da chuva, pegarem alimentos, e se assemelham às mãos do homem. No entanto, nenhuma mão de macaco produziu a mais rústica faca de pedra (ENGELS, 1978). As diferenças entre os animais e os homens também ficam evidentes nas observações de Luria (2004). O animal tem formas de comportamento inatas. As abelhas, por exemplo, não aprendem a construir suas colméias. A aranha não aprende a tecer a sua teia. São aquisições de comportamento herdadas que constituem um tipo de comportamento animal que pode ser observado quanto mais baixo descermos na escala zoológica. No entanto, nenhum animal pode aprender como realizar ações com seus antepassados. Segundo Leontiev (2004, p. 178), “A atividade do animal compreende os atos de adaptação ao meio, mas nunca atos de apropriação das aquisições do desenvolvimento filogenético”.

Os fenômenos descritos acima prepararam ao longo de milênios o salto ontológico ocorrido com o ser social, por meio do qual ocorreu a superação qualitativa da esfera da vida orgânica, a passagem de um nível de ser para outro qualitativamente diferente, explica Lukács (1984a). Essa passagem modificou a natureza humana e marcou o início de um desenvolvimento submetido às leis sócio-históricas. A essência do salto ontológico é constituída por uma ruptura com a continuidade do desenvolvimento, implicando uma mudança qualitativa e estrutural do ser, em que a fase inicial contém em si certas premissas e possibilidades das demais fases sucessivas. O salto de que Lukács fala é aqui entendido como “[...] um processo de emergência de uma nova forma de ser a partir de condições

precedentes, condições das quais a nova forma não pode ser deduzida” (DUAYER; MEDEIROS, 2006, p. 122).

Saliente-se que o estudo ontológico do ser social mostra que só de modo bastante gradual e passando por várias etapas suas categorias e relações adquiriram o caráter de sociabilidade predominante. O ser social jamais pode se separar de seus fundamentos naturais, do mesmo modo como a natureza orgânica tem de incorporar a natureza inorgânica (LUKÁCS, 1979, p. 53). Assim como o trabalho nas suas realizações iniciais fez com que o animal se transformasse em homem, do mesmo modo seu desenvolvimento permanente faz nascer o gênero humano em seu verdadeiro sentido social. Segundo Lukács (1979, p. 145), se

[...] a consciência especificamente humana só pode nascer em ligação e como efeito da atividade social dos homens (trabalho e linguagem), também a consciência de pertencer ao gênero se desenvolve a partir da convivência e da cooperação concreta entre eles.

Devemos enfatizar, todavia, que o ser social não está subtraído ao campo da ação das leis biológicas. No entanto, as modificações biológicas hereditárias, por certo muito importantes, não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade (LEONTIEV, 1978). Este é movido por leis sócio-históricas apropriadas no decurso do desenvolvimento ontogenético, produto das gerações precedentes e não fixadas pela hereditariedade como ocorre nos animais. Da perspectiva de Leontiev (2004, p. 191),

A apropriação da experiência sócio-histórica acarreta uma modificação da estrutura geral dos processos do comportamento e do reflexo, forma novos modos de comportamento e engendra formas e tipos de comportamento verdadeiramente novos.

Podemos afirmar que a acumulação e a transmissão da experiência sócio-histórica ocorrem de forma material exterior (BHASKAR, 1998; LEONTIEV, 2004). Isto significa afirmar que a apropriação pelo sujeito da experiência sócio-histórica ocorre a partir do mundo exterior em que o sujeito está inserido e, a partir dessa apropriação, ocorre a reorganização da sua estrutura psíquica, que modifica seu modo de se relacionar com o mundo mediante mudanças no desenvolvimento das suas capacidades psíquicas. Ao extrapolar os limites da natureza biológica, o homem alcançou níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento, conduzindo à sua humanização (VYGOTSKI, 2003)⁸⁶. Tal transmissão deve o seu

⁸⁶ De acordo com Duarte (2004) e Facci (2004), adotamos a grafia Vigotski, pois se aproxima da que tem sido utilizada recentemente nas traduções diretas do idioma russo para o espanhol. No entanto, preservaremos nas referências bibliográficas a utilizada em cada edição.

aparecimento ao trabalho, atividade especificamente humana, produtiva e criadora, contrariamente à atividade animal.

Na concepção relacional de atividade social proposta por Bhaskar (1998) o homem é um ser dotado de intenção, perspectiva a qual Lukács assim se refere:

[...] o homem, na medida em que é homem, é um ente social; [...] em todo ato de sua vida, reflita-se esse ou não em sua consciência, o homem sempre e sem exceções realiza ao mesmo tempo, e de modo contraditório, a si mesmo e ao respectivo estágio de desenvolvimento do gênero humano (LUKÁCS, 1979, p. 42).

A atividade humana subordina-se a um fim e é compreendida como processo sustentado por uma variedade de ações e relações articuladas entre o homem e a sociedade. Dada a sua natureza social, constituída nas relações sociais e nos processos de apropriação e objetivação, o homem ao mesmo tempo em que produz a sociedade é seu produto. É objeto e sujeito das relações sociais, produto e produtor da sociedade (BHASKAR, 1998; LEONTIEV, 1988). Com os postulados lukacsianos, afirmamos que o homem é o único ser que põe intencionalidade nas suas ações e busca os meios para a sua realização, o que o distingue dos animais. Ao transformar a sociedade, transforma a si mesmo. Portanto, intencionalidade e prévia ideação são características inerentes ao ser humano. No entanto, cabe salientar que por mais precisa que seja a descrição das diferenças “[...] entre o homem e o animal” este “não apanhará o fato ontológico do salto (do processo real no qual este se realiza) enquanto não puder explicar a gênese destas peculiaridades do homem a partir do seu ser social” (LUKÁCS, 1984a, p. 2).

Leontiev (1978) afirma que o agir humano sintetiza o conceito de prática humana, tendo o trabalho como forma superior de manifestação. O trabalho é uma atividade humana e intencional, um pôr teleológico nas palavras de Lukács (1984a). Para o autor a análise do trabalho tem de ser o ponto de partida da exposição, em termos ontológicos, das categorias específicas do ser social. A essência do trabalho incide sobre o fato de que “[...] em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estádios são produtos da auto-atividade do homem” (LUKÁCS, 1984a, p. 3). Logo, o trabalho é o ponto de partida da humanização e do refinamento das faculdades do homem (LUKÁCS, 1979). Seu aparecimento e desenvolvimento foi uma condição fundamental para a existência do homem. As modificações anatômicas e fisiológicas no homem acarretaram uma transformação global do organismo humano dada sua interdependência natural dos órgãos (LEONTIEV, 2004, p. 79). Por meio desta atividade o homem transforma a realidade e é por ela transformado.

Lukács (1984a, p. 3) indica que o trabalho é o motor do processo histórico, característica fundamental do homem. O trabalho nasce com o ser social e permanece ativo somente enquanto esse existir. Na sua essência ontológica tem um caráter intermediário. É uma inter-relação entre o homem (sociedade) e a natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, que evidencia a passagem do ser meramente biológico ao ser social.

A categoria central do trabalho é a teleologia, posto que é a única atividade humana “[...] onde se pode demonstrar ontologicamente a presença de um verdadeiro pôr teleológico como momento efetivo da realidade material”. Fora do trabalho não há teleologia. Portanto, qualquer tipo de atividade humana seria impossível “[...] se não fosse precedido de um tal pôr”. Por meio das posições teleológicas postas pelo homem o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, “[...] na qual sempre são transformadas em realidade posições teleológicas”. A peculiaridade do pôr teleológico reside na sua natureza intencional, ausente nos outros animais (LUKÁCS, 1984a, p. 6-9). Com a realização do trabalho pelo homem, quando põe os fins e busca os meios para a sua realização, a consciência humana deixa de ser um epifenômeno da natureza. Sua ação integra o mundo da realidade “[...] como formas novas de objetividade não derivadas da natureza, mas que são precisamente enquanto tais realidades do mesmo modo como o são os produtos da natureza” (LUKÁCS, 1984a, p.19). O homem ultrapassa então a simples adaptação ao ambiente e nele produz modificações. De acordo com Lukács (1984a, p. 19),

[...] na medida em que a realização de uma finalidade torna-se um princípio transformador e reformador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou um tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno.

Ao produzir novas formas de objetividade, o homem reproduz as aptidões e funções humanas formadas historicamente. Só na seqüência desse processo o homem fica apto para exprimir a verdadeira natureza humana. Ressaltamos, todavia, que a apropriação da experiência sócio-histórica é um processo ativo do ponto de vista do homem e determinada pelas circunstâncias da vida do sujeito na sociedade e pelo modo como a vida se forma nessas condições. O relativo isolamento e desigualdade das condições e circunstâncias do progresso econômico e social podem criar em diferentes regiões do mundo uma desigualdade no desenvolvimento humano. Para Leontiev (2004, p. 184),

O processo de apropriação realiza a necessidade principal e o princípio fundamental do desenvolvimento ontogênético humano – a reprodução nas

aptidões e propriedades historicamente formadas da espécie humana, inclusive a aptidão para compreender e utilizar a linguagem.

As apropriações e objetivações que ocorrem no desenvolvimento humano por meio da sua atividade são “[...] o reflexo da história da evolução da própria vida e obedece às leis gerais: no estágio do desenvolvimento biológico obedece às leis da evolução biológica, nas etapas do desenvolvimento histórico às leis sócio-históricas” (LEONTIEV, 2004, p. 151).

Além do trabalho, a linguagem é a outra atividade social dos homens, condição específica e indispensável que faz nascer a consciência especificamente humana. Porém, é preciso esclarecer que a especificidade do ser social e suas categorias decisivas, que pressupõem uma existência social (o trabalho, a linguagem, a cooperação e divisão do trabalho, a consciência etc.), só podem ser apreendidas em referência à totalidade que constituem. Significa afirmar que não podem ser concebidas isoladamente, pois implicaria supor que o ser social emergiu por meio de uma incorporação seqüencial de categorias singulares (DUAYER; MEDEIROS, 2006, p. 106). A linguagem é um “[...] processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações” (LEONTIEV, 1978, p. 269). Como um sistema de significação social, medeia o reflexo do mundo pelo homem, na medida em que o seu reflexo do mundo se apóia na experiência da prática social e a integra.

De acordo com Lukács (1981, p. 36), a linguagem conserva a continuidade do gênero humano na permanente mudança dos momentos subjetivos e objetivos da vida social. Para tal finalidade é necessário que estas mudanças sejam transpostas para a consciência, para a sua conservação e o seu desenvolvimento. Esses dois momentos confluem necessariamente no processo reprodutivo se integrando, ainda que de forma contraditória: a conservação pode produzir a tendência a fixar definitivamente as aquisições, e isto tem ocorrido freqüentemente no curso da história.

Como um instrumento social de contato entre os homens, a linguagem nasce ontologicamente de uma necessidade social, a partir da relação dos homens com a natureza e entre si, “[...] para dar curso àquelas posições teleológicas que têm por finalidade induzir outros homens a determinadas posições teleológicas”. Exatamente nessa duplicidade de exigências contrapostas, e nessa contraditoriedade dialética, a linguagem deve e pode se realizar na prática (LUKÁCS, 1981, p. 39-40).

Vigotski (1993) e Luria (2004) afirmam que a linguagem tem uma natureza social e, ademais de produto de uma sociedade e expressão de uma cultura, é adquirida na comunicação e no diálogo com as outras pessoas, ou seja, a linguagem existe na atividade

prática das pessoas. Lukács (1981, p. 40), em adendo, afirma que, ao mesmo tempo em que é social e “portadora da relação viva entre os homens”, a linguagem tem uma natureza intelectual e abstrata. Ela não se limita a transformar a consciência dinâmica e progressiva da vida social dos homens, também aceita todas as manifestações da vida humana, dando a elas uma configuração capaz de comunicá-las. Esse sistema de significação propriamente humano tem a função de “[...] criar a capacidade de fixar as determinações gerais, [...] de transformar o adquirido do passado em uma base para posterior desenvolvimento, para resolver novos problemas postos pela sociedade” (LUKÁCS, 1981, p. 36). É possível perceber as afirmações de Lukács na perspectiva de Luria (2004, p. 101) quando exemplifica a apropriação da experiência sócio-histórica pela criança por meio da linguagem, assinalando que tal apropriação se constitui na maior conquista do gênero humano:

Quando a criança aprende na escola a ler, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos da ciência, assimila uma experiência humano-social, de que não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se seu desenvolvimento estivesse determinado somente pela sua experiência alcançada mediante uma interação direta com seu ambiente. Através da generalização verbal, a criança se apropria de um novo fator de desenvolvimento – a aquisição da experiência humano-social – que se converte rapidamente no fator fundamental da sua formação mental (LURIA, 2004, p. 101).

De outro lado, Luria (2004) afirma que a linguagem não é somente meio de generalização da experiência sócio-histórica, é, ao mesmo tempo, base do pensamento e meio de regulação do comportamento. Vigotski (VYGOTSKI, 1993) sublinha que há um período pré-histórico da existência do pensamento e da palavra, resultado das relações internas do homem que surgem e se configuram durante o processo de desenvolvimento histórico da consciência humana. Segundo Luria (2004, p. 102), na utilização de palavras a criança analisa e sintetiza o mundo exterior, utilizando-se não apenas de sua experiência pessoal, como também da experiência do gênero humano. Isto quer dizer que a criança se apropria da palavra e do significado contido nela que expressa uma elaboração histórico-social criada pelas gerações precedentes. Exemplifica:

Quando a criança pergunta à sua mãe: “O que é isso?”, e a mãe responde: “É um motor”, e lhe explica como funciona, a criança assimila o conquistado pelo trabalho de muitas gerações. Quando a criança nomeia algo – diz, por exemplo, “essa é uma máquina a vapor” –, está analisando, ao mesmo tempo, com ajuda dos meios desenvolvidos através de muitas gerações... (LURIA, 2004, p. 101- 102).

A base inicial pela qual ocorre a apropriação pela criança da comunicação verbal se constitui desde a aurora do desenvolvimento humano. A realidade concreta se manifesta pela relação que a criança tem com o meio, razão pela qual a percebe sob o ponto de vista das suas propriedades materiais e do seu sentido biológico e como um mundo de objetos que são descobertos progressivamente na sua significação social (LEONTIEV, 2004). Quando ocorre a assimilação da linguagem, a criança organiza sua percepção e sua memória, assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior, adquire capacidade para fazer suas próprias observações e deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento (LURIA, 2004, p. 102). A aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca a formação de ações interiores cognitivas, isto é, ações e operações intelectuais (LEONTIEV, 2004). As relações práticas da criança com os objetos humanos estão inseridas na sua comunicação com outras pessoas. Leontiev (2004) revela que o aparecimento destas primeiras manifestações de comunicação tem a estrutura do processo mediado que caracteriza a ação humana.

Devemos sublinhar que a apropriação da experiência sócio-histórica é um processo ativo. Na apropriação dos objetos ou fenômenos, frutos do desenvolvimento histórico, é necessária uma atividade que reproduza os traços indispensáveis da atividade acumulada no objeto. O instrumento se manifesta ao homem como um objeto no qual se gravam modos de ação e operações de trabalho socialmente elaboradas. Por essa razão, a relação do homem com o instrumento é traduzida no fato do homem se aproximar das operações fixadas no instrumento, desenvolvendo suas capacidades (LEONTIEV, 2004). O instrumento é um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. Sua apropriação como produto da cultura material, que leva em si os traços característicos da criação humana, implica uma reorganização dos movimentos naturais do homem e a formação de faculdades motoras superiores. Sua aquisição consiste em se “[...] apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, [...] que ‘hominizam’ a sua esfera motriz” (LEONTIEV, 1978, p. 269). Os instrumentos ou objetos mais elementares necessitam serem descobertos pela criança quando esta os encontra pela primeira vez. “A criança tem de efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira adequada [...] à atividade humana que eles encarnam” (LEONTIEV, 2004, p. 178).

Vigotski (VYGOTSKI, 2003) define instrumentos e signos como elementos mediadores que fundamentam o entendimento da natureza social e do psiquismo humano. Os sistemas de signos (linguagem, escrita, números) podem ser considerados como estímulo

condicionado, produzido de modo artificial pelo homem, constituindo um meio para o domínio do seu comportamento e dirigindo-se às mudanças internas no psiquismo humano. Os signos “[...] foram criados pelas sociedades no decorrer da história humana e se modificam conforme o nível de desenvolvimento cultural de uma sociedade a outra” (VYGOTSKI, 2003, p. 27). O instrumento, por sua vez, é um objeto pelo qual o homem realiza uma ação. No entanto, não é apenas um objeto de propriedades físicas determinadas. É um objeto social, produto de uma prática social, meio da atividade externa e dirigido a instigar modificações no objeto dessa atividade. Nesse sentido, aponta Leontiev (2004, p. 90), o conhecimento humano mais elementar, que se realiza numa ação concreta de trabalho com o auxílio de um instrumento, “[...] não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência e da prática social”.

O nascimento da consciência especificamente humana, aquela que se diferencia dos animais, como referido, se dá por uma constante cooperação entre o trabalho – em seu sentido ontológico considerado como atividade humana precedida de intenção e prévia ideação – e a linguagem – concebida como instrumento de contato entre os homens. Essa perspectiva possui peculiaridades quando se trata do desenvolvimento da criança. Explicaremos a seguir a atividade humana na especificidade do ser criança; a aprendizagem que precede o desenvolvimento e a particularidade do caráter mediado da educação, sendo o professor um dos seus agentes principais. Por meio de posições teleológicas secundárias (LUKÁCS, 1984a) o professor conduz seu trabalho pedagógico com as crianças elevando o seu nível de conhecimento.

2.3 As particularidades da formação humana

2.3.1 A atividade da criança

A vida da criança não se resume à soma de diferentes espécies de atividades. Alguns tipos são durante algum tempo dominantes e têm importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos importância. Uns têm papel central, outros secundário. Razão que leva Leontiev (2004, p. 310) a afirmar que cada estágio do desenvolvimento da criança “[...] é caracterizado por um certo tipo de relações da criança com a realidade, dominantes numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela”.

Serrão (2006) assinala que Davydov e Radzikhovshii atribuem a Vigotski o mérito de, com seus estudos sobre a formulação teórico-metodológica para o entendimento do desenvolvimento humano na perspectiva do materialismo histórico, nos anos de 1930, ter desenvolvido a chamada *abordagem da atividade na Psicologia* ou o que posteriormente tornou-se conhecido como *teoria da atividade*. Nos mesmos anos de 1930, e posteriormente à morte de Vigotski, Leontiev intensifica as investigações deixadas por Vigotski, assumindo o estudo da *atividade humana*, sua estrutura psicológica e a utilização de instrumentos pelo homem. Nesse período, especialmente com Zaporoyetz, Galperin e Bozhóvich, são construídas as bases da chamada *teoria da atividade* (SERRÃO, 2006, p. 104). Leontiev então, dá continuidade aos estudos da atividade no exame da formação e desenvolvimento humano. A atividade é para o autor o processo que, “[...] realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 1978, p. 68).

Diferentes tipos de atividade compõem o agir humano nas distintas etapas da vida. Especificamente na fase da infância, do nascimento da criança aos seis anos aproximadamente, o mundo da realidade humana é cada vez mais aberto à criança. Da fase da comunicação emocional, característica do bebê, à manipulação dos objetos, a atividade⁸⁷ principal da criança passa a ser o jogo. São formas de assimilação do mundo que ocorrem cada vez mais eficazmente. A criança assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos e reproduz as ações humanas com eles.

Algumas atividades da criança são caracterizadas como dominantes/principais e importantes para o seu desenvolvimento subsequente. Outros tipos são secundários. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento e outros papel subsidiário. Entretanto, as atividades que ocupam um papel secundário não são encontradas com maior frequência e não são aquelas às quais a criança dedica muito tempo, por assim dizer. Cada período caracteriza-se por uma relação entre a criança e a realidade principal no estágio do desenvolvimento em que se encontra e por um tipo de atividade. A transição de um estágio para o outro, esclarece Leontiev (1988), é a mudança do tipo de atividade na relação da criança com a realidade. Para o autor, atividade principal/dominante é aquela

[...] em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...] na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. [...] da qual dependem, de forma íntima, as

⁸⁷ Não abordaremos o conteúdo (comunicação emocional, atividade com objetos, jogo, estudo) das atividades principais às quais Leontiev se refere.

principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. [...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança [...] (LEONTIEV, 1988, p. 63-65).

Os estágios⁸⁸ do desenvolvimento humano possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal e certa seqüência no tempo. Porém, nem seu conteúdo nem sua seqüência no tempo são imutáveis. Conquanto seja observada certa periodicidade no desenvolvimento da criança, o conteúdo dos estágios não é independente das condições concretas de existência nas quais o desenvolvimento ocorre. São as condições históricas concretas na qual a criança está inserida que exercem influência sobre o conteúdo do estágio do desenvolvimento, como também sobre o curso de desenvolvimento como um todo. Assim, lembra Leontiev (1988, p. 66), embora as fases do desenvolvimento se desdobrem ao longo do tempo, seus limites dependem do seu conteúdo que, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento da criança. E continua:

[...] não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari pasu* com a mudança das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 1988, p. 66)

Essas mesmas condições determinam o tipo de atividade que se tornará importante em cada fase do desenvolvimento. “O domínio da realidade objetiva que a rodeia imediatamente é o brinquedo ao qual ela assimila um círculo mais amplo de fenômenos e de relações humanas [...]” (LEONTIEV, 1988, p. 66). Portanto, o conceito de atividade principal/dominante do desenvolvimento é fundamentado na concepção histórico-social de atividade, segundo a qual a atividade é o meio pelo qual a criança se relaciona com a realidade.

Da perspectiva de Leontiev (1978) as crianças ocupam uma posição real no sistema de relações sociais, governada pela situação objetiva que cada uma ocupa nessas relações, a partir da qual o mundo se desdobra diante delas. Seu círculo mais íntimo de relações é que determina e medeia suas relações mais alargadas. Não apenas suas conquistas, como suas alegrias e tristezas estão envolvidas nessas relações e são força da sua motivação. A mudança desse lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais vai caracterizar a passagem de um estágio ao outro, determinando como a atividade será construída nas condições concretas

⁸⁸ O estágio do desenvolvimento relaciona-se à ontogênese, isto é, ao desenvolvimento do homem desde sua concepção até a idade adulta. Seu conteúdo, embora ocorra com certa periodicidade, será governado pelos processos de apropriação das condições históricas em que se desenrola a vida do homem.

de vida da criança. O autor destaca a importância do papel da educação no processo do desenvolvimento:

Partindo da análise do conteúdo da actividade que se desenvolve na própria criança, só esta *démarche* permite compreender o papel primordial da educação que age justamente sobre a actividade da criança, sobre as suas relações com a realidade e determina também o seu psiquismo, a sua consciência (LEONTIEV, 1978, p. 292).

No decorrer do seu desenvolvimento, a criança começa a se dar conta de que o lugar que ocupa no mundo das relações sociais não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo. Ocorre aí uma contradição entre o seu modo de vida e as suas potencialidades e, por isso, uma reorganização em sua actividade, que passa a um novo estágio da vida psíquica.

A mudança do tipo dominante de actividade da criança e a passagem de um estágio a outro respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas a novas tarefas postas à criança pela educação e correspondem às suas possibilidades novas, à sua nova consciência (LEONTIEV, 1978, p. 296)

As mudanças em curso nos estágios caminham em dois sentidos. De um lado, decorrem a partir de mudanças iniciais no círculo das relações sociais nas quais a criança está inserida, das suas actividades para o desenvolvimento das suas funções e operações internas, ocorridas na estrutura psíquica. Do outro, a partir de uma reorganização das ações e operações internas para o desenvolvimento da esfera de actividade da criança (LEONTIEV, 1988, p. 82).

Além das transições dentro dos ciclos de desenvolvimento, ocorrem também as transições entre um ciclo e outro, caracterizadas por linhas opostas. As relações estabelecidas entre o mundo e a criança são, por natureza, relações sociais. É precisamente a sociedade que constitui a condição real da sua vida, determinando seu conteúdo e sua motivação, motivo pelo qual toda actividade da criança “[...] traduz não apenas a relação com a realidade concreta, mas traduz também objectivamente as relações sociais existentes” (LEONTIEV, 1978, p. 312).

Essa série de transições no interior dos estágios e entre os estágios do desenvolvimento da criança culminam na transformação do seu lugar na sociedade. Ademais de transformar seu lugar no sistema de relações sociais, com o desenvolvimento da sua consciência, a criança compreende-as. O desenvolvimento da sua consciência é traduzido pela mudança de motivação da sua actividade. As antigas intenções dão lugar a novas, que conduzem à reinterpretação das ações. A actividade desempenhada anteriormente recua para

um segundo plano e dá lugar a outra. Inicia-se uma nova atividade e com ela um novo estágio de desenvolvimento (LEONTIEV, 1978).

2.3.2 A aprendizagem

Buscamos demonstrar a intrínseca relação existente entre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, observando a importância da atividade humana como motor do desenvolvimento baseada nas possibilidades de aprendizagem. Vigotski (VIGOTSKII, 1988) colabora com seus estudos para o entendimento da relação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Sua teoria tornou-se fundamental para o redirecionamento dos processos educativos com as crianças, até então ligados às teorias em que o desenvolvimento precede à aprendizagem ou as que identificam que o desenvolvimento infantil ocorre a partir de si mesmo. A tarefa da escola, para o autor, é a de encaminhar a criança para o desenvolvimento daquilo que lhe falta. O ensino orientado no desenvolvimento já alcançado pela criança é ineficaz, pois não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, ficando atrás dele.

Há uma dinâmica complexa entre o processo de desenvolvimento e o de aprendizagem. São processos não coincidentes e não produzidos de modo paralelo e simétrico. O desenvolvimento acompanha a aprendizagem escolar da criança, criando uma área que Vigotski chama de *desenvolvimento próximo*⁸⁹ que

Não é outra coisa que a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema com auxílio de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (VYGOTSKI, 2003, p. 133).

Esta área de desenvolvimento permite determinar os passos futuros das crianças e a dinâmica do seu desenvolvimento, o que já produziu e o que está em maturação. A criança, com o auxílio da imitação na atividade guiada pelo adulto ou outras crianças mais experientes, supera os limites da sua capacidade atual, podendo realizar outras ações que sozinha não teria condições de fazê-lo (VIGOTSKII, 1988). É a experiência depende das relações estabelecidas na vida real do sujeito. Nesse sentido, a aprendizagem tem um papel direcionador no

⁸⁹ Encontramos na bibliografia utilizada duas designações para o conceito de Vigotski. A designação *zona de desenvolvimento próximo* (*zona de desarrollo próximo*) como utilizada na bibliografia espanhola madrilenha que traduz diretamente do idioma russo as obras de Vigotski; e a designação *zona de desenvolvimento proximal* (*zone of proximal development*), utilizada na bibliografia traduzida do idioma inglês. Fizemos a opção pela utilização da designação “zona de desenvolvimento próximo”.

desenvolvimento, destacando-se a relação entre a educação e o desenvolvimento da natureza social do homem.

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas atrás dele. Está correta esta passagem? A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*. (VIGOTSKII, 1988, p. 114, grifos do autor)

Portanto, a característica essencial da aprendizagem é a que engendra a área de desenvolvimento próximo. É um momento necessário e universal para o desenvolvimento na criança das características humanas formadas historicamente. Sua correta organização ativa processos de desenvolvimento sem os quais não seria produzida. Considerar as habilidades que a criança dispõe é o ponto de partida para alcançarmos as funções em processo de desenvolvimento. A aprendizagem para Vigotski (VIGOTSKII, 1988, p. 115) é a

[...] que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.
[...] é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

No âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento da criança a mediação assume papel primordial e é em relação a esse papel que se discute a função essencial do professor na sua educação.

2.3.3 A mediação e o desenvolvimento da criança

As proposições de Vigotski (VIGOTSKII, 1988; VYGOTSKI, 1993; 2003) inovam o conceito de desenvolvimento humano. Tais proposições apresentam similaridades à concepção relacional de atividade social de Bhaskar (1998) e à ontologia do ser social de Lukács (1979; 1981; 1984a; 1984b) ao indicar a determinação social na humanização do homem. O desenvolvimento humano não fica reduzido à maturação do aparato natural e à adaptação do organismo ao meio externo. Para o autor, a maturação do aparato orgânico que se inter-relaciona com o desenvolvimento de caráter evolutivo e cultural assegura a natureza social da consciência e conduta do homem.

Para Luria (1988), Vigotski, com os pressupostos teóricos do materialismo histórico, concluiu que a origem das formas superiores de comportamento consciente deveria ser encontrada nas relações que o sujeito mantém com o mundo exterior. Partindo desse pressuposto, o pesquisador elegeu três aspectos que destacam as diferentes fontes do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura das formas de atividade que distinguem o homem dos animais. O primeiro aspecto, *instrumental*, se refere à natureza mediadora de todas as funções psicológicas complexas. Tais funções, diferentemente dos reflexos básicos, como os de estímulo-resposta, “[...] incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa” (LURIA, 1988, p. 26). O segundo, *cultural*, “[...] envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa [...] e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas”. Um dos instrumentos é a linguagem que “carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano” (LURIA, 1988, p. 26). O terceiro aspecto, *histórico*, funde-se com o cultural. “Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento [...] foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem”. A escrita e a aritmética são consideradas instrumentos especiais que “[...] expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro” (LURIA, 1988, p. 26).

Os três aspectos expostos são empregados ao desenvolvimento da criança. Desde o seu nascimento, afirma Luria (1988), as crianças estão em interação com os adultos que, por sua vez, procuram incorporá-las à sua cultura, aos significados e aos modos de fazer as coisas que se acumularam no decorrer do tempo. Inicialmente as respostas das crianças são dominadas pelos seus processos naturais e, pela mediação constante dos adultos e outras pessoas mais experientes, os processos psicológicos mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente são intersíquicos, externos, partilhados entre pessoas. À medida que as crianças crescem os processos partilhados com os outros são executados dentro das próprias crianças, ou seja, os processos mediadores do mundo transformam-se em intrapsíquicos, internos. Por meio da interiorização dos meios historicamente determinados e culturalmente organizados de operação dessas informações a natureza social da pessoa tornou-se igualmente sua natureza psicológica. Vigotski (VIGOTSKII, 1988, p. 114) se expressa do seguinte modo:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a

segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Leontiev (2004) postula que o desenvolvimento da criança, da sua vida, exige a sua interação constante com o meio natural, a troca de substâncias entre eles. O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo histórico, os meios, aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que medeia a sua ligação com a natureza. Ou seja, para o autor,

Para fazer os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material. É no decurso do desenvolvimento destas relações que se realiza o processo da ontogênese humana [...] (LEONTIEV, 2004, p. 184-185).

Na relação com o mundo, a criança utiliza instrumentos como mediadores dessa relação. Essa é uma das diferenças qualitativas e particularmente humanas que forma o psiquismo. A utilização dos instrumentos oferece a possibilidade de dominar a conduta da criança, dirigir seus processos psíquicos que de inferiores, naturais e não mediados, passam a superiores e sociais. Os instrumentos da mediação surgem como elementos externos, materiais, utilizados nas atividades coletivas, utilizados para a organização da conduta por meio de outras pessoas. Gradualmente, os instrumentos são convertidos em elementos internos, psíquicos, utilizados de modo individual para dirigir a conduta do homem.

No decorrer do desenvolvimento, a relação entre sujeito e objeto deixa de ser instintiva e passa a ser mediada por um elemento, que pode ser um conhecimento apropriado ou a intervenção de uma pessoa. Sendo assim, as relações mediadas superam as primárias, que são, sobretudo, baseadas nas relações instintivas do sujeito, predominando as relações de comunicação e educação entre os homens. Com esse ponto de vista, Leontiev (1978) afirma que a criança não é apenas colocada diante do mundo dos objetos humanos, ela não está sozinha no mundo. Para que a natureza do mundo circundante seja percebida, o sujeito precisa exercer uma atividade efetiva em relação a eles. Isso posto, há duas condições fundamentais para que ocorra. A mediação e a comunicação. Na primeira condição, as relações da criança com o mundo que a rodeia tem como intermediário a relação do homem com os outros, ou seja, as relações são mediadas. Na segunda, sua atividade é inserida no processo de comunicação, entendida como “[...] condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 272).

A criança entra em relação com os fenômenos do mundo que a circunda por meio de outros homens, na comunicação com eles, resultando na sua hominização, isto é, a criança

deve aprender a ser um homem na relação com outros homens. Este é, portanto, um processo de educação, próprio dos seres humanos e pode ocorrer de diversas formas. Trata-se da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (SAVIANI, 2000).

Sendo assim, a criança humaniza-se nos processos de educação e comunicação e, pela sua ação, faz-se homem. Fazer-se homem quer dizer aprender diferentes tipos de atividade, apropriar-se dos meios externos humanos que lhe proporcionem o domínio da conduta, mediante o desenvolvimento cultural da personalidade e da formação das funções psíquicas superiores. Portanto, a criança não nasce com todas as suas características psíquicas determinadas. Estas são desenvolvidas na apropriação da experiência social que encontra no momento histórico em que nasce. Logo, devem ser ensinadas. Leontiev (2004, p. 179) complementa seus postulados afirmando que

[...] as aquisições do desenvolvimento filogenético [...] ao homem, são propostas nos fenômenos objetivos do mundo que o rodeia. Para as realizar no seu próprio desenvolvimento ontogênico, o homem tem que apropriar-se delas; só na seqüência desse processo – sempre ativo – é que o indivíduo fica apto para exprimir em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem. O que só é possível porque estas propriedades e aptidões adquiriram uma forma material objetiva.

Saviani (2000, p. 17-18) defende a idéia de que “[...] a educação não se reduz ao ensino, este sendo um aspecto da educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo”. Portanto, o “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim sendo, o objeto da educação diz respeito por um lado, à identificação dos elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos sujeitos para que se tornem humanos e, por outro lado e concomitantemente a isso, às descobertas da maneira mais adequada para atingir tal objetivo.

Sublinhe-se que o processo educativo deve ocorrer sempre, sendo respeitadas as peculiaridades dos sujeitos a quem se destina. Sem educação o resultado do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade para as gerações seguintes seria impossível, assim como a continuidade do progresso sócio-histórico. Segundo Leontiev (1978, p. 273), “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”. De acordo com o autor,

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 1978, p. 283).

Nesse sentido, Saviani (2000, p. 28) assevera que a especificidade da educação se refere

[...] aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Ressaltamos que no desenvolvimento humano os parceiros mais experientes, adultos ou crianças, tornam-se mediadores entre a criança e o conhecimento a ser apropriado. Valorizamos as relações estabelecidas entre as crianças, de idades iguais ou diferentes, e a riqueza de conhecimentos e experiências que tais relações permitem a elas. Porém, ressaltamos a valorização do papel do adulto no grupo de crianças como agente mediador do mundo que não foi posto pelas crianças porque, quando nascem e crescem, o mundo já existe. Isto equivale a afirmar que nos espaços de educação infantil são os adultos responsáveis por transmitir a experiência sócio-histórica às crianças. A presença constante e a mediação da geração adulta possibilitam que processos psicológicos cada vez mais complexos se desenvolvam no plano interno da criança. Portanto, a mediação como uma particularidade da atividade prática do homem orienta correspondentes modificações no psiquismo humano, tornando-se este último mediado. Isso pressupõe que ao dominar a natureza o homem domina a si mesmo, isto é, cria meios internos que lhe proporcionam uma reorganização das relações interfuncionais das qualidades psíquicas, dominando seu próprio modo de agir (LEONTIEV, 1988).

A geração adulta caracteriza-se ao mesmo tempo como criadora de mediações e mediadora entre a criança e a cultura objetivada ao longo da história humana. Os adultos ou outras pessoas mais experientes introduzem as crianças no mundo das relações, auxiliando a formação da individualidade humana. As pessoas mais experientes, adultas ou não, são, portanto, mediadoras nas relações da criança com a realidade material. As mediações são criadas entre aquele que aprende e o objeto a ser apropriado. Nesta perspectiva, o papel dos adultos que convivem com a criança é fundamental, destacando-se na escola o trabalho do

professor. A criança irá aprender baseada nas condições de vida e de educação que lhe forem proporcionadas. Suas relações com a cultura constituem condições para o seu desenvolvimento, sendo o professor o mediador da relação da criança com o mundo. A função do professor na escola é essencial e ganha destaque como o outro com formação especializada e ação intencional sobre o desenvolvimento humano. Este adulto tem um papel determinante, cria mediações entre o sujeito da ação e o objeto do conhecimento a ser apropriado, apresenta os conhecimentos históricos construídos pela humanidade, orienta os modos de ação e dirige a atividade realizada pela criança. Para fazer essa mediação é necessário que o adulto conheça as atividades principais da criança em cada período da sua vida para que possa agir intencionalmente.

Leontiev (1988) indica a necessidade de se conhecer o processo de formação do sujeito com o intuito de atingir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Com essa definição não defendemos o retorno ao ensino tradicional nas salas de educação infantil. Defendemos, ao contrário, o conhecimento pelo professor dos processos de desenvolvimento humano, a constante reflexão sobre o seu trabalho, mediada pela teoria que sustenta sua atividade profissional e não somente sobre a sua experiência e o seu fazer cotidiano.

Por meio de uma sólida formação profissional, o professor poderá compreender a natureza da educação e o seu trabalho como uma atividade teleológica (LUKÁCS, 1984a), intencional, que pressupõe prévia ideação. O professor planeja seu trabalho de intervenção junto às crianças, tem objetivos definidos que levam o grupo além daquilo que sabem. O sentido da sua intervenção se faz na ampliação dos conhecimentos das crianças, superando o espontaneísmo. Com os postulados de Lukács (1984a, p. 35), entendemos a atividade profissional do professor como um pôr teleológico secundário. Por outras palavras, o trabalho que o professor desenvolve apresenta-se como “[...] tentativa de induzir uma outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar algumas posições teleológicas concretas”. Resulta dessa abordagem o entendimento de que o professor é o mediador entre a criança e a cultura acumulada ao longo da história humana. É necessário que ele conheça as regularidades do desenvolvimento infantil para, intencionalmente, ter elementos com os quais possa organizar e direcionar o ato educativo, criando mediações entre as crianças e os conhecimentos, motivando situações de aprendizagem.

A infância [...] é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para elas. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, [...] a criança penetra num mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz (LEONTIEV, 1988, p. 59).

Buscamos apresentar, com base nos estudos sobre a historicidade do desenvolvimento humano, alguns aspectos da apropriação da experiência sócio-histórica pelo homem, bem como as particularidades da sua formação.

O próximo capítulo tem como objetivo analisar as concepções de criança presentes na produção sobre a formação de professores de educação infantil no Brasil e educadores de infância em Portugal.

CAPÍTULO III

CRIANÇA E INFÂNCIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DISCENTE NO BRASIL E EM PORTUGAL

A ciência se desenvolve a partir da vida; e, na vida, quer saibamos e queiramos ou não, somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico. A passagem à cientificidade pode tornar consciente e crítica essa inevitável tendência da vida, mas pode também atenuá-la ou mesmo fazê-la desaparecer.

Lukács (1979, p. 24)

3.1 Introdução

Evidenciamos no decorrer dos primeiros capítulos as concepções teórico-metodológicas que alicerçam nossas discussões sobre o homem-criança. Consideramos a criança como um sujeito histórico e social que se apropria da experiência sócio-histórica das gerações precedentes. A criança é considerada portadora de condições específicas que a diferenciam dos adultos. No entanto, é necessário ressaltar que adultos e crianças são iguais no plano ontológico, ou seja, são o ser social. A infância nessa acepção é uma categoria social e histórica, portanto, ser de classe na sociedade de classes. Essa posição é assumida com base nas reflexões da tradição marxista e rompe com o caráter evolucionista, biológico e não-historicizado da vida humana.

No presente capítulo trabalhamos com a literatura recente brasileira e portuguesa que contribui para demonstrar as concepções de criança presentes na produção sobre a formação de professores de educação infantil no Brasil e educadores de infância em Portugal. Trabalhamos num primeiro momento com a categoria infância, cujo enfoque evidencia a infância na história. Neste sentido, o sentimento de infância não caminha numa linearidade.

Ao contrário, vem expressar como a criança foi/é vista nas diferentes épocas e, mais do que isso, que essa visão é fruto das determinações sociais nas quais a criança vive. Para tal, utilizamos, além das contribuições de autores brasileiros e portugueses, autores italianos e franceses que trabalham com a história da infância e do pensamento pedagógico. Em seguida apresentamos a discussão dos principais postulados da sociologia da infância, área recente que tem discutido questões relativas à infância e à criança. Suas contribuições também servem de referencial para a discussão das concepções de criança presentes nos textos analisados.

A partir desse ponto, lançamos mão de excertos da produção acadêmica analisada, evidenciando as concepções de criança e desenvolvimento humano nela presentes e que demonstram as tendências teórico-metodológicas que têm sido utilizadas pelos pesquisadores discentes nos dois países.

3.2 A Infância na História

As crianças possuem uma particularidade que as distinguem dos adultos. A consciência dessa particularidade é que podemos chamar de sentimento de infância. Tal foi sendo modificado ao longo da história e é determinado em relação às condições objetivas de vida, vinculadas às relações de produção existentes na realidade. Para Pinto e Sarmiento (1997, p.17),

[...] ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

A valorização atribuída à infância nem sempre existiu da forma como é hoje conhecida, tendo sido determinada a partir das modificações econômicas e políticas da estrutura social. Estudos (BECCHI; JULIA, 1996; ARIÈS, 1981, 1986) sobre a evolução histórica do sentimento de infância demonstram que a idéia de infância não existiu da mesma maneira, ocorrendo uma transformação desse sentimento ao longo dos séculos. Na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança no contexto social, muda a idéia de infância. Kramer (2003, p. 19) assim de expressa:

[...] na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Há variadas demonstrações de que o sentimento de infância esteve presente desde a antiguidade (KUHLMANN, 1998). Nas civilizações clássicas, de acordo com Ariès (1986), existiu uma relação entre a infância e a preocupação pedagógica, na qual podemos encontrar uma valorização da educação. A *paidéia* na Grécia e a herança grega em Roma davam sinais de valorização das crianças, o que pode ser constatado na arte antiga, segundo o autor.

Na Idade Média a escola permaneceu indiferente em relação à separação das idades e à sua distinção. A partir das modificações sociais desencadeadas pela ascensão burguesa, dá-se o interesse pela educação das crianças e a separação entre a infância e a idade adulta (PINTO, 1997). Pode-se afirmar que a formação da criança e a sua proteção são reconhecidamente necessárias e realizadas em instituições específicas, por níveis de idade, recorrendo, conforme Ariès (1986), à ternura e à severidade, ingredientes aparentemente contraditórios.

Quanto ao contexto social em que surge o sentimento de infância, há dois aspectos a serem enfatizados (KRAMER, 2003; KULHMANN, 1998; PINTO, 1997). O primeiro deles diz respeito ao índice de mortalidade infantil anterior ao século XVI e as descobertas científicas posteriores, que fazem com que haja um prolongamento da vida, ao menos nas classes dominantes. O segundo refere-se às atitudes dos adultos frente à criança. Esta é considerada inocente, ingênua e graciosa, traduzindo-se em atitudes de *paparicação* por parte dos adultos. A criança é também imperfeita ou incompleta, necessitando da educação e da moralização do adulto. Esse duplo sentimento coexiste com o novo sentimento de família⁹⁰ surgido nos séculos XVI e XVII, assumido no interior da burguesia e imposto ao povo (KRAMER, 2003).

Essa dupla atitude com respeito à criança resulta na preservação da corrupção do meio e da preservação da sua inocência, elementos que fundamentam a concepção de criança como essência ou natureza. Com base nesse conceito, todas as crianças são consideradas iguais. Elabora-se, pois, um ideal abstrato de criança e infância universal, modelo padrão concretizado na criança burguesa, cujos critérios são os de idade e dependência dos adultos, de um tipo específico de papel social assumido no interior das classes sociais (KRAMER, 2003).

Soares (1997) informa que a partir do século XVI na Europa se iniciam algumas mudanças que contribuíram para alterar o estatuto e a posição das crianças em relação aos adultos. Gradualmente foram sendo alteradas e fortalecidas durante os séculos XVII e XVIII

⁹⁰ De acordo com Pinto (1997), a tese sobre o sentimento de família é contestada por alguns autores. Este autor afirma que pesquisas históricas recentes sugerem uma difusão do tipo de família nuclear e a expansão de outras agregações familiares ao longo da modernidade.

as atitudes associadas à proteção, à educação das crianças e à sua sobrevivência, contribuindo para o delineamento de um espaço social destinado às crianças.

No século XIX, continua a mesma autora, com o aporte das ciências, tais como a medicina, a psicologia e a pedagogia, foi possível estabelecer uma demarcação das crianças em relação aos adultos “[...] como uma categoria social especialmente vulnerável com necessidades de proteção” (SOARES, 1997, p. 78).

É importante ressaltar que as transformações do sentimento de infância no decorrer dos tempos não surgiram de modo linear e ascendente. A realidade social da infância é resultado da organização social do modo de produção de cada período histórico; no âmbito das diferentes classes sociais se diferenciou e se diferencia o papel exercido pela criança.

Em relação às idades da vida, ou suas fases, ao analisar a obra de Ariès, Oliveira (1989) considera os indícios da noção moderna de idade aqueles constatados pelo autor nos registros das idades nos livros dos colégios a partir dos séculos XVI, em retratos e memórias dos séculos XVI e XVII. No entanto, o maior interesse de Áries, de acordo com Oliveira (1989), era entender como as idéias subjacentes às idades ganharam o cotidiano daquele tempo e obtiveram significado.

No sistema de significação de Ariès, as idades eram em número de sete, indicando o número de planetas, sendo que cada idade tinha a duração de sete anos, descritas como: infância, puerícia, adolescência, juventude, senectude, velhice e seniens. Oliveira (1989) apresenta outras periodizações utilizadas por Ariès, como as estações do ano, os signos do zodíaco. Mas convém ressaltar que nessa época não havia uma preocupação em teorizar sobre a criança. As necessidades daquele tempo, a organização social e a produção de conhecimentos não conduziam a um pensamento especializado sobre a criança.

Pode-se supor que neste estágio das sociedades colocava-se base concreta para se tomar a infância como algo que se define nos limites da espécie, sendo, pois, representada no pensamento como categoria simples. Neste sentido também há que se supor que procedia pensar a infância como: (a) fenômeno universal – todos os homens têm infância; (b) fenômeno natural – a infância constitui um momento do ciclo vital; (c) fenômeno eterno – existe enquanto existirem homens (OLIVEIRA, 1989, p. 84).

Os limites etários foram definidos ao longo da história. Na esfera legislativa, por exemplo, os limites etários que conferem à infância ser criança ou adolescente variam conforme a sociedade a qual pertence. Assim, na *Convenção dos Direitos das Crianças*, a pessoa até os dezoito anos é considerada criança (PINTO; SARMENTO, 1997); no *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil* (BRASIL, 1996) a criança é a pessoa com até doze

anos e o adolescente é aquele entre os doze e os dezoito anos (KUHLMANN, 1998). A idade cronológica como limite etário permite inúmeras delimitações para cada período da vida, sem ser um elemento suficiente para defini-lo. O que define cada período da vida são os processos históricos lastreados nos interesses de uma dada sociedade, num determinado tempo e lugar (CHARLOT, 1986)⁹¹. Como afirma Corsini (1996), toda sociedade tem seus sistemas de idades definidos por fases, períodos ou classes e a cada um está associado um *status* e um papel social. Ferreira, M. (2000, p. 115) assinala que

[...] a idade, ou as idades, não tem constituído categorias estáveis ao longo da história, somos então levados a inferir que a sua divisão, ao compartimentar a vida social, é funcional e está longe de obedecer a critérios psico-fisiológicos, uma vez que nem sempre há concordância entre a diferenciação de uma classe de idade ou a delimitação de uma etapa do desenvolvimento psicológico, afectivo e social do indivíduo. Pelo contrário, a visibilidade de um dado grupo de idades e os outros cortes a que é sujeito são efectuados em função do processo de escolarização, das flutuações do sistema de emprego, dos imperativos da formação, etc, ... correspondendo à construção de relações entre o indivíduo e as instituições sociais.

Sendo assim, importa salientar que a história da criança e da sua infância é uma história sobre elas. É preciso considerar que as crianças são sujeitos de relações sociais amplas (OLIVEIRA, 1989) e que estas integram suas vidas. Participando nas relações sociais, as crianças se apropriam de valores e comportamentos próprios do local e do tempo onde vivem. Este processo é histórico, social, cultural e psicológico (KUHLMANN, 1998, p. 31).

3.3 A Sociologia da Infância

A sociologia da infância⁹² tem como base o pressuposto de que a infância é uma condição da criança, determinada historicamente e deve ser analisada mediante a posição em que se encontra na estrutura social, segundo sua classe, seu gênero, sua etnia e a cultura na qual está inserida. (PINTO; SARMENTO, 1997). A infância como objeto sociológico ganhou destaque num quadro de atenção, por um lado, dos estudos sociológicos da família e, por outro, dos estudos sociológicos da educação. Esta referência é fundamental “[...] uma vez que a vida das crianças se altera e articula, permanentemente, entre ambas as instituições – família

⁹¹ Na particularidade brasileira o livro *A mistificação pedagógica* de Bernard Charlot, com sua primeira edição na década de 1970, é considerado no contexto acadêmico, uma obra clássica de leitura imprescindível. Utilizamos a edição de 1986 da referida obra.

⁹² A sociologia da infância é hoje reconhecida como o mais recente Comitê de Pesquisa da Associação Internacional de Sociologia (ISA) e tem também um grupo de trabalho reconhecido na Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa (AISLF) (SARMENTO, 2005).

e escola [...]” (FERREIRA, M., 2000, p. 17). São, portanto, universos complementares de socialização.

O campo de estudos foi alvo de interesse por oposição à consideração da criança como objeto passivo num quadro teórico estrutural funcionalista, “[...] de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância” (SIROTA, 2001, p. 09). A criança no interior da sociologia deixa de ser objeto passivo, receptáculo, passando a parceiro, sujeito ativo. A construção do objeto se dá então no cruzamento de variadas disciplinas das ciências sociais que discutem a própria evolução da sociologia da educação. Há uma retomada das discussões em torno dos processos de socialização da criança e, ao mesmo tempo, uma articulação da sociologia geral com campos da sociologia da família, sociologia política, sociologia do direito, demografia, na origem francófona (SIROTA, 2001). Os trabalhos anglo-saxônicos advêm de várias disciplinas – história, antropologia, economia, sociologia da educação, estudos feministas – na abordagem da sociologia da infância (MONTANDON, 2001).

Com o interesse pelos processos de socialização, a sociologia se volta para o ator social-criança, interrogando-o sob variados campos teóricos, quais sejam, o interacionismo simbólico, a fenomenologia, as abordagens construcionistas e interpretativas (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001). Trata-se para Sirota (2001, p. 11) de romper com o ofuscamento e ausência das crianças na análise científica da dinâmica social e o “[...] seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social.

A sociologia da infância tem se debruçado num esforço de re-significar conceitos e concepções para além das perspectivas que têm a criança como um adulto em miniatura, ser imperfeito em devir. Considera que a investigação da infância numa perspectiva sociológica precisa reconhecer a infância como uma categoria geracional própria e as “[...] crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos” (SARMENTO, 2005, p. 374).

Nesse sentido, podemos afirmar que os compromissos da sociologia da infância são os seguintes:

A infância é uma construção social. “A infância é compreendida como uma construção social. Desse modo, ela fornece um quadro interpretativo que permite contextualizar os primeiros anos da vida humana. A infância vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades” (James, Prout, 1990).

Essa desnaturalização da definição, sem contudo negar a imaturidade biológica, enfatiza a variabilidade dos modos de construção da infância na dimensão tanto diacrônica quanto sincrônica e reintroduz o objeto infância como um objeto ordinário de análise sociológica, redefinindo as divisões clássicas entre psicologia e sociologia em relação a esse período da vida.

A infância é, pois, considerada não simplesmente como um mero momento precursor, mas como componente da cultura e da sociedade (Javeau, 1994). A infância se situa, pois, como uma das idades da vida que necessitam exploração específica, como a juventude ou a velhice, já que é uma forma estrutural que jamais desaparece, não obstante seus membros mudem constantemente e, portanto, a forma evolua historicamente (Jenks, 1997).

As crianças devem ser consideradas atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização.

A infância é uma variável de análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno (Qvortrup, 1994), articulando-a às variáveis clássicas como classe social, o gênero ou o pertencimento étnico (SIROTA, 2001, p. 18-19).

[...] 3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si;

4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam;

5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância;

6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade (JAMES; PROUT, 1990, p. 8-9, apud MONTANDON, 2001, p. 51).

Com esses compromissos, a sociologia da infância apresenta algumas contribuições para se refletir sobre a infância e a concepção de criança no campo sociológico. Veremos a seguir algumas dessas contribuições nas análises realizadas das produções discentes no que se refere ao direito das crianças, à crítica que a área faz da psicologia do desenvolvimento e sobre o processo de socialização da criança.

3.4 A criança de zero a seis anos nos textos acadêmicos

Dada as similaridades entre as concepções de criança nos dois países é possível apresentar alguns elementos de análise em conjunto, ressaltando-se, entretanto, as diferenças ocorridas. No que tange ao eixo central de análise, a criança, encontramos vários adjetivos que configuram o ser *criança*, ou seja, o lugar ocupado pela criança nas pesquisas: sujeito

ativo, histórico e social; sujeito de direitos; ser em desenvolvimento, em evolução; sujeito que atinge competências; sujeito não setorizável.

Para a apresentação das concepções de criança utilizadas pelos pesquisadores discentes, agrupamos os trabalhos de acordo com as adjetivações encontradas nas análises realizadas. As definições de criança apresentadas anteriormente, calcadas numa definição marxiana de homem, entendido como gênero humano, além das contribuições da sociologia da infância, servirão de norte para a análise das concepções de criança e das particularidades da sua formação.

3.4.1 Sujeito ativo, histórico e social

A criança como *sujeito ativo, histórico e social* é retratada em três investigações brasileiras (AZEVEDO, BR, 2000⁹³; RICCHIERO, BR, 2000⁹⁴; SANCHEZ, BR, 2001⁹⁵). Essa visão de criança supera a perspectiva de desenvolvimento humano como uma evolução linear. É uma abordagem que resgata no homem sua dimensão social, histórica, temporal e afirma as especificidades do ser criança. A referência à criança como um *sujeito ativo, histórico e social* aparece nessas investigações, associada ao pensamento dos professores sobre a criança, seu desenvolvimento e sua aprendizagem (SANCHEZ, BR, 2001); a relação entre os processos de formação e a atuação docente (RICCHIERO, BR, 2000) e as necessidades formativas dos professores de educação infantil e a sua atuação pedagógica (AZEVEDO, BR, 2000). Quanto ao contexto de desenvolvimento da criança, além das pesquisadoras citadas, Diógenes (BR, 1998) também afirma que este é sócio-histórico.

As reflexões de Sanchez (BR, 2001) sobre a criança dão a entender que ela se refere ao homem enquanto gênero humano, sendo assim homem e criança são ontologicamente iguais, são o ser social.

⁹³ Azevedo (BR, 2000) tem como objetivo investigar as necessidades de formação dos professores de educação infantil. Sua referência é calcada na tendência crítica de Kramer (1991).

⁹⁴ A dissertação de mestrado teve como objetivo “[...] entender como ocorre a relação entre os processos de formação e a atuação da professora de pré-escola, [...] identificar a especificidade na formação da professora que atua na pré-escola, [...] compreender as representações sobre infância que influenciam a atuação docente [...]” (RICCHIERO, BR, 2000, p. viii). São suas referências quando define a criança: Miguel Zabalza, Jean Piaget e Lev Vigotski.

⁹⁵ Sanchez (BR, 2001) em sua dissertação de mestrado tem seu alicerce epistemológico calcado nos teóricos da Escola de Vigotski. Essa escola de acordo com Duarte (1998) representa não só o autor que lhe dá nome, como seus seguidores, Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davíдов, entre outros. O objetivo da sua pesquisa foi o de apresentar a psicologia histórico-social como uma importante fonte de contribuições para a educação infantil especificamente, além de investigar o pensamento dos professores sobre a criança, seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Na natureza social do trabalho, o homem é visualizado não como objeto passivo das influências externas que recebe, pois não é só objeto, mas também sujeito das relações sociais, sendo produto da sociedade que também a produz. A vida em sociedade é que garante ao homem “ser homem”, sua herança genética não é suficiente para a humanidade que foi sendo criada pelos homens ao longo da história humana (SANCHEZ, BR, 2001, p. 47).

A mesma pesquisadora na passagem abaixo reproduz as peculiaridades do ser criança que a difere do adulto, fazendo prevalecer a sua positividade.

[...] a criança pensa e sente de forma distinta do adulto, não compreendendo o mundo da forma abstrata como o adulto o vê. Sobre isso, Mujina (1990, p. 13) salienta que: a criança não pode muitas coisas. Mas se só nos fixamos no que a criança, todavia, não pode no que, todavia, não possui, jamais compreenderemos como se forma o adulto. É muito mais importante averiguar o que a criança possui, o que pode, como se transforma e se enriquece com a idade (SANCHEZ, BR, 2001, p. 106).

As pesquisadoras enfatizam o contexto de pertencimento das crianças como um dos elementos importantes para caracterizá-las: “[...] crianças como indivíduos que pertencem a grupos sociais e que a escola, para elas, deve necessariamente contribuir para sua inserção crítica e criativa na sociedade” (RICCHIERO, BR, p. 30-31); “[...] considerar o contexto sócio-cultural das crianças significa considerá-las como sujeitos capazes de compreender sua realidade e transformá-la” (AZEVEDO, BR, 2000, p. 93).

Neste ponto Diógenes (BR, 1998, p. 37) enfatiza que o “[...] contexto de desenvolvimento da criança é sócio-histórico e inclui a família, que constitui o contexto mais próximo da criança e está inserido no sistema produtivo existente na sociedade e no conjunto de valores dos membros da família”.

O desenvolvimento humano na investigação de Sanchez (BR, 2001) é pautado pela teoria histórico-social e ocorre como resultado das condições e modos de vida. Efetua-se do nível social para o individual, existindo a necessidade de apropriação da experiência do outro para que possa existir a experiência individual.

[...] o desenvolvimento humano acontece não como algo geneticamente determinado, mas a partir das apropriações que a criança faz à medida que se relaciona com a realidade concreta em que vive. Essa relação com a realidade, no entanto, não é solitária, mas acontece a partir do contato com a cultura que lhe é permitido a partir de sua relação com outras pessoas. Dessa forma, as características biologicamente determinadas não são força motriz para a aprendizagem das crianças. É no contato possibilitado por pessoas mais experientes que as crianças se apropriam dos objetos e funções, havendo uma relação ativa por parte da criança que, no entanto, não seria possível sem alguém que partilhasse com ela essas riquezas da cultura (SANCHEZ, BR, 2001, p. 143).

Ao contrário do que propaga a teoria piagetiana, o desenvolvimento humano não é evolutivo e nem linear, ocorrendo com certa frequência no tempo e com conteúdo preciso. A transição de um estágio para o outro acontece com a mudança no tipo de atividade que a criança desempenha. Porém, seu conteúdo não é imutável, é dependente das condições históricas concretas de existência nas quais a criança está inserida. Sanchez (BR, 2001, p. 70) indica que “[...] a caracterização psicológica geral da criança numa determinada idade só é possível com o conhecimento de suas condições tanto de vida como de educação”. Para a pesquisadora,

Na psicologia soviética parte-se do pressuposto de que as crianças se desenvolvem a partir do contato com as experiências sociais, da apropriação dos legados históricos deixados pelas gerações anteriores. O aspecto biológico é apontado como condição necessária ao desenvolvimento, mas não responsável por ele. Fundamentando-se na concepção materialista de Marx (cf. Leontiev, 1978), tem-se como questão central da psicologia soviética a de que o homem não nasce humano, mas se torna humano a partir da apropriação da cultura que encontra no momento histórico em que nasce. Esta apropriação ocorre à medida que a criança se relaciona com outros homens e com os objetos da cultura a que tem acesso (SANCHEZ, BR, 2001, p. 35).

Podemos afirmar que para as pesquisadoras as crianças têm um papel ativo nos acontecimentos das suas vidas. Desde o nascimento produzem modificações nas suas relações sociais particulares, bem como na estrutura social. A apropriação da experiência sócio-histórica pelos sujeitos, todavia, é determinada pelas contingências econômicas e sociais, o que pode acarretar desigualdades no desenvolvimento humano.

3.4.2 Sujeito de direitos

A temática da criança *sujeito de direitos* fomenta discussões e reflexões acadêmicas em âmbito internacional, principalmente no campo da sociologia da infância (ALDERSON, 2005; FERNANDES, 2006; PINTO; SARMENTO, 1997; SOARES, s/d). Como postula Sirota (2001), o movimento científico ocorrido na sociologia é simultâneo ao debate internacional em torno dos direitos da criança, simbolizando o acesso da criança ao estatuto de sujeito e à dignidade de pessoa.

Nos textos acadêmicos analisados, a referência à criança como *sujeito de direitos* ocorre em quatro investigações. Essa referência nos textos brasileiros (DIÓGENES BR,

1998⁹⁶; RICCHIERO, BR, 2000⁹⁷) apareceu associada ao conjunto de medidas legislativas na esfera do atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, conquistadas desde o final da década de 1980 e os movimentos internacionais, e à consideração da heterogeneidade da infância e do respeito às suas diferenças (TORRES, BR, 2002⁹⁸). Nos textos de Matos (PT, 2002⁹⁹) e de Diógenes (BR, 1998) a referência se deu associada à infância como uma construção social.

Diógenes (BR, 1998) e Ricchiero (BR, 2000) afirmam que em conjunto com os movimentos internacionais – aprovação da *Declaração dos Direitos das Crianças pelas Nações Unidas* em 1959; aclamação do Ano Internacional da Criança em 1979; aprovação da *Convenção dos Direitos das Crianças* em 1989 – no reconhecimento da *criança como ser de direitos*, a promulgação de várias leis favoreceram esse reconhecimento.

[...] a criança foi considerada como prioridade absoluta, quer pela vulnerabilidade própria da idade, ou pela existência e reconhecimento de grupos de crianças em situações de risco. Neste caso, pretendeu-se superar a visão da criança como objeto de compaixão ou repressão, para consolidá-la como sujeito de direitos, pessoa em desenvolvimento e digna de proteção integral (DIÓGENES, BR, 1998, p. 57).

Em se tratando de direitos, duas datas são consideradas marcos importantes para o processo de reconhecimento ao direito à educação: a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança de 1989, esta última considerada bloco de direitos (RICCHIERO, BR, 2000, p. 53).

Ricchiero (BR, 2000, p. 54) demonstra de modo esquemático várias medidas legislativas relativas ao atendimento da criança de zero a seis anos que marcam a preocupação do Estado brasileiro anteriormente à Constituição Federal de 1988, ainda que avalie que algumas discussões e medidas “[...] reforçaram tendências da ‘educação compensatória’ presentes nesse tipo de atendimento”. No caso brasileiro, considera o avanço da consideração das crianças como sujeito de direitos e o seu atendimento na esfera da educação – e não mais unicamente na esfera da assistência social – e indica duas leis fundamentais: “[...] o *Estatuto*

⁹⁶ O objetivo da investigação de Diógenes (BR, 1998) é a compreensão das representações de infância dos educadores infantis. São suas referências: Jean Piaget, Bernard Charlot e Lev Vigotski.

⁹⁷ Apresentamos o objetivo da pesquisa de Ricchiero (BR, 2000) no subitem anterior.

⁹⁸ A investigação de Torres (BR, 2002) objetivou analisar os modelos de infância e educação executados pelas educadoras de uma creche pública. Não apresenta referências específicas que configurem o ser criança.

⁹⁹ Matos (PT, 2002) tem como objetivo analisar os modos de produção das práticas pedagógicas dos educadores de infância em diferentes contextos institucionais. Para referenciar sua concepção de criança utiliza os autores: Joaquim Bairrão, Franco Fraboni, Lilian Katz, Vera Vasconcelos, Lawrence Kohlberg e Mayer, R., Bernard Spodeck e Olívia Saracho.

da Criança e do Adolescente¹⁰⁰ – ECA (8069/90) e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*¹⁰¹ – LDBEN (9394/96) [...]” (RICCHIERO, BR, 2000, p. 55), incluindo a publicação da *Constituição Federal* em 1988.

Diógenes (BR, 1998) também parte dessas duas medidas legais – ECA (BRASIL, 1990) e LDBEN (BRASIL, 1996) – como o ambiente possível para se pensar a *criança como sujeito de direitos* e a reformulação da concepção de criança e educação infantil na década de 1990. A pesquisadora inclui ainda a *Constituição Federal* (BRASIL, 1988)¹⁰² e a vasta produção do MEC/COEDI¹⁰³ (BRASIL, 1993, 1994a, 1994b, 1995a, 1995b, 1996b) para a consumação desse fato, ainda que muitas vezes seja somente na letra de lei. A pesquisadora ainda insere o tema nas suas reflexões sobre a infância como uma construção social “[...] que vai desde sua inespecificidade à particularidade da criança como pessoa em fase especial de desenvolvimento, sujeito de direitos e construtor do seu próprio conhecimento” (DIÓGENES, BR, 1998, p. 7).

O respeito à heterogeneidade da infância e à particularidade da criança fomentam a investigação de Torres (BR, 2002, p. 14-15) ao problematizar a sua alteridade. A pesquisadora procurou pensar que a criança, embora necessite de cuidados para ser o que é,

[...] não se configura como um sujeito da falta, da incompletude, mas alguém que é cuidado para ser criança enquanto é criança. [...] capaz de criar, de brincar, de ser singular em seu meio, rompendo com a idéia de ser um ingênuo, puro, que ainda não cresceu e que, por isso, precisa ser cuidado, tutelado por uma escola que detém o saber. Dirigido, assim, por educadores que cuidem e possibilitem o seu desenvolvimento.

Para ela a história da criança “[...] é ser já sujeito também de direitos [...] e a da [...] sua família a constitui enquanto ser singular [...]. Que necessita dos cuidados necessários para que possa ser criança enquanto é criança” (TORRES, BR, 2002, p. 22). O modelo de infância

¹⁰⁰ Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, art. 54, inciso IV: “É dever do Estado assegurar à criança e o adolescente: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1990).

¹⁰¹ Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que reafirma os preceitos da Constituição Federal e o estabelecimento do vínculo da educação de zero a seis anos com a Educação Básica, de forma que a Educação Infantil é considerada a sua primeira etapa. A educação no Brasil de acordo com a LDBEN compõe-se de: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conquanto todos devam ser públicos e gratuitos, apenas o Fundamental é obrigatório.

¹⁰² Artigo 208, inciso IV. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Esse atendimento é público e gratuito, assim como direito de todas as crianças brasileiras, facultativo às famílias. No artigo 227 da Constituição destaca-se que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança com absoluta prioridade a garantia de seus direitos.

¹⁰³ *Política de Educação Infantil* (BRASIL, 1993); *Plano nacional de educação para todos* (BRASIL, 1993); *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994a); *Educação Infantil no Brasil: situação atual* (BRASIL, 1994b); *Bibliografia anotada* (BRASIL, 1995a); *Crêterios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995b);

que observou no seu campo empírico e que gerava desconforto e sensação de impotência nas educadoras foi o “[...] do ‘saber-ciência’ [...] o modelo do que já está dado, pronto; o modelo das identidades estáticas, excluindo qualquer movimento, qualquer processualidade” (TORRES, BR, 2002, p. 30). A pesquisadora defende o saber pautado na experiência prática. “[...] refletir sobre os saberes dos educadores e qual a importância disso para as práticas cotidianas” (TORRES, BR, 2002, p. 43). Como ultrapassar o desconforto e a impotência senão por meio do conhecimento elaborado historicamente? Torres acredita que pela produção de subjetividades há a possibilidade de um novo olhar para o sujeito. Este estaria “[...] criando e recriando novas formas de ser e estar no mundo, produzindo e reproduzindo coisas, rompendo ou não com a lógica dada a partir da cultura, de seus saberes e fazeres” (TORRES, BR, 2002, p. 68).

Apoiada em Fraboni, Matos (PT, 2002) afirma que no século XX se desenrolou um processo de institucionalização da educação pré-escolar na Europa e em Portugal, numa articulação estreita com a condição da infância como uma construção social. A criança é colocada “[...] no centro dos debates e preocupações sócioeducativas” (MATOS, PT, 2002, p. 9). Nesta linha de argumentação, a pesquisadora sustenta como fundamental o entendimento da criança “[...] como sujeito de direitos [...]” com acesso a programas educativos de qualidade para a educação da infância com “[...] o investimento em serviços e políticas que tomem como referência a criança enquanto cidadão igual perante a lei, com estatuto de cidadania, a quem se reconhece o direito à participação plena na sociedade e a utilizar e usufruir dos seus recursos [...]” (MATOS, PT, p. 19-20).

Nas investigações acima foi possível perceber o respeito às crianças em relação ao acesso à educação. No entanto, considerar a criança como sujeito de direitos não significa ficarmos restritos ao seu direito à educação. A *Convenção dos Direitos das Crianças*¹⁰⁴ (ONU, 1989), da qual tanto o Brasil como Portugal são signatários, nos seus cinquenta e quatro artigos trata dos direitos de proteção contra discriminação, exploração, abuso sexual, violência; provimento da vida, da saúde, da educação, da assistência social; e participação das crianças, o direito à identidade, ao nome, ao acesso à informação, à liberdade de expressão, a tomar decisões. É um marco fundamental que representa o percurso de construção e definição de um estatuto digno para todas as crianças (SOARES, 1997).

Fugindo um pouco ao escopo do nosso objeto de análise, porém, não se faz menos importante ressaltar que, hoje, para a maioria das crianças no mundo não estão assegurados

¹⁰⁴ Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br> Acesso em: 18/11/2008.

nem o provimento e a proteção à sua vida, quanto mais o direito das crianças de participarem nas decisões que lhes concernem. Os direitos das crianças estão distantes de ser uma realidade, pois a infância é o grupo social mais discriminado, vitimado e empobrecido.

Como promover os direitos de participação da criança de zero a seis anos na escola, respeitando o seu grau de dependência do adulto e a sua vulnerabilidade física e emocional? Esse debate ainda é inicial e considerado controverso, pois é dependente em grande parte da postura que assumem os adultos para com as crianças, do lugar que elas ocupam no contexto de vida, de sua classe social, gênero e etnia. Considerando sua importância no que diz respeito às reflexões sobre as concepções de criança no interior da formação de professores/educadores de crianças de zero a seis anos, apresentaremos algumas reflexões de pesquisadores que têm se debruçado sobre o tema (ALDERSON, 2005; SILVA, R., 2005, SOARES, s/d).

Soares (s/d, p. 1) sugere que há uma contínua ambivalência nos enfoques por meio dos quais é considerado o respeito, a proteção e o exercício dos direitos das crianças, sobretudo quando se pretende refletir sobre a natureza desses direitos. Indica que a tensão existente

[...] entre o exercício dos direitos de proteção e de participação são constantes e de uma complexidade acentuada, uma vez que apóiam perspectivas quase antagônicas: por um lado, a defesa de uma perspectiva da criança, como dependente da proteção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades, por outro lado, uma aceção da criança como sujeito de direitos civis básicos, incluindo aí o direito de participação nas decisões que afetam as suas vidas.

Como afirma Alderson (2005) tradicionalmente as crianças foram excluídas dos direitos de participação nas decisões das suas vidas, consideradas sob proteção e controle dos pais. A idéia de que as crianças são incompetentes e incapazes para fazerem escolhas informadas nas matérias que lhes dizem respeito continua muito difundida e, de certa forma, acaba por interferir no seu modo de agir e conquistar sua autonomia e participação. Contudo, a *Convenção*¹⁰⁵ de 1989 em três dos seus artigos atribui nova dimensão à autonomia das crianças, referindo-se às atividades de tomada de decisões que as afetam. São eles:

ARTIGO 12

1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança.
[...]

¹⁰⁵ Cf. Soares (1997, p. 81-86) para uma análise das incongruências e disparidades da *Convenção*.

ARTIGO 13

1. A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e idéias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

ARTIGO 31

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (CONVENÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS, 1989).

Na perspectiva de uma infância participativa (SOARES, s/d, p. 6), ocorre a associação dos direitos de proteção, provisão e participação de maneira independente e não hierárquica, não desconsiderando que a criança é um sujeito de direitos que necessita “[...] de margens de acção e intervenção no seu quotidiano”. Não é possível negarmos a dependência e a imaturidade da criança, particularmente das menores de seis anos. Mas, por outro lado, é possível promover nos espaços escolares de educação infantil informação adequada e apropriada a cada idade, a presença da criança na organização das rotinas, momentos de livre expressão e respeito sobre suas opiniões, escolhas informadas sobre suas ações.

Silva, R. (2005) relata várias condições de participação das crianças mediada pelo trabalho pedagógico do professor em que foi possível observar que a atividade participativa das crianças se dava em várias ocasiões e fazia parte da escola. Nas brincadeiras, nas rodas de conversa, para aprofundar temas, resolver conflitos coletivamente, re-planejar ou projetar algo, para brincar com algum jogo ou escutar histórias; nas assembléias de crianças organizadas para tomar decisões que envolviam toda a escola.

[...] a participação efetiva se dá pelo nível de informação e comprometimento com o que está acontecendo, participação que envolve todo um contexto sócio-afetivo de recepção favorável a qualquer manifestação da criança, seja pensamento, sentimento ou movimento (SILVA, R., 2005, p. 34).

A participação pode ocorrer nas diferentes idades das crianças e pelas diferentes formas de manifestação social que elas têm para se comunicar com o outro. Seja pelo olhar, pelos gestos, pelo choro, formas de comunicação anteriores à linguagem oral, a participação das crianças ou a negação do direito à sua participação depende exclusivamente da concepção de criança que a escola e o professor de educação infantil tem.

3.4.3 Sujeito construtor do seu conhecimento

A criança como *construtora do seu próprio conhecimento* aparece na dissertação de Diógenes (BR, 1998), associada ao estatuto de sujeito de direitos e a adoção do construtivismo como teoria fundante das relações escolares no estado onde desenvolve sua pesquisa. Esta é uma concepção construtivista como a própria pesquisadora afirma.

O construtivismo resume um universo de idéias de infância que superam a teoria da falta. Para ganhar corpo nas ações cotidianas, necessita, entretanto, ser incorporado através de uma *construção pessoal*, não sendo esta obra de nenhuma divindade, nem de suporte legal ou imperativo. Tal como propunha o próprio Piaget, assimilar é incorporar elementos externos ao interior de sistemas cognitivos que o sujeito possui (DIÓGENES, BR, 1998, p. 113, grifo nosso).

O construtivismo “[...] traz a criança como sujeito construtor do seu próprio conhecimento” (DIÓGENES, BR, 1998, p. 12); “Com o olhar construtivista, [...] a ela será reservado, no papel de sujeito do seu desenvolvimento, agente ativo do seu processo de aprendizagem, construtor dos seus conhecimentos [...]” (DIÓGENES, BR, 1998, p. 60). “[...] o reconhecimento das possibilidades de construção do conhecimento pela criança em relação com o mundo [...]” (DIÓGENES, BR, 1998, p. 59).

Os trabalhos de psicologia genética e de epistemologia empreendidos por Piaget e seus colaboradores buscam responder a variadas indagações sobre a construção do conhecimento, tentam delinear a criança como um sujeito pensante (DIÓGENES, BR, 1998, p. 58).

Nesse sentido, a criança não se apropria da realidade, mas a constrói de acordo com o seu sistema de significação pessoal. Ela é ativa, constrói seus próprios conhecimentos e passa a ser responsável pelo seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Ao professor fica a necessidade de criar condições para que a criança possa construir suas próprias representações sobre a realidade.

Percebemos que devido ao enquadramento piagetiano da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento para Diógenes (BR, 1998) o desenvolvimento é anterior à aprendizagem. Esse modo de analisar a relação “[...] implica uma completa independência do processo de desenvolvimento e da aprendizagem, e chega até a postular uma nítida separação de ambos os processos no tempo” (VIGOTSKII, 1988, p. 104). Sendo assim, o desenvolvimento e a maturação das suas funções representam um pressuposto da aprendizagem e, por conseguinte, a aprendizagem segue o desenvolvimento. Essa concepção não permite

[...] colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativas no curso da aprendizagem. [...] a aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos (VIGOTSKII, 1988, p. 104).

Na teoria de Piaget, o conhecimento é construído com base na interação do indivíduo com o meio que ocorre pelo processo de assimilação e acomodação. Não é uma cópia do real e sim uma ação sobre ele que gera uma interpretação. O sujeito constrói conhecimentos à medida que se adapta ao meio social. A adaptação, por sua vez, é o equilíbrio das assimilações e acomodações e sua harmonização uma condição para o sujeito estar em equilíbrio (FACCI, 2004, p. 96-102). Piaget (1982, p. 18) assim se expressa:

Em resumo, a adaptação intelectual, como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. O espírito só pode encontrar-se adaptado a uma realidade se houver uma acomodação perfeita, isto é, se nada mais vier, nessa realidade, modificar os esquemas do sujeito. Mas, inversamente, não há adaptação se a nova realidade tiver imposto atitudes motoras ou mentais contrárias às que tinham sido adotadas no contato com outros dados anteriores: só há adaptação se houver coerência, logo assimilação. [...] Mas em todos os casos, sem exceção, a adaptação só se considera realizada quando atinge um sistema estável, isto é, quando existe equilíbrio entre acomodação e assimilação. Isso conduz-nos à função de organização. Do ponto de vista biológico, a organização é inseparável da adaptação: são os dois processos complementares de um mecanismo único, sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior.

Na aquisição do conhecimento para Piaget, a ênfase é acentuada nos aspectos biológicos e maturacionais do desenvolvimento, extraídos das ciências naturais. O conceito de adaptação é extraído da biologia para a explicação do processo de desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento intelectual determina-se pela interação do sujeito com o meio (FACCI, 2004). No entanto, não é possível estudar o ser humano respaldando-se somente no aspecto biológico. As modificações biológicas não determinam seu desenvolvimento sócio-histórico. Este é movido pelas condições sócio-históricas presentes no desenvolvimento ontogenético e filogenético dos sujeitos (LUKÁCS, 1979). Piaget segundo o estudo de Facci (2004), não superou a divisão entre o social e o individual, pois não renunciou à perspectiva biológica e, por isso, natural das relações entre sujeito e sociedade.

Klein (2005) sublinha que para o epistemólogo a condição humana é um prolongamento do desenvolvimento natural do processo de adaptação, comum a todo o organismo vivo. Essa concepção adaptativa e construtiva da inteligência é assentada em base individualista. Piaget intensifica a importância da interação da criança com o meio, “[...] mas

é na ação do sujeito individual que o conhecimento se estrutura” (FACCI, 2004, p. 105). No entanto, para definir em que sentido um ser humano seria social na teoria piagetiana a qualidade da troca intelectual seria a diferença. O social refere-se aqui à interação social. O ponto de partida da análise de Piaget é o da ação pela qual o sujeito interage com o meio. “É da análise dessas interações no comportamento mesmo que procede então a explicação das representações coletivas, ou interações modificando a consciência dos indivíduos” (PIAGET, 1973, p. 34).

Podemos perceber com o exposto que, na teoria de Piaget, a criança constrói seus conhecimentos pelo mecanismo de adaptação ao meio social. Por outro lado, Leontiev (2004) desenvolve o conceito de apropriação para analisar o comportamento humano e, com isso, mostra a distinção entre a ontogênese humana na base epistemológica de Piaget e a sua, calcada na tradição marxista.

A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato do processo de adaptação biológica transformar as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento da espécie. O processo de assimilação ou apropriação é diferente: o seu resultado é a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas (LEONTIEV, 2004, p. 180).

A definição de sociedade em Piaget, assentada na mesma lógica evolucionista, estabelece uma identidade entre os fundamentos da sociedade humana e os grupamentos animais, levando ao abandono do processo histórico que compõe a sociedade. A idéia de agregação, ajuntamento, coletividade ou convivência é manifestada repetidas vezes na obra piagetiana, de acordo com Klein (2005). A diferença entre a concepção de homem e sociedade em Piaget e a concepção relacional de atividade social, apresentada nos primeiros capítulos dessa tese, é a de que, na primeira, o homem é social da mesma forma que os animais o são, diferenciando-se apenas pelo grau de complexidade das interações. E, na segunda, o homem é um ser social, cujas relações sociais é que o definem. O conteúdo biológico e psicológico do homem é explicado pelas determinações sociais.

A teoria piagetiana mantém entre homem e natureza uma relação de continuidade. Essa relação não é contínua e, sim, de ruptura. Para Klein (2005, p. 74-75) o homem “[...] não se humaniza segundo a lógica ou as leis naturais, mas exatamente na medida em que não mais se submete aos seus desígnios, antes impondo a ela uma dominação”. Isso significa que a vida humana é condicionada à sua própria capacidade de produzir os bens necessários à sua existência. Essa produção se dá por meio do trabalho, ponto de partida da humanização e do

refinamento das faculdades do homem. O trabalho é entendido como uma atividade humana intencional que transforma a natureza para produzir bens para a subsistência humana. Podemos observar essas mesmas idéias na investigação de Sanchez (BR, 2001, p. 47) no excerto destacado anteriormente. Marx e Engels (2007, p. 87) assim se referem:

Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo* de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (grifos no original).

Como vimos, o modelo piagetiano é derivado da biologia, apoiando-se nos conceitos de adaptação, equilíbrio, assimilação, interação e acomodação (KLEIN, 2005; FACCI, 2004). No entanto, para Leontiev (2004), esse modelo não dá conta da explicação dos processos específicos do homem, além de ser ambíguo tanto no plano social como no plano da ética. Em suas palavras:

[...] o desenvolvimento espiritual, psíquico dos indivíduos é o produto de um processo antes de mais nada particular, o processo de apropriação, que falta no animal, tal como, aliás, o processo inverso de objetivação das suas faculdades nos produtos objetivos da sua atividade. Convém sublinhar que este processo de adaptação individual ao meio natural, pois a extensão sem reservas do conceito de equilíbrio ou de adaptação ao meio ao desenvolvimento ontogênico do homem é quase universalmente admitido. Se se aplica este conceito ao homem sem análise conveniente, apenas estamos a esconder o verdadeiro quadro do desenvolvimento humano (LEONTIEV, 2004, p. 179).

[...] o sucesso do seu desenvolvimento pode consistir, para um homem, não numa adaptação, mas em sair dos limites do seu meio imediato que, no caso, constituiria simplesmente um obstáculo a uma expressão eventualmente mais completa da riqueza das suas propriedades e aptidões verdadeiramente humanas (LEONTIEV, 2004, p. 184).

3.4.4 Ser em desenvolvimento, em evolução; sujeito que atinge competências; sujeito não setorizável

Os pesquisadores discentes (GOMES, PT, 2002¹⁰⁶; OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998¹⁰⁷; MARCHÃO, PT, 1997¹⁰⁸; SANTOS, PT, 2003¹⁰⁹) se referem à criança como *ser em*

¹⁰⁶ O objetivo da investigação de Gomes (PT, 2002), situada no campo da investigação-ação, é demonstrar a aquisição de metodologias adequadas ao exercício da profissão de educador de infância e a sua renovação

desenvolvimento, em evolução, sujeito não setorizável, alguém que atinge competências, sendo que seu maior representante é Jean Piaget. São pesquisas que definem a criança a partir do seu nível de desenvolvimento, destacando determinados comportamentos. Este enfoque biológico-evolucionista (JOBIM e SOUZA, 1996), parte de uma perspectiva de progresso linear e concebe o desenvolvimento humano ocorrendo em etapas ou estágios.

A sociologia da infância sugere uma revisão dos fundamentos da tradição desenvolvimentista da psicologia piagetiana abrindo novas perspectivas interpretativas da ação infantil, considerando-as na sua complexidade e dimensão de competências (SARMENTO, 2005). Outros autores (FERREIRA, M., 2002; JENKS, 2002) afirmam que a sua revisão põe em causa uma concepção dominante de criança como um ser egocêntrico, para considerá-la na sua dimensão relacional e interacional constitutiva da ação infantil. Por outro lado, julgamos interessante a sociologia da infância considerar as contribuições da Escola de Vigotski, na sua aceção marxiana. A psicologia é um campo de conhecimentos muito importante na educação da criança menor de seis anos. Estudar como se dá o seu desenvolvimento, quais as peculiaridades de cada idade tanto físicas como emocionais é parte do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor.

Prout (2005), por outro lado, propõe a necessidade de intensificação da interdisciplinaridade para o estudo da criança e da infância, incluindo a psicologia crítica, a biologia e as ciências médicas. Para o autor ocorre um reducionismo sociológico na medida em que a sociologia da infância abandona o reducionismo biológico substituindo-o pelo sociológico. Nesse sentido Rocha (1999, 2002, 2004) aposta na multidisciplinaridade para a pesquisa com e sobre a infância e a criança.

Consideramos pertinentes as colocações de Prout (2005) e Rocha (1999, 2002, 2004), acrescentamos ainda a história para o estudo da infância e da criança, pois estamos no campo da formação de professores/educadores de crianças menores de seis anos e neste campo, é fundamental concebê-las sob as diferentes disciplinas que as estudam sob diferentes

constante passa pelas propostas de inovação da teoria existente, procurando no exercício da profissão, a justificativa capaz de recriação dessa teoria. Define a criança com a referência de Jean Piaget.

¹⁰⁷ O objetivo da investigação de Oliveira-Formosinho (PT, 1998) é analisar o Projeto Infância, sendo este um projeto de investigação, formação e intervenção na educação da infância. Sustentam as afirmações sobre o ser criança os autores: Miguel Zabalza, Jean Piaget, Jerome Bruner e Lev Vigotski.

¹⁰⁸ Marchão (PT, 1997) tem como objetivo analisar o currículo da formação inicial das educadoras de infância de uma Escola Superior de Educação – ESE e sua influência sobre o bom desempenho profissional na creche. Para definir a criança utiliza as referências de Jean Piaget e Miguel Zabalza.

¹⁰⁹ O objetivo de Santos (PT, 2003) é o de identificar as necessidades de formação contínua dos educadores de infância, no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, e de que modo a formação inicial, a formação complementar e os anos de serviço influenciam as opiniões dos educadores face à introdução ou utilização das tecnologias nas suas práticas pedagógicas. Suas referências para definir a criança assentam-se na teoria de raiz piagetiana e em Miguel Zabalza.

abordagens teórico-metodológicas. Este estudo estaria colaborando para uma formação teórica mais consistente para os futuros docentes ou aqueles que já se encontram em atuação.

A psicologia do desenvolvimento com enfoque piagetiano, de acordo com Jobim e Souza (1996), habituou-se a pensar a criança como um ser em formação que se desenvolve em etapas de acordo com uma ordem cronológica e que fragmenta a criança em vários setores de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, motor, lingüístico). Podemos perceber essa fragmentação no excerto retirado do trabalho de Santos (PT, 2003, p. 83, grifos nossos) no qual a pesquisadora secciona a criança em vários níveis de desenvolvimento: “[...] nível *cognitivo*, [...] nível *sócio-afectivo*, [...] nível *psicomotor*, [...] nível *lingüístico* [...]”. A pesquisadora coloca como fundamental a necessidade de reflexão sobre as características do desenvolvimento da criança. “Estimular de forma equilibrada o desenvolvimento sócio-afectivo, físico, intelectual e social das crianças” (SANTOS, PT, 2003, p. 75)

Ao reflectir em criança/tecnologia educativa, no estágio de desenvolvimento cognitivo pré-operacional (2-7 anos), na acepção piagetiana, importa situar estes processos no quadro de um desenvolvimento evolutivo globalizante da mesma (SANTOS, 2003, PT, p. 76)

Nesses termos, a criança não é pensada como um ser inteiro,

[...] membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, é seccionada em infinitos comportamentos e/ou habilidades. Esses comportamentos, mesmo sendo reunidos posteriormente por meio de uma articulação teórica abstrata, não conseguem resgatar o lugar social da criança como um ser que interage com a história do seu tempo, modificando-a ao mesmo tempo em que é modificada por ela (JOBIM e SOUZA, 1996, p. 45).

A concepção de criança de Gomes (PT, 2002) está presente em sua abordagem do trabalho pedagógico a ser realizado pelas educadoras com as quais desenvolve sua investigação-ação. Propõe um trabalho em que os adultos são treinados a *desenvolver competências nas crianças*. “[...] observar comportamentos, medir desenvolvimentos na socialização, na afetividade, na linguagem de crianças [...]” (GOMES, PT, p. 28); “[...] quais competências atingir nas crianças” (GOMES, PT, p. 302).

O desenvolvimento humano para Gomes (PT, 2002, p. 331) ocorre de modo evolutivo. O que pode ser constatado na passagem abaixo:

[...] parece frustrante que as crianças dos outros grupos tenham evoluído tão pouco entre os dois momentos de avaliação [...] Estes pormenores servem-nos, a nós formadores, para alertarmos as formandas da necessidade

de encontrar critérios de avaliação de competências adequadas à dificuldade da tarefa, critérios facilmente observáveis, objectivos, simples e seguros.

Com base em um quadro de referência maturacional, a criança para Gomes (PT, 2002) é avaliada, assumindo um papel passivo. Sua ação é restringida pelo desenvolvimento maturacional à espera da confirmação do seu molde pelas educadoras. Assim, a criança responde aos estímulos do ambiente dependendo do nível da sua maturação biológica.

Podemos perceber ademais que a criança não faz parte da sociedade, ou seja, não é um ser social, desempenhando um papel marginal nas relações sociais, “[...] tanto em relação à produção dos bens materiais, quanto em relação à participação nas decisões (KRAMER, 2003).

Daí que o educador de infância tem uma missão importante a desempenhar na estruturação crescente da personalidade infantil, na enculturação e socialização do futuro elemento activo da sociedade. Por isso ele próprio tem que se moldar na interacção com outros educadores, tem que se formar no auto-domínio, tem que cimentar valores em que espontaneamente acredita e vive, para, através da imitação, formar e informar as crianças (GOMES, PT, 2002, p. 128).

[...] se as crianças vêm mais ao jardim de infância, terão um desenvolvimento social mais forte considerando que a acção das outras crianças sobre os seus pares e a acção da educadora no jardim são mais socializantes do que ficar em casa com a família [...] (GOMES, PT, 2002, p. 280).

Quando se refere às crianças menores de três anos assevera:

[...] é, nesta idade, um ser mais ligado aos aspectos biológicos e afectivos. As aprendizagens das crianças nestas idades eram pouco investigadas e também pouco estimuladas. Esta concepção está finalmente a tomar rumos diferentes, pois é para todos bem claro que em todas as idades a aprendizagem precisa de ser estimulada. É necessário, pois, aumentar a investigação no domínio da psicologia da aprendizagem e das metodologias de ensino/aprendizagem nestas idades (GOMES, PT, 2002, p.179).

Nestes termos, o processo educacional no jardim de infância é restrito à ação do professor que necessita estimular as capacidades inatas das crianças, uma vez que estas só desabrocharão quando estiverem prontos seus aspectos maturacionais.

Para Marchão (PT, 1997, p. 42) as crianças pequenas são “[...] um ser em desenvolvimento, em evolução que necessitam de um ambiente calmo, seguro e estimulador [...]”. Apoiada em Spodek, Marchão (PT, 1997, p. 35) afirma que “[...] é necessário encarar a criança como mais do que um produto de uma teoria psicológica ou de uma teoria sociológica. [...] a criança constitui-se num projecto de futuro”. Significa dizer que a criança

é um ser em devir, que necessita ser estimulada no seu desenvolvimento para tornar-se homem. Neste sentido, a infância pode ser concebida como um tempo de mudanças, um estado de passagem, transitório, que vai caminhando para sua resolução no futuro, pela acumulação de experiências e conhecimentos (JOBIM e SOUZA, 1996).

Essa concepção engendra conceitos universais que vão marcar a natureza e o lugar social dos sujeitos de acordo com etapas unidirecionais de desenvolvimento ou segundo sua idade cronológica. Matos (PT, 2002) entende o desenvolvimento infantil como resultado da interação entre a criança e as condições ambientais. Marchão (PT, 1997, p. 25) salienta que o desenvolvimento humano é um processo global, harmônico e equilibrado “[...] que se concretiza através das relações interactivas contínuas que as crianças estabelecem de forma espontânea e sistemática no seu contexto habitual”.

A perspectiva piagetiana está presente nas pesquisas portuguesas¹¹⁰ (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998; MARCHÃO, PT, 1997; MATOS, PT, 2002), como é notório, mas se diferenciam pela aceção de que o desenvolvimento humano é sustentado e modelar, ou seja, as pesquisadoras empregam a teoria ecológica do desenvolvimento humano que, por sua vez, também tem raiz piagetiana, como veremos adiante.

Outro ponto a ser observado no que diz respeito ao desenvolvimento da criança nas pesquisas portuguesas analisadas refere-se ao fato de que em algumas das pesquisas (MARCHÃO, PT, 1997; MATOS, PT, 2002) ocorre a separação entre o que é a formação pessoal do sujeito e a sua formação social.

Esses pesquisadores são enfáticos na consideração de que a formação da criança é *pessoal e social*. Essa concepção tem como base epistemológica o sócio-interacionismo piagetiano. O sujeito para Piaget primeiramente desenvolve seus atributos pessoais e só após está apto ao desenvolvimento social. Podemos perceber essa idéia em Matos (PT, 2002, p. 4) “[...] a importância de investir na educação pré-escolar como condição do desenvolvimento pessoal e social da criança [...]”. E em Marchão (PT, 1997, p. 40) quando afirma que os objetivos do trabalho pedagógico da creche serão definidos permitindo “[...] um desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças e deverá permitir a construção de um conjunto de habilidades e competências de âmbito pessoal e social”. A grande ênfase localiza-se no aspecto individual, portanto, o desenvolvimento parte do individual para o nível social, ou seja, utilizando a referência vigotskiana e, ao contrário dessa, o desenvolvimento do sujeito para Piaget seria primeiramente intrapsíquico e, em seguida, interpsíquico.

¹¹⁰ Gomes (PT, 2002), Oliveira-Formosinho (PT, 1998) e Santos (PT, 2003) não fazem referência ao desenvolvimento humano propriamente dito, porém a matriz teórica utilizada em seus trabalhos é a piagetiana.

Dessa ótica, o processo de socialização é aquele no qual aquilo que é natural ao sujeito cede lugar ao que é imposto pela sociedade. Como afirmamos, na sociologia da infância a criança é percebida não como ser passivo, mas sujeito ativo, ator social (SIROTA, 2001). Esse campo de conhecimentos também critica os processos de socialização advindos da corrente teórica funcionalista, onde ocorre a socialização numa posição vertical, ou seja, da sociedade para os sujeitos. Desse modo, a sociologia da infância enfatiza que este é um processo marcado pelas relações entre adultos e crianças e entre estas¹¹¹ e seus coetâneos, o que (PLAISANCE, 2004) chama de processo horizontal. A criança faz parte da sociedade, é um ser social. O que se modifica é a sua condição social que se transforma pouco a pouco. A socialização é um processo em que se encontram crianças voltadas para o mundo social adulto e uma sociedade adulta que encoraja, aceita, tolera ou recusa a participação na vida social adulta (CHARLOT, 1986, p. 259).

A vulnerabilidade inerente à criança é um dos aspectos destacados por Oliveira-Formosinho (PT, 1998, p. 71): “[...] tem características devido ao estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento e à sua vulnerabilidade”.

[...] a criança aparece como pequena, débil, desprovida de poder contratual, incapaz de proceder por si mesma, isto é, imatura. Não pode, por isso, ser responsabilizada socialmente pelos seus actos. É um ser frágil, que necessita de cuidados físicos e psicológicos constantes, o que dá ao adulto o direito de regular seu ambiente físico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 72).

É um sujeito não setorizável e desenvolve disposições para aprender.

É toda a criança que se vai desenvolvendo o afectivo, o social, o cognitivo, é um todo integrado com uma dinâmica intensa em que o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências, é o Eu e as relações que, numa relação bipolar de ida e de volta, de influenciar e ser influenciado, a partir dele se estabelecem com a realidade ambiental, com os diferentes contextos de vida – contextos onde intervém o pensamento, o sentimento, a motricidade, contextos que não são delimitações disciplinares da realidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 72).

As pesquisas analisadas fazem da psicologia do desenvolvimento com referencial piagetiano o seu enfoque pedagógico-normativo (JOBIM e SOUZA, 1996) ao tomar os níveis de desenvolvimento da criança como campos para serem explorados pelos educadores. O desenvolvimento psicológico passa a fornecer critérios para o sistema de educação enquadrar

¹¹¹ Carvalho e Beraldo (1989) relatam várias pesquisas sobre as relações entre crianças e o promissor resurgimento dessa área de pesquisa, ressaltando ainda a qualificação do sujeito-criança como aquele que “[...] desenvolve relações prolongadas e significativas com seus coetâneos” (CARVALHO; BERALDO, 1989, p. 57).

e agrupar as crianças segundo a evolução das suas capacidades e aptidões cognitivas. O papel do professor, eleito como especialista em desenvolvimento infantil (MATOS, PT, 2002), legitima-se com base no conhecimento das etapas ou níveis de desenvolvimento da criança.

Podemos perceber que, com exceção de Azevedo (BR, 2000) e Sanchez (BR, 2002), tanto as pesquisas brasileiras, como todas as portuguesas, utilizam o referencial teórico de Jean Piaget. Em ambos os países, Diógenes (BR, 1998), Oliveira-Formosinho (PT, 1998), Marchão (PT, 1997) e Ricchiero (BR, 2000) acrescentam Vigotski ao referencial teórico piagetiano, afirmando que o autor russo é construtivista.

3.5 Piaget e Vigotski: bases teórico-metodológicas dos pesquisadores

Nosso objetivo principal na realização desse estudo foi examinar as orientações teórico-metodológicas assumidas pelos pesquisadores quando se referem às concepções de criança, identificando as tendências da produção acadêmica sobre a formação dos professores de educação infantil no Brasil e dos educadores de infância em Portugal. Seguindo nossas análises, passamos a apresentar as diferenças entre as teorias de Piaget e Vigotski, pois são estas abordagens psicológicas que informam a produção analisada.

Entre os autores¹¹² que no Brasil fazem a crítica à utilização das obras de Piaget e Vigotski juntos encontram-se Duarte (1998; 2004) e Facci (2004). Estudiosos da Escola de Vigotski procuram mostrar as incongruências desse uso analisando as raízes epistemológicas dos dois pensadores. São pesquisadores que fazem a leitura da obra dessa escola de pensamento com base no universo teórico marxiano, referência para suas considerações quanto ao ser social a partir da década de 1930.

A teoria de Piaget tem um caráter evolucionista e fundamenta-se nas ciências naturais, como demonstramos. Dessa compreensão, a organização biológica é um ponto de partida do estudo do conhecimento. O homem para Piaget de acordo com Klein (2005) é um ser bio-psico-social e sua inteligência um mecanismo particular que comporta um processo desenvolvido numa seqüência evolutiva de etapas decorrentes de situações de adaptação biológica. Tal mecanismo é tomado como fundamento do processo cognitivo.

Ao contrário de Piaget, na Escola de Vigotski o homem é um ser social que se apropria da experiência sócio-histórica. Suas peculiaridades são produzidas pela história e

¹¹² Os autores que utilizamos para trazer as diferenças entre as obras dos teóricos Piaget e Vigotski são pesquisadores renomados no Brasil, que tem ampla produção. Realizaram a vêm realizando estudos aprofundados do percurso teórico dos dois autores, evidenciando suas diferenças epistemológicas.

ganham riqueza em função do conjunto de determinações sociais em que o homem está inserido. A acumulação e transmissão da experiência sócio-histórica ocorre dessa experiência para a apropriação do sujeito, reorganizando sua estrutura psíquica e seu modo de se relacionar com o mundo.

A descaracterização da obra de Vigotski, desvinculando-a de seu universo marxiano, é realizada de diferentes formas, segundo Duarte (2004). A primeira delas é a caracterização da psicologia de Vigotski como sócio-interacionista, ou seja, a leitura da obra com o modelo de interação organismo-meio; a segunda são as leituras equivocadas da obra de Vigotski, fazendo dele um autor construtivista.

Sanchez (BR, 2001, p. 41) afirma que para se compreender o pensamento de Vigotski “[...] é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica, para que se percebam as bases sobre as quais se fundamenta a sua forma de conceber o desenvolvimento humano”.

A aproximação das obras de Piaget e Vigotski recai sobre o enquadramento dos dois teóricos como interacionistas. Pablo Del Rio e Amélia Alvarez (1991), no prólogo à edição espanhola traduzida diretamente do idioma russo, do primeiro volume das *Obras Escolhidas* de Vigotski, externalizam sua preocupação “[...] o perigo de uma incorporação ‘eclética’ das idéias de Vygotski é um tanto maior quanto mais parciais forem o conhecimento destas” (DEL RIO; ALVAREZ, 1991, p. XVIII).

Além das denominações "sócio-construtivismo", "construtivismo social", "sócio-interacionismo" e "sócio-interacionismo construtivista", a Escola de Vigotski também é chamada de "construtivismo pós-piagetiano". Essas denominações não aparecem nas obras de Vigotski. A preocupação de Facci (2004) e Duarte (1998, 2004) foi a de caracterizar essa psicologia naquilo que tem de diferenciador em relação a outras, ou seja, sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. O divisor de águas entre a Escola de Vigotski e as demais, segundo Duarte (1998), reside na abordagem historicizadora ou não-historicizadora do psiquismo humano. Não se trata apenas de uma das possíveis formas de se conceber o psiquismo, mas de que ele não pode ser plenamente compreendido se não for abordado como um objeto essencialmente histórico. Para Vigotski, “[...] o ponto de vista da psicologia é científico-real, ontológico, e por isso, a contraposição a isso, seria um erro” (VYGOTSKI, 1991, p. 101).

No primeiro volume das *Obras Escolhidas* de Vigotski (VYGOTSKI, 1991) encontramos várias passagens onde o pensador afirma sua filiação à tradição marxista. No

prólogo à edição do livro de A. F. Lazurski¹¹³, afirma concordar com Lazurski em sua intenção de fazer uma revisão dos fundamentos e princípios da investigação científica da psicologia à luz do materialismo histórico (VYGOTSKI, 1991, p. 23). Em outra passagem, em prefácio à obra¹¹⁴ de Leontiev, afirma:

Neste sentido, o trabalho metodológico de Leontiev vem determinado pela nossa idéia básica e central: *a idéia de desenvolvimento histórico do comportamento do homem*, a teoria histórica das funções psicológicas superiores. A origem e a evolução das funções psicológicas do homem, e em particular das funções superiores da memória, é do ponto de vista dessa teoria, a chave para compreender sua natureza, sua composição, sua estrutura, sua forma de atuar e ao mesmo tempo, a chave de todo o problema da psicologia do homem, que intenta descobrir de uma maneira adequada, o conteúdo verdadeiramente humano desta psicologia (VYGOTSKI, 1991, p. 114 grifo e tradução nossa).

Para Piaget, como pudemos demonstrar na análise das concepções de criança utilizadas nas investigações aqui em análise e ainda, de acordo com o estudo realizado por Facci (2004), o modelo de análise da relação entre o organismo e o meio ambiente é interacionista. Esse mecanismo não permite, portanto, a compreensão do homem como ser social e histórico. O autor naturaliza a sociedade, utilizando o mesmo mecanismo com o qual analisa as interações na esfera biológica. O enfoque piagetiano é, portanto, anistórico e não superou seu paralelo entre o individual e o social. Essa diferença – ou seja, a de que na obra piagetiana o social aparece como algo que não está na origem da individualidade humana – pode ser encontrada no livro *Pensamento e Linguagem* (VYGOTKI, 1993, p. 67) em que Vigotski analisa a teoria piagetina:

Como vimos, Piaget relaciona as influências externas e o processo de assimilação e estuda como são assimiladas essas influências, isto é, são deformadas pelo ser vivo e as incorpora à sua própria substância. Porém a substância psíquica própria da criança, a estrutura e funcionamento característicos do pensamento infantil, que se diferenciam qualitativamente do pensamento do adulto, estão determinados, segundo Piaget, pelo autismo, isto é, pelas propriedades biológicas da natureza infantil. A criança não é considerada como parte do conjunto social, como sujeito de relações sociais que participa desde os primeiros dias na vida social do conjunto a que pertence. O social é considerado como algo que está fora da criança, como uma força externa e estranha que lhe pressiona e termina por deslocar suas próprias formas de pensar.

¹¹³ *Psicologia geral e experimental*. Obra escrita e publicada em 1925, na cidade de Leningrado, Moscou. Prólogo escrito e publicado na terceira edição dessa obra.

¹¹⁴ *Desenvolvimento da memória*. Obra escrita e publicada em 1931, na cidade de Leningrado, Moscou.

Nessa passagem é perceptível que o social para Piaget aparece como algo externo. Para Vigotski, há na teoria piagetiana uma polarização entre o individual e o social, entre o biológico e o social.

Outro ponto importante a ser evidenciado são as diferenças existentes entre as duas teorias quanto ao desenvolvimento humano. Como evidenciado a escola russa considera que o desenvolvimento humano ocorre por meio da apropriação da experiência social externa a ele e no qual está inserido para a sua internalização. Com outras palavras, é uma apropriação primeiramente intersíquica para após ser intrapsíquica. Para Piaget, todavia, o desenvolvimento humano é evolutivo e linear, ocorre por meio dos mecanismos de adaptação, assimilação e acomodação. Piaget afirma que o sujeito é um ser dotado de egocentrismo, sendo que neste sentido, sua experiência é construída primeiramente em nível pessoal e só depois que está apto para construir sua experiência social. É possível perceber com essas idéias que os dois teóricos possuem idéias antagônicas e desse ponto de vista, sua junção não seria adequada.

Nas investigações analisadas, a pesquisadora Oliveira-Formosinho (PT, 1998, p. 149-150) afirma que Vigotski é construtivista e afirma ainda que Jerome Bruner foi seu maior interlocutor anglo-saxão “[...] ao fazer, em 1962, a introdução à edição inglesa da obra *Pensamento e Linguagem* [...]”. Demonstramos até o momento que existe uma diferença entre a teoria de Piaget e a teoria de Vigotski. Essa diferença refere-se aos pressupostos teórico-filosóficos dos dois autores. No caso de Piaget, sua matriz principal é a biologia. No caso de Vigotski, sua matriz teórica é o materialismo histórico.

É pela diferença entre as matrizes teóricas que consideramos que não cabe a junção das duas teorias. Porém, não é nossa intenção afirmar qual matriz teórica ou concepção é mais adequada, visto que são grandes as contribuições das obras tanto de Piaget como de Vigotski. Do nosso ponto de vista, a junção ou não das teorias é um tanto polêmica e com debate não encerrado, especialmente na área da educação, dado que vários autores são praticantes de tal junção ou da nomeação de Vigotski como um autor construtivista ou sócio-interacionista. A leitura mais fiel é aquela que não desvincula a obra do russo do seu universo marxiano e sua teoria deve ser lida no conjunto de suas obras para maior entendimento e no interior do quadro teórico que lhe dá sustentação.

Duarte (2004), estudioso da Escola de Vigotski, indica que houve uma assepsia das idéias de Vigotski nas traduções das obras do russo para outras línguas, incluída a edição em inglês. Passagens escritas pelo autor consideradas *polêmicas* ou *pouco interessantes para o leitor* foram extraídas do texto original, “[...] tornando assim, o pensamento de Vigotski mais

soft, menos marxista e mais facilmente adaptável ao pragmatismo norte-americano” (DUARTE, 1998, p. 168). Jerome Bruner apresenta o pensamento de Vigotski “[...] como algo que estivesse além do embate entre as concepções socialistas e as concepções liberais de homem e de sociedade. Trata-se de uma ideológica tentativa de desideologização do pensamento de Vigotski” (DUARTE, 1998, p. 170). Essas tentativas operadas por Bruner e outros intérpretes da obra de Vigotski decorrem de leituras superficiais de versões resumidas, reescritas e censuradas dos textos originais do autor. Duarte, (1998, p. 172) assim se exprime:

Diríamos, com ironia, que, a julgar pelos divulgadores da obra de Vigotski nos EUA, estaríamos diante de um autor que teria sido, ao mesmo tempo, o criador de uma importante e rica abordagem no campo da psicologia e um escritor que teria deixado muito a desejar quanto à clareza de suas idéias, requerendo, assim, a solícita colaboração de tradutores e intérpretes, no sentido do aprimoramento de seus textos. Curiosamente, esses estudiosos com tão elevada capacidade de síntese, em vez de editarem os textos de Vigotski tal como foram escritos ou ditados por ele e, depois, escreverem ensaios sobre suas interpretações desses textos, optaram por publicar diretamente suas interpretações, apresentadas sob forma de colagens e reelaborações de passagens escritas por Vigotski ou até mesmo por seus colaboradores.

Oliveira-Formosinho (PT, 1998, 147) afirma, ademais, que Vigotski traria *o social* para a teoria de Piaget. Fazer uso do modelo interacionista não quer dizer que focamos esta ou outra forma de interação entre o homem e a sociedade, mas sim aceitar a teoria piagetiana derivada de um modelo biológico dos processos de conhecimento. Tal modelo implica a naturalização do social, isto é, sua biologização, como afirmamos acima. E isto não significa afirmar que Piaget não se preocupou com o social e sim que na sua teoria, o social é analisado de um ponto de vista biológico e natural, o mesmo utilizado pelo pensador quando analisou a interação entre os moluscos e seu hábitat (KLEIN, 2005; FACCI, 2004). Por isso, afirma Duarte (2004, p. 179) que

Não existe um interacionismo “menos social” e um interacionismo “mais social”. A verdade é que, sendo o modelo interacionista um modelo biologizante, naturalizante, não permite uma abordagem historicizadora do ser humano, isto é, não permite uma abordagem que leve à compreensão do homem como um ser histórico e social.

Não se trata, pois, de unir as teorias de Piaget e Vigotski ou trazer o social de Vigotski para o construtivismo. Trata-se, de uma perspectiva histórica de superar o modelo biológico da relação homem-mundo preconizado pelo interacionismo construtivista que implica os conceitos de adaptação, assimilação, equilibração, acomodação. Afirmar que o sujeito é um ser social não se reduz à afirmação de que há interação entre os homens, entre esses e os

objetos culturais e entre ação e inteligência. Significa considerar que o homem é intrinsecamente social, se constitui historicamente, se apropria dos conhecimentos historicamente produzidos por meio de outros homens e se individualiza na relação com o outro (LUKÁCS, 1979; 1984a; MARX; ENGELS, 2007).

A teoria de Vigotski também não necessita de complemento no que se refere à valorização do caráter ativo do processo de apropriação da experiência sócio-histórica (DUARTE, 2004). Esse caráter fica explícito nas seguintes afirmações de Leontiev (2004, p. 178):

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. [...] ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver. Mesmo os instrumentos ou utensílios da vida cotidiana mais elementares têm que ser descobertos ativamente na sua qualidade específica pela criança quando esta os encontra pela primeira vez. [...] a criança tem de efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que corresponda de maneira adequada [...] à atividade humana que eles encarnam. Em que medida a atividade da criança será adequada e, por consequência, em que grau a significação de um objeto ou de um fenômeno lhe aparecerá, isto é outro problema, mas esta atividade deve sempre produzir-se.

A junção proposta pelos pesquisadores brasileiros e portugueses ao unirem as obras de Piaget e Vigotski, como se fizessem parte do mesmo universo teórico, conduz a interpretações variadas dos dois teóricos, fazendo com que suas obras tenham aspectos impróprios aos seus quadros epistêmicos e ontológicos. Essa junção leva, de acordo com Facci (2004, p. 141), “[...] a caminhos que podem cair no esvaziamento, pois ambos não partem da mesma base teórico-epistemológica”. Tal junção advém da visão de que podemos utilizar indiscriminadamente aspectos de diferentes teorias para a compreensão dos fenômenos humanos, respeitando-se as especificidades de cada teoria. Essa seria uma atitude pragmatista, que afasta conflitos e oposições existentes entre as teorias por acreditar-se que tais oposições são tema a serem examinados por teóricos e pesquisadores e de pouco interesse para os professores, preocupados com problemáticas advindas do seu universo prático e cotidiano (DUARTE, 2004).

As concepções de criança e desenvolvimento humano veiculadas pelos pesquisadores discentes demonstram que:

a) o ser criança nas pesquisas analisadas é visto como: 1) um sujeito ativo, histórico e social – ressaltando o papel ativo da criança nos acontecimentos da sua vida. Desde seu

nascimento produz modificações nas suas relações sociais particulares, bem como na estrutura social. A apropriação da experiência sócio-histórica, todavia, é determinada pelas contingências econômicas e sociais, o que pode acarretar desigualdades no desenvolvimento humano; 2) um sujeito de direitos – no conjunto de medidas legislativas desde o final de década de 1980 na esfera do atendimento das crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, no caso brasileiro, em conjunto com os movimentos internacionais; a consideração da heterogeneidade da infância e do respeito às suas diferenças e a referência à infância como uma construção social; 3) um sujeito construtor do seu próprio conhecimento – a criança é sujeito do seu próprio desenvolvimento, agente do seu processo de aprendizagem; 4) um ser em desenvolvimento – com enfoque biológico-evolucionista, parte de uma perspectiva de progresso linear, com conceitos universais que vão marcar a natureza e o lugar social dos sujeitos de acordo com etapas unidirecionais de desenvolvimento ou segundo sua idade cronológica;

b) o desenvolvimento humano é ora descrito como resultado das condições e modos de vida e ora como linear, evolutivo, que ocorre em etapas ou estágios de acordo com uma ordem cronológica e fragmenta a criança em vários setores (cognitivo, afetivo, social, motor, lingüístico);

c) a psicologia é a área que informa as concepções de criança tanto nas pesquisas brasileiras, como nas portuguesas. No entanto, ocorre uma diferença nas bases teórico-metodológicas da psicologia. Das dez pesquisas analisadas, nove delas (cinco portuguesas e quatro brasileiras) têm referências teóricas na epistemologia genética e construtivista de Jean Piaget. Uma pesquisa (brasileira) tem como referência os trabalhos da Escola de Vigotski, deixando clara sua acepção marxiana. Alguns investigadores nos dois países reúnem as teorias de Piaget e Vigotski;

d) para o construtivismo a criança não se apropria da realidade, mas a constrói de acordo com o seu sistema de significação pessoal. Ela é ativa, constrói seus próprios conhecimentos e passa a ser responsável pelo seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Assim se cada criança constrói suas próprias representações da realidade, teremos uma construção de significados e desse modo não há representação fiel e objetiva. Nesta acepção, a realidade é subjetiva, uma construção mental e dependente do ponto de vista do sujeito. No plano ontológico é possível afirmar o relativismo de tal posicionamento.

Veremos a seguir que o construtivismo não se restringe à concepção de homem. Faz parte de um universo que abrange a formação dos professores no Brasil e dos educadores de

infância em Portugal, como as indicações dos pesquisadores sobre o trabalho pedagógico realizado pelo professor nas instituições de educação infantil nos dois países.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE PRESENTES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DISCENTE NO BRASIL E EM PORTUGAL

A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores, ou seja, de um lado prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa.

Karl Marx

4.1 Introdução

No capítulo anterior apresentamos as análises sobre as concepções de criança contidas na produção discente sobre a formação de professores de educação infantil no Brasil e educadores de infância em Portugal. Dando continuidade à análise do material coligido, neste capítulo procuramos evidenciar as concepções de formação e trabalho docente nas particularidades históricas de cada país e nas suas relações no decorrer da década de 1990 e início dos anos de 2000, com base na bibliografia disponível. Desse modo, ao identificarmos as concepções que perpassaram as produções discentes não impusemos variáveis idênticas para o escrutínio dos dados, com o objetivo de capturar as singularidades nas evidências empíricas que lhe deram sentido. Assim sendo, apresentamos na primeira seção uma breve contextualização histórica da formação inicial e continuada no Brasil e em Portugal. Na segunda seção, discutimos as bases teórico-metodológicas que orientaram as concepções de formação e na terceira vemos algumas das orientações para o trabalho pedagógico com base numa breve contextualização sobre a temática nos dois países. O último ponto de análise se

refere ao papel que o professor/educador assume nas proposições dos investigadores. Para a análise das orientações teórico-metodológicas assumidas pelos investigadores lançamos mão da contribuição de alguns autores brasileiros que têm sua produção teórica sobre a formação docente assente na tradição marxista. Com o intuito de esgotar as evidências das produções discentes levadas ao escrutínio e enriquecer o trabalho incluímos alguns excertos em notas de rodapé, além dos demonstrados no corpo do texto.

4.2 Brasil

Nas últimas duas décadas o Brasil vem sofrendo um forte processo de reformas nas diversas estruturas sociais, condicionadas pelo papel dos organismos multilaterais¹¹⁵ que consolidaram o ideário neoliberal. Estas, sobretudo no âmbito educacional, atravessam não só o continente latino-americano, como outros continentes, exprimindo a era da globalização. Vários documentos oficiais foram gestados operando mudanças em todos os níveis de ensino. Segundo Evangelista e Triches (2008a), as reformulações na formação docente foram alvo central das políticas implantadas no país na década de 1990, no governo neoliberal do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e continuadas no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 aos dias atuais). Tais desenvolvem um processo de profissionalização docente tendo em vista tornar o professor desintelectualizado e menos ativo politicamente.

No que toca à produção discente analisada, os determinantes da reforma educacional dos anos de 1990 não são evidenciados. Ainda que sejam delineadas considerações breves sobre a história recente da formação docente nas pesquisas de Azevedo (BR, 2000), cujo objetivo foi o de identificar as necessidades formativas dos professores de educação infantil na sua formação inicial, relativas à área de atuação no desenvolvimento de sua prática pedagógica¹¹⁶, e na pesquisa de Ricchiero (BR, 2000), que teve como objetivo entender como ocorre a relação entre o processo de formação e a atuação dos professores da pré-escola, identificar fatores que os levaram a optar pelo magistério e pela educação infantil em particular, analisar a organização do trabalho pedagógico, além de compreender as representações sobre a infância que influenciam a atuação docente. Essas duas investigações

¹¹⁵ De acordo com Triches (2006), os Organismos Multilaterais que mais influenciaram as políticas públicas para a área educacional foram a Organização dos Estados Americanos – OEA, a Organização dos Estados Ibero-Americanos – OEI – e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

¹¹⁶ A prática pedagógica a que a pesquisadora se refere é o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala, ou seja, sua ação profissional.

sinalizam a busca da especificidade do profissional de educação infantil, que vem sendo debatida no âmbito da comunidade acadêmica a partir de meados da década de 1990, como veremos.

Azevedo (BR, 2000) postula que a formação inicial de professores para a educação infantil “[...] tem a tarefa de estimular nos futuros professores a crítica e a reflexão sobre o seu contexto sócio-político e cultural, ajudando-os a construir conceitos próprios sobre a realidade na qual irão atuar, assim como, capacidade de intervenção e mudança” (AZEVEDO, BR, 2000, p. 123). E Ricchiero (BR, 2000, p. 188) indica para a formação “[...] um saber pensar e aprender a aprender”, com uma formação pautada no resgate das memórias circulantes das professoras.

4.2.1 A formação inicial

A formação de professores para a educação infantil entrou na agenda de debates do Ministério da Educação – MEC após a Constituição Federal de 1988, estendendo-se à LDBEN de 1996. De acordo com Arce (2001a), entre as décadas de 1970 e 1980 a concepção de formação profissional propagava a imagem da mulher como a educadora nata, amorosa, guiada pelo coração, passiva, que sabe agir com bom senso, caracterizando a sua não profissionalização.

Logo após a promulgação da Constituição Federal, no ano de 1988, a articulação do MEC, por meio da Coordenação de Educação Infantil – COEDI, em conjunto com a comunidade acadêmica, movimentos sociais etc., gera algumas diretrizes para uma política¹¹⁷ de educação infantil, como também para uma política de formação¹¹⁸ dos profissionais. Esses documentos indicam, entre outras questões, a necessidade de formação de um profissional que atenda as especificidades do ciclo completo da educação infantil – zero a seis anos, e não somente as necessidades oriundas do profissional que trabalhe nas pré-escolas.

A formação inicial do professor de educação infantil desde a LDBEN passa a ser pensada no âmbito da Educação Básica, ocorrendo em nível médio, na modalidade normal com a duração, em geral, de três anos e em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena, com a duração de quatro anos. A LDBEN também reconhece o profissional que atua diretamente com as crianças de zero a seis anos, chamando-o de “professor de educação infantil”.

¹¹⁷ Política de Educação Infantil (BRASIL, 1993a)

¹¹⁸ Por uma política de formação do profissional de educação infantil (BRASIL, 1994a).

Devido ao grande contingente de profissionais leigos atuantes na área, principalmente nas creches, que anteriormente à Constituição Federal, eram da responsabilidade da assistência social¹¹⁹ e não requeriam profissionais qualificados, como também da organização da oferta da educação infantil ocorrer pelos órgãos oficiais atuando paralelamente, sobretudo, as instituições mantidas por entidades filantrópicas, conveniadas e comunitárias, o Ministério da Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, instituiu as *Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal*¹²⁰.

A disponibilização da formação necessária aos profissionais leigos tornou-se um desafio para as esferas governamentais. Como postula Vieira (2008), dos novos compromissos de articulação da educação e do cuidado como indissociáveis na educação infantil, decorrem exigências de formação e qualificação profissional. No entanto, a natureza dessa prática faz com que possa haver concepções prévias ao se ingressar no trabalho, ligadas ao repertório pessoal do que deve ser a educação das crianças que freqüentam a creche; valores construídos a partir das experiências pessoais de sua história de vida relacionada à infância e às demais fases da educação pela qual passou a profissional e, ainda, experiências que se constituem objeto de reflexão como mulher, mãe e trabalhadora. Essas concepções imbricadas no mundo feminino compõem a educação da criança na esfera familiar, tornando fácil a transferência do âmbito doméstico para o profissional (ÁVILA, 2002; CERISARA, 1996). A busca da superação dessa problemática certamente está condicionada à valorização e à qualificação da formação docente.

Quanto à formação inicial de professores de educação infantil, em nível superior é oferecida na modalidade presencial e à distância¹²¹. A modalidade presencial foi tema de amplos debates após as definições legais da LDBEN e a criação dos Institutos Superiores de Educação – ISEs – e com a apresentação no ano de 2005 pelo Conselho Nacional da Educação – CNE – da proposta de Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia.

¹¹⁹ A assistência social e a educação - setores da administração pública municipal, estadual e federal – que se ocupam da educação infantil, historicamente compartilham ou disputam atribuições e recursos, mobilizando profissionais com diferentes status e qualificação (VIEIRA, 2008).

¹²⁰ Parecer CEB N. 1/99, aprovado em 29/1/1999. (BRASIL, 1999a)

¹²¹ A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Essa definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96 (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed> Acesso em: 20/11/08. Para uma análise crítica das políticas de educação a distância Cf. Malanchen (2007).

Os ISEs foram criados com a indicação de que a formação dos professores da Educação Básica seria exclusivamente realizada pelos Institutos, por meio do Curso Normal Superior. Vários documentos foram elaborados por intelectuais da área e associações¹²² que questionavam a retirada da formação dos professores da Educação Básica das Universidades, delegando aos Institutos Superiores essa formação. Tais críticas apontavam para os ISEs como espaços de formação diferenciados e hierarquizados em relação à desqualificação¹²³ do corpo docente responsável pelo curso (KISHIMOTO, 1999). Outra problematização apontada pelo movimento docente diz respeito à pluralidade¹²⁴ de instituições que se ocupa da formação de professores a partir da LDBEN, tirando das Universidades o *locus* privilegiado onde os futuros profissionais têm contato e participação na produção do conhecimento; além do curso realizado no ISE ter um caráter técnico profissionalizante em decorrência da redução da carga horária, “[...] ao abrir a possibilidade de aproveitamento, em nível superior, dos estudos realizados em nível anterior de escolaridade, desqualificando e banalizando o rigor necessário que deveria ser exigido dos estudos superiores” (FREITAS, 1999, p. 21). Esse movimento conseguiu que houvesse uma reformulação no decreto¹²⁵ sobre a criação dos ISEs, sendo que a formação dos professores para a Educação Básica passou a ocorrer nas universidades, nas licenciaturas em Pedagogia, e nos Institutos Superiores de Educação, nos Cursos Normais Superiores¹²⁶.

Evangelista e Triches (2008a) afirmam que a apresentação da proposta de Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia – DNCP foi recebida pelos intelectuais da área com intensa polêmica. Sua primeira versão¹²⁷, apresentada pelo CNE, não levou em conta a história acumulada do curso¹²⁸ e a discussão do meio acadêmico sobre sua função e

¹²² Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, entre outras.

¹²³ A titulação dos docentes será pós-graduada, incluindo 10% com titulação de mestre ou doutor, 1/3 em regime de tempo integral, a metade com comprovada experiência na educação básica (Artigo 66 da LDBEN).

¹²⁴ A LDBEN assegura a constituição de diferentes instituições de ensino superior – institutos, faculdades, universidades, centros de educação superior, escolas superiores, universidades especializadas em determinados campos do saber. Essa diversificação rompe com o conceito de universidade como modelo preferencial para o ensino de terceiro grau, com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, missões tradicionais da universidade brasileira a partir dos anos de 1930. A fragmentação dessa tríplice missão exprimiou o entendimento do Estado de que deve haver uma separação entre as instituições voltadas ao ensino e as voltadas à pesquisa (EVANGELISTA, 2001).

¹²⁵ O Decreto presidencial 3276, de dezembro de 1999, impunha a formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental “exclusivamente” em Cursos Normais Superiores oferecidos nos ISEs. Mais tarde substituiu-se o exclusivamente pelo preferencialmente (EVANGELISTA, 2001).

¹²⁶ De acordo com Evangelista (2001), Küenzer e Rodrigues (2006) e Campos, R. F., (2008), o Curso Normal Superior não ganhou a legitimidade esperada pela esfera governamental. Entre esse curso e os cursos de Pedagogia, estes últimos ainda são os mais procurados pelos futuros docentes.

¹²⁷ Foram apresentadas cerca de 22 versões de Pareceres do CNE (TRICHES, 2006).

¹²⁸ Desde sua criação em 1939, a história do curso de pedagogia é marcada por rupturas e imprecisões, com várias abordagens de concepções e currículos (SCHEIBE, 2007).

identidade, como também reduziu sua função exclusiva à formação docente, a exemplo do Curso Normal Superior no ISE. As DNCP no interior das suas contradições expressam uma correlação de forças entre projetos¹²⁹ distintos para a reformulação do curso de pedagogia. Após um período de inúmeros debates (1999-2006) entre educadores, pesquisadores da área e governo, foram aprovadas em 2006.

O curso de pedagogia aprovado pela Resolução nº 1/2006 do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2006b) foi organizado exclusivamente em licenciatura em três eixos, nesta ordem de importância: docência, gestão e produção do conhecimento. A oferta da formação da docência para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental é obrigatória, ainda que o curso possa oferecer formação para as disciplinas pedagógicas da educação profissional, atuação no ensino médio na modalidade normal. Somam-se mais de seis campos de atuação, previstos no projeto pedagógico de cada instituição de ensino: a educação indígena, educação especial, educação no campo, entre outras, além da gestão e produção de conhecimento. Na análise de Evangelista e Triches (2008a, p. 6), “[...] a formação proposta é ampla em relação ao âmbito de atuação do licenciado em Pedagogia e restrita em relação aos conteúdos a serem viabilizados no curso dado que será impossível oferecer uma formação aprofundada para um conjunto tão extenso de atribuições”.

De acordo com Triches (2006; 2007) e Vieira (2007), fica evidenciado o caráter hegemônico da docência, tomada como “docência alargada”, ultrapassando o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, abarcando também a gestão educacional, a pesquisa e as atividades que ultrapassam a escola. Neste sentido a docência constitui-se como “[...] ‘ação’, com sua configuração alargada, com viés pragmático, reforçado pela noção de pesquisa assentada sobre a prática pedagógica e à busca de resultados. A ela vincula-se a gestão, eivada do espírito gerencialista”. A noção de professor e de aula também pode ficar restrita. Ao se restringir o perfil do pedagogo, o curso pode se transformar “[...] em campo de práticas educativas baseadas em performances, escores e rankings, em sintonia, portanto, com a lógica de mercado vigente” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008b, p. 14).

Na análise das mesmas autoras, ao ficar subsumida à gestão, a pesquisa é o ponto mais frágil das DCNP, oferecendo o risco do curso de pedagogia ficar esvaziado de sua tarefa de

¹²⁹ Entre os grupos que participaram por meio de reivindicações e pressões para as mudanças no projeto do curso, além do CNE, Triches (2006) destaca quatro grupos: 1) a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, apoiada pelo Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas – FORUMDIR, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES e Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES; 2) o grupo do *Manifesto dos Educadores Brasileiros*; 3) a Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais – FENERSE; 4) o Movimento Estudantil – ME.

produção de conhecimento e reflexão sobre a área. Do mesmo ponto de vista, Küenzer e Rodrigues (2006), postulam que não se pode afirmar que a licenciatura em pedagogia seja pré-requisito para a formação de pesquisadores, pois o percurso curricular que qualifica para a docência não resulta em qualificação para a pesquisa.

Na discussão de Libâneo e Pimenta (2002), o curso de pedagogia vai adquirindo a conotação de operacionalização metodológica do ensino, tendendo a reduzir-se à prática de ensino. Propõe uma formação técnica, privilegiando as dimensões metodológicas e organizacionais em detrimento das dimensões filosóficas, epistemológicas e científicas.

4.2.2 A formação continuada

A formação continuada é aquela realizada após a formação inicial em nível superior. Nas investigações analisadas, Ricchiero (BR, 2000) faz referência à esse tipo de formação. Para a pesquisadora, a formação continuada “[...] refere-se à formação de professores já em exercício em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presenciais ou à distância) (p. 66)”. E a formação permanente “[...] inclui formação inicial e continuada concebidas de forma articulada”. Esse conceito baseia-se “[...] nas teorias que definem a formação como prática reflexiva [...]” (p. 145).

Entre o final de década de 1990 e início da década de 2000, ocorrem iniciativas¹³⁰ por parte do Estado brasileiro para a implementação da formação continuada. De acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), esta é garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação. A atuação das secretarias inclui a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada é de responsabilidade das respectivas mantenedoras.

Atualmente, por iniciativa do Ministério da Educação e em parceria com Universidades, Centros de Pesquisa, estados e municípios, há programas que visam a formação continuada e a formação inicial de profissionais leigos. Entre essas ações, encontra-

¹³⁰ Houve uma série de propostas de formação veiculada pelo Ministério da Educação por meio da *Política de formação continuada* (BRASIL, 2000a). Nessa política foram elaborados os *Referenciais para formação de professores* (BRASIL, 2002a) e o *Programa de desenvolvimento profissional continuado: parâmetros em ação* (BRASIL, 2002b, 2002c). No âmbito da educação infantil, foram elaborados os *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil* (BRASIL, 1998a). Os parâmetros em ação ou “PCN’s em ação”, como ficaram conhecidos, e o *Referencial para a educação infantil*, buscavam formar uma rede nacional de formadores que formavam os professores no interior das escolas, creches e pré-escolas, sendo os documentos produzidos pelo MEC as referências teóricas. Os parâmetros em ação passam a ser denominados *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica* (BRASIL, 2005a; 2006a).

se, a partir de 2004, o Programa Nacional de Formação Inicial dos Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL¹³¹. Iniciativa conjunta da União, estados e municípios atua na formação de profissionais em exercício nas creches e pré-escolas. É um curso de nível médio a distância, na modalidade normal, para os professores das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – creches e pré-escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas com os sistemas de ensino ou não.

Na análise realizada por Campos, R. F. (2008), muito embora seja uma iniciativa importante na área da formação para a qualificação profissional, o PROINFANTIL se apresenta como uma responsabilidade pessoal do professor, o que vem a significar um aumento de sua carga horária de trabalho, pois não há disposição de tempo no seu horário de trabalho, além da qualidade do curso ser questionada, seja pela orientação do curso, voltado para aspectos pragmáticos da atuação docente, ao invés do estudo de uma base teórico-metodológica necessária para uma atuação qualificada, seja pela ausência de condições objetivas de estudo e cumprimento das tarefas acadêmicas.

Conquanto exista um crescimento da formação dos professores que atuam na educação infantil, a ausência de políticas¹³² públicas do Estado fomentou na última década um crescimento exponencial da formação superior via setor privado. Sua qualidade encontra-se aquém do desejado, isto é, aquela formação em nível superior com forte dimensão teórica capaz de fazer emergir a práxis e uma atuação voltada às necessidades profissionais desse nível de ensino. A omissão do Estado para com uma política de formação inicial e contínua de professores, conjuntamente à secundarização que esse nível de ensino tem nas políticas oficiais, se constituem em vigoroso condicionante para a expansão do ensino superior privado no país (CAMPOS, R. F., 2008).

Nesta sucinta contextualização sobre a formação docente, é possível perceber o seu aviltamento por parte das políticas dos organismos multilaterais a partir da década de 1990. Em síntese, podemos afirmar que: há dois níveis de formação para a atuação na educação infantil: o médio, na modalidade normal, e o superior, em cursos normais superiores e em licenciaturas em pedagogia, ainda que no contexto das políticas seja preconizada a formação superior em nível superior; há um grande índice de docentes leigos em atuação; ocorre o aligeiramento da formação, sobretudo com as DNCP, o que contribui para a precária formação teórica e conseqüente inconsistência da sua qualidade; as universidades não são o

¹³¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb> (BRASIL, 2005b). Acesso em: 01/05/08.

¹³² De acordo com Triches (2007), na lógica operada pelo Estado brasileiro no caso da formação docente são questões centrais para a adequação dos profissionais do magistério à modernização econômica: a flexibilidade, a adaptação e o aperfeiçoamento.

único *locus* da formação docente; o movimento docente acadêmico teve certa influência na retração de algumas das políticas públicas de formação deletérias para os professores; a desintelectualização docente na área é expressa na formação com um intenso viés pragmático, na busca pelo imediatismo e na desqualificação da reflexão teórica para uma atuação qualificada. No que tange à formação continuada tem sido da responsabilidade dos estados e municípios, como assinalado. Ressalte-se, entretanto, que se encontra em andamento a constituição de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério no âmbito do qual a formação continuada é central¹³³.

4.3 Portugal

Segundo Santos (PT, 2003), a temática da formação de professores e educadores em Portugal tem sido longamente debatida no decorrer das quatro últimas décadas. Sendo assim, na década de 1970 a ênfase foi colocada na formação inicial. Nos anos de 1990 a tônica ficou centrada na formação contínua e nos anos de 2000 fala-se em formação permanente. Não é nosso objetivo discutir as diferenças implícitas nessas diferentes denominações, contudo é de se assinalar que são abordagens teóricas nem sempre complementares ou equivalentes.

Na produção discente analisada entre os finais da década de 1990 e inícios da década de 2000, encontramos quatro investigações, das quais uma delas (MARCHÃO, PT, 1997) refere-se à formação inicial e as demais (GOMES, PT, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998; SANTOS, PT, 2003) à formação contínua.

A investigação de Marchão (PT, 1997)¹³⁴ se insere no contexto da formação inicial dos educadores de infância, centrada no currículo da formação inicial das educadoras de infância de uma Escola Superior de Educação – ESE e na sua influência para o bom desempenho profissional na creche. Como veremos a seguir, a investigadora desenvolve seu trabalho em meio à fase de expansão das políticas de educação pré-escolar e de questionamentos por parte da comunidade acadêmica e dos educadores, da ausência de uma formação especializada para a atuação em creches.

¹³³ http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto_102008x.pdf

¹³⁴ Suas referências são Donald Schön, Gabriela Portugal, Kenneth Zeichner, Isabel Alarcão e Antonio Nóvoa.

4.3.1 A formação inicial

Como indicam Oliveira-Formosinho (PT, 1998) e Matos (PT, 2002), até os anos de 1980 a formação de educadores de infância e professores do ensino primário ocorria em nível médio. Com a entrada do Banco Mundial – BM nas negociações com o Estado português e a LBSE o Estado criou¹³⁵ uma rede de Escolas Superiores de Educação¹³⁶ – ESEs no âmbito do recém criado ensino superior politécnico e dos Centros Integrados de Formação de Professores – CIFOPE, nas Universidades, para oferta dos cursos em nível de bacharelado¹³⁷ para os educadores de infância e professores do ensino primário, com a duração de três anos após a conclusão do 12º ano do Ensino Secundário.

Foi a partir de 1998 que o grau de licenciatura passou a ser exigido para todos os docentes da educação pré-escolar (PORTUGAL, 2000), de acordo com o Decreto-Lei nº 115, de 19 de setembro de 1997. Anteriormente a formação se dava em nível de bacharelado, situação que veio originar algumas mudanças na estruturação do currículo da formação inicial e a abertura de cursos de formação complementar, os Cursos de Estudos Superiores Especializados – CESE¹³⁸, equivalentes à licenciatura, para os profissionais com bacharelado. Segundo Matos (PT, 2002) essa situação provocou uma explosão na oferta e na procura pela formação, além da preocupação por parte das educadoras no que se refere à progressão na carreira e ao acesso aos cursos de complemento de formação. Nas instituições privadas de solidariedade social predominavam educadores sem qualificação. Esta passou a ser exigida após a Lei Quadro em 1997 (PORTUGAL, 1997).

Em Portugal, o profissional que atua com a criança é chamado “educador de infância”. Os educadores de infância recebem o mesmo nível de formação, grau de qualificação e gozam do mesmo estatuto profissional dos professores dos outros graus de ensino. Podem trabalhar em pré-escolas, creches, nos ateliês de tempos livres ou em outros estabelecimentos de iniciativa sócio-educativa. No entanto, de acordo com Portugal (2000, p. 196), é percebida a

¹³⁵ O Estado português criou instituições de formação de educadores de infância em todos os Distritos, substituindo as Escolas Normais de Magistério Infantil e/ou Primário, de nível médio (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998).

¹³⁶ As ESEs iniciaram o seu funcionamento em 1986.

¹³⁷ O Decreto-Lei 344/89 afirma que a estrutura curricular dos cursos deverá incluir: uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica ou artística ajustada; uma componente de ciências da educação e uma componente de prática pedagógica. Os cursos realizados entre 1986 e 1998 mantiveram características e perspectivas próprias, defendidas pelas escolas. Conseqüência do relativo grau de autonomia concedido na gestão, organização pedagógica e curricular (MATOS, PT, 2002).

¹³⁸ No contexto do período de 1996 a 2002, os Cursos Superiores Especializados – CESE, foram reconvertidos em Cursos de Complemento e de Qualificação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

“[...] falta de formação específica para os que trabalham com as crianças dos zero aos três anos de idade”.

De acordo com Vasconcelos (2005b, p. 47), a valorização do pessoal técnico e auxiliar e o compromisso com a sua formação contínua foi uma das dimensões do princípio da tutela pedagógica assumida pelo Ministério da Educação - ME. Essa valorização se deu com o reconhecimento do grau de licenciatura para os educadores de infância. Para os profissionais não licenciados, o ME garantiu a programação de cursos de complemento de formação contínua, garantindo a mesma formação para todos os professores, independentemente do nível de ensino em que atuavam na época.

Foi em meio a essas medidas legislativas que ocorreu entre o final dos anos de 1980 à metade dos anos de 1990 a retração das políticas para a educação de infância pelo governo português. Nos anos de 1980 ocorre a Reforma do Sistema Educativo no País, além da sua adesão à Comunidade Européia em 1985. Nesse contexto, de acordo com Antunes (2004) e Barroso (2003) as políticas educativas foram condicionadas pelos imperativos de modernização do país e pelas novas exigências dos sistemas econômico e produtivo, medidas vinculadas às orientações neoliberais que tinham como objetivo preparar o país para as exigências econômicas e sociais decorrentes do processo de integração européia. Estava instalada a crise do Estado de Bem-Estar, consolidava-se a escola de massas¹³⁹.

Revela Oliveira-Formosinho (2002) que, como consequência da política educativa em curso entre os anos de 1996 e 2002, a criação dos agrupamentos de escolas¹⁴⁰ ultrapassou o isolamento de grande parte das salas dos jardins de infância da rede pública. Anteriormente a

¹³⁹ De acordo com Oliveira-Formosinho (PT, 1998), apoiada em Formosinho (1998), a escola de massas – escola para todos – foi resultante da política de expansão da educação escolar do pós-guerra nos países ocidentais havendo uma transformação no sistema educativo, exigindo o desenvolvimento de novas tarefas por parte das escolas, traduzido em mudanças na formação inicial e contínua dos professores.

¹⁴⁰ Os Agrupamentos de Escolas foram instituídos no âmbito das políticas de mudança da administração escolar em Portugal. São unidades organizacionais com órgãos de administração e de gestão próprios, integrando vários estabelecimentos de educação e ensino, no final da década de 1990. Lima (2000) se refere a este período como fase das decisões políticas pós-reformistas. Com a publicação do Despacho Normativo nº 27 de 2 de Junho DE 1997, permitiu-se a constituição dos Agrupamentos em diversas modalidades. No entanto, apesar das possibilidades que o normativo legal abriu, “[...] a dinâmica social rapidamente as categorizou em dois tipos – ‘agrupamentos horizontais’ e ‘agrupamentos verticais’ –, os primeiros correspondendo ao agrupamento de estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar e os segundos ao agrupamento de estabelecimentos destes níveis com estabelecimentos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico” (FERREIRA, 2005, p. 277). De acordo com o Decreto-Lei nº 115-A, de 4 de Maio de 1998, os Agrupamentos de Escolas se concretizam pelo desenvolvimento de um projeto pedagógico comum e têm as seguintes finalidades: a) favorecer um percurso seqüencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; b) superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social; c) reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos; d) garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma; e) valorizar e enquadrar experiências em curso. (PORTUGAL, 1998).

essa medida governamental, havia jardins de infância com uma única sala, isolados nas comunidades longínquas dos centros maiores.

Neste mesmo período foi criado o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores – INAFOP, um instituto público para a acreditação¹⁴¹ da formação inicial de professores. Pelo INAFOP foram aprovados padrões de qualidade para formação de professores, como também desencadeado um processo de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores do 1º ciclo. Ainda, aprovada uma recomendação sobre a prática pedagógica¹⁴² como componente da iniciação à profissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 56-57)

Ocorre uma nova configuração da educação de infância, sobretudo sob a influência da OCDE¹⁴³ (VILARINHO, 2002), considerada um ator central nas políticas educativas (ANTUNES, 2005b). Mesmo o discurso oficial da reforma fazendo referências à importância da educação pré-escolar, o Governo aguardou que as iniciativas de expansão do atendimento à população infantil viessem da iniciativa privada. No mesmo período, as políticas mais ligadas à esfera familiar retornaram à agenda política, sendo que a família é entendida como parceira na proteção social.

Na fase de revitalização ocorre a implementação do programa de desenvolvimento da educação pré-escolar. Como já afirmamos, é nesse período que ocorre a criação de vários dispositivos legais, entre eles a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 1997), o Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 1996), o reconhecimento do grau de Licenciatura para os Educadores de Infância¹⁴⁴. No ano seguinte foi aprovado o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância¹⁴⁵.

Outros documentos legais aprovados pelo ME firmaram legitimidade ao que foi instituído no que se refere à formação docente. São os documentos que aprovam, sob proposta do INAFOP, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos

¹⁴¹ A acreditação era uma metodologia de adequação dos cursos de formação de professores às exigências do desempenho docente nas escolas. Cf. <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1885>

¹⁴² A prática pedagógica no contexto português “[...] representa uma aprendizagem experiencial em contexto de trabalho. É entendida como uma componente curricular do processo de formação que providenciará aprendizagens diferentes das providenciadas pelas disciplinas curriculares, diferentes mas igualmente valiosas, aprendizagens obtidas, já não nas salas de aula da instituição de formação, mas no terreno da ação docente que a escola representa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 59)

¹⁴³ A OCDE “[...] é a fonte de onde são difundidos, desenvolvidos, os modelos, as metodologias, as categorias que têm vindo a tornar-se dominantes no campo da educação. [...] tem vindo a procurar um protagonismo relacionado com a sua maior capacidade de construir relações e se constituir como mediadora entre as várias organizações internacionais” (ANTUNES, 2005b, p. 453).

¹⁴⁴ Decreto-Lei nº. 115, de 19 de setembro de 1997 (PORTUGAL, 1997).

¹⁴⁵ Decreto-Lei nº. 1, de 2 de janeiro de 1998 (PORTUGAL, 1998). Alterado pelo Decreto-Lei nº. 15, de 19 de janeiro de 2007 (PORTUGAL, 2007).

professores do ensino básico e secundário¹⁴⁶ e o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico¹⁴⁷. Esses documentos definem as competências necessárias para o desenvolvimento das funções educativas e, segundo Oliveira-Formosinho (2002), tem implicação direta nas atividades dos cursos de formação. Têm uma ligação paralela com as Orientações Curriculares – OC (PORTUGAL, 1997b) que orientam o trabalho dos educadores de infância.

Nos três últimos anos em Portugal houve uma discussão entre o Ministério da Educação e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, o Conselho Coordenador dos Institutos Politécnicos Portugueses e o Conselho Nacional de Educação. Tal discussão resultou na mobilização dos profissionais da educação nas universidades portuguesas para a adequação do ensino superior devido ao Processo de Bolonha. Neste contexto, de acordo com o Decreto-Lei nº. 43, de 22 de fevereiro de 2007¹⁴⁸ do Ministério da Educação, houve uma revisão das condições de aquisição das habilitações para a docência e a definição de condições de acesso à profissão docente na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. A adequação encontra-se em curso desde o ano letivo 2007/2008. Essa é a mais recente reestruturação do ensino superior na Europa.

Como afirmado, o Processo de Bolonha visa construir o espaço europeu de ensino superior (EEES). Propõe várias mudanças no ensino superior, passando de um modelo de ensino centrado no ensino e na transmissão de conhecimentos para um modelo centrado no trabalho do estudante e na sua aprendizagem contínua e ativa ao longo da vida (FERREIRA, 2006).

O regime de habilitação profissional para a docência no Processo de Bolonha assenta-se em três princípios fundamentais: a valorização da componente do conhecimento disciplinar, da componente de prática profissional e de uma prática de ensino fundamentada na investigação. A valorização do conhecimento disciplinar pressupõe que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico ou tecnológico das disciplinas da área curricular de docência. A valorização da prática profissional integra uma vertente de formação educacional em que se incluem as didáticas específicas das disciplinas e uma forte componente de prática de ensino supervisionada, incluindo a definição de

¹⁴⁶ Decreto-Lei nº. 240, de 30 de agosto de 2001 (PORTUGAL, 2001).

¹⁴⁷ Decreto-Lei nº. 241, de 30 de agosto de 2001 (PORTUGAL, 2001).

¹⁴⁸ Diário da República, 1.ª série—N.º 38—22 de Fevereiro de 2007 pp.1320-1328. Disponível em: <http://www.min-edu.pt> Acesso em: 28/04/2008.

condições para as escolas e orientadores cooperantes. Percebe-se a redução das disciplinas de fundamentos.

A valorização da prática de ensino fundamentada na investigação implica o desenvolvimento de metodologias de aprendizagem ativa por parte dos docentes que lhes permitam a atualização constante dos conhecimentos.

De acordo com o diploma legal, a habilitação profissional para a docência prevê que o mestrado passe a ser o grau mínimo de qualificação para acesso à carreira docente, estruturando a formação dos professores em dois ciclos distintos. A licenciatura, referente ao primeiro ciclo de formação, que incide sobre as áreas científicas específicas de cada domínio de habilitação para a docência, de modo a assegurar o domínio do conteúdo científico, humanístico ou tecnológico das disciplinas a lecionar. Esse ciclo de formação tem a duração de três anos e é preparatório para o segundo ciclo, ou seja, para o mestrado profissionalizante. O mestrado, referente ao segundo ciclo de formação, com a duração de um ano e meio a dois anos, engloba a prática pedagógica supervisionada, as didáticas específicas e a formação educacional geral, conferindo habilitação profissional.

Por outro lado, ao contrário do modelo de formação vigente até o momento, está prevista a possibilidade de serem organizados ciclos de formação, ao nível da educação básica, que habilitem para mais do que um nível de educação e ensino. Levando-se em consideração as especificidades da docência na educação pré-escolar e nos primeiros e segundos ciclos, é prevista a integração da formação disciplinar e da formação profissional em ambos os ciclos de formação. No caso dos educadores de infância, os futuros profissionais podem optar por dois domínios de habilitação para a docência: de educador de infância, que abrange todas as áreas da educação pré-escolar e confere a especialidade do grau de mestre em educação pré-escolar, e de educador de infância e professor do Ensino Básico (1.º ciclo, que abrange todas as áreas da Educação Pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico e confere a especialidade do grau de mestre em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico).

A atribuição de habilitação profissional para a docência pressupõe que os candidatos satisfaçam as seguintes condições:

- sejam titulares do grau de licenciado pelo ensino superior;
- tenham adquirido um determinado número de créditos ECTS (sistema europeu de crédito curricular) na disciplina/área do conhecimento ou em cada uma das disciplinas abrangidas por essa área curricular e

- tenham adquirido o grau de mestre em ensino num determinado domínio de habilitação.

4.3.2 A formação contínua

Como afirmamos, três das investigações analisadas (GOMES, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998; SANTOS, 2003) se referem à formação contínua. Estas são desenvolvidas no contexto do final da década de 1990 e início dos anos de 2000. Neste tempo, havia sido aprovado e criado, no contexto da implementação da Reforma Educativa nos anos de 1980, um modelo legal de formação contínua. Foram criados os Centros de Formação de Professores, um programa de financiamento dessa formação – o FOCO e criadas as condições para a formação especializada para os professores de crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Gomes (PT, 2002)¹⁴⁹ propõe um modelo de formação contínua para educadores de infância, por meio da investigação-ação; Oliveira-Formosinho (PT, 1998)¹⁵⁰ analisa o Projeto Infância – PI, por meio de um estudo de caso qualitativo inserido no paradigma interpretativo construtivista. O PI atua na formação inicial, por meio de um adequado modelo de supervisão pedagógica¹⁵¹; na formação especializada¹⁵² em metodologia, currículo e em supervisão em educação da infância e no desenvolvimento profissional continuado aos educadores inseridos na rede PI¹⁵³. A pesquisa de Santos (PT, 2003)¹⁵⁴ por meio de um estudo descritivo de tipo

¹⁴⁹ Donald Schön, Kenenth Zeichner, Isabel Alarcão, Maria Luisa Alonso e John Dewey são suas referências para a formação docente na sua investigação de doutorado.

¹⁵⁰ Para a formação docente suas referências na investigação de doutorado são: Lilian Katz, Antonio Nóvoa, Pérez Gómez, Bernard Spodeck, César Coll, David Hargreaves, John Dewey, Kenneth Zeichner e Donald Schön.

¹⁵¹ A **supervisão pedagógica em Portugal** ocorre no momento do estágio docente, prática pedagógica como é dito nesse país. É realizada por uma educadora cooperante, ou seja, pela educadora responsável pelo grupo de crianças, pela estagiária e pela docente do curso de formação. Há um curso de formação especializada em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, ministrado pela Universidade do Minho no IEC. No Brasil podemos afirmar que é a professora de educação infantil responsável por um grupo de crianças em conjunto com a estagiária e o professor da disciplina “prática de ensino” que realizam tal atividade.

¹⁵² **Formação especializada em Portugal** corresponde aos cursos de especialização *latu sensu* em nível de pós-graduação no Brasil.

¹⁵³ O **Projeto Infância**: contextualização de Modelos de Qualidade – objeto de análise da investigadora - é um projeto de investigação, intervenção e formação no âmbito do currículo e metodologia da educação de infância e da formação de educadores de infância. É realizado por uma equipe de profissionais do Instituto de Estudos da Criança – IEC – na Universidade do Minho, desde o ano letivo de 1991-1992. Tem como finalidade a identificação e a contextualização *in loco* de modelos de qualidade para a educação de infância, de modo a obter melhora nos serviços educativos oferecidos às crianças e suas famílias. Tal materializa-se na criação de uma rede de intervenção e investigação na ação, de reflexão e formação, sendo composta pela equipe universitária e pelas educadoras nos jardins de infância. A rede é um conjunto de interações e inter-relações, representando as interações entre a teoria e a prática que partilha o referencial teórico construtivista, abrangendo o modelo curricular, o modelo de formação inicial e contínua (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 178-242).

qualitativo, identifica as necessidades de formação contínua dos educadores de infância, no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, assim como de que modo os anos de serviço, a formação inicial e a formação complementar influenciam as opiniões dos educadores face à introdução e utilização das tecnologias no seu trabalho cotidiano.

A formação contínua é assegurada na Lei¹⁵⁵ de Bases do Sistema Educativo, a qual reconhece o direito a esta formação aos educadores e professores, devendo ser diversificada de modo a garantir o aprofundamento, a atualização dos conhecimentos, a reconversão e o apoio à atividade profissional, assim como possibilitar a progressão e mobilidade na carreira docente (GOMES, PT, 2002; SANTOS, PT, 2003).

Constitui-se em direito e dever de todos os educadores, de acordo com o artigo nº 25 do Decreto-Lei nº 344, de 11 de outubro de 1989 (PORTUGAL, 1989), que visa “[...] promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional” (SANTOS, PT, 2003, p. 38). É assegurada pelas instituições de formação inicial e pelos Centros de Formação de Associações de Escolas¹⁵⁶ ou de associações profissionais de professores, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham¹⁵⁷. É ainda salientada como importante modalidade de formação, no Estatuto¹⁵⁸ da Carreira Docente dos Educadores e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário (GOMES, PT, 2002).

A formação contínua deve complementar e atualizar a formação inicial numa perspectiva de formação permanente, isto é, ao longo da carreira profissional de forma coerente e integrada de modo a responder às necessidades de formação resultantes das mudanças sociais e do sistema de ensino (SANTOS, PT, 2003).

Para Gomes (PT, 2002, p. 54) a formação contínua é,

[...] por seu turno, um conjunto de actividades educativas, consciente e sistematicamente organizadas, com a finalidade de adquirir uma informação/formação para lá da formação inicial e no seu seguimento que

¹⁵⁴ Suas referências na formação docente para a investigação de mestrado são Albano Estrela, Antonio Nóvoa, Julia Oliveria-Formosinho, Lílian Katz, Philippe Perrenoud e Kenneth Zeichner.

¹⁵⁵ Lei nº. 46, de 14 de outubro de 1986 (PORTUGAL, 1986).

¹⁵⁶ Os centros foram criados em 1993, com a aprovação do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal – PRODEP. Embora as escolas associadas tenham autonomia na organização e gestão da formação contínua, a ação dos centros de formação ainda fica condicionada à dependência econômica do PRODEP e pelas regras de acreditação definidas por um conselho que coordena a formação contínua. O PRODEP na sua criação, tinha como objetivo preparar o sistema educativo para as exigências econômico-sociais, decorrentes do processo de integração na Comunidade Econômica Européia – CEE. Grande parte do financiamento obtido nesse programa foi aplicado na construção e melhoria de escolas, bem como no financiamento da formação contínua (BARROSO, 2003).

¹⁵⁷ Decreto-Lei nº. 155, de 10 de maio de 1999 (PORTUGAL, 1999).

¹⁵⁸ Decreto-Lei nº. 139-A, de 28 de abril de 1990 (PORTUGAL, 1990).

permita a cada formando manter-se em todos os domínios ao nível das capacidades exigidas pela sua vida profissional, social e cívica.

Matos (PT, 2002, p. 42) faz a defesa de que a formação dos educadores de infância deve incluir conhecimentos específicos¹⁵⁹, assim como conhecimentos comuns a outros profissionais, devendo traduzir-se “[...] em múltiplos modelos de formação contínua para além da formação inicial [...]. A pesquisadora ainda salienta “[...] a importância da reflexão sobre as práticas e a partilha entre pares, como forma de prolongar a formação e melhorar o desempenho profissional”.

Na perspectiva de um trabalho articulado entre formação inicial e contínua, Oliveira-Formosinho (PT, 1998) esclarece que o PI desenvolve suas atividades na parceria com a comunidade profissional, com a articulação teoria e prática, que passa pelo diálogo entre os académicos e os profissionais no jardim de infância. A formação dos educadores de infância é um dos objetivos centrais deste projeto, numa perspectiva ecológica de educação ao longo da vida. A pesquisadora adota a perspectiva ecológica¹⁶⁰ de desenvolvimento profissional no seu trabalho, que

[...] envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre a educadora activa e em crescimento e o ambiente em transformação em que ela está inserida, sendo este processo influenciado pelas interrelações quer entre os contextos mais imediatos quer entre estes e os contextos mais vastos em que a educadora interage (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 46, grifos no original).

A pesquisadora trabalha com a concepção de desenvolvimento profissional do professor, que ocorre na combinação entre o desenvolvimento curricular e a investigação para a ação. Ocorre pelo seu treinamento, ao longo da vida. É um desenvolvimento de competências centrado na escola. O desenvolvimento profissional para a investigadora constitui

¹⁵⁹ **Conhecimentos específicos dos educadores de infância:** “[...] o saber especializado está ligado ao conhecimento sobre a forma como as crianças pequenas se desenvolvem e aprendem e à implementação de estratégias de gestão e dinamização do tempo, espaço, actividades e grupos. Destaca-se na educação de infância a importância das capacidades interactivas das educadoras, o manejo das rotinas e os cuidados a prestar às crianças, bom como o trabalho com as famílias, fundamentais para um desenvolvimento integrado e ecológico nestas idades” (MATOS, PT, 1998, p. 42).

¹⁶⁰ O ambiente ecológico é caracterizado como um conjunto de estruturas concêntricas: o microsistema – primeira estrutura do ambiente ecológico, local onde os sujeitos estabelecem relações face a face. É uma realidade cuja importância reside na importância que o sujeito dela constrói; o mesossistema – são os contextos imediatos em que o sujeito participa. É um sistema de microsistemas; o exossistema – são os contextos, local de situações em que os sujeitos afetam ou são afetados pelo que ocorre no microsistema e no mesossistema; e o macrosistema – se refere às crenças, valores, hábitos, modos de agir, que caracterizam uma sociedade e são veiculadas por outras estruturas do ambiente ecológico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 46-50).

[...] um processo permanente, ao longo de toda a vida profissional, um processo que integra a formação inicial e a formação contínua, um processo que provoca mudanças de longo prazo no funcionamento do professor”. “[...] não é um processo que enclausure os professores, envolve as crianças como beneficiários indirectos e as suas famílias” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 106).

Por conseguinte, a formação contínua e o desenvolvimento profissional são para autora aspectos diferentes de uma mesma realidade que é a educação permanente dos professores: “A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 16, grifos no original). Estas duas perspectivas sobre a mesma realidade têm preocupações e enfoques diferentes”.

O *enfoque da formação contínua* reside maioritariamente nas instituições da formação (escolas, centros de professores, universidades), nos agentes da formação (formadores peritos e formadores pares, formadores externos e internos), nas modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculo de estudos, etc.), nos aspectos organizacionais (processo de decisão, acreditação das ações, financiamento, tempo e espaço da formação, etc.) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 16, grifos no original).

O desenvolvimento profissional é um processo em contexto, mais vivencial e integrador que a formação contínua. “[...] é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 16-17).

O *enfoque do desenvolvimento profissional* conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da acção), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos (Joyce e Showers, 1988) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 16, grifos no original).

Com base na *National Association for the Education of Yong Children – NAEYC*, Oliveira-Formosinho (PT, 1998, p. 138-139) apresenta nove princípios para o desenvolvimento profissional eficaz:

[...] a continuidade do processo de formação; a existência de uma fundamentação teórica e a estruturação sistemática e coerente do programa

de formação; a sensibilidade às características individuais das educadoras, às suas experiências e aos contextos actuais onde desempenham papéis; a ligação entre a teoria e a prática; uma base de conhecimento e experiência apropriada dos formadores de educadores; uma abordagem activa e interactiva que encoraja os formadores a aprender uns com os outros; o reconhecimento das competências e recursos que os formandos já trazem para o processo de formação; as oportunidades de aplicação e reflexão que permitem a observação e o *feedback*; o envolvimento de todos na planificação e desenvolvimento do programa.

Na breve contextualização sobre a formação docente no contexto luso, foi possível perceber, com o auxílio da bibliografia disponível, que, assim como ocorre no Brasil, com distintas particularidades, a década de 1990 foi tomada com a continuidade das reformas educativas iniciadas na década anterior. Ocorre a influência dos organismos multilaterais nas diretrizes para a formação docente; há um único nível de formação docente, o nível superior; a ocorrência do aligeiramento na formação inicial, por meio da redução do tempo de formação e das disciplinas de fundamentos, intensificada pelas novas resoluções decorrentes do Processo de Bolonha; a valorização da componente prática da formação e a secundarização da componente teórica; a formação contínua ocorre como parte da política educativa do país, sendo obrigatória para os professores na perspectiva de uma formação ao longo da vida.

Dando continuidade ao processo analítico, e similarmente ao que realizamos no capítulo anterior, no próximo item analisamos as orientações teórico-metodológicas utilizadas pelos os pesquisadores discentes para referenciar suas concepções sobre a formação dos professores de educação infantil no Brasil e dos educadores de infância em Portugal.

4.4 Epistemologia da prática: base teórico-metodológica da formação docente

Neste item importa questionar a formação de professores e educadores proposta pelos intelectuais discentes; em quais autores se pautam para referenciar suas investigações; que concepções de formação e trabalho docente são sustentadas pela produção analisada. Dispensa ressaltar que as análises que se seguem referem-se exclusivamente às abordagens teóricas, à concepção de formação, à concepção de ciência e de mundo veiculadas pelos autores.

Dado que o material empírico demonstrou que os pressupostos teóricos utilizados pelos pesquisadores¹⁶¹ portugueses e brasileiros, com exceção no Brasil de Sanchez (BR,

¹⁶¹ Nas pesquisas brasileiras, Diógenes (1998) abordou o professor de educação infantil, assim como Sanchez (BR, 2001). As temáticas de Torres (BR, 2002) e Matos (PT, 2000) convergem para o trabalho prático dos professores.

2001), convergem na abordagem teórica de formação da teoria do professor reflexivo, a seguir apresentamos as especificidades dessa teoria encontradas no material analisado, em conjunto com uma discussão teórica sobre os mesmos, dividida em três eixos de análise: a relação teoria e prática, a noção de pesquisa e o desenvolvimento de competências.

Destacamos, como sublinha Pimenta (2005)¹⁶², que a entrada da teoria do professor reflexivo no Brasil data dos inícios dos anos de 1990 pelas obras de Antonio Nóvoa, especialmente do livro *Os professores e a sua formação*, publicado pela Editora Dom Quixote, em 1992. Com base nas idéias contidas em tal livro e no extenso e significativo intercâmbio entre pesquisadores e colegas estrangeiros houve a disseminação e apropriação dessa perspectiva conceitual no Brasil. Com Küenzer e Rodrigues (2006), acrescentamos que a emergência da perspectiva da epistemologia da prática no Brasil coincide com o movimento das reformas educacionais. Nesse contexto, surge no país uma literatura nacional e internacional que privilegia a formação reflexiva e a construção de competências profissionais pelo professor, além de fazer a crítica à formação docente pautada numa racionalidade técnica.

Outras justificativas apontadas para o privilegiamento da prática diz respeito a pouca apropriação por parte dos professores dos avanços teóricos da produção intelectual, assim como o pouco uso dessa produção que possa ocasionar mudanças no trabalho docente (KUENZER; RODRIGUES, 2006). Apoiada principalmente em Schön, Zeichner, Perrenoud e Tardif, ocorre a crítica ao elevado academicismo¹⁶³ das propostas de formação, razão que se recomenda a formação com base na epistemologia da prática.

Vejamos a partir desse ponto as peculiaridades ocorridas nas produções acadêmicas investigadas no que se refere à abordagem da formação docente. No Brasil, a formação dos professores de educação infantil situa-se na perspectiva da racionalidade prática e do

¹⁶² Para detalhes sobre o momento histórico vivido pelo Brasil e por Portugal em relação às pesquisas sobre a formação de professores e algumas das alterações no sistema educativo português oriundo do processo de democratização no país cf. Afonso (2001) e Pimenta (2005, p. 28-37).

¹⁶³ Especialmente no contexto português, Formosinho (2002) faz uma análise da academização da formação dos professores de crianças. Para o pesquisador, há vantagens e desvantagens desse tipo de formação ser realizada nas universidades. Entre as vantagens “[...] para além das relacionadas com o estatuto social da profissão. Há a possibilidade de formar profissionais mais fundamentados, reflexivos, críticos e capazes de conceber uma formação adequada aos diferentes contextos”. Entre as desvantagens, “[...] ao transformar a formação num ensino teórico e afastado das preocupações dos práticos do terreno, não promove a construção adequada da escola para todos, multicultural e inclusiva”. Mais à frente na sua análise crítica, postula que “[...] as instituições de ensino superior têm um papel insubstituível na formação de profissionais, pois permitem formar profissionais reflexivos com capacidade de concepção e contextualização, fazendo um investimento constitutivo na produção de conhecimento e na análise crítica da realidade e da sociedade. Há, pois, um dilema na formação dos professores de crianças (e dos professores de educação básica em geral), que é também um dilema do ensino superior do mundo atual – ser capaz, ao mesmo tempo, de produzir conhecimento e incentivar a reflexão crítica e de promover dimensões formativas da sua missão” (FORMOSINHO, 2002, p. 20-30).

professor reflexivo, ocorrendo uma valorização de saberes e práticas construídas na ação diária com a criança (AZEVEDO, BR, 2000; RICCHIERO, BR, 2000). Os autores referenciados nas investigações são: Donald Schön, Kenneth Zeichner, Isabel Alarcão, Antonio Nóvoa, Joe Kincheloe, Pérez Gomez e Maurice Tardif.

Em Portugal, a formação dos educadores de infância é também centrada na epistemologia da prática (GOMES, PT, 2002; MARCHÃO, PT, 1997; MATOS, PT, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998; SANTOS, PT, 2003), no desenvolvimento das competências do adulto e no seu treinamento (GOMES, PT, 2002; MATOS, PT, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998). É uma formação ao longo da carreira, que privilegia o caráter instrumental e estratégico (SANTOS, PT, 2003). Os autores referenciados no âmbito da formação de professores nas investigações selecionadas, guardadas as especificidades de cada um, são: Donald Schön, Kenneth Zeichner, Isabel Alarcão, Antonio Nóvoa, Bernard Spodeck, John Dewey, Cesar Coll, Lílian Katz, Pérez Gómez, Philippe Perrenoud, Albano Estrela, Júlia Oliveira-Formosinho, Gabriela Portugal e Maria Luisa Alonso. É importante ressaltar que nesse conjunto há perspectivas de trabalho diferenciadas, sendo que podemos destacar como principais expoentes citados nas investigações por nós analisadas nos dois países: Donald Schön, Kenneth Zeichner, Isabel Alarcão e Antonio Nóvoa, ainda que hajam peculiaridades entre esses autores.

No âmbito da teoria do professor reflexivo, cujos principais expoentes encontram-se referidos, ocorre um deslocamento dos conhecimentos teóricos, científicos e acadêmicos, para os conhecimentos advindos da prática. Estes não são tão úteis quando a lógica que impera é a do treinamento (GOMES, PT, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998) e a do desenvolvimento de uma epistemologia da prática (RICCHIERO, BR, 2000). O futuro profissional na sua formação inicial, ou o que se encontra em atuação, é formado para desenvolver competências (MARCHÃO, PT, 1997; SANTOS, PT, 2003), conceber teorias sobre sua própria prática e ser um investigador dela.

Aqui vemos três pequenas diferenças na explicitação dos discursos. No Brasil, embora saibamos que estão implícitos, não se menciona nos textos a prerrogativa do caráter instrumental, do desenvolvimento das competências e do treinamento da formação.

De acordo com Küenzer e Rodrigues (2006), a concepção de formação docente assentada na formação reflexiva e na construção de competências profissionais localiza-se nos estudos do americano Donald Schön, que desenvolve esse conceito com base na crítica à racionalidade técnica de tradição positivista, adotado nos currículos das escolas de formação de seu país. Há outros dois conceitos desenvolvidos pelo americano: conhecimento na ação e

reflexão na ação. Estes conceitos foram evidentes nas investigações analisadas. No entanto, para Gomes (PT, 2002), a “racionalidade técnica” e a “reflexão-na-ação” são expressões semelhantes. A primeira indica uma

[...] solução instrumental de problemas com um procedimento técnico que se pode medir pela sua eficácia, no sentido de conseguir um objectivo preestabelecido (SCHÖN, 1983: 165), enquanto que a segunda é, para ele, um constructo particular utilizado para realizar a sua investigação; é no fundo um processo por meio do qual se aplicam os dados conhecidos para resolver um problema, à semelhança do que já pensava DEWEY. A reflexão-na-ação implica, pois, experimentar com a situação (GOMES, PT, 2002, p. 44, grifo no original).

Como postula o pesquisador discente, o nível de licenciatura exigido aos profissionais de educação pré-escolar tem que satisfazer este requisito de formação, “[...] fundamentar a prática, contextualizar a teoria, renovar essa mesma teoria, dar seu contributo para uma nova racionalidade técnica” (GOMES, PT, 2002, p. 383).

Na base da visão de reflexão na ação está a ideia de que a realidade é construída pelos sujeitos. Nesse sentido, as visões, apreciações e crenças estão enraizadas em *mundos construídos* por nós mesmos, o que se contrapõe a uma visão objetivista de realidade (KUENZER; RODRIGUES, 2006). Essa visão *construtivista* da realidade foi observada em Gomes (PT, 2002) que, partindo dos fundamentos filosóficos de Donald Schön, afirma que

[...] para SCHÖN a preocupação específica foi a de saber como é que um profissional constrói uma visão própria (pessoal) do mundo, de forma a torná-lo um profissional competente.. A posição ‘reflexão-ação’ [...] não está distante de uma perspectiva construtivista, de que o conhecimento se constrói com a ação e na ação (GOMES, PT, 2002, p. 40-41).

Facci (2004) também demonstra essa aproximação entre a perspectiva do professor reflexivo e o *construtivismo* observada pela autora na análise que faz do pensamento teórico de Zeichner. De acordo com a autora (2004, p.74), Zeichner parte da tradição desenvolvimentista centrada na criança, e tem seus fundamentos nas ideias de Jean Piaget. Em Gomes¹⁶⁴ (PT, 2002, p. 94) podemos observar a aproximação entre o *construtivismo* e Zeichner:

O terceiro modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo centrado na inserção social do indivíduo aponta para um modelo de formação construtivista investigativo e interactivo-reflexivo na linha de ZEICHNER, SCHÖN E NÓVOA que, na esteira de investigadores tão conceituados, não

¹⁶⁴ **Sobre a construção da sua própria teoria**, Gomes (PT, 2002, p. 44) assinala: “Quando alguém reflecte-na-ação converte-se num investigador do seu contexto prático; não está a depender de uma teoria estabelecida, mas está a construir a sua”.

só assumimos em termos teóricos, mas tentamos operacionalizar com grupos de educadores de infância (grifos no original).

Um outro aspecto comum entre a teoria do professor reflexivo e o *construtivismo* é a visão do professor como sujeito ativo da sua própria formação e construtor da sua ação, como defendem Gomes (PT, 2002) e Santos (PT, 2003).

Marchão (PT, 1997) defende a necessidade de criar condições na formação inicial dos educadores de infância que permitam, numa perspectiva *construtivista* e reflexiva, pensar um conjunto de situações que façam com que o futuro educador coloque-se em confronto com o mundo profissional que o espera, com a adoção de uma postura de questionamento e reflexão de sua identidade profissional. Com suas palavras:

A perspectiva construtivista, ecológica e da racionalidade prática que parecem decisivamente instaladas permitirão um quadro de educadores que deverá entender a educação infantil numa perspectiva sistémica e de acordo com uma conjuntura que deverá privilegiar lógicas contínuas e de articulação entre os contextos educativos, vocacionados cada vez mais para a necessidade de centrar a sua acção nos processos de aprendizagem e na dinâmica processual que deverá caracterizar as relações entre as variáveis do contexto educativo (MARCHÃO, PT, 1997, p. 58).

De acordo com Marchão (PT, 1997)¹⁶⁵, a perspectiva da racionalidade prática permite identificar e reconhecer a prática como contexto de formação e reflexão, *locus* no qual se situam as aprendizagens profissionalizantes. Com suas palavras:

Na linha de pensamento de Schön a prática constitui-se num eixo central da formação, sobre o qual deve ‘girar’ todo o currículo, mas também deve ser o ponto de partida do próprio currículo de formação que, assim, deve permitir o estudo e a análise do acto de ensinar, constituindo-se como um processo de investigação na própria acção e, permitindo o pensamento prático, resultado da reflexão na e sobre a acção. A prática deverá ser entendida como actividade criativa (MARCHÃO, PT, 1997, p. 87).

O carácter teórico-prático da formação, acrescenta a pesquisadora, permite o confronto com o saber-fazer para ter atitudes reflexivas. Afirma também que “[...] só uma formação centrada na personalidade do próprio educador e nos fundamentos do desenvolvimento e educação da criança poderão permitir a construção de um ambiente educativo facilitador de bem estar e de aprendizagem” (MARCHÃO, PT, 1997, p. 16).

¹⁶⁵ **Formação de professores práticos reflexivos:** “A epistemologia da prática, baseada numa perspectiva de conhecimento construtivista e contextualizada, alicerçada numa consciência cada vez mais precisa da complexidade, da instabilidade, incerteza, singularidade e conflito de valores que são características do *practicum*, redundará numa formação profissional que inclui uma componente reflexiva muito forte e a partir das situações de prática reais” (MARCHÃO, PT, 1997, p. 85).

Do nosso ponto de vista, a concepção de formação de um docente prático reflexivo se reduz ao conhecimento tácito, resultado da experiência e, por conseguinte, restrita a modos de fazer. Em consequência, argumentam Küenzer e Rodrigues (2006), a apropriação e sistematização teórico-metodológica que permitiria ao futuro docente analisar e compreender a prática para poder nela intervir é destituída de valor. Com essa compreensão, a formação docente corre o risco de ficar restrita à observação, repetição e memorização das boas práticas. Sendo assim, bastaria inserir o futuro docente nas escolas em busca de boas práticas. É desse ponto de vista que, com base em Zeichner, para Azevedo (BR, 2000, p. 130) ser um professor prático reflexivo “[...] implica reconhecer a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Ser reflexivo é saber o que se quer mudar e como vai-se fazer isso”.

4.4.1 Relação teoria e prática

Alguns pesquisadores (AZEVEDO, BR, 2000; GOMES, PT, 2002; MATOS, PT, 2002; MARCHÃO, PT, 1997; OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998; RICCHIERO, BR, 2000; SANCHEZ, BR, 2001; SANTOS, PT, 2003) comentam em suas produções a relação entre teoria e prática. Contudo, a evidência é dada às práticas, às experiências cotidianas adquiridas na escola. Das investigações analisadas, Sanchez (BR, 2001) faz uma referência interessante, podendo-se observar a falta de conhecimento teórico das professoras que participaram da sua pesquisa. Existiu “[...] um desencontro de respostas, ou uma falta de conhecimento teórico para que se estabeleçam as relações entre a teoria e a prática diária [...]” (SANCHEZ, BR, 2001, p. 136).

Na análise levada a efeito, embora os pesquisadores se refiram à relação entre teoria e prática, seus discursos incorrem numa concepção instrumentalizadora da teoria. É o que pode ser observado no excerto abaixo:

[...] a formação de educadores deve, pois, por um lado, fornecer aos profissionais quadros conceptuais sobre diversos tipos de fenómenos que podem ocorrer na sala e, por outro, permitir e incentivar a reflexão sobre e na prática, desenvolvendo nos docentes a capacidade de resolução de problemas e a procura de estratégias capazes de atingirem os objectivos definidos (SANTOS, PT, 2003, p. 40, grifos nossos).

Nas passagens que se seguem a dimensão da prática como espaço formativo e critério de reformulação dela mesma pode ser evidenciada.

Pensamos de acordo com Schön (1987) [...] que na formação do futuro profissional, caracterizada por uma aprofundada articulação entre a teoria e a prática, se deve incluir “*uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais*”. O profissional sentir-se-á capaz de, em confronto com situações novas e diferenciadas que caracterizam a sua prática, tomar decisões adequadas (MARCHÃO, PT, 1997, p. 6-7, grifo nosso).

Para Santos (PT, 2003, p. 39) falar de formação “[...] é reflectir sobre a articulação entre a teoria e a prática; [...] é atender a ligação da formação inicial com a formação contínua [...] é centrar-se na escola, na sala de aula, nas situações profissionais, na reflexão sobre a prática; é apostar na investigação, enquanto estratégia de formação”.

Oliveira-Formosinho (PT, 1998, p. 68) situa sua investigação numa perspectiva de formação que integre a prática e a teoria: “[...] construção de saberes renovados parte dos significados prévios que estão ligados, para os professores, às experiências quotidianas da prática profissional”. “A fundamentação teórica surge como suporte, como estrutura e a reflexão constante ligada à formação, à teoria, aos pares aparecem integrados no discurso de [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 446). No entanto, a pesquisadora ao apresentar seus resultados de pesquisa afirma “[...] é na acção, que lhes proporciona um ponto de entrada para a reflexão e para partilhar conosco essa reflexão. É na acção que reflectem sobre a criança e o ambiente, reparam e se gratificam com as diferenças construídas e encontram questões para a partilha” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 391).

Para Gomes (PT, 2002, p. 313), no seu modelo de formação contínua, há uma interação constante entre a teoria e a prática.

[...] por vezes a prática pedida às educadoras ainda não tinha um suporte teórico, surgindo divergências no grupo sobre o melhor caminho a seguir; por vezes a teoria, que entretanto ia sendo dada através de textos, não era de imediato concretizada por causa de várias contingências na dinâmica de cada jardim de infância.

e

Daí nossa grande insistência perante as formandas no sentido de não se ficarem apenas pela compreensão e assimilação da teoria, mas de a levarem à prática do quotidiano (PT, 2002, p. 321).

Azevedo (BR, 2000) também fala sobre a importância da “[...] articulação entre a teoria e prática” na formação de professores reflexivos.

Os processos que compõem o pensamento prático do professor complementam-se para garantir uma intervenção prática racional. Este pensamento prático é fundamental para que o professor compreenda o processo de ensino-aprendizagem, a natureza do conhecimento acadêmico,

assim como, o seu papel como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação. A formação docente pautada na epistemologia da prática, que forme professores reflexivos conduz a uma reconceptualização da teoria e do desenvolvimento prático do professor (AZEVEDO, BR, 2000, p. 129, grifo nosso).

O saber integrado para Matos (PT, 2002)

[...] diz respeito à articulação entre as teorias e a prática e pressupõe a *reflexão sobre a experiência, num processo de auto-construção*, integrando as diferentes vertentes da intervenção, que no caso dos educadores, se reporta a aspectos tão diversificados e “dísparos” da sua função, com relação com as crianças, famílias, meio local... Esta globalidade da acção, acentuada pela “indivisibilidade” e imprevisibilidade da criança, marca os contornos de um saber integrado dos educadores, obrigando à mobilização de diferentes saberes, perspectivas e esquemas de intervenção (MATOS, PT, 2002, p. 49, grifo nosso).

Na particularidade portuguesa os investigadores discentes valorizam a formação realizada no contexto de atuação dos profissionais. Esse tipo de formação de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2000) é a que decorre no local de trabalho. Os autores explicam que o movimento da formação centrada no local de trabalho tem raiz na ineficácia da formação acadêmica, sendo uma tendência recente de formação contínua em países europeus e americanos. O conceito de contexto valoriza-se numa “[...] educação permanente dos professores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 16). Essa educação é a que ocorre ao longo da vida e o educador “[...] é sujeito e objecto dessa formação” (SANTOS, PT, 2003, p. 23). Para ela, a formação

[...] é um processo em contexto. [...] conota uma realidade que se preocupa [...] com os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), com a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e com o impacto na aprendizagem das crianças (SANTOS, PT, 2003, p. 23).

Segundo as afirmações dos investigadores, a perspectiva da formação em contexto procura evidenciar a aproximação dos educadores aos seus contextos de atuação para que possam se aproximar e entender os conflitos sociais postos nas comunidades em que atuam. Todavia, acreditamos que uma aproximação ao espaço de atuação aliada à experiência da prática e às reflexões sobre as ações práticas dos profissionais, ou seja, o conhecimento circunscrito à prática, não seja suficiente para os educadores compreenderem os problemas sociais. A relação entre o conhecimento, adquirido por meio de uma sólida formação teórica, em que estejam incluídas a formação didática-metodológica e os conhecimentos filosóficos e

históricos, é sob nosso ponto de vista fundamental para auxiliar os profissionais a entenderem a prática social e buscar meios para a sua transformação.

Em acordo com as postulações de Küenzer (2003), a prática não fala por si mesma. Os fenômenos da vida social exigem identificação, análise e interpretação, posto que a realidade não se deixa revelar por meio da observação imediata. Faz-se necessário ver além da imediaticidade do fenômeno para compreender a gênese das relações e suas conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e o todo, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas o fenômeno na sua aparência, que ainda não se constituem em conhecimento.

Nesse processo da busca dos fenômenos pela sua essência, a teoria tem um papel salutar. É ela quem faz a mediação com a prática e numa relação dialética de articulação entre estas duas vias constitui-se a práxis. Dito de outro modo, é por meio do trabalho pedagógico que a prática se faz presente no pensamento e transforma-se em teoria e por esse mesmo meio que a teoria se faz prática. A partir da práxis entendemos a prática como ponto de partida e ponto de chegada, por meio do trabalho pedagógico que integra estas duas dimensões (KÜENZER, 2003).

4.4.2 Noção de pesquisa

A noção de pesquisa dos investigadores (SANTOS, PT, 2003; GOMES, PT, 2002; MARCHÃO, PT, 1997) é consentânea com a priorização da prática na formação docente na esfera do trabalho do professor. Oliveira-Formosinho (PT, 1998, p. 292) afirma, com base em Zeichner, que “[...] temos que ultrapassar a divisão entre a investigação acadêmica e investigação dos professores para beneficiar o desenvolvimento profissional, a formação de professores e as reformas educativas”.

Para Diógenes (BR, 1998), Gomes (PT, 2002)¹⁶⁶ e Marchão (PT, 1997) os professores são investigadores e práticos da investigação formativa. Concebem teorias sobre sua própria prática e a renovam ao criticá-la. Gomes (PT, 2002, p. 289) expressa tal noção:

[...] o formador sugeriu a leitura de vários textos com o objectivo de as formandas compararem os comportamentos das crianças com os enunciados nos textos [...] As formandas limitaram-se a salientar os aspectos que consideraram importantes nos textos sugeridos, embora considerem importantes a acção com as crianças para reformular a teoria e que a

¹⁶⁶ “Ser educador significa ser homem investigador, competente, responsável. Investigador da sua própria acção para poder alterar para melhor, tornado-se mais competente, mais educador” (GOMES, PT, 2002, p. 129).

mesma, servindo-nos de suporte, é susceptível de ser alterada, conduzindo-nos à renovação da nossa acção [...] Consideram importante que os professores ao criticarem e desenvolverem as suas teorias/práticas, renovam a teoria [...] com esta dialéctica constante observação-acção-reflexão, o professor transforma-se a si próprio e ao seu “grupo”.

A pesquisa na epistemologia da prática é aquela ligada a uma demanda das exigências imediatas, que informa o professor sobre o conhecimento pedagógico. O professor é aquele que investiga sobre sua própria prática, cria e recria diferentes formas de intervenção junto às crianças para que haja avanço nas aprendizagens. A pesquisa mediada pela reflexão certamente poderia pôr em questão os condicionantes históricos e políticos da sociedade, dos alunos, assim como da construção histórica da função docente (EVANGELISTA, 2001).

4.4.3. Desenvolvimento de competências

Constatamos que para os pesquisadores portugueses selecionados a formação dos professores é articulada diretamente com a noção de desenvolvimento de competências no futuro profissional ou no profissional em atuação: “[...] o educador deve ser orientado para treinar suas próprias capacidades, servindo e servindo-se dos seus colegas de formação para uma aprendizagem recíproca” (GOMES, PT, 2002, p. 129) e deste para seus futuros alunos nas escolas de educação de infância. “[...] Proporcionar um treino de competências das crianças no jardim de infância e na possibilidade de observar e medir em momentos sucessivos o desenvolvimento dessas competências” (GOMES, PT, 2002, p. 126). A noção de competências decorre da possibilidade que o professor tem de experimentar as competências que deverá desenvolver em seus alunos (CAMPOS, R. F., 2003). Como afirmou Perrenoud (1999, p. 54), quando se referiu a formação por competências “[...] o que interessa é passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento”.

A centralidade na aquisição de competências, e não nos conhecimentos, deriva da noção de que o conhecimento prático é quem garantiria um bom trabalho pedagógico, sendo sustentado em “esquemas de pensamento prático” ou “esquemas de ação” escolhidos pelo professor em função da sua eficácia para responder imprevisibilidades e não em mediações teóricas (SCALCON, 2007). Na investigação de Marchão (PT, 1997, p. 77) encontramos a defesa desse pensamento:

[...] necessidade da adopção de competências/atitudes de reflexão, em que o conhecimento teórico, científico se integra, interage profundamente em *esquemas de pensamento* mais gerais e que permitem ao professor

interpretar a realidade concreta em que se situa, concebendo teorias sobre a sua própria prática (grifo nosso).

Essas afirmações fazem crer que o caráter instrumental contido na formação a leva a ser definida como um desenvolvimento de competências para a prática e seu entorno, criando mecanismos de reflexão por parte do adulto (MARCHÃO, PT, 1997; MATOS, PT, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998) que, por sua vez, desenvolve competências na criança. Nessa lógica, a competência a ser “treinada”, desenvolvida, é, de acordo com Matos (PT, 2002, p. 46), “[...] o treino em desenvolvimento infantil”. O professor/educador deve ser um especialista em desenvolvimento infantil.

A noção de competência também é adotada pelos pesquisadores portugueses quando se referem à formação dos professores e ainda, quando se referem ao desenvolvimento de competências nas crianças. Gomes (PT, 2002, p. 82) afirma que

[...] os modelos de formação [inicial ou contínua] de professores por competências têm sido utilizados com assinalável êxito, desde que se estabeleçam sem ambigüidade as competências [cognitivas, afectivas, sociais, pessoais...] que se pretendem atingir e quais os critérios que permitem verificar se cada uma delas foi atingida. Apesar de nosso modelo não ser um modelo explícito de formação por competências, na realidade pretendemos que o educador em formação treine, estimule e avalie as competências das suas crianças, procurando critérios que lhe permitam avaliar o progresso nos vários domínios do desenvolvimento.

Em sua investigação, Marchão (PT, 1997, p. 181) frisa que o profissional deve construir conhecimentos na relação teoria e prática que “[...] permitam saber-ser, saber-estar e saber-fazer”. Desenvolve, ademais, competências pessoais ligadas à criação de um ambiente facilitador de bem estar e competências profissionais mais ligadas à observação, análise e reflexão, gestão da instituição e intervenção pedagógica. É um utilizador e prático da investigação formativa. Nesse raciocínio, as competências “[...] são, então, estruturas mentais que orientam a ação. Ou seja, adequadas estruturas levam ao desempenho desejado” (EVANGELISTA, 2001, p. 14). Oliveira-Formosinho (PT, 1998, p. 403) ao se referir à noção de competências para a ação afirma que estas permitem “[...] a reflexão sobre a acção”. Temos aqui a primazia do saber-fazer; saberes subordinam-se aos conhecimentos teóricos. Observamos, como destaca Duarte (2003, p. 613), que a teoria do professor reflexivo opera uma epistemologia que “[...] desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico”. A elaboração e a apropriação do conhecimento dão lugar à valorização do que é tópico, imediato e superficial, ou seja, a prática subsidia o desenvolvimento das competências. Trata-se, portanto, da noção de um sujeito que se molda, se adapta aos ditames do momento, isto é,

“[...] a formação docente deve adequar-se às demandas do “mundo do trabalho” – abstraído da lógica do mercado” (EVANGELISTA, 2001, p. 12).

Questionamos o caráter da noção de competências, pois do nosso ponto de vista com o desenvolvimento de competências o professor/educador fica restrito ao campo de atuação da prática imediata. Nesse sentido, calcado nos limites do empírico, não é capaz de fazer as mediações sociais para ter domínio e plena compreensão da realidade, além de ficar distante de uma formação mais ampla, capaz de lhe fornecer subsídios que lhe permitam interferir e transformar as condições da sua escola, da educação e da sociedade.

No prosseguimento das análises, pudemos observar que a mesma noção de competências presentes no discurso dos investigadores quando analisamos as concepções de formação docente se fazem presentes no trabalho docente. Como vimos, essa noção decorre da possibilidade que o professor tem de desenvolver as competências que irá desenvolver nos seus alunos. Na formação docente a noção de competências é proposta no discurso acadêmico de Gomes (PT, 2002). O pesquisador sugere medir competências e observar comportamentos¹⁶⁷ das crianças. “O nosso modelo observa competências das crianças, compara aquisições de competências ao longo do processo de aprendizagem” (GOMES, PT, 2002, p.122). Assim sendo, no trabalho pedagógico

[...] cada educador precisa treinar a observação do grupo para determinar os progressos do seu desenvolvimento. [...] Ou seja, o educador é incapaz de acompanhar a evolução em todos os domínios do desenvolvimento (cognitivo, afectivo, social, moral, lingüístico, estético, físico-motor, etc.) em todas as crianças de um grupo, por vezes numeroso (GOMES, PT, 2002, p. 114).

Na sua investigação ação, as educadoras, por sua vez, foram treinadas para desenvolver as suas competências e as das crianças. Ilustramos com o excerto abaixo:

As competências adquiridas pelas crianças são avaliadas por meio de grades de observação. [...] ambas as grades se situam numa lógica de avaliação de competências através de critérios que traduzem ações conseguidas ou não [...] (GOMES, PT, 2002, p. 325).

¹⁶⁷ **Sobre medir competências e observar comportamentos:** Gomes (PT, 2002) destaca que “[...] para medir os progressos na base da grade de observação, dividida em competências a atingir e critérios bem definidos da sua aquisição, o educador terá que estabelecer momentos de avaliação (como que paragens ou cortes na observação) ao longo do ano de actividades. [...] a actividade a ser realizada deverá ser idêntica ou pelo menos com o mesmo grau de dificuldade nos vários momentos de avaliação, caso contrário uma hipotética diminuição de competências poderia ser atribuída ao maior grau de exigência da actividade e vice-versa” (GOMES, PT, 2002, p. 116). “[...] a observação [do professor] é sobretudo orientada para o comportamento das crianças cujo desenvolvimento pretendem investigar” (GOMES, PT, 2002, p. 111). “Planificar projectos de actividades educativas para estimular a aquisição de competências a adquirir pelas crianças; Organizar, por etapas, a aquisição de cada competência e aplicar a grade de avaliação para medir em cada momento a evolução das crianças seleccionadas para o efeito” (GOMES, PT, 2002, p. 262).

A formação de educadores de infância para Santos (PT, 2003, p. 44) deve ter como principal objetivo “[...] o desenvolvimento de capacidades, competências, aptidões e atitudes, surgindo, então, a necessidade básica de formação constante ou formação permanente. No seu entender, as crianças adquirem competências e Matos (PT, 2002, p. 9) postula que há a “[...] emergência de diferentes perspectivas educativas para a infância, que se podem sintetizar na tríade ‘proteger-instruir-educar’”, sendo que, para isso, as crianças como sujeitos de direitos têm ou precisam desenvolver competências sociais e interativas.

Segundo Duarte (2001) a noção de competências é uma pedagogia integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea por ele denominada pedagogias do “aprender a aprender”. Destacamos nesse ponto a noção de competência trabalhada pelo autor com o objetivo de indicar que tal abordagem é perceptível nos textos dos pesquisadores portugueses (GOMES, PT, 2002; MATOS, PT, 2002; SANTOS, PT, 2003) não só quando tratam da questão da formação do professor, como também quando definem uma concepção de criança. Cabe ressaltarmos que não encontramos a noção de competências nos textos acadêmicos dos pesquisadores brasileiros e sim a noção de “aprender a aprender” (RICCHIERO, BR, 2000).

A pedagogia das competências alia-se as pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001; SAVIANI, 2007), pertencentes a concepção epistemológica interacionista-contrutivista, porém, são “[...] ideários normalmente vistos por boa parte dos educadores [...] como ideários pertencentes a universos distintos, como bem salientou Duarte (2001, p. 36). Tal lema identifica-se com uma posição pedagógica progressista e inovadora e seu maior representante é o construtivismo. Surge nos anos de 1960, sob o lema da inovação e modernização, contrapondo-se à pedagogia tradicional. Sua repercussão, segundo Duarte (2004), decorre de suas interfaces com o universo ideológico contemporâneo.

Ressaltamos, porém, que de acordo com Saviani (2007, p. 429-432) o lema “aprender a aprender” remete ao núcleo das idéias pedagógicas da Escola Nova. No escolanovismo esse lema se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade. Significava também adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, se adaptar a uma sociedade entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel social em benefício de todo o corpo social.

O “aprender a aprender” é também preconizado nos resultados de dois trabalhos de comissões internacionais da UNESCO. Um no início dos anos de 1970, conhecido como *Relatório Faure* e o segundo publicado nos finais de década de 1990, conhecido como

Relatório Jacques Delors. Esse último relatório define linhas orientadoras para a educação mundial no século XXI.

Atualmente, o “aprender a aprender” liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade da ampliação da esfera da empregabilidade. Essa visão veio a ser propagada de modo amplo no decorrer da década de 1990, a partir da publicação do *Relatório Jacques Delors*. No lema “aprender a aprender”, especialmente no caso brasileiro, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo assimilar determinados conhecimentos. O que importa é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar novos conhecimentos, a lidar com novas situações.

Para Duarte (2001, p. 38),

Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias [...] Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

De acordo com o autor, o lema “aprender a aprender” vem atrelado à desvalorização da transmissão do saber objetivo, contribuindo para a descaracterização do papel do professor, a negação do ato de ensinar e a isenção da escola de sua função social na transmissão do saber objetivo.

Duarte (2004) relaciona quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”. Tais posicionamentos ficam evidentes na discussão dos pesquisadores do que seria o trabalho pedagógico nas escolas de educação infantil nos dois países. Trata-se de um lema que sintetiza uma concepção de educação voltada para a capacidade de adaptação dos sujeitos aos processos de produção e reprodução do capital. Em síntese, são os que seguem:

1- aprender sozinho é mais desejável do que a aprendizagem que se realiza por meio da transmissão do conhecimento por outras pessoas. Aumentaria a autonomia do sujeito;

2- é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção do conhecimento, do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas;

3- para a atividade do aluno ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses das próprias crianças e

4- a educação deve preparar o sujeito para acompanhar a sociedade em processo de mudança (DUARTE, 2004, p. 34-44).

Com base nesses posicionamentos, destacamos algumas de suas implicações. De um lado, há a defesa de que a aprendizagem individual é mais importante do que aquela que se realiza com a mediação do outro, desvalorizando ou negando o papel mediador do professor e a função social da escola na transmissão de conhecimentos. De outro lado, há a priorização do método, ou a sua supervalorização, do como aprender o conhecimento em detrimento do que e do por que aprender, ou seja, do conhecimento como produto. A idéia de que são os alunos, seus interesses e motivações que direcionam o processo educativo, leva ao desenvolvimento do trabalho pedagógico ao nível do cotidiano imediato, restringindo-se a possibilidade do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Ao subsumir a educação à idéia da sociedade em constante transformação, subordinam-se alunos e professores à constante adaptação ao novo.

A utilização dos referenciais da epistemologia da prática pelos pesquisadores admite, por parte deles, uma renovação dos fundamentos epistemológicos da formação de professores para “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 10). De acordo com o autor, para saber-fazer basta a apreensão dos saberes temporais, plurais, heterogêneos, situados, na medida em que na sua avaliação, os conhecimentos teóricos e acadêmicos são filtrados, diluídos ou “[...] considerados como inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente” (TARDIF, 2000, p. 12). Sublinha Moraes (2004, p. 149) a esse respeito:

[...] plasma-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela empiria das tarefas cotidianas, pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficácia na manipulação do tópico.

A formação do professor, pondera Facci (2004), necessita dos conhecimentos teóricos sólidos produzidos pelas gerações anteriores que explicam a historicidade dos homens, suas formas de ser e servem de mecanismo para entender e significar a prática atual, imprescindível para a significação dos conhecimentos teóricos. Com Pimenta (2005, p. 22-25) acrescentamos que a teoria proporciona aos professores a possibilidade de compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e a si próprios como profissionais da educação.

Pimenta (2005) alerta que se considerarmos que a reflexão sobre a prática é suficiente para a resolução dos problemas da prática, pode levar a uma banalização e ao esvaziamento do sentido de tal atividade na medida em que é entendida como superação dos problemas no

cotidiano da prática pedagógica. Por outro lado, a teoria fornece ao professor a possibilidade de superação do praticismo, isto é, da crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas sociais ao evidenciar o significado político da atividade docente.

Os riscos da incorporação a-crítica da teoria do professor reflexivo para a formação de professores podem ser sintetizados, de acordo com Miranda (2001, p. 141-142): responsabilidades acrescidas sobre os professores diante dos seus insucessos; confirmação de uma prática adaptativa em relação aos problemas existentes; redução das reais possibilidades de reflexão crítica do professor diante da negação da teoria como necessária ao processo de autonomia; possibilidade dos professores se ausentarem de uma discussão que não esteja orientada a resolver um problema imediato da sua prática, visto que o que se defende é o conhecimento que é útil na prática dos professores; conversão da prática da pesquisa numa ação esvaziada se não lhe for garantida uma formação teórica sólida, preocupada não só com os aspectos imediatos da vida escolar, como também com as questões da cultura e da sociedade contemporânea.

Procuramos evidenciar os constructos presentes na formação do professor nos dois países e as suas ligações ao ceticismo em relação ao conhecimento uma vez que os investigadores propõem uma formação reflexiva sobre a prática, ou seja, uma formação pautada na ação e sobre a ação. Desse modo, vemos a efetivação cada vez maior da proposta de um professor desintelectualizado e do saneamento do conhecimento teórico acadêmico na medida em que para o professor bastaria apropriar-se dos conhecimentos advindos do seu cotidiano. Com tal perspectiva, afirma Moraes (2004, p. 147), “[...] basta perseguir as crenças socialmente justificadas que demonstrem ser guias confiáveis para obter o que queremos; quais sejam, as que indiquem formas mais eficazes de reconfigurá-las, acumulá-las e usá-las”. Com Miranda (2001, p. 140) acrescentamos que

A filiação acrítica à formação do professor reflexivo/pesquisador, ao fazer corresponder teoria e prática, conhecimento sistematizado e senso comum, acaba contribuindo para estabelecer a prevalência da prática sobre a teoria e o senso comum sobre o conhecimento sistematizado, fortalecendo uma idéia de contraposição entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento do professor prático que deveria orientar essa afirmação.

Como pudemos demonstrar, a prática passa a ser o *locus* da reflexão. A reflexão na ação e sobre a ação é concebida como conteúdo da formação dos professores/educadores e como recurso metodológico. Os imperativos da prática dominam tanto as pesquisas brasileiras como as portuguesas. Vemos o foco da apropriação dos conhecimentos construídos

historicamente pela humanidade serem deslocados para o foco da aquisição de competências e da instrumentalização do professor ao longo da sua carreira. A formação proposta pela epistemologia da prática é aquela que tem um “olhar para dentro de si”, isto é, para a própria experiência prática dos profissionais. Vemos, então, a íntima ligação entre a teoria do professor reflexivo, o desenvolvimento de competências e as orientações para o trabalho docente sugeridas pelos pesquisadores.

4.5 O trabalho pedagógico

Nesta seção veremos algumas das orientações para o trabalho pedagógico com crianças apresentadas pelos intelectuais discentes com base numa breve contextualização nos dois países. Todavia, nossa intenção, por ora, é mais indicá-las do que discutí-las exaustivamente. Nossa intenção não está em indicar proposições e encaminhamentos ao trabalho pedagógico realizado e sim averiguar o papel que o professor/educador assume nas proposições dos investigadores.

A concepção de trabalho pedagógico proposto pelos investigadores discentes nos dois países dá seguimento às concepções de homem-criança e de formação profissional. O trabalho pedagógico é aqui entendido como o trabalho do docente, a prática pedagógica, ou seja, é a ação intencional precedida de prévia ideação que o professor desenvolve para e com seu grupo de crianças. Distingue-se da prática de ensino que no nosso entendimento é a atividade realizada pelo estagiário sob a supervisão do seu professor da disciplina de prática de ensino e do professor responsável pelo grupo de crianças de uma certa escola.

No que se segue apresentaremos a contextualização do âmbito brasileira, seguida do âmbito português. Inserimos alguns comentários quanto às evidências encontradas nas produções quando diziam respeito à história recente apresentada. No último ponto levado à análise neste capítulo apresentamos o papel que o professor/educador assume no contexto da produção analisada. Neste ponto traçamos alguns comentários às proposições dos discentes.

4.5.1 Brasil

No caso das investigações brasileiras, as orientações para o trabalho pedagógico pautam-se no desenvolvimento da construção da leitura e da escrita, em dar à criança um valor de descoberta (DIÓGENES, BR, 1998); nas técnicas de trabalho de Celestin Freinet e na brincadeira (AZEVEDO, BR, 2000). Pauta-se também na apropriação da experiência

histórico-cultural e dos conhecimentos produzidos historicamente pelo homem (SANCHEZ, 2001). A aprendizagem ora é força motora de desenvolvimento da inteligência e da personalidade (SANCHEZ, 2001), ora é reboque do desenvolvimento da criança (DIÓGENES, BR, 1998), ora uma atividade humana que transforma a natureza e o mundo (RICHIERO, BR, 2000). Os referenciais utilizados seguem a epistemologia genética e epistemologia da prática, a Escola de Vigotski e as técnicas de trabalho de Freinet.

Como demonstramos na introdução do trabalho, ainda que marcada por controvérsias, a década de 1990 foi um marco para a educação infantil brasileira. Vários foram os documentos produzidos, entre eles o *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil – RCNEI* (BRASIL, 1998a)¹⁶⁸. Esse referencial foi campo de amplo debate no interior da área da educação infantil, pois, segundo pesquisadores da época (CERISARA, 2002; FARIA; PALHARES, 1999), tal documento surgiu inesperadamente, desarticulado do processo que vinha sendo construído pela Coordenação de Educação Infantil e publicado antes mesmo das *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999b).

O *Referencial*, como o nome indica, apresenta referências aos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil para a organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas creches e pré-escolas. Sua utilização não é obrigatória, ao contrário das *Diretrizes curriculares nacionais*. Estas apresentam as diretrizes¹⁶⁹ a serem seguidas pelas instituições de educação infantil que, complementadas pelas normas dos sistemas de ensino dos estados e municípios, definem os fundamentos norteadores para a elaboração das propostas pedagógicas para a educação das crianças de zero a seis anos. São eles:

Princípios Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

¹⁶⁸ O RCNEI foi criado em 1998 pela nova equipe da COEDI/MEC – Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação – que assumiu esta coordenação no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso. É apresentado em três volumes – Introdução; Formação Pessoal e Social; Conhecimento de Mundo. O documento orientador integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Uma análise crítica do documento pode ser conferida em Arce (2001b; 2007). A pesquisadora em sua análise assinala: a filiação do RCNEI ao ideário construtivista; o reducionismo das teorias de Piaget, Wallon e Vigotski; a criança atuando como construtora do seu conhecimento; o professor como facilitador e guia; a educação infantil como um espaço de convivência das crianças, isto é, seu caráter de escola é destituído.

¹⁶⁹ De acordo com as Diretrizes, as crianças são “[...] seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual [...]” (BRASIL, 2001, p. 21). A concepção de educação infantil das Diretrizes expressa que: “[...] educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente para que sociedade isto será feito e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena” (BRASIL, 2001, p.19). Sobre a formação docente, as Diretrizes apenas reforçam o estabelecido na LDBEN quanto à elevação da qualificação.

Princípios Políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
Princípios Estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2001).

Dada a não obrigatoriedade do *Referencial curricular* e a apresentação de princípios pelas *Diretrizes curriculares* a serem seguidos é possível observar, o delineamento de algumas tendências no encaminhamento do trabalho pedagógico na educação infantil. Tais tendências são delineadas no decorrer do século XX e, sobretudo, a partir da década de 1960 até os inícios dos anos de 1990. O trabalho pedagógico na área esteve ligado às propostas pedagógicas baseadas na teoria da privação cultural e na educação compensatória, na ótica etapista do desenvolvimento humano baseado na teoria de Piaget e nos estudos da psicologia histórico-cultural (STRENZEL, 2008).

Nos finais dos anos de 1990, a crítica à influência da psicologia no campo da educação, especialmente da psicologia do desenvolvimento (JOBIM E SOUZA, 1996), faz com que essa área do conhecimento, tão imprescindível para subsidiar a educação infantil, seja enfraquecida. Contudo, essa não foi a expressão demonstrada nas investigações brasileiras analisadas, visto que o campo teórico da psicologia foi o mais expressivo, especialmente quando foram referidas as concepções de criança.

A referência à importância da brincadeira na educação infantil e, mais tarde, como um elemento de encaminhamento metodológico para a área foi marcada ao longo desta década, sob diferentes aspectos e abordagens. No caso das pesquisas discentes, Azevedo (BR, 2000) e Diógenes (BR, 1998), propõem um trabalho pedagógico enfatizando as brincadeiras. Para Diógenes (BR, 1998)

[...] não se pode considerar a brincadeira apenas pela dimensão do prazer, sobretudo, quando a situamos no contexto do desenvolvimento infantil. A brincadeira, para a criança, funciona também como esquema que assimila a realidade do mundo, além do que a educação infantil, sendo a primeira etapa da educação básica e parte integrante do sistema de ensino, deve garantir as relações que ali se estabeleçam [...] (DIÓGENES, BR, 1998, p. 153).

E para Azevedo (BR, 2000):

“[...] é importante, também procurar entender o lúdico na educação infantil à luz de uma concepção de criança que, efetivamente, a considere um ser social. Dessa forma, o brincar ganha outro significado e pode ser trabalhado de modo a contribuir para o desenvolvimento infantil de forma contextualizada” (AZEVEDO, BR, 2000, p. 121).

Nessa mesma década, o conceito de ensino-aprendizagem que, segundo alguns pesquisadores, dá um aspecto cognitivista à educação infantil é substituído pelo binômio cuidar-educar, assim como se procura superar a dicotomia entre assistência e educação. “A superação dessa dicotomia é o que, atualmente, busca-se concretizar nos espaços de atendimento infantil através de um trabalho pedagógico *integrado*, que compreenda *cuidado e educação* como práticas *indissociáveis* (AZEVEDO, BR, 2000, p. 52, grifos no original)”.

Com o enfraquecimento da psicologia no interior da área da educação infantil, outras áreas do conhecimento são descobertas pelos intelectuais da área e também “descobrem” as especificidades do ser criança e tomam espaço. É também no final da década dos anos de 1990 que surge a Pedagogia da Infância¹⁷⁰.

Rocha (1999) aponta a necessidade da criação de uma pedagogia com contornos próprios para a educação infantil. Essa pedagogia contempla de forma articulada a educação e o cuidado das crianças e os seus direitos. A reflexão sobre a participação infantil e a alteridade das crianças são temáticas desenvolvidas a partir de então pela pedagogia da infância, influenciada que foi pelos estudos da sociologia da infância que chegam ao país no início dos anos de 2000, sobretudo os advindos dos teóricos portugueses. A pedagogia da infância tem como alicerces teóricos a bibliografia italiana sobre a educação infantil e os estudos sobre a antropologia da infância. A partir dos anos de 2000, a bibliografia da sociologia da infância, especialmente a advinda de Portugal, torna-se pressuposto para essa pedagogia.

Observamos que devido à nova fase da educação infantil, em que a área ganha contornos mais próprios, além da busca da especificidade¹⁷¹ do profissional da educação infantil, ocorre um movimento que a desvincula cada vez mais da educação escolar. As instituições de educação infantil são nomeadas como espaços de convivência infantil; às crianças são delegadas as responsabilidades sobre o que aprender e conhecer; os professores são destituídos do seu papel de responsáveis pelo *ensino* dos conhecimentos às crianças, ou seja, são tomados como facilitadores e orientadores das crianças. As observam e as deixam brincar. Nesse sentido, as colocações de Kuhlmann (1999, p. 62-63) são pertinentes:

Se a especificidade da Educação Infantil mostra o quanto não faz sentido tratar o pedagógico como algo purificado da contaminação da família, da guarda e do cuidado da criança pequena, não poderíamos, para sermos

¹⁷⁰ Termo cunhado por Rocha (1999). Não encontramos estudos que atestam a utilização dos pressupostos da pedagogia da infância pelos intelectuais pesquisadores em todo o território nacional.

¹⁷¹ A busca da especificidade para a área parte das problemáticas: superação do viés da área da psicologia; ausência de projeto pedagógico para as crianças menores de três anos; superação do cognitivismo identificado por intelectuais da área na década de 1980, fato este que aproxima o trabalho pedagógico realizado com as crianças entre quatro e seis anos aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

conseqüentes, nos envergonhar também do caráter escolar da Educação Infantil. Se estas instituições são educacionais e apenas foram integradas ao sistema educacional do país após muitas lutas, das quais participaram a grande maioria das pessoas que pesquisam e trabalham nessa área, não cabe agora caracterizá-las exclusivamente em distinção aos níveis subseqüentes da educação básica.

A afirmação do caráter escolar da educação infantil não a destitui de valor. O ensino como eixo de trabalho não quer dizer que as crianças menores de seis anos irão aprender sobre os elementos químicos ou equações, mas, sim, que também têm direito a ter acesso na escola infantil ao conhecimento¹⁷² acumulado pelas gerações passadas e que os adultos com formação especializada são profissionais que atuam com intencionalidade e planejam suas ações.

No caso das investigações discentes, Azevedo (BR, 2000)¹⁷³ na sua dissertação de mestrado, propõe um trabalho pedagógico com base nas técnicas de trabalho de Freinet e nas brincadeiras. Sua investigação tem como objetivo identificar as necessidades de formação e as lacunas de conhecimento relativas à área de atuação dos professores. Para a pesquisadora, pela educação se forma um modo de pensar e agir. Há uma associação entre cultura e conhecimento. Azevedo identifica necessidades de formação dos professores, propondo saná-las nos cursos de formação continuada por meio da epistemologia da prática, de filiação construtivista. No entanto, a preconização de uma formação que valoriza os saberes e as práticas construídas na ação diária com as crianças, certamente reduz a possibilidade pelo professor da apropriação das contribuições teóricas da obra de Celestin Freinet e a conseqüente melhoria do seu trabalho com e para as crianças. Novamente observamos que a formação teórica é secundarizada. Acreditamos que as crianças têm o direito de serem educadas por pessoas com uma sólida formação teórica.

Outro ponto tocado por Azevedo (BR, 2000, p. 36) diz respeito à “[...] maneira como pensamos e propomos o trabalho a ser desenvolvido com a criança, [...] decorrência de como a concebemos, da clareza ou não que possamos ter de seu papel social”. Podemos verificar a alusão à participação das crianças no trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela escola nas afirmações da pesquisadora:

[...] o contexto social da criança contribui para que os conhecimentos ali trabalhados tenham significado e sirvam ao desenvolvimento da criança como ser histórico e social que é. [...] as formas de inserção social que se

¹⁷² Na publicação do MEC do início dos anos de 1990, *Crítérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos das crianças*, amplamente conhecido no meio acadêmico, assim se refere: “A política de creche reconhece que as crianças **têm direito a ampliar seus conhecimentos**” (BRASIL, 1994a, p. 29, grifo nosso).

¹⁷³ A pesquisadora apresenta Freinet e Sônia Kramer como referências no que toca ao trabalho pedagógico.

pretendem críticas e criativas e que colaborem com o processo de construção da sua cidadania podem se desenvolver a partir da criação pelas professoras de situações nas quais as crianças possam experimentar o trabalho coletivo, *a tomada de decisões de forma conjunta, a reivindicação de seus direitos, a cooperação e o respeito pelo outro* (AZEVEDO, BR, 2000, 116-117, grifo nosso).

Para Ricchiero (BR, 2000) o trabalho pedagógico é uma atividade humana que transforma a natureza e o mundo. Sua organização é entendida

[...] como um processo cujo desenvolvimento está relacionado à história da organização do trabalho na sociedade em geral. A complexa tarefa da organização de trabalho na escola compreende o modo como tanto professores, como todos os demais envolvidos relacionam-se entre si e com os meios de trabalho colocados à disposição. Da maneira como se estabelecem essas relações de trabalho no cotidiano escolar decorrerão estratégias e objetivos: se para manutenção ou para a criação (RICCHIERO, BR, 2000, p. 190).

Com o objetivo de investigar as representações docentes sobre a pré-escola, para Diógenes (BR, 1998) o trabalho pedagógico é pautado pelo desenvolvimento da construção da leitura e da escrita, sendo que “[...] deve ter como ponto de partida os conhecimentos infantis, ampliando-os (p. 100)”.

A escola de acordo com a pesquisadora é lugar de desenvolvimento e aprendizagem. Com suas palavras:

A criança tem o interesse, a necessidade e o direito de desenvolver seu processo de apropriação do sistema de leitura e de escrita num clima de prazer, curiosidade e pergunta. Esta necessidade alia-se ao domínio de outros conteúdos (matemática, ciências, estudos sociais...) e de outras formas de expressão (artes, música, teatro...). Valorizar as diversas formas de expressão da criança subsidia, inclusive, o ato de ler (DIÓGENES, BR, 1998, p. 156).

Já para Ricchiero (BR, 200), a escola é um espaço de convivência que deve ser transformado em espaço onde adultos e crianças “[...] possam trocar conhecimentos, que se perceba na criança um ser que deseja comunicar-se e que a escola deve aproveitar essa capacidade para oferecer experiências que traduzam essa vontade de comunicação e ânsia de aprendizado [...]” (RICCHIERO, BR, 2000, p. 186).

Torres (BR, 2002)¹⁷⁴, que tem como objetivo na sua dissertação de mestrado investigar práticas e discursos hegemônicos que reforçam o papel dos saberes dos especialistas científicos, colocando-os em um lugar de poder, em detrimento dos saberes considerados do

¹⁷⁴ A pesquisadora não deixa clara a partir de que base teórica define sua concepção de criança.

senso comum. Buscou identificar como tais práticas se sobrepõem aos demais saberes e de que forma impossibilitam a emergência de práticas criativas, pautadas no resgate das memórias circulantes.

Defende que há a necessidade das educadoras compreenderem que suas práticas não são retrógradas, mas que poderiam produzir estagnação ao reforçar conceitos históricos de carência e privação cultural e discutir de que maneira poderiam romper com essa lógica (TORRES, BR, 2002, p. 69), baseando-se na experiência prática. Para romper com a lógica afirmada acima, a pesquisadora toma as memórias de infância das profissionais que atuavam na escola em que realizou sua pesquisa como linha metodológica para a transformação das práticas. Consideramos que desenvolver o trabalho com as crianças com base nas memórias de infância de familiares, de jogos e brinquedos cantados, por exemplo, é um modo de atuação não só viável como também um dos modos de perpetuar nossa cultura e as tradições de uma comunidade.

Para a pesquisadora, trabalhar com as memórias de infância das professoras bastaria para que houvesse uma mudança na atuação das profissionais. Questionamos a linha de ação proposta, pois do nosso ponto de vista não é suficiente para promover o rompimento com as práticas retrógradas. Observamos que a proposição da pesquisadora é limitada ao nível da experiência imediata das profissionais com as quais desenvolve sua investigação. Observamos também aqui a secundarização da teoria que seria salutar para sair dos limites do empírico. As memórias das profissionais, suas linguagens passam a ser a teoria, ou seja, a teoria é vista como um discurso a respeito do mundo, um jogo de linguagem. Nessa proposição, ocorre a valorização das subjetividades de cada um sem, no entanto, levar em consideração as determinações sociais presentes no mundo. Como todos os discursos são válidos para promover mudanças no trabalho profissional, cada qual constrói o seu significado sobre a realidade que passa a ser uma construção de significados. Em termos ontológicos, essa é uma posição relativista que tem sua base inscrita na empiria.

4.5.2 Portugal

O trabalho pedagógico na educação da infância é um sistema híbrido com funções de preparação para a escolaridade obrigatória, um local de socialização e cuidados (SANTOS, PT, 2003). Para tanto, o trabalho desenvolvido pelo adulto assenta-se nos modelos curriculares (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998; MATOS, PT, 2002) ou na pedagogia de projetos (SANTOS, PT, 2003). Ora é postulado como não ensino, adequação às necessidades

da criança, desenvolvido num ambiente rico e estimulante, num contexto de significados (MARCHÃO, PT, 1997), ora como treino para avaliar e estimular a aquisição de competências pela criança e, ainda, local para aplicação de testes (GOMES, PT, 2002). Os referenciais que orientam tais postulados seguem os pressupostos piagetianos e da epistemologia da prática.

Em Portugal, assim como no Brasil, também há um documento orientador do trabalho pedagógico dos educadores. São as *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (PORTUGAL, 1997) que se definem como um conjunto de princípios de apoio ao educador sobre a componente educativa e a prática pedagógica. Esse documento foi elaborado entre os anos letivos de 1995-1996 e 1996-1997 pelo Ministério da Educação com pesquisadores, educadores de infância e formadores, por meio de círculos de estudos que possibilitaram uma construção participada, que permitiram ao mesmo tempo a sua apropriação ou sua transformação (SILVA, I.L., 1997). São linhas orientadoras de apoio para os educadores da Rede Nacional que definem os conteúdos de aprendizagem, sendo que sua implantação ocorreu no ano letivo de 1997-1998.

Como postula Santos (PT, 2003, p. 24), as orientações curriculares se diferenciam de algumas concepções de currículo por serem mais gerais e abrangentes e ainda por “[...] incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas, e, portanto, diversos currículos”. Com a definição dos princípios educativos pelas orientações curriculares tomam forma alguns modelos curriculares¹⁷⁵ ou modelos pedagógicos, como também são chamados.

De acordo com Oliveira-Formosinho (PT, 1998) um modelo curricular

[...] é um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar teoria e prática. Dispõe, portanto, de uma teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria ensino-aprendizagem e desenvolvimento e duma conseqüente teoria da avaliação educacional. Concomitantemente o modelo curricular dispõe de orientações, umas mais gerais outras mais específicas, no que se refere à prática educacional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 153)

Segundo o *Estudo temático da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* – OCDE (PORTUGAL, 2000), o programa de atividades de cada instituição de educação pré-escolar pode incluir vários modelos curriculares que dão sustentação ao trabalho

¹⁷⁵ Alguns deles, como o “Modelo João de Deus”, esteve presente na educação pré-escolar portuguesa desde meados da década de 1910. João de Deus foi criador do primeiro jardim de infância privado de Portugal nos anos de 1911. Mais tarde, fundou uma rede de escolas infantis “Jardim Escola João de Deus” (Cf. GOMES, 1977).

docente. Esses modelos curriculares possuem ampla divulgação entre os docentes e investigadores da área. Os mais utilizados são:

Método João de Deus, que privilegia o domínio da leitura, escrita e matemática e a preparação da criança para a escola obrigatória. As atividades são desenvolvidas de acordo com um plano de trabalho previamente estabelecido. A intervenção do adulto é baseada no desempenho e sucesso escolar da criança.

Movimento da Escola Moderna – MEM, tem como objetivo principal a socialização da criança, sendo valorizados o seu pensamento lógico e a fase inicial da escrita. A organização se dá em função dos interesses das crianças e é fundamentado cooperativamente. Esse “modelo construtivista foi criado em 1996, com base nos trabalhos de Freinet e Vygotsky” (PORTUGAL, 2000, p. 191).

Modelo americano High Scope, que adaptado e introduzido no princípio dos anos de 1980 pela Escola Superior de Educação de Setúbal, sofre expansão em decorrência das atividades realizadas pela Associação Criança da Universidade do Minho.

De acordo com Santos (PT, 2003), outros modelos, como a Pedagogia de Projeto, o modelo Reggio Emilia, o Currículo de Orientação Cognitiva, a Pedagogia de Situação, também se fazem presentes nas diretrizes do trabalho realizado pelos educadores de infância no país.

A Pedagogia de Projeto é um programa flexível e aberto e tem como objetivos fundamentais o desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação criadora, a autonomia e a socialização da criança. Segundo Santos (PT, 2003), esta perspectiva de trabalho pedagógico é implantada nos jardins de infância oficiais do Ministério da Educação e seguida pelos educadores nas instituições geridas pelo Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

O Currículo de Orientação Cognitiva é fundamentado na teoria de Jean Piaget e enquadra-se na “pedagogia ativa”. A criança aprende fazendo. O espaço físico é organizado por áreas e o objetivo do educador é incentivar e promover a ação levando ao desenvolvimento das capacidades cognitivas.

A Pedagogia de Situação é inspirada nas pedagogias não diretivas. De acordo com Santos (PT, 2003), são práticas indiferenciadas e não identificadas com um método específico, resultando em variadas orientações metodológicas. O trabalho do educador é guiado por um conjunto de normas e princípios organizadores que determinam seu trabalho.

De acordo com Matos (PT, 2002, p. 246), que desenvolveu sua dissertação de mestrado com o objetivo de analisar os modos de produção das práticas pedagógicas dos educadores de infância em diferentes contextos institucionais, há nos modelos curriculares

portugueses, de uma forma geral, semelhanças na organização do espaço, dos materiais, do tempo, das rotinas, enquanto variáveis curriculares. Da mesma forma, continua a pesquisadora, há equilíbrio entre as diferentes modalidades de trabalho, individual, em pequenos ou grandes grupos e como iniciativa dos adultos e das crianças. Enquanto gestores dos currículos, os educadores investem na organização da rotina, dos espaços e materiais como facilitadores e indutores da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, investindo nas suas descobertas e na sua exploração ativa. Para a pesquisadora, a brincadeira é uma atividade fundamental na idade pré-escolar “[...] facto que vai condicionar as práticas adoptadas e ditar o tipo de currículo a utilizar pelos educadores, apesar das diferentes metodologias existentes e objecto de escolha pessoal de cada profissional”(MATOS, PT, 2002, p. 50).

Com referência à questão do conteúdo curricular na educação da infância, Matos (PT, 2002) tece reflexões semelhantes às Azevedo (BR, 2000) quanto à concepção de criança, o que podemos observar na passagem abaixo:

A questão dos conteúdos dos currículos em educação de infância decorre assim, entre outros aspectos, das opções dos educadores e do que estes entendem ser a criança [...] as finalidades atribuídas à educação de infância [...] a evolução científica produzida e os saberes disponíveis [...] e as condições sócio-culturais do meio. [...] as decisões tomadas em matéria de modelos curriculares exprimem não somente um determinado desenho curricular, mas fundamentalmente saberes e concepções sobre a criança, a educação de infância, a profissão (MATOS, PT, 2002, p. 53).

Outras considerações sobre o conteúdo curricular e os recursos para o encaminhamento do trabalho pedagógico são tecidas por Santos (PT, 2003). Em sua dissertação de mestrado, a investigadora pesquisou as necessidades de formação contínua das educadoras advindas do uso das tecnologias da informação e da comunicação. Mais detidamente discorre sobre o uso do computador¹⁷⁶ com e pelas crianças como um recurso metodológico:

A internet constitui uma fonte extremamente rica de actividades para o pré-escolar. Muitas destas actividades podem ser impressas para posterior utilização. [...] a utilização do correio electrónico permite a interacção entre

¹⁷⁶ Santos (PT, 2003) se refere à utilização do computador no trabalho pedagógico:

“[...] os primeiros contactos das crianças com o computador são, em regra, por via de jogos. Eles são um contexto extraordinariamente envolvente e ajudam a criar uma íntima familiaridade com a máquina, ao mesmo tempo que despertam a curiosidade em conhecer o seu próprio funcionamento interno” (p. 81).

“[...] o computador é um bom instrumento pedagógico que as crianças respeitam; o trabalho no computador não isola as crianças; as crianças aprendem depressa a manipular o material e tiram um prazer de domínio dele; o computador não substitui o educador (professor), mas completa a sua acção; o computador facilita ou reforça a aprendizagem; [...]” (p. 81).

crianças e educadores de diferentes culturas, assim como o estabelecimento de ligações entre Jardim de Infância e a vida do “mundo real”. O intercâmbio de correspondência (texto, desenhos, fotografias, sons...) entre crianças de diferentes regiões ou países pode constituir uma ótima forma de conhecer outras realidades e de discutirem aspectos ou características das suas diferentes culturas. A partir das experiências de correio eletrônico [...] as crianças podem conceber vários projectos (jornais, poemas, lengalengas, desenhos, planos de viagens, cartazes), onde expressem os conhecimentos adquiridos sobre outras regiões e culturas (SANTOS, PT, 2003, p. 83).

Marchão (PT, 1997) defende um planeamento de espaço pedagógico e uma observação sistemática e contínua, permitindo a reorganização e adequação do trabalho pedagógico. A organização do espaço deve prescindir das peculiaridades de cada idade e a participação das crianças em situações de comunicação e interação com outras crianças e adultos. O ambiente deverá ser rico, atrativo e estimulador, permitindo experimentação, confronto e ainda ser um dos locais acolhedores das famílias. A rotina é um eixo globalizador “[...] em torno dos quais se deve articular a acção educativa” (p. 38), mas não deverão converter-se em estruturas rígidas e obrigatórias. Nos momentos da rotina devem se constituir a alimentação, o sono, a higiene e o jogo, propiciando laços afetivos com as crianças.

Em sua pesquisa Oliveira-Formosinho (PT, 1998) trabalha com os modelos curriculares construtivistas do Movimento da Escola Moderna – MEM, da perspectiva *Reggio Emilia*, com o modelo *High/Scope* e com o Projeto *Effective Early Learning* – EEL. Esses modelos curriculares “[...] constroem sua epistemologia num movimento de vaivém entre teoria e prática; as fontes teóricas de cada um destes modelos são plurais; os próprios modelos curriculares assumem uma interpretação das fontes teóricas que muitas vezes é específica e evolutiva” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 152).

A pesquisadora elabora outra definição sobre os modelos curriculares. Para ela, eles são como uma gramática que cria significado, linguagem e uma estrutura conceitual e prática. Um contexto de experiência, de ação e reflexão sobre a ação. Cada professor cria a sua interpretação na construção da ação, ou seja, faz uma co-construção do seu referencial na sala de atividades, na sua interpretação do modelo curricular. Este é para a pesquisadora uma co-construção interpretativa ao nível teórico e prático. Envolve ainda uma forma de pensar a educação, ao longo do ciclo de vida dos profissionais que optam por trabalhar nesse modelo. Sua base epistemológica não pode ser incoerente com a base epistemológica do modelo de formação, a qual não pode ser incoerente com a base epistemológica do modelo curricular para a educação da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 155-156).

Assim como no Brasil, em Portugal, a nomenclatura Pedagogia da Infância também é encontrada. Porém, não há precisão¹⁷⁷ das informações acerca do seu surgimento. Nela estão incluídos os modelos curriculares, que explicitam as orientações para o trabalho docente. A Pedagogia da Infância portuguesa é informada pelos estudos da área de investigação “Pedagogia da Infância¹⁷⁸”. Oliveira-Formosinho (2007) afirma que a Pedagogia da Infância tem uma herança rica e diversificada para pensar a criança ativa, competente e respeitada nos seus direitos de participação. A Pedagogia da Infância em Portugal tem como pressupostos epistemológicos o construtivismo.

Podemos até definir a pedagogia da infância como o estudo dos contextos educacionais da infância (escolares e não escolares) no âmbito de processos e realizações. Esse estudo é perspectivado do ponto de vista da criança em contexto, do adulto em contexto, das interações entre qualquer um dos grupos de atores entre si e com os seus contextos (OLIVERIA-FORMOSINHO, 2007, p. 34).

4.6 Papel do professor/educador

Destacamos aqui a função do professor, porém concordamos que há nessa relação outros parceiros, sobretudo outras crianças de idades iguais ou diferentes, que também colaboram com as mediações sociais. Destacamos que nas relações ocorridas com as crianças de zero a seis anos é o adulto quem tem a função de apresentar os conhecimentos às crianças, orientar os modos de ação, dirigir as atividades realizadas, ou seja, é o adulto quem tem a função de ensinar. Para fazer esse trabalho é necessário que o professor/educador conheça as atividades (LEONTIEV, 1988) da criança, seu processo de formação. Por conseguinte, seus conhecimentos ultrapassam o universo do desenvolvimento da criança e da experiência imediata. É necessário que o professor/educador tenha uma sólida formação, com conhecimentos de base filosófica, sociológica, histórica, didático-metodológica para que sua atuação ultrapasse o nível empírico, imediato. Deve entender que os problemas que enfrenta no universo escolar não se restringem ao contexto, mas estão ligados ao universo mais amplo, que é o universo sócio-histórico.

¹⁷⁷ Encontramos a nomenclatura “pedagogia da infância” em Oliveira-Formosinho (2002), sem definição precisa.

¹⁷⁸ Portugal, mais precisamente no âmbito do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, possui uma área de investigação denominada “Pedagogia da Infância” que investiga metodologias construtivistas da educação de infância, avaliação alternativa no âmbito do jardim de infância, desenvolvimento sócio-moral da criança, integração de serviços para a infância, transições entre contextos, perspectivas das crianças sobre as suas experiências educacionais, desenvolvimento profissional dos adultos no âmbito das instituições de educação de infância. Disponível em: <http://www.iec.uminho.pt> Acesso em: 29/04/2008

O professor de educação infantil nas investigações brasileiras é um sujeito social, motor do ensino-aprendizagem, com olhar construtivista (DIÓGENES, BR, 1998). O professor respeita o desenvolvimento da criança e deve reconhecer-se como pesquisador (DIÓGENES, BR, 1998); conhece as peculiaridades do desenvolvimento infantil, dirige o processo de aprendizagem intencionalmente, é o mediador da relação da criança com o mundo (SANCHEZ, BR, 2001).

Em Portugal o educador de infância desenvolve o treino no desenvolvimento infantil (MATOS, PT, 2002); é o principal agente do processo educativo e desenvolve capacidades, competências e aptidões (SANTOS, PT, 2003); é facilitador do crescimento infantil (MARCHÃO, PT, 1997) e um investigador da sua prática, como o pesquisador (MATOS, PT, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998; SANTOS, PT, 2003). Além de ser um sujeito ativo da sua formação, profissional reflexivo (GOMES, PT, 2002; MARCHÃO, PT, 1997; SANTOS, PT, 2003), que faz emergir o potencial inscrito no seu aluno (GOMES, PT, 2002), constrói a vocação na sua formação e encoraja as ações intencionais das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998).

Nas investigações analisadas nos dois países, Diógenes (BR, 1998), Matos (PT, 2002), Marchão (PT, 1997) e Azevedo (BR, 2000) fazem referência ao papel do professor. “É fundamental, [...] que a professora acredite no potencial da criança, que a respeite em seu ritmo de desenvolvimento e que seja simples, clara, verdadeira e amiga, acima de tudo (AZEVEDO, BR, 2000, p. 29)”.

Para Diógenes (BR, 1998)¹⁷⁹ o professor tem um papel decisivo no processo educativo da criança. Com seu olhar construtivista “[...] exige uma resignificação da infância, dos processos infantis de apreensão do mundo e de seu papel diante disso (p. 60)”.

Isso significa descentrar-se instantaneamente de si mesmas, buscando a compreensão do pensamento e das ações das crianças; inclusive, não apenas para compreendê-lo, mas, a partir daí proporcionar elaborações subseqüentes, tendo em vista que as crianças possam avançar para etapas mais complexas de desenvolvimento/aprendizagem (DIÓGENES, BR, 1998, p. 160).

Na perspectiva de Marchão (PT, 1997), o educador de infância é o centro do processo, visando, com base na sua história de vida, nas suas preocupações, no seu modo de ser, redimensionar sua atuação pela reflexão sobre a sua prática. É nesta direção que se encaminha

¹⁷⁹ **Papel do professor de educação infantil:** “[...] o educador se deparará com os conhecimentos de ensino ou objetos sociais para sujeitos da aprendizagem/desenvolvimento, sendo, pois, os sujeitos da aprendizagem um dos elementos mais importantes na consecução do ensino, sendo dele sua completude mesma. Daí haver a importância de seu conhecimento” (DIÓGENES, BR, 1998, p. 60).

a investigação de Matos (PT, 2002)¹⁸⁰, cujo objetivo foi compreender como as educadoras de infância agem no seu cotidiano e pensam a sua profissão. Para a pesquisadora, os educadores de infância são

[...] especialistas do desenvolvimento infantil, salientando-se as suas competências e responsabilidade na implementação e gestão dos currículos em educação de infância. Enquadrados em contextos institucionais com diferentes finalidades e missões educativas, portadoras de uma história sócio-profissional alicerçada entre o *cuidar e o educar*, sujeitos e actores de processos de formação e socialização individual e colectiva, os educadores revelam uma diversidade e semelhança nos modos de ser, dizer e fazer sua profissão (MATOS, PT, 2002, p. 251)

Como demonstramos, a teoria do professor reflexivo possui vínculo com o ideário construtivista, no qual se defende a noção de que a realidade é construída pelos sujeitos. Neste ideário, o professor tem um papel facilitador, defendido por Marchão (PT, 1997) na sua dissertação. Para a pesquisadora, o professor tem a função de orientar a criança e facilitar o desenvolvimento e o crescimento infantil. Oliveira-Formosinho (PT, 1998) complementa esse tipo de raciocínio quando revela que o objetivo do professor é o de encorajar a criança e não dizer a ela o que aprender.

Observamos que as proposições de Marchão (PT, 1997)¹⁸¹ sobre o trabalho pedagógico são mais um indicativo da sua vinculação ao ideário construtivista. A pesquisadora ao citar Miguel Zabalza evidencia sua proposta do não ensino: “[...] não se trata de ensinar nada, em sentido convencional, mas criar ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças” (ZABALZA, 1983, p. 126, apud MARCHÃO, PT, 1997, p. 26). Todavia, ao mesmo tempo em que defende o não ensino, defende a intervenção por parte do educador de infância. Nessa assertiva,

A complexidade dos contextos educativos para a primeira infância, quer pelo conjunto de variáveis da estrutura, quer pelo conjunto de variáveis dinâmicas, requer um educador cuja *intervenção* seja distinta, planeada mas marcadamente reflexiva, e entendendo a sua intervenção numa linha de ação que converge e interfere no desenvolvimento da criança, numa relação constante e triádica entre si, o próprio contexto e as famílias. É esta lógica relacional e inter-paradigmática (paradigma construtivista, paradigma

¹⁸⁰ **Papel do educador de infância:** “[...] sendo a intencionalidade educativa uma condição imprescindível para o desenvolvimento de práticas de qualidade. Atribui-se ao educador um papel fundamental na condução e organização pedagógica, discutindo-se a efectividade dos processos e resultados alcançados com as crianças e os adultos”. (MATOS, PT, 2002, p. 49).

¹⁸¹ **Papel do educador de infância:** “A tarefa do educador deve ser sempre a de aumentar a capacidade motivacional do contexto da creche, ampliar o campo de experiências e de situações estimulantes, diversificar as situações indutoras dos níveis de desenvolvimento: cognitivo, afectivo/social, psicomotor”. (MARCHÃO, PT, 1997, p. 26).

ecológico) que permite ao educador, sujeito activo, construir os seus saberes e as suas teorias (MARCHÃO, PT, 1997, p. 76, grifo nosso).

Podemos observar nas citações acima uma contradição posta pela pesquisadora. Ora, quem intervém propõe algo, em outras palavras, a intervenção supõe do educador a busca dos meios para realizar um fim. Não há como intervir sem fazer uma proposição, sem ensinar. Como afirma Lukács (1984a, p. 5), “[...] todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece um fim. [...] com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico”.

Com a proposição do não ensino, o professor perde sua função fundamental que é agir intencionalmente, ocorre uma descaracterização de sua função que vai além de ser somente um guia, um facilitador. Nesse ponto concordamos com as proposições Sanchez (2001), que desenvolveu sua investigação de mestrado com o objetivo de indagar o que pensam os professores sobre a criança, seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Assentada na tradição marxista e, por sua vez, na Escola de Vigotski, que tem no bojo das suas colocações filosóficas a idéia de que a realidade é objetiva e pré-existente aos sujeitos, a pesquisadora afirma que é por meio da atividade orientada e dirigida por outros homens que o homem se educa, adquire conhecimentos e habilidades, forma e desenvolve suas capacidades. Isto vem a favorecer o seu desenvolvimento e criar novas necessidades e possibilidades. Por isso, “[...] o papel das pessoas que convivem com a criança e que direta ou indiretamente agem sobre o seu desenvolvimento é imprescindível para que a aprendizagem aconteça, o que torna o espaço educativo, um espaço de aprendizagem (SANCHEZ, 2001, p. 66)”.

Para a pesquisadora o trabalho pedagógico realizado pelo professor¹⁸² com a criança recai sobre a apropriação da experiência histórico-cultural e dos conhecimentos produzidos por nossos antepassados. A aprendizagem é força motriz do desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança. Segundo seu entendimento

[...] para que ocorra a apropriação, o papel do adulto e de pessoas mais experientes torna-se essencial tendo em vista que a criança se apropria do mundo dos objetos e relações através de outras pessoas. A relação da criança com o mundo não é, portanto, uma relação direta entre sujeito e objeto, mas sempre uma relação mediada por uma outra pessoa, por um parceiro mais experiente (SANCHEZ, BR, 2001, p. 64).

¹⁸² **Papel do professor de educação infantil:** “[...] necessário se faz que o professor conheça as peculiaridades do desenvolvimento infantil, o como a criança se desenvolve e quais as condições em que esse desenvolvimento se dá.” (SANCHEZ, BR, 2001, p. 23).

De acordo com Ricchiero (BR, 2000, p. 66) o professor na sua atividade com as crianças

[...] precisa tomar decisões para cada situação, porém não o faz como uma reflexão sistematizada, sem uma análise racional, mas com a riqueza que o momento requer. Confrontando suas idéias e crenças com a situação. [...] Pode-se dizer que há um conhecimento prático nas ações cotidianas do professor e uma reflexão durante a ação, nas atitudes mais imediatas. Pode-se dizer que o que falta no processo de formação é a reflexão a *posteriori* sobre as características e processos de sua ação. Nesse sentido o professor estaria descobrindo e ampliando o conhecimento subjacente à sua ação prática (grifo no original).

A pesquisadora complementa sua idéia afirmando que “[...] a professora acaba sendo levada por indefinições. Sem poder chegar a um quadro teórico consistente [...] acaba por apegar-se às suas crenças e valores como prática docente” (RICCHIERO, BR, 2000, p. 12).

Na descoberta do conhecimento subjacente à prática, e utilizando-a como critério de reformulação dela própria, os professores ficam circunscritos à prática e acabam por apegar-se ao senso comum. Operando uma desvinculação da prática com a teoria, a prática é julgada como suficiente, contrapondo-se à teoria. Com a postulação de Kuenzer (2003), acrescentamos que:

A teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, justifica-se uma formação que parte do pressuposto que não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere uma certa tranquilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre em relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora (KUENZER, 2003, p. 9).

O professor/educador tem uma função essencial. É ele na escola quem irá criar as mediações entre a criança, sujeito da ação, e o objeto do conhecimento a ser apropriado. Para que seu trabalho ocorra é fundamental a realização de posições teleológicas (LUKÁCS, 1984a), ou seja, de ações intencionais. A prévia ideação do seu trabalho de intervenção tem objetivos definidos que levam as crianças à ampliação dos conhecimentos. É necessário também que o profissional transforme uma causalidade natural, que pode ser trazida pela criança – um questionamento, uma dúvida, um brinquedo, uma brincadeira, um passeio etc. – em uma causalidade posta. E para que isso se dê, é necessário que haja a investigação dos meios para que ocorra a posição de finalidade. Com outras palavras, é necessário que o professor/educador por meio da prévia ideação conheça o que vai ser ensinado, os meios necessários para realizar a ação e as condições para que possa ser realizada tal ação. Desse

ponto de vista, defendemos uma formação teórica sólida, tanto inicial como continuada que ultrapasse a concepção pragmática de conhecimento.

As concepções de formação e trabalho docente veiculadas pelos pesquisadores discentes demonstram que:

1) as políticas dos organismos multilaterais influenciam as políticas de formação docente tanto no Brasil como em Portugal;

2) no Brasil há dois níveis de formação para a atuação na educação infantil: o médio na modalidade normal e o superior, ainda que no contexto das políticas seja preconizada a formação em nível superior; há um grande índice de docentes leigos em atuação. Em Portugal há um único nível de formação docente, o superior;

3) nos dois países ocorre o aligeiramento da formação inicial por meio da redução do tempo de formação, da redução das componentes teóricas e pela valorização da componente prática e

4) dos 10 textos analisados, nove deles (cinco portugueses e quatro brasileiros) têm como perspectiva teórico-metodológica orientadora da concepção de formação docente nos dois países a epistemologia da prática. Essa epistemologia tem no seu cerne a valorização do caráter instrumental da teoria; a prática como critério de reformulação dela própria. Sua confluência onto-metodológica está na idéia de que a realidade é *construída* pelos sujeitos, é relativa à visão do sujeito.

Veremos nas considerações finais as metodologias e técnicas de pesquisa utilizadas pelos pesquisadores, além do alicerce teórico. Apresentaremos as semelhanças e diferenças encontradas na análise do material dos dois países e os objetivos alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por isso, concluímos, Thompson e Norris têm razão: de fato, a “teoria tem conseqüências”. A opção está posta, escolhermos uma teoria que contribua para perenizar o presente e administrar o existente [...] ou uma teoria que proceda a análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos são instrumentos de luta e têm a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva de domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas. Em decorrência, quer me parecer, a educação não pode ficar alheia às conseqüências da teoria.

Maria Célia Marcondes de Moraes, 2007.

A problemática do estudo que ora apresentamos – a criança como ser abstrato, o profissional nato em busca de fazeres adequados e a produção do conhecimento na área da educação das crianças de zero a seis anos sob influência pragmática – se originou no nosso percurso profissional no Brasil. De outro lado, a investigação das pesquisas de intelectuais portugueses decorreu da crescente presença das suas produções no desenvolvimento do conhecimento sobre a formação docente no Brasil na última década.

Nosso objetivo foi, portanto, analisar a concepção de criança inscrita na produção acadêmica discente sobre a formação dos professores de educação infantil no Brasil e dos educadores de infância em Portugal, entre os anos de 1997 e 2003. Procuramos entender a concepção de criança no interior da complexa relação entre a produção do conhecimento sobre a formação dos professores/educadores, a formação inicial e continuada desses profissionais e o trabalho pedagógico por eles realizado.

O percurso realizado e o exercício de análise empreendido nessa tese possibilitaram apreender importantes tendências que se delinearam na área da Educação, em especial no que toca às concepções de criança na produção do conhecimento sobre a formação dos professores

de educação infantil no Brasil e a formação dos educadores de infância em Portugal. As tendências a que nos referimos foram identificadas com base no exame das orientações teórico-metodológicas assumidas pelos autores nas pesquisas selecionadas para exame.

Inicialmente apresentamos os princípios onto-metodológicos lastreados nos estudos da tradição marxista, nos quais nos fundamentamos. Neles, a questão ontológica precede a epistemológica, ou seja, as nossas representações sobre o mundo se constituem de um conjunto articulado de categorias que expressam o mundo real, subtendendo a isso que nosso debate em torno das descrições do mundo ultrapassa ou, de outro modo, não pode ser resolvido somente em termos de método. Com base nesse pressuposto, procuramos examinar as produções dos intelectuais discentes na relação entre a universalidade, a particularidade e a singularidade. Isso significou tomar a produção discente como singularidades que decorrem das relações entre a universalidade – as relações sociais capitalistas – e a particularidade como um campo de mediações. Nesse processo, foi necessário não separar o objeto de estudo das relações sociais em que se situa no tempo e no espaço que o constituem.

Nossa perspectiva de análise dos dados foi ontológica, pois acreditamos que qualquer forma de conceber o mundo pressupõe uma ontologia. Consideramos com Bhaskar (1977) que o mundo é complexo, estruturado e diferenciado e não pode ser reduzido ao domínio do empírico. Com esse alicerce apresentamos, com base em Lukács (1984b) e Bhaskar (1977; 1989) e com as contribuições de Duayer (2003b) sobre os dois primeiros pensadores, como se deu o embargo às questões ontológicas na filosofia da ciência a partir das crises vivenciadas no mundo e o surgimento e fortalecimento de posições anti-realistas.

Na continuidade, apresentamos a concepção crítico-realista da ciência, da qual Roy Bhaskar é o principal expoente. Essa concepção se contrapõe à abordagem relativista ontológica que subentende que as descrições que fazemos do mundo são constructos abstratos da nossa mente. Do ponto de vista do realismo crítico discorremos sobre a concepção relacional de atividade social, indicando que a sociedade é um objeto de conhecimento independente e, por ser independente, determina a verdade ou a falsidade das descrições que os sujeitos elaboram sobre ela.

Afirmamos nossa posição de que o homem é um ser social, se constitui historicamente, apropriando-se da experiência sócio-histórica. Essa apropriação se dá por meio da atividade central do homem, que o diferencia das outras espécies, qual seja, o trabalho. Concomitantemente ao trabalho, atividade teleológica por excelência, surge a linguagem. É importante frisar que a experiência sócio-histórica ocorre do meio externo para a sua apropriação interna pelo homem. Podemos afirmar, com as palavras de Vigotski, que é

interspíquica e após intraspíquica. Discorremos sobre as particularidades da experiência sócio-histórica e demos ênfase à atividade da criança, à sua aprendizagem e ao caráter fundamental da educação na qual o professor tem a função essencial de ensinar.

Nossas análises sobre as dez investigações nos dois países proporcionaram verificar à luz do quadro teórico as concepções de criança propostas pelos investigadores discentes, a concepção de formação docente veiculada e ainda a proposição de trabalho docente. Reiteramos que nosso objetivo foi o de apreender as concepções de criança na relação investigação acadêmica-formação docente-trabalho docente, pois acreditamos que ao modo como o adulto desenvolve o seu trabalho subjaz uma concepção de criança.

Os conceitos e autores utilizados pelos pesquisadores, no caso das concepções de criança, permitiram observar que a interlocução dos investigadores foi efetivada no campo da psicologia, tendência desde a década de 1980, como demonstramos em investigação anterior (STRENZEL, 2000), especialmente no caso brasileiro. Em Portugal, os estudos de Ferreira, M. (2000) apresentam os primeiros traços de uma Psicologia da Criança e o seu momento de consolidação, intervenção e difusão no campo das práticas sociais, por meio da educação, entre os anos de 1911 e 1920. Neste tempo as referências aos trabalhos de Maria Montessori e Piaget procuram articular a problemática da educação infantil ao nível dos métodos e conteúdos.

Trouxemos ao escrutínio dos dados as contribuições da sociologia da infância para se pensar a criança enquanto objeto sociológico. Nas investigações brasileiras a criança ocupou os lugares de: sujeito ativo, histórico-social, tendo sido preservada a dimensão histórica, social e temporal do homem-criança, assegurando as peculiaridades do ser criança; sujeito construtor do seu conhecimento, derivada de uma concepção construtivista, onde a criança constrói a realidade a partir do seu sistema de significação pessoal. Por conseguinte, é responsável pelo seu desenvolvimento e sua aprendizagem. A criança como sujeito de direitos foi considerada nas pesquisas brasileiras e em uma das pesquisas portuguesas. Tal abordagem é tema de debates da sociologia da infância. Importou-nos, neste debate, a dimensão participativa que a criança pode assumir no seu contexto de pertencimento, não desconsiderando sua dependência em relação ao adulto e sua vulnerabilidade e, especialmente, na postura do adulto frente à criança, ou seja, reconhecendo-a como capaz e competente de fazer escolhas informadas sobre as suas ações.

Nas cinco investigações portuguesas, a criança foi considerada como um ser em desenvolvimento, um sujeito que atinge competências, um sujeito não setorizável. Esse enfoque advém da consideração da criança como dependente dos estímulos do ambiente e do

quadro de referência pedagógico normativo que toma o desenvolvimento da criança para ser explorado pelos educadores. Nesses trabalhos encontramos a ênfase nos aspectos individuais da formação do ser humano, sendo que ocorrem anteriormente aos aspectos sociais. Nessa perspectiva, as escolas de educação infantil cairiam no risco de perder a riqueza dos processos de socialização numa posição horizontal, isto é, numa posição em que ocorrem relações entre adultos e crianças e entre elas, sejam de idades iguais ou diferentes.

Como afirmamos, a psicologia foi a área de interlocução dos intelectuais discentes no que se refere às concepções de criança. No interior do campo psicológico foram duas as posturas teórico-metodológicas que informaram as pesquisas: a corrente construtivista e sócio-interacionista, cujo autor de maior expressão é Jean Piaget; e os postulados da Escola de Vigotski, vinculados à tradição marxista. Assim, com seus liames às posturas teóricas, o desenvolvimento humano foi descrito como resultante das condições e modos de vida ou preso à linearidade evolutiva que fragmenta a criança em vários setores.

Alguns investigadores agregam ao construtivismo as contribuições de Vigotski, afirmando que o autor traria o social para o construtivismo. Porém, uma diferença ficou evidente nas pesquisas brasileiras. Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento humano é pautado pelo evolucionismo piagetiano, que trata as relações sociais em nível inter-pessoal e por isso desconsidera a historicidade do homem, os pesquisadores declaram que as crianças são sujeitos históricos e de direitos. A desconsideração da historicidade do homem é uma das críticas feitas à teoria piagetiana. Tal movimento é destacado por Vigotski (VYGOTSKI, 1993) e pudemos percebê-lo nas pesquisas analisadas, com exceção de Sanchez (BR, 2001). A teoria piagetiana se apóia num modelo biológico de interação homem-mundo, sendo que o conceito de adaptação é essencial e elucidativo na teoria. Desse ponto de vista, a formação da criança é considerada um processo natural, espontâneo e adaptativo.

A naturalização se fez presente nas investigações quando a condição de historicidade do ser social foi eliminada. Ao se naturalizar as relações sociais, o desenvolvimento humano não é considerado como resultado do desenvolvimento histórico “[...] porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 12). Sendo assim, sublinha Lukács (1979), provoca-se o cancelamento das contradições enraizadas na existência objetiva. Sob essa ótica, as relações sociais são vistas apenas na sua forma acabada e não em sua gênese real e contraditória. Como afirma Lukács (1979, p. 112), as “[...] relações categoriais ontológicas tão fundamentais como fenômeno-essência e singularidade-particularidade-universalidade, são ignoradas, pelo que a

imagem da realidade sofre uma excessiva homogeneização privada de tensões”. Desprezadas as contradições da existência objetiva, ratificam-se os dados empíricos descritos pelos pesquisadores por meio de uma teoria também saneada de historicidade.

Dessa perspectiva, opera-se, pela concepção piagetiana, uma biologização que implica uma naturalização das concepções de homem e sociedade na medida em que os fenômenos produzidos pelo homem ao invés de serem analisados como sociais e históricos são encarados como naturais. As determinações históricas das relações sociais são tomadas como determinações naturais e as relações sociais das quais a criança participa são reduzidas às interações sociais, ou seja, como afirmou Vigotski (VYGOTKI, 1993), ao fazer a crítica ao modelo biológico da relação homem-sociedade, a criança não é considerada como sujeito das relações sociais. Sendo assim, a formação do homem é tida como um processo natural, espontâneo e adaptativo, e o seu desenvolvimento fica deslocado do processo histórico na medida em que o desconsidera como ser social.

Nas particularidades históricas do Brasil e de Portugal, a formação docente atravessou o período da década de 1990 fortemente influenciada pelas políticas de ajuste gestadas pelos organismos multilaterais. Na breve contextualização da formação docente em cada país foi possível perceber nos delineamentos históricos que a ação dos organismos multilaterais em consonância com os governos nacionais advém de uma política de caráter neoliberal e globalizado. É uma agenda “globalmente estruturada para a educação”, como afirmou Antunes (2005a) com base em Roger Dale, porém sua estruturação ocorre de modo diferenciado com relação aos países e continentes¹⁸³. As políticas atuais na formação docente defendem um profissional adaptado às demandas de uma sociedade em constante mudança, a chamada sociedade do conhecimento e da informação¹⁸⁴.

Na particularidade brasileira, as demandas por uma formação que atenda o ciclo completo da educação infantil e o reconhecimento profissional do professor que nele atua foram temas reivindicados pelo movimento acadêmico docente, especialmente após a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN em 1996. Contudo, as políticas restritivas implantaram novas medidas legislativas para a formação em nível superior, entre elas, a tentativa de retirada do *lócus* da formação dos professores da Educação Básica nas

¹⁸³ O conceito de “agenda globalmente estruturada para a educação” foi retirado de texto de Roger Dale (2001). Com este conceito, o autor discute a hipótese de que existe uma agenda global para a educação, mas esta agenda é apropriada segundo as particularidades de cada país. Desse modo, conquanto algumas agências multilaterais tenham um forte papel indutor e exportador de políticas públicas, o modo pelo qual cada país as implementa guarda relação com suas condições históricas e econômicas e sua posição na divisão internacional do trabalho.

¹⁸⁴ Essa é uma questão polêmica nos dois países. Uma discussão fecunda sobre a problemática no Brasil pode ser encontrada em Mari (1997).

universidades e a reconversão do curso de pedagogia exclusivamente à licenciatura. O estabelecimento da docência alargada para os cursos de pedagogia, o aligeiramento da formação, com forte viés pragmático, reduz a possibilidade de uma formação com dimensões filosóficas e científicas ao futuro professor.

No contexto luso a formação dos educadores de infância em nível superior foi estabelecida a partir do final dos anos de 1990, sendo que atualmente não há profissionais sem esse tipo de formação no país. Como ocorre no Brasil, nos últimos anos as políticas governamentais condicionadas pelos imperativos neoliberais instituíram o aligeiramento da formação superior, por meio do Processo de Bolonha. Entretanto, mesmo com as políticas de ajuste gestadas pelos organismos internacionais nos dois países, a década de 1990 pode ser considerada um marco para a educação infantil no Brasil e a educação da infância em Portugal. Vários documentos e legislações foram publicados reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos. Ainda que, especialmente no caso brasileiro, esse reconhecimento esteja muito na letra da lei houve no decorrer dessa década o favorecimento do atendimento à população dessa faixa etária e o reconhecimento da especificidade do profissional que trabalha com as crianças menores de seis anos.

O contexto histórico diferenciado de cada país não foi ensejo para que a perspectiva teórico-metodológica adotada pelos intelectuais discentes para referenciar suas concepções de formação docente se diferenciasse substantivamente. Neste ponto, a teoria do professor reflexivo ou a epistemologia da prática foi a concepção de formação docente veiculada pelos intelectuais tanto em Portugal como no Brasil. Essa concepção, do nosso ponto de vista, retira a reflexão crítica da formação docente à medida que procura formar o professor/educador capaz de pensar somente nas demandas práticas imediatas. A prática passa a ser o critério de reflexão sobre ela mesma. Sendo assim, atado à experiência imediata, o conhecimento se restringe ao individual, circunstancial e funcional. É analisado, portanto, em sua eficácia em ser um instrumento por meio do qual o sujeito adapta-se ao meio ambiente.

Na teoria do professor reflexivo ocorre a centralidade da formação na pessoa do professor/educador. Essa centralidade, porém, foi explicitada somente nas investigações portuguesas, como demonstramos. Outra peculiaridade presente nas investigações portuguesas é a proposição da formação docente ser realizada em contexto, ou seja, no campo de atuação imediata da prática docente. Esta proposição, segundo os investigadores, advém da necessidade dos educadores estarem mais próximos do campo de atuação e, desse modo, entenderem melhor os conflitos sociais. Reiteramos nosso questionamento sobre tal idéia, posto que acreditamos que somente uma aproximação ao espaço de atuação, alijada de uma

sólida formação teórica, não é suficiente para o entendimento da prática social e para a busca de meios para a sua transformação.

Nas proposições da epistemologia da prática as ações dos sujeitos são reduzidas à percepção imediata e ao saber tácito. Os conhecimentos advindos do campo empírico, circunscritos à imediaticidade, são insuficientes para dar conta da complexidade dos fenômenos educativos e do caráter estruturado do mundo. Para Moraes (2007), esse é um movimento consensual na área da educação. Para a autora, tal movimento

[...] prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que reduz o horizonte da pesquisa e da formação docente ao saber tácito, à prática instrumental, plasmando-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela empiria das tarefas cotidianas, pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficácia da manipulação do tópico (MORAES, 2001; 2003). Por ser assim, assegura Duayer (2006, p. 124), o realismo empírico “aparenta neutralidade ontológica, e, nessa fictícia recusa a falar do mundo como ele é, toma-o tal como ele se apresenta de imediato, atitude que contorna a ‘contingência das questões existenciais’ e reforça dogmaticamente o *status quo* conceitual, epistêmico e social” (MORAES, 2007, p. 2).

O conceito de reflexão na ação e sobre a ação é tratado de modo semelhante nas investigações dos dois países. A reflexão aqui se restringe ao campo empírico, como mencionamos, e a teoria tem uma função instrumentalizadora. Lukács (1984b) faz uma interessante consideração a esse respeito em razão da valorização da exclusiva eficácia do conhecimento científico na prática imediata. Na análise do filósofo, esse problema reside no conceito de práxis operado pelas correntes contemporâneas da filosofia da ciência. Entre elas, o autor cita o pragmatismo em que tem maior eficácia o conhecimento obtido por meio da prática imediata. No entanto, não se pode deduzir que o conhecimento da prática seja sempre um conhecimento válido e não passível de questionamento. O conhecimento, afirma Lukács (1984b), deve estar atrelado às categorias do universal e do particular. Ao se suprimir o conhecimento na experiência sensível, ou seja, na prática imediata, o sujeito isola o universal ou o cria no pensamento. No entanto, o singular – a prática imediata – não existe sem as determinações do universal e do particular e, por isso, não pode ser apreendido automaticamente pelo sujeito. Para uma correta apreensão da realidade é necessário obter o universal mediante a análise dos objetos e das suas relações.

Na proposição teórica utilizada pelos investigadores, a formação dos professores corre o risco de ser esvaziada deste conhecimento. Sendo assim, reduz-se ou nega-se a possibilidade da compreensão da totalidade das relações sociais. A formação limitada ao campo do

empírico, do pragmático, ao ser reduzida sua ação ao imediatismo, coloca em segundo plano o exercício do pensamento abstrato. Ademais, ocorre a transformação dos conhecimentos dos professores em saber-fazer, ligados diretamente à operacionalização do ensino e à definição de novas identidades, transformando-os em tutores ou monitores da aprendizagem.

Pudemos perceber um segundo ponto semelhante nos dois países no contexto da epistemologia da prática. A ocorrência de uma secundarização da discussão a respeito da necessidade dos professores/educadores adquirirem nos cursos de formação inicial ou continuada uma sólida base teórica que lhes permitam compreender as suas práticas e intervir de modo consciente na realidade para além do nível empírico. O conhecimento que os investigadores propõem é aquele para responder as demandas imediatas. Estes são valorizados por sua capacidade de adequação, por suas possibilidades de atender às demandas cotidianas.

Martins (2004, p. 68) sobre essa questão assevera que

[...] a captação da realidade por si só não assegura o seu real conhecimento, dado que este exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, uma vez conhecida ela precisa ser explicada. É na condição de possibilidade explicativa, ou abstração mediadora na análise do real, que a teoria, e, portanto, a transmissão dos conhecimentos clássicos entre as gerações, assume sua máxima relevância, possibilitando o estabelecimento de relações causais inteligíveis sobre os fenômenos, na base dos quais essa realidade passa a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência.

Essas demandas cotidianas recaem sobre o desenvolvimento das estruturas intelectuais de cada etapa do desenvolvimento, devendo adequar métodos e objetivos às características evolutivas das crianças. Logo, o professor deve conhecer a psicologia da infância, seu papel é o de criar situações para que a criança seja estimulada a exercer seu poder de assimilação e acomodação. Como afirma Zabalza (1998, p. 15), entendermos “[...] o trabalho do professor(a) como ‘dar aula’ é totalmente insuficiente. O seu trabalho básico é o de ‘guiar a aprendizagem dos alunos(as)’”.

Para Facci (2004, p. 123),

Ao considerar que o processo educacional deve centrar-se somente no desenvolvimento psicológico das capacidades e estruturas gerais dos alunos, o discurso educacional construtivista acaba incorrendo em uma série de reducionismos, propondo procedimentos e orientações que não levam em consideração os determinantes históricos do processo de escolarização.

De acordo com as afirmações dos investigadores, na teoria do professor reflexivo o professor é um facilitador, um animador do processo pedagógico, um guia. Desempenha a

função de facilitar a construção de conhecimentos por parte do aluno, mas ele próprio tem também a função de “aprender a aprender” ou desenvolver competências para atender as demandas da prática. O professor nessa acepção perde seu estatuto de sujeito que age intencionalmente, intervém no processo de ensino, por meio da prévia ideação da sua ação. Perde também seu estatuto de mediador entre a criança e o conhecimento. Apenas observa, guia, anima.

Com a ênfase nas experiências pessoais e no treinamento, a formação do professor para a epistemologia da prática é desvinculada da necessidade de compreensão dos fundamentos epistemológicos e ontológicos que lhe são inerentes. Essa concepção colabora para a desintelectualização do professor. Supervaloriza-se a prática, considerada em si mesma e não como objeto de análise crítica, demandando maior tempo para uma sólida formação teórica, apropriada no diálogo com a prática e a teoria nela presentes.

A concepção de trabalho docente dá seguimento às concepções de criança e formação docente. A formação do ser humano liga-se à lógica pragmática da formação por competências e do seu treinamento. De acordo com o contexto de cada país, entre as diferenças observadas, o trabalho docente para os investigadores é pautado ora pelo não ensino, pelo desenvolvimento de competências nas crianças, ora para o desenvolvimento das estruturas intelectuais das etapas de desenvolvimento da criança. Procuramos demonstrar que com essas concepções os intelectuais discentes descaracterizam a função principal do professor/educador, que é ensinar. Sendo assim, o professor/educador é aquele que desenvolve competências para atender às demandas práticas. Concordamos com Facci (2004, p. 130) quando afirma que não podemos concordar e

aceitar uma formação reflexiva dos professores na qual o que interessa é a reflexão sobre a prática a partir dela mesma e não pela apropriação de um conhecimento que possibilite maior clareza sobre ela; muito menos concordar com uma visão de professor que seja *animador*, *facilitador* no processo ensino-aprendizagem.

As pesquisas brasileiras são marcadas por diversos matizes teóricos, nem sempre explicitados. Neste ponto, podemos afirmar que uma das peculiaridades encontradas nas investigações brasileiras foi a adoção do princípio metodológico que extrai o que interessa de cada teoria, interpretando-a segundo seus interesses. Em relação às investigações portuguesas, esse princípio foi adotado somente quando alguns investigadores operaram a junção das teorias de Piaget e Vigotski. No geral, houve um delineamento teórico comum, assentado na perspectiva construtivista. Porém, no exame do material empírico observamos que as

investigações nos dois países estão assentadas numa mesma noção de mundo, ou seja, numa mesma ontologia.

Ao analisarmos as concepções de criança presentes nas produções e as concepções de formação e trabalho docente, observamos a mesma idéia, qual seja, aquela que defende que a realidade é construída de acordo com o sistema de significação pessoal do sujeito. Neste sentido, como afirmam Küenzer e Rodrigues (2006), as apreciações e crenças são enraizadas em mundos construídos por nós, se contrapondo a uma visão objetivista da realidade. É com base nessa noção de mundo, nessa ontologia, que se define a perspectiva construtivista ou construcionista ou construtivista social. Os teóricos da epistemologia da prática têm suas idéias inscritas nessa base ontológica, como demonstrado nos excertos coligidos nos textos dos pesquisadores discentes brasileiros e portugueses.

Das dez investigações examinadas, nove delas defendem que a realidade é plural e construída, é subjetiva e dependente das vivências sociais no tempo e no espaço. Dito de outro modo, as descrições sobre o mundo são constructos abstratos da mente, que o reduzem às nossas sensações e impressões sobre ele. Desse modo, a realidade não é vista pelos pesquisadores como objeto de conhecimento independente que determina a verdade ou a falsidade das descrições que os sujeitos elaboram sobre ela. São estudos qualitativos que utilizam variadas técnicas de pesquisa e coleta de dados e os pesquisadores expõem os fenômenos empíricos, interpretando-os no seu quadro teórico de referência.

No Brasil, Azevedo (BR, 2000) e Sanchez (BR, 2001) descrevem a realização da coleta dos dados empíricos e o tipo de instrumentos que empregaram para tal. O estudo de Diógenes (BR, 1998) se insere no campo da intersubjetividade, no qual, segundo a pesquisadora, ocorre a relatividade das versões e interpretações, uma vez que inexistente a garantia de que a interpretação escolhida é a mais verdadeira. A pesquisa de Ricchiero (BR, 2000) é desenvolvida por meio de um estudo de caso, a qual procurou observar, analisar e compreender a atuação das professoras da pré-escola e a articulação com a formação que as mesmas têm construído.

Torres (BR, 2002) desenvolve uma pesquisa-intervenção. Para ela não interessava “[...] a história amarelada com cheiro de mofo” (TORRES, BR, 2002, p. 14). Sua metodologia se baseia no “[...] desmanchamento dos territórios, na análise das ‘verdades’ instituídas para a criação de novas instituições, não entendidas mais como estabelecimentos, mas como processos de produção constante de práticas sociais” (TORRES, BR, 2002, p. 34). A pesquisadora adota a narrativa pseudo-literária e se apóia nas “memórias circulantes” das educadoras com as quais desenvolve sua investigação.

Em Portugal, os pesquisadores colheram os dados para as suas investigações mediante estudos de caso (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998; MATOS, PT, 2002), investigação-ação (GOMES, PT, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998) e estudo misto descritivo, com o uso de entrevistas e questionário (SANTOS, PT, 2003). Marchão (PT, 1997) descreveu a coleta de dados e as técnicas de pesquisa utilizadas.

No Brasil, Diógenes (BR, 1998) e Ricchiero (BR, 2000) têm como objetivo compreender as representações de infância que perpassam a atuação docente. Para tal objetivo, utilizam-se das contribuições de autores com diferentes matrizes teóricas. Diógenes (BR, 1998) trabalha com a teoria da complexidade, representado em seu estudo por Edgar Morin. Associa a este os estudos da psicologia social, cujos autores, Serge Moscovici¹⁸⁵ e Denise Jodelet, trabalham com a teoria das representações sociais. Ricchiero (BR, 2000) trabalha em seu estudo com Erving Goffman, Serge Moscovici e Maria Cecília Minayo, cujas contribuições assentam-se na teoria das representações sociais. A pesquisadora também se utiliza das contribuições teóricas de Ivani Fazenda, pesquisadora dedicada a estudos sobre interdisciplinaridade. Trabalha ainda com Peter Berger e Thomas Luckmann, da área da sociologia do conhecimento.

Azevedo (BR, 2000) critica a concepção reducionista e incompleta da formação dos professores que desconsidera as áreas da sociologia, antropologia, lingüística e história. Contudo, fica circunscrita aos conhecimentos da Educação Infantil e da formação dos professores como fundamentos teóricos. Torres (BR, 2002) sustenta sua investigação na corrente de pensamento pós-estruturalista, citando Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari. Trabalha também com Rene Lourau, teórico da análise institucional, e com o historiador e antropólogo Carlo Ginzburg. Sanchez (BR, 2001) tem como alicerce epistemológico as contribuições da Escola de Vigotski. No entanto, para o desenvolvimento da investigação, descreveu a coleta de dados e as técnicas (questionário e entrevistas) de pesquisa utilizadas.

Em Portugal, o construtivismo é representado na investigação de Gomes (PT, 2002) por Catherine Fosnot, Donald Richardson, Hendry, G. D., Joe Kincheloe e Kenneth Gergen. A ecologia do desenvolvimento humano¹⁸⁶ nas investigações de Oliveira-Formosinho (PT,

¹⁸⁵ Diógenes (BR, 1998), classifica Serge Moscovici como um autor construtivista. Com suas palavras: “A corrente moscoviciana ou construtivista surgiu na Europa a partir de questionamentos em relação à psicologia social norte-americana (congnitivista)” (DIÓGENES, BR, 1998, p. 14).

¹⁸⁶ Essa teoria é desenvolvida pelo americano Urie Bronfenbrenner (1987) que considera o desenvolvimento do ser humano ligado diretamente a seus contextos de vida. Segundo o autor, sua teoria se instala no ponto de convergência entre as ciências biológicas, psicológicas e sociais que influenciam a evolução do indivíduo na sociedade. Tem apoio na teoria do psicólogo alemão Kurt Lewin [1890-1947] e no livro *A construção do real na*

1998), Matos (PT, 2002), Santos (PT, 2003) e Marchão (PT, 1997) dão suporte teórico aos pesquisadores.

Oliveira-Formosinho (PT, 1998) afirma que a investigação qualitativa é um conjunto de práticas interpretativas e não privilegia uma metodologia, nem teoria, nem disciplina. Define como características da pesquisa qualitativa a orientação naturalística, a perspectiva holística, o caráter não intervencionista, a sensibilidade ao contexto, a importância da perspectiva dos participantes, a orientação para os processos e para as mudanças, a recolha direta dos dados, a importância da riqueza dos dados descritivos, o investigador como o primeiro instrumento, a flexibilidade do desenho da investigação, a análise indutiva, a descoberta da compreensão e do significado. A pesquisadora se utiliza da triangulação metodológica (observação participante, auto-observação das educadoras, entrevistas, análise documental, de fotografias e vídeos). Faz análise de conteúdo e examina seus dados empíricos com dupla hermenêutica.

Refere-se ainda aos mundos de vida e à construção social da realidade. A realidade, em sua ótica, é plural e construída, ou seja, é subjetiva e existe como uma construção mental dependente das vivências sociais no tempo e no espaço. Para ela,

[...] os proponentes do paradigma qualitativo assumem que há múltiplas realidades e não uma única, cada uma relativa à experiência de quem constrói, que, portanto, a pesquisa subjectiva é a única possível. Como consequência todos os estudos são influenciados por valores até a um nível determinado. O objectivo da investigação é o desenvolvimento de construções partilhadas entre membros de um grupo, de uma sociedade, de uma cultura (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PT, 1998, p. 251).

Matos (PT, 2002) também utiliza a triangulação das técnicas de recolha dos dados (análise documental, registros das práticas das educadoras e entrevistas semi-estruturadas). Como pressupostos para sua investigação qualitativa, a pesquisadora busca aporte na fenomenologia e no interacionismo simbólico. O interacionismo complementa a fenomenologia, pois “[...] salienta a importância da interação social enquanto processo na construção da experiência social” (MATOS, PT, 2002, p. 66). Tais, de acordo com a autora, privilegiam a construção de significados. Sendo assim, os mundos são “[...] construídos pelas e nas práticas dos indivíduos” (MATOS, PT, 2002, p. 36); a realidade é “[...] socialmente

criança, escrito por Jean Piaget e publicado na década de cinquenta do século XX. No centro da orientação ecológica, está a preocupação por uma acomodação progressiva entre o organismo humano e seu ambiente imediato e o modo que esta relação se produz no meio físico e social mais alargado. Para Bronfenbrenner “[...] o que conta para a conduta e o desenvolvimento é o ambiente como se percebe, mais do que como possa existir na realidade ‘objetiva’” (1987, p. 24).

construída, é subjectiva, depende do ponto de vista do sujeito, não pré-existe à acção humana” (MATOS, PT, 2002, p. 66).

Gomes (PT, 2002) trabalha com a investigação-ação como modo de formação continuada dos professores. Para o pesquisador, a distinção entre qualitativo e quantitativo e a distinção entre pesquisador e práticos é ultrapassada nesse tipo de pesquisa, representando uma nova aliança que termina com as múltiplas rupturas da investigação clássica. A investigação-ação constitui uma forma específica de investigação aplicada ou desenvolvimento técnico, não testa hipóteses experimentais obedecendo a esquemas rígidos. É um espaço de aplicação e de práticas do conhecimento científico.

Para as teorias construtivistas, a realidade é uma imagem fabricada, um construto ou, como afirma Oliveira-Formosinho (PT, 1998, p. 143), “[...] uma estrutura mental criada através de elementos factuais”. Nesse sentido, ocorre uma mistura entre o real e nossa explicação dele, pois o conhecimento científico torna-se uma questão de convenções que sempre se alteram. A autora reitera sua posição construtivista, afirmando que para esse paradigma “[...] não existe um mundo objectivo – independente da actividade mental humana e da linguagem humana simbólica”. Desse ponto de vista, a realidade existe como construção mental. Sua forma e conteúdo são dependentes das vivências sociais num espaço e num tempo. “A pesquisa de natureza construtivista assume assim um relativismo ontológico (existem múltiplas realidades)” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 254).

Sobre a natureza da relação entre sujeito e objeto, afirma a pesquisadora, o construtivismo define uma posição “[...] transnacional e subjectivista”. Para construir conhecimento, o construtivismo define sua posição hermenêutica e dialética (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 254). Em suas palavras:

A natureza das realidades como construções mentais intangíveis, fundadas na experiência social, com uma natureza local, sugere que as construções individuais só podem ser elicitadas através da interação que acede às construções por um processo hermenêutico de descrição e interpretação e um processo dialético de comparação e contratação das construções dos respondentes com as do investigador e com outras construções disponíveis (o patrimônio teórico disponível).

Percebemos que o construtivismo é uma posição anti-realista que defende o relativismo ontológico, ou seja, não há um mundo objetivo e, sim, vários mundos, construídos e interpretados de acordo com uma estrutura teórica, cultura ou descrição. Encontramos outras posições anti-realistas, caso de Diógenes (BR, 1998) e Ricchiero (BR, 2000), que trabalham

com a teoria das representações sociais, e de Torres (BR, 2002), sustentada pelos teóricos da corrente de pensamento pós-estruturalista e da virada lingüística

Os teóricos utilizados para sustentar essas investigações praticam o que Duayer (2003) denominou de negação negativa da ontologia. Para essas teorias, a verdade é socialmente justificável pelo consenso da comunidade científica de pesquisadores e não pela sua correspondência com um elemento da realidade; a prática científica fica restrita a uma convenção social localizada que cria ou constrói os fatos mediante escolhas ativas, social e culturalmente situadas, ao invés de compor uma descrição distanciada de uma realidade pré-existente e exterior à própria prática; não há distinção entre conhecimento e sociedade, isto é, entre a dimensão cognitiva e a sócio-cultural.

Segundo Nanda (1999), os construtivistas conservam a ênfase na historicidade do conhecimento, no entanto, sem a ênfase na objetividade da realidade material ou na capacidade de explicarmos a verdade objetiva sobre o mundo real. Portanto, há uma negação de que a realidade externa determine a verdade ou a falsidade do conhecimento científico. Para estas teorias, ocorre uma incapacidade de distinção entre a realidade objetiva e a maneira como a descrevemos ou a representamos.

Nesse sentido, destaca Rossler (2006, p. 199), cada pessoa apenas pode supor que compartilha com o outro conhecimentos aproximados, sem ter uma referência objetiva que assegure a identidade dos significados supostamente compartilhados. Fica evidente que uma vez que os conhecimentos são propriedades dos sujeitos e, portanto, subjetivos, não é possível transmiti-los objetivamente de uma pessoa para outra. Com esta posição, portanto, não há conhecimento objetivo e universal. A realidade é construída na atribuição de significados dados por cada sujeito.

No pensamento dos teóricos usados pelos pesquisadores também foi possível perceber o que Bhaskar (1977) chama de realismo empírico: uma ontologia implícita calcada no empírico, na experiência sensível do sujeito. O mundo é visto como construído socialmente de acordo com jogos de linguagem, isto é, a construção social é lingüística ou discursiva. A possibilidade do conhecimento objetivo é aqui visto como uma adequação empírica.

Desse ponto de vista, e de acordo com Bhaskar (1977), as pressuposições ontológicas são reduzidas a questões epistemológicas e, desse modo, o mundo é reduzido à experiência imediata. As características ou propriedades do mundo, suas determinações, são vistas como projeções das capacidades supostamente delimitadas pelas categorias culturalmente dadas do sujeito cognoscente.

O realismo crítico (BHASKAR, 1977) indica que precisamos prestar atenção às duas dimensões da ciência para evitarmos a redução de questões ontológicas a questões epistemológicas. A dimensão transitiva do conhecimento, como teorias, paradigmas e modelos previamente estabelecidos, é independente da realidade. Essas teorias constituem o material que a ciência utiliza no seu trabalho, porém a atividade científica pode considerar seus resultados como aproximativos na medida em que os conhecimentos podem ser superados com o aprofundamento do conhecimento sobre a realidade que, por sua vez, é o objeto intransitivo da ciência.

Na análise dos dez textos¹⁸⁷ foi possível perceber em nove deles as concepções anti-realistas dos investigadores. Nesse terreno movediço, como afirmou Duayer (2003b), a realidade não é objetiva, é uma construção fabricada e partilhada pelos membros de uma mesma comunidade científica; é subjetiva; dependente das vivências sociais num determinado espaço e tempo. O conhecimento científico é uma adequação empírica que reduz a realidade a uma construção lingüística e social.

Ao contrário do que defendem essas posições relativistas, sustentamos a posição de que a sociedade não é uma construção do pensamento dos sujeitos e sim, como atesta Bhaskar (1998), expressa o conjunto das relações dentro das quais os sujeitos ou grupos se situam. Qualquer atividade considerada científica procura se aproximar das causas e estruturas subjacentes dos fenômenos manifestos e, dessa maneira, fornecer uma explicação do que acontece com os fenômenos que experimentamos (NANDA, 1997).

Como todo enunciado parte de uma visão de como o mundo é vinculado a uma compreensão da realidade, ou seja, uma ontologia (BHASKAR, 1977). Dessa perspectiva, é possível afirmar que a tendência que se fez presente nas investigações no Brasil e em Portugal é o construtivismo ou construcionismo social como uma linha teórico-metodológica. A tendência construtivista se fez presente nas concepções de criança, de formação docente e nas diretrizes formuladas para o trabalho pedagógico com as crianças. Essa tendência se manifestou nas premissas epistemológicas das pesquisas e nos pressupostos ontológicos, marcados pelas posições relativistas dos pesquisadores. Na dimensão transitiva, a epistemológica, observamos nas pesquisas a presença do ceticismo epistemológico no qual o conhecimento é aquele que tem validade prática e é útil. Na dimensão intransitiva ficaram claras as posições relativistas dos pesquisadores ao afirmarem que a realidade é uma construção mental, uma imagem, um constructo.

¹⁸⁷ Com exceção de Sanchez (BR, 2001).

O ideário construtivista parte de uma concepção de mundo, de sociedade, de história e de conhecimento. Também pode ser caracterizado com um sistema de crenças (DUAYER, 2006), uma ontologia acrítica que pode ser utilizada para a manipulação dos fatos. Lukács (1984b), em seu tempo, antecipou muito dos acontecimentos na filosofia da ciência ao afirmar que se fazia necessário à ciência orientar-se para o conhecimento adequado da realidade existente em si e esforçar-se para descobrir as verdades ontologicamente fundadas. Do contrário, sua atividade seria reduzida à sustentação da práxis imediata. Em suas palavras: “Se a ciência não pode ou, conscientemente, não deseja abandonar este nível, então sua atividade transforma-se numa manipulação dos fatos que interessam aos homens na prática” (LUKÁCS, 1984b, p. 2).

O autor também alertou para o fato de que, quanto menos desenvolvida for a ciência, maior é a frequência de enquadramento de falsas teorias gerais do conhecimento, ou falsas crenças, que funcionam na imediaticidade. Conhecimentos adquiridos na prática, aqueles que têm utilidade, permanecem circunscritos à sua direta utilização na práxis imediata e são considerados suficientes para a manipulação de determinados complexos, com o auxílio dos conhecimentos práticos. Cabe ao pesquisador explicitar sua ontologia como também tornar explícita a ontologia implícita utilizada pelo aparato teórico que está investigando para impedir “[...] o funcionamento ilimitado do aparato manipulatório” (LUKÁCS, 1984b, p. 4).

Num mundo onde tudo é relativo, negando-se a possibilidade do conhecimento objetivo, em lugar da refutação da ontologia temos a criação de uma ontologia implícita não-crítica que inconscientemente fundamenta uma determinada concepção de ciência e de explicação científica, na qual os sujeitos se ajustam ao existente (DUAYER, 2007, p. 4). Se essa ontologia que é dominante e

[...] conforma as “coordenadas ideológicas hegemônicas” ou o “sistema de crenças dominante”, sua crítica, teórica e prática, só pode ser efetiva com base na reconstrução de uma ontologia realista, uma ontologia crítica, que, restituindo o papel da subjetividade na vida social, abre a história para os sujeitos (DUAYER, 2006, p. 130).

Lukács (1979) afirma que as nossas construções são sempre provisórias. Seguindo sua lição, entendemos que o presente estudo contribuiu para pensar a educação das crianças de zero a seis anos e a formação do profissional que trabalha com elas. Desse modo, esperamos que nossa discussão seja elemento para fomentar outras discussões e estudos que possam superar as questões assinaladas ou complementar as que não foram desenvolvidas.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, N. A avaliação da formação de educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico. In: AFONSO, N.; CANÁRIO, R. (Org.). *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora/INAFOP, 2002.

AFONSO, Almerindo J. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. *Sociologia: problemas e práticas*, Lisboa, n. 37, p. 33-48, 2001.

ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.26, n. 91, pp. 419-442, maio/ago. 2005.

ANTUNES, Fátima. Novas instituições e processos educativos: a educação e o modo de regulação em gestação. Um estudo de caso em Portugal. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.87, p.481-511, maio/ago. 2004.

_____. Globalização e europeização das políticas educativas. *Sociologia: problemas e práticas*. Lisboa, n.47, p.125-143, 2005a.

_____. Governação global e diretrizes internacionais para a educação na União Européia. Entrevistadora: Olinda Evangelista. *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n.2, p.449-465, jul./dez. 2005b.

ANTUNES, Karine Maria. *Dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola* : um estudo de tipo etnográfico. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2004.

ARAÚJO, Maria Luísa A. F. F. *A Transmissão Intergeracional do Figurado de Barcelos*. Intervenção no Jardim de Infância. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância)- Universidade do Minho/UM, Braga, 2006.

ARIÈS, Phillipe. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 'La infância'.

_____. In: *Revista de Educación*.nº 281, 1986. p.5-17.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001a.

_____. Compre um kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n.74, p. 251-283, abr.2001b.

_____. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise dos pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. A formação de professores sob a ótica construtivista: Primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (org). *Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. pp. 41-62.

_____. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho. In: ARCE, Alessandra ; MARTINS, Ligia Maria (org.). *Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? Em Defesa do Ato de Ensinar*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. pp. 13-36.

_____. ; DUARTE, Newton (Org.) *Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 99-115.

ARCHER, Margareth. *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ARELALO, Lizete R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M. ; HADDAD, Sérgio (org.) *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, pp. 95-116.

ÁVILA, Maria José F. *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2002.

BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n.82, p. 63-92, abr.2003.

BAIRRÃO, João. et al. *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Storia dell’infanzia*. Vol. II. Dal Settecento a oggi. Roma: Laterza, 1996.

BHASKAR, Roy. *A Realist Theory of Science*. London:Verso, 1977.

_____. Scientific Realism and the Aporia of Contemporary Philosophy. In: BHASKAR, Roy. *Scientific Realism and Human Emancipation*. London: Verso, 1986. pp. 01-102.

_____. *Reclaiming Reality*. London: Verso, 1989.

_____. Societies. In: ARCHER et al. *Critical Realism: Essential Readings*. London: Routledge, 1998. pp. 206-257.

BICCAS, Maurilane de Souza. A constituição da equipe de educadoras e o projeto coletivo de uma creche comunitária. In: BICCAS, M. S.; DIAS, R. C.; SILVA, I. T. F. R.; SANDER, G. F. B. (Org.). *Creches Comunitárias: histórias e cotidiano*. Belo Horizonte: AMEPE, 1997, v. 1, p. 95-122.

BORBA, Angela Meyer. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*. Um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal Fluminense/UFF, Niterói, 2005.

BRONFENBRENNER, Urie. *La Ecologia del Desarrollo Humano*. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987.

CALLINICOS, Alex. Marxismo e realismo crítico: um debate Roy Bhaskar & Alex Callinicos. *Journal of critical realism*. 1: 2 May, 2003. Tradução de Maria Célia Marcondes de Moraes (PPGE/UFSC); revisão de Mario Duayer (UFF/PPGSP/USFC), fevereiro de 2007.

_____. *Critical realism and beyond: Roy Bhaskar's dialectic*, Working Paper n 7, Department of Politics, University of York, 1994.

CAMPOS, Roselane F. Do professor reflexivo ao professor competente. Os caminhos da reforma da formação dos professores no Brasil. In: PACHECO, J. A.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003, p. 83-104.

_____. Trabalho docente e formação de professores da educação infantil no Brasil. In: *VII Seminário REDESTRADO –Nuevas Regulaciones en América Latina*. Buenos Aires, 2008a. Cd-rom.

CAMBI, Franco; ULIVIERI, Simonetta. *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Itália, 1988.

CAMPOS, Rosânia. *Educação infantil e os organismos internacionais: Uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional*. 2008. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2008.

CANÁRIO, Rui; ESTEVES, Manuela; LIMA, Licínio; PACHECO, José A. *A educação em Portugal*. Contributos de investigação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, dez. 2006.

CARVALHO, Ana Maria; BERALDO, Katharina. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisas e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº. 71, 1989. p. 55-61.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção de identidades das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996. 194f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 1996.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, pp. 329-248.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHASIN, José. Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica (Pós-fácio). In: TEIXEIRA, F. J. S. *Pensando com Marx: uma leitura crítico-comentada de O Capital*. São Paulo: Ensaio, 1995.

ClAVATTA, Maria. Franco. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXI, nº 72, pp. 197-230, ago. 2000.

COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia)-Universidade de São Paulo/USP, 2000.

COPIT, Melany S. ; PATTO, Maria H. S. A criança-objeto na pesquisa psicológica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 31, dez. 1979. pp. 6-9.

CORSINI, Carlo. A infanzia i famiglia nel XIX secolo. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Storia dell'infanzia*. Dal settecento a oggi. Vol. II. Roma: Laterza, 1996. pp. 250-281.

COUTINHO, Angela Maria S. *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2002.

CRÓ, M.L. *Actividades de educação pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico: Contributo para a formação contínua de educadores de infância e professores do 1º ciclo*. Tese (Doutorado)-Universidade de Aveiro/UA, Aveiro, 1990.

_____. *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores*. Porto: Porto Editora, 1998.

DALE, Roger Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n.16, 2001. p. 133-169.

DUAYER, Mario. Desencanto Revolucionário, Ininteligibilidade da História e Apostasia de Esquerda: E. P. Thompson sobre L. Kolakowski. Seminário *Política e Paixão: Dez Anos Sem E. P. Thompson*. Programa de Pós-Graduação em História; Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política; Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, setembro de 2003a.

_____. Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? *Anais do VIII Congresso de Economia Política*, Florianópolis, Jun. 2003b.

_____. Anti-realismo e absolutas crenças relativas. *Margem Esquerda*, São Paulo, v. 8, pp.109-130, 2006.

_____. Contra o conformismo: Crítica do pensamento social contemporâneo. Conferência proferida na AMATRA. Recife, 08 de março, 2007.

_____; MEDEIROS, João Leonardo. Under-labouring for ethics: Lukács's critical ontology. In: LAWSON, Clive, LATSIS, J. S. and MARTINS, Nuno M. O. (eds.). *Contributions to Social Ontology* (Routledge Studies in Critical Realism). London: Routledge, 2006, pp.102-123.

_____; MORAES, Maria Célia. Neopragmatismo: a história como contingência absoluta. *Tempo*, Niterói, v. 2, nº. 4, pp. 27-48, dezembro de 1997.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, v.19, n. 44, pp. 1998. Disponível em <www.scielo.com.br>. Acesso em: 03/01/2008.

_____. As pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, ANPED, nº 18, pp.35-40, 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v.24, n.83, pp.601-626, 2003a.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ENGELS, Friedrich. *Dialéctica da natureza*. 2ª ed. Lisboa: Presença, 1978.

ESTRELA, Maria Teresa et al. *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)* Porto: Porto Editora/INAFOP, 2002.

EVANGELISTA, Olinda. *Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil*. In: LIMA, Antônio Bosco de; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. (Org). *Políticas educacionais e qualificação docente*. Cascavel/PR, 2001, p. 13-30.

_____. *A profissionalização docente na produção da ANPED – 1995-2002*. Relatório de pesquisa. Florianópolis, 2004.

_____; TRICHES, Jocemara. *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa*. In: *Anais VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-Sul) “Pesquisa em educação e inserção social”* (CD-Rom), 22 à 25 de junho de 2008, Itajaí/SC. UNIVALI: Santa Catarina, 2008a.

_____. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de Pedagogia no Brasil. In: *Anais VII Seminário REDESTRADO “Nuevas Regulaciones en América Latina”*, Buenos Aires/Argentina, 3 à 4 de julio de 2008. CLACSO; AGENCIA: Argentina, 2008b.

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

FERNANDES, Sara Grund. *Crianças de Rua em Braga: Infância, Trajectos de Vida e Práticas Sociais*. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância)- Universidade do Minho/UM, Braga, 2006.

FERREIRA, Maria Manuela. *Salvar corpos, forjar a razão*: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal (1880-1940). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

_____. *“-A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”*. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)- Universidade do Porto/UP, Porto, 2002.

FERREIRA, José Brites. Globalização e Ensino Superior: a discussão de Bolonha. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 229-242. jan./jun/2006.

FERREIRA, José B.; MORGADO, José C. Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, Antonio F; PACHECO, José A. (org.) *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006, p. 61-86.

FERREIRA, Fernando I. Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In FORMOSINHO, João; SOUSA FERNANDES, A.; MACHADO, Joaquim; FERREIRA, Fernando. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA. p.265-306.

FERREIRA, Fernando I. ; OLIVEIRA, Joaquim M. Escola e políticas educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 127-148, jan./jun. 2007.

FORMOSINHO, João. A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 4, pp.19-35, 2002.

FERNANDES, Florestan. As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis, Vozes, 1979, p. 153-256.

FREITAS, Helena. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XX, n.68, 1999. p.17-44.

FÜLLGRAF, Jodete B. G. *A infância de papel e o papel da infância*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2001.

GOMES, J. F. *A Educação Infantil em Portugal: achegas para a sua história*. Coimbra: Almedina, 1977.

HOSTINS, Regina Linhares. *Formação de Pesquisadores na Pós-Graduação em Educação: embates ontológicos e epistemológicos*. 2006. 175 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis/UFSC, 2006.

JENKS, Chris. Constituindo crianças. In: *Educação, Sociedades & Culturas*. Porto: Afrontamento, 2002. p. 185-216.

JOBIM E SOUZA, Solange. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996. pp. 39-56.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil:

Pedagogia e Normal Superior. *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99, 1999, p. 61-79.

KLEIN, Ligia. Construtivismo Piagetiano: Considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In: DUARTE, N. (org) *Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. pp 63-86.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (coord.) *Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). *Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 51-65. (Coleção polêmicas do Nosso Tempo, 62), 1999.

_____; FREITAS, Marcos Cezar (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

KÜENZER, Acácia Zeneida. Competência com práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v.29, n.1, jan/abr., 2003

_____; RODRIGUES, Marli Fátima As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: *Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006, p. 185-212.

_____; MORAES, Maria Célia M. Temas e tramas na pós-graduação em educação no Brasil. In: MOREIRA, Antonio F; PACHECO, José A. (org.) *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006, p. 185-186.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M. ; HADDAD, Sérgio (org.) *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, pp. 1-11.

LEONTIEV, Alexei. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev S., LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 4ª edição. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, pp. 59-84.

_____. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

LESSA, Sérgio. *Trabalho e ser social*. Maceió: EUFC/Edufal, 1997.

_____. *Para compreender a ontologia de Lukács*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido Formação dos profissionais da educação. In: *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-58.

LIMA, Licínio C. Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões pós-reformistas. In: CATANI, A.; OLIVEIRA, R. P. (Org.). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002, p. 41-76

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Ontologia do ser social – Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: LECH, 1979.

_____. *Ontologia do ser social. Os complexos problemáticos mais importantes - A Reprodução*. Tradução de Sérgio Lessa. Alagoas: UFAL, 1090. Título original: *La riproduzione*. In: *Per una ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Riunit, 1981.

_____. *Ontologia do ser social. Os complexos problemáticos mais importantes - O Trabalho*. Tradução de Ivo Tonet. Alagoas: UFAL. Título original: *Il Lavoro*. In: *Per una ontologia dell'Essere sociale*. Roma: Riunit, 1984a.

_____. *Ontologia do ser social. A situação atual dos problemas – Neopositivismo*. Tradução de Mario Duayer. Rio de Janeiro: UFF. Título original: *Zur ontologie des gesellschaftlichen seins*. Darmstadt: Luchterhand, 1984b.

LURIA, Alexander. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. VIGOTSKII, Lev S., LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 4ª edição. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, pp. 85-102.

_____. El papel del lenguaje en la formación de conexiones temporales y la regulación del comportamiento en los niños normales e oligofrénicos. In: LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei; VIGOTSKY, Lev (2004) *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2004. pp. 99-116.

_____; LEONTIEV, Alexei; VIGOTSKY, Lev. *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2004.

MALANCHEN, Julia. Políticas de educação a distância: democratização ou o canto da sereia? *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.26, p.209 –216, jun. 2007.

MARI, Cezar Luiz de. “*Sociedade do Conhecimento*” e Educação Superior na década de 1990: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. 2006, 265f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2006.

MARTINS, José de Souza (org.) *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINS, Ligia Maria; ARCE, Alessandra. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria (org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: SP, Editora Alínea, 2007a. pp. 37-62.

_____. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores associados, 2004. pp. 53-73.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MEDEIROS, João Leonardo. *A economia diante do horror econômico*. 2005. Tese (Doutorado em Economia)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

MIRANDA, Marilda Gomes. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. pp. 129-143.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: Balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, pp. 33-60, mar. 2001

MORAES, Andréa Alzira. *Educação infantil: Uma Análise das Concepções de Criança e de sua Educação na Produção Acadêmica Recente (1997-2002)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

MORAES, Maria Célia M. *História e região, tempo e espaço (A questão da particularidade)*. Relatório de Pesquisa. UFF/CNPq. Processo: 501726/91.8, 1993.

_____. *Reformas do ensino: modernização administrada. A experiência de Francisco Campos. Anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2000.

_____. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n. 1, pp. 07-25, 2001.

_____. (Org.). *Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, v. 34, n. 122, pp. 337-357, maio/ago. 2004a.

_____. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; PACHECO, José A.; GARCIA, Regina L. (org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004b. pp. 139-158.

_____; PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Olinda. (orgs.) *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. A teoria tem conseqüências: Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Texto apresentado na conferência de abertura das *V Jornadas de Investigación "Educación y Perspectivas: Contribuciones Teóricas y Metodológicas em Debate"*. Córdoba, Argentina, 4 e 5 de julho, 2007.

NANDA, Mera. Restaurando o real: repensando as teorias da ciência sócio-construtivistas. *Social Register*. Ed. Leo Panich, 1997. Tradução de Mario Duayer, UFF, 1999, pp. 01-39.

_____. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, E.M.; FOSTER, J.B. (Org.) *Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. pp. 84-106.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes B. *Infância e historicidade*. 1989. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Pontifícia Católica de São Paulo/PUC-SP, São Paulo, 1989.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Em direção a um modelo ecológico de supervisão de educadoras de infância. *Inovação*, 10, 1.pp 89-109, 1997.

_____. *O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância*. 1998. 599 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança)-Universidade do Minho/UM, Braga, 1998.

_____. A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº. 4, pp. 42-68, 2002.

_____; FORMOSINHO, João. O apoio ao desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento organizacional: a intervenção da Associação Criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº. 2, p. 39-62, 2000.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: _____; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (org.). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. pp. 13-36.

ORTIGARA, Vidalcir. *Ausência sentida nos estudos em educação física: a determinação ontológica do ser social*. 2002. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GUEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Maria Raquel Barreto. *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*, 2003. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2003.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. *As Crianças: contextos e identidades*.Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. pp. 31-74.

_____; SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. *As Crianças: contextos e identidades*.Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. pp. 9-30.

PIRES, Liliana Miguel. “*Eu mandava limpar o bairro todo...*” (Contra)tempos da participação infantil: contributos da análise da participação das crianças nos tempos livres. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)-Universidade do Porto/UCP, Porto, 2005.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 86, jan./abr. 2004. p. 221-241.

PONTE, Maria Cristina. “*Quando as crianças são notícias*”. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação)-Universidade Nova de Lisboa/UNL, Lisboa, 2002.

PRADO, Patrícia Dias. *Educação e Cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 1998.

PROUT, Alan. *Reconsiderar a nova sociologia da infância*. Braga: Universidade do Minho, 2004. mimeo.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. 2000. 273f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2000.

RAUPP, Marilene D. *A formação dos professores de educação infantil: apreciações bibliográficas*. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005.

ROCHA, Eloísa Acires C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1999.

_____. *Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa*. *Educação, Sociedades & Culturas*. Porto: Afrontamento, 2002. p. 67-88.

_____. *Criança e educação: caminhos da pesquisa*. In: CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel (org.). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, 2004. p. 245-256.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, pp.25-64, mar. 2002.

_____. *Criança pequena e desigualdade social no Brasil*. In: FREITAS, Marcos Cesar de. *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-86.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabíola; SILVA, Ana Paula S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, pp.65-100, mar. 2002.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (org). *Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. pp. 03-22

_____. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SANI, A. I. M. *A experiência subjectiva de crianças vítimas e testemunhas de crimes*. 2000. Dissertação (Mestrado)-Universidade do Minho, Braga, 2000.

SANTOS, Ana Paula G. L. *As TIC na educação pré-escolar: interesses e necessidades de formação dos educadores de infância*. Dissertação (Mestrado)-Universidade de Lisboa, 2003.

SARMENTO, Manuel J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação, Sociedades & Culturas*, Porto, nº. 17, pp. 13-32, 2001.

_____. Sociologia da infância: Correntes, problemáticas e controvérsias. *Sociedade e Cultura*, 2, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, v. 13, n. 2, pp.145-164, 2000.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, 2005. pp. 17-40.

SARMENTO, Teresa P. *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCALCON, Suze. *A influência pragmática na produção sobre a profissionalização do professor*. Relatório de pesquisa de pós-doutorado. UFSC, Florianópolis, 2007.

SECO, G. O auto-conceito escolar em educadoras de infância: Um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 1: pp. 119-139. 1993

SERRÃO, Maria Isabel B. *Aprender a ensinar: A aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Caderno de Pesquisa*. SP: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, v. 37, n. 130, p.43-62, jan/abr. 2007.

SHIROMA, Eneida. O eufemismo da profissionalização. In. MORAES, Maria Célia M. de. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Profissionalismo: da palavra à política. In: PACHECO, J. A.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003a, p. 27-45.

_____. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 81-98.

_____. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SHIROMA, Eneida. O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda *Política educacional: o que você precisa saber sobre...* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Isabel Lopes. Construção participada de orientações curriculares para a educação pré-escolar. *Inovação*, 10, 1997. p. 37-53.

SILVA, Maurício Roberto. *O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar onde está o lazer/lúdico? o gato comeu?* 2000. 351f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2000.

SILVA, Rosângela Maria da. *A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática : um estudo de caso.* 2005. 256 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2005.

SILVA, Rui Pedro R. P. *Quando eu for grande quero ser...O trabalho para as crianças de meio rural: com as mãos na terra e os olhos no futuro.* 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância)-Universidade do Minho/UM, Braga, 2006.

SIMÕES, M.H.R. *Estádios do ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor: Uma experiência no contexto da formação inicial de educadoras de infância.* 1993. Tese (Doutorado) - Universidade de Aveiro/UA, Aveiro, 1993.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, pp. 7-31, mar. 2001.

SOARES, Kátia Cristina D. *Trabalho docente e conhecimento.* 2008. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, 2008.

SOARES, Natália F. *Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação.* (mimeo) s/d.

_____. *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, práticas e poderes.* 2006. Tese (Doutorado em Estudos da Criança)-Universidade do Minho/UM, Braga, 2006.

STEMMER, Márcia R. G. *Educação Infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emília.* 2006. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

STRENZEL, Giandréa Reuss. *Exame da produção bibliográfica na área da educação infantil entre 1983 e 1993.* Relatório de Iniciação Científica. UFSC, 1996. Mimeo.

_____. *A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil:* Indicações das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2000.

_____. Os estágios no Núcleo de Desenvolvimento Infantil: relato de várias experiências. *Anais: II Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil.* Florianópolis, 2002, p. 60-62.

_____. Entre teses e dissertações: a educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil nos anos 1990. In: RAUPP, M. (org.) *Reflexões sobre a infância: Conhecendo crianças de 0 a 6 anos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006, p. 65-116.

_____. A produção acadêmica brasileira e suas tendências nas últimas três décadas. *Actas do I Congresso em Estudos da Criança — Infâncias Possíveis Mundos Reais*. Braga: Universidade do Minho, fev. 2008. Cd-rom.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Anped, nº 13. pp.5-24, 2000.

THOMPSON, Eduard P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Uma crítica ao Pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TOMÁS, Catarina A. *Há muitos mundos no mundo...* Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças - Diálogos entre crianças de Portugal e Brasil... 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Criança)-Universidade do Minho/UM, Braga, 2007.

_____. *Ter e não deter o direito de audição*. Um estudo de caso no Colégio de São Fiel. 2000. Dissertação (Mestrado)-Universidade de Coimbra/UC, Coimbra, 2000.

TONET, Ivo. As tarefas dos intelectuais hoje. *Novos Rumos*, nº. 29, São Paulo, 1999.

_____. *Educação cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

TORRIGLIA, Patrícia L. (2004) *A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina*. 2004. 287 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis.

TRICHES, Jocemara. *O curso de Pedagogia: projetos em disputa*. (Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq 2005-2006) - Florianópolis, UFSC, 2006.

_____. *Curso de pedagogia: a hegemonia da docência*. (Relatório Final de Pesquisa PIBIC/CNPq 2006-2007) – UFSC/CED, Florianópolis, 2007.

TREVISAN, Gabriela. *Afectos e amores entre crianças – a construção de sentimentos na interação de pares*. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância)- Universidade do Minho/UM, Braga, 2006.

VASCONCELOS, Teresa. Investigação em educação de infância: políticas e práticas. *Actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Castelo Branco, 7-9 de abril, 2005a.

_____. *Das casas de asilo ao projecto de cidadania*. Políticas de expansão de educação de infância em Portugal. Lisboa: Edições ASA, 2005b.

_____. Research in early childhood education in Portugal. In: SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia (Eds). *Internacional perspectives on research in early childhood education*. Greenwich, Information Age Publication, 2005c.

VASCONCELOS, C. B. *Entre as redes casuais e as raízes profundas...* – Interacções e amizade na infância. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância)- Universidade do Minho, Braga, 2006.

VIEIRA, I. M. R. *A influência das crianças na decisão de compra dos pais*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências Empresariais)- Universidade do Porto/UP, Porto, 2001.

VIEIRA, Ligia Maria Fraga. Na educação infantil, cuidar e educar são funções complementares e indissociáveis: quais conseqüências para formação e trabalho docente? In: *VII Seminário REDESTRADO –Nuevas Regulaciones en América Latina*. Buenos Aires, 2008. Cd-rom.

VIEIRA, Suzane da Rocha. *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor*. (Dissertação de Mestrado em Educação)-UFSC, Florianópolis, 2007.

VILARINHO, Emília. *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

_____. E...Depois da “paixão”? Contributos para a análise sociológica das políticas de educação pré-escolar em Portugal. *Educação, Sociedades & Culturas*, Porto, nº. 17, pp. 89-111, 2001.

_____. As crianças e os (Des) caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.) *Crianças e Miúdos*. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Edições ASA, 2004. pp. 205-244.

VILAVERDE, Maria L. M. (2000) *Factores de risco e factores protectores em crianças vítimas de maus tratos a viver em instituições*. 2000. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Minho/UM, Braga, 2000.

VYGOTSKII, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev S., LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 4ª edição. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, pp. 103-118.

_____. *Obras Escogidas I*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1991

_____. *Obras Escogidas II*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1993.

_____. *Obras Escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1995.

_____. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Crítica, 2003.

_____; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 4ª edição. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WERTSCH, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

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

ZEMELMAN, Hugo. Algunas reflexiones metodológicas a partir del problema de las investigaciones comparativas. In: KRAWCZYK, Nora. R.; WANDERLEY, Luiz. E. (org.) *América Latina: Estado e Reforma numa Perspectiva Comparada*. São Paulo: Cortez, 2003a. pp. 83-105.

_____. Estudos comparados, projeto histórico e análise de políticas públicas: Entrevista com Hugo Zemelman. Realizada por KRAWCZYK, N. R.; MORAES, R. C. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.24, nº82, pp. 311-320, 2003b.

DOCUMENTOS OFICIAIS:

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Lei nº. 8.069/90 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política de Educação Infantil*. Brasília: MEC/COEDI, 1993a.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação para Todos*. Brasília, DF: MEC, 1993b.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/COEDI, 1994a.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Educação Infantil no Brasil: Situação atual*. Brasília: MEC/COEDI, 1994b.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Bibliografia anotada*. Brasília, DF: MEC/COEDI, 1995a.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995b.

_____. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, DF, 1996a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta pedagógica e currículo para a educação infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1996b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial pedagógico curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 3 vol.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 2 vol.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998c.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal*: parecer CEB N. 1/99, aprovado em 29/1/1999. Brasília: DF, 1999a

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução n.º 1, de 7/04/1999, 1999b.

_____. *Decreto Presidencial nº 3276/1999*, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. Brasília, DF. 1999c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil*. Parecer n.º. 04, de 16/02/2000, 2000a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Política de formação continuada*. Brasília, DF: MEC, 2000b.

_____. Ministério da Educação. *Plano nacional de educação*: lei n. 10.172 de 09/1/2001. Brasília: DF, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial para formação de professores*. Brasília, DF: MEC, 2002a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado*: parâmetros em ação – Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2002b.

_____. Ministério da Assistência Social. *LOAS/Lei Orgânica da Assistência Social*: legislação suplementar. 3. ed. Brasília: MAS, 2003. 72 p.

_____. Portaria Interministerial n.º. 3.219, de 21 de setembro de 2005a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>> Acesso em: 24/04/2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral de Política de Formação. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2005b. Disponível em: <[www.http://portal.mec.gov.br/seb](http://portal.mec.gov.br/seb)>. Acesso em 24/04/2008

_____. Ministério da Educação. *Proinfantil*: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2005c. Disponível em: <[www.http://portal.mec.gov.br/seb](http://portal.mec.gov.br/seb)>. Acesso em 24/04/2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Lei nº. 11.274 de 2006*. Institui o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF, 2006a

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 1, de 15/5/2006*. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Brasília, DF, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006c. 50 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>> Acesso em 20/04/2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB. Vol. 01, 2006d. 64 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>> Acesso em: 20/04/2008. Vol.02. 64 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>> Acesso em: 20/04/2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Relatório dos trabalhos realizados pelo GT criado pela portaria interministerial nº. 3.219, de 21 de setembro de 2005, e proposta de prorrogação das suas atividades*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006e. 29 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>> Acesso em: 20/04/2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006f. 32 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>> Acesso em: 20/04/2008.

_____. IBGE, Censo Demográfico 2006g. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 30 julho. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral de Política de Formação. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – catálogo 2006*. Brasília, DF: MEC, 2006h. Disponível em: <[www.http://portal.mec.gov.br/seb](http://portal.mec.gov.br/seb)>. Acesso em 24/04/2008.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº- 11.494, de 20 de Junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 20/04/2008.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*. Lisboa: ME:DEP, 2000. 249p.

_____. Diário da República. Ministério do Trabalho e da Segurança Social. Decreto-Lei nº. 158/1984, de 17 de maio de 1984. *Estabelece o regime jurídico aplicável à actividade exercida pelas amas e o seu enquadramento em creches familiares*, 1984a.

_____. Diário da República. Ministério do Trabalho e da Segurança Social. Decreto-Lei nº. 158/1984, de 17 de maio de 1984. *Regulamento do exercício da actividade das amas e do seu enquadramento em creches familiares*, 1984b.

_____. Diário da República. Ministério da Educação. Lei n.º 46, de 14 de outubro de 1986. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. 14 out. 1986a.

_____. Decreto-Lei n.º 392, de 22 de novembro de 1986b. Dá nova redacção ao artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 192/85, de 24 de Junho, e ao artigo 36.º do Estatuto da Carreira Docente Universitária, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de Novembro, ratificado, com alterações, pela Lei n.º 19/80, de 16 de Julho.

_____. Diário da República. Ministério do Trabalho e da Segurança Social. Despacho normativo n.º 99/1989, de 27 de outubro de 1989. *Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos*, 1989.

_____. Diário da República. Ministério da Educação. Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro de 1997. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*, 1997a.

_____. Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. In: *Legislação: Educação Pré-Escolar*. Coleção Educação Pré-Escolar. Lisboa, 1997b. p. 127-141.

_____. Diário da República. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 115, de 19 de setembro de 1997. 1997c

_____. Diário da República. Ministério da Educação. *O cálculo do valor que cabe às famílias é realizado de acordo com o Despacho Conjunto n.º 300, de 4 de setembro de 1997*. 1997d

_____. Diário da República. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 1, de 2 de janeiro de 1998. *Estatuto da carreira docente*. 1998.

_____. Diário da República. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 155, de 10 de maio de 1999. *Estatuto da carreira docente*. 1999.

_____. Diário da República. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001. *Aprova o perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*, 2001a.

_____. Diário da República. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 240/2001. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico*. 2001b.

_____. Diário da República. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 240/2001. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico*. 2001c.

_____. Diário da República. Ministério da Educação. *Trata da reestruturação do ensino superior*. Decreto-Lei n.º 43, de 22 de fevereiro de 2007a

_____. Diário da República. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001. *Aprova o perfil específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*, 2001b.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA PELOS INVESTIGADORES NO ALICERCE TEÓRICO DAS PESQUISAS:

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.

DELEUZE, G. *Conversações 1972-1990*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOSNOT, C. *Constructivism, theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College, Columbia University, 1996.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2000.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 1999.

GERGEN, K. J. Social constructivism and the educacional process. In: STEFFE, L.; GALE, J. *Constructivism in education*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1995.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GOFFMAN, E. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975.

GUATTARI, F. *Revolução molecular: pulsações de um desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HENDRY, G. D. Constructivism and educacional practice. *Australian Journal of Education*, 40 (1), 1996, pp. 19-45.

JODELET, D. *Las representaciones sociales*. Paris : PUP, 1991.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RICHARDSON, V. *Constructivism teacher education*. London: Falmer Press, 1997.

ANEXOS

ANEXO A - Documentos analisados

AZEVEDO, Heloisa Helena O. *Necessidades Formativas de Profissionais de Educação Infantil*. 2000. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, Piracicaba, 1997.

DIÓGENES, Ana Luisa N. *Para Além da Palavra: um Passeio pela Infância no Universo das Idéias e das Ações docentes na Pré-Escola*. 1998. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Ceará/UFC, Ceará, 1998.

GOMES, Antonio Ferreira. *A Reflexão como Estratégia de Formação Contínua de Educadores de Infância num Contexto de Investigação-Acção*. 2002. 458 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)-Universidade de Lisboa/UL, Lisboa, 2002.

MARCHÃO, Amélia de Jesus G. *Formação Inicial de Educadores de Infância e Desempenho Profissional na Creche*. Um Estudo de Caso. 1997. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)-Universidade de Aveiro/UA, Aveiro, 1997.

MATOS, Maria Manuela S. *Modos de Ser Educadora de Infância: Diversidade de Contextos e Diversidade de Práticas*. 2002. 300 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)-Universidade de Lisboa/UL, Lisboa, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância*. Um Estudo de Caso. 1998. 599 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança)-Universidade do Minho/UM, Braga, 1998.

RICCHIERO, Ideli. *Educação Infantil: Reflexões sobre formação e atuação docente*. 2000. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília/UNB, Brasília, 2000.

SANCHEZ, Débora Barbosa S. *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural à Educação Infantil*. 2001. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de São Paulo/UNESP, Marília, 2001.

SANTOS, Ana Paula Gomes L. S. M. *As TIC na Educação Pré-Escolar: Interesses e Necessidades de Formação dos Educadores de Infância*. 2003. 244 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)-Universidade de Lisboa/UL, Lisboa, 2003.

TORRES, Maria Carmem E. *Os Caminhos de Pesquisa em uma Escola de Educação Infantil: os Efeitos de um Encontro*. 2002. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense/UFF, Niterói, 2002.

ANEXO B- Unidades temáticas e assuntos das investigações no Brasil e em Portugal na área da educação

Quadro 2 – Unidades temáticas e assuntos das investigações no Brasil e em Portugal na área da Educação 1997-2003

Unidades Temáticas	Assuntos	
	Brasil	Portugal
Formação de Professores	-formação inicial -formação continuada -formação profissional -professores do ensino superior -prática de ensino -processos de inserção dos profissionais -professores de educação infantil -identidade	-formação inicial -formação continuada identidade -representações da formação
Organização Curricular	-currículos e educação infantil -propostas pedagógicas -projeto político pedagógico -desenvolvimento dos currículos	-orientações curriculares -desenvolvimento dos currículos
Arte-Educação	-ensino de artes -história da arte -imaginação -jogos teatrais -produção artística	
Relações Sociais	-relações adultos e crianças -relações entre crianças -relações creche e famílias -relações adultos, crianças e crianças	-relações adultos e crianças -relações entre crianças -relações creche e famílias
Brincar	-jogo -brinquedo -brincar; brincadeira	-jogo
Desenvolvimento	-desenvolvimento cognitivo -afetivo	
Políticas	-de atendimento -de formação -de proteção social -de integração -legislação -financiamento -creches domiciliares -creches universitárias -municipal -estadual	-de atendimento -institucionalização
História	-história de educação infantil -da infância -pensamento pedagógico	-história da educação de infância

Organização da Prática	-organização e funcionamento -representação do processo educativo -prática pedagógica/educativas -processos de inserção das crianças e famílias -tempo, espaço e organização -rotinas -práticas disciplinares	-organização e funcionamento -prática pedagógica/educativas -representações sobre a criatividade -museus -educação musical -avaliação -tempo, espaço e organização
Linguagem	-alfabetização -escrita -leitura -oral -letramento -literatura infantil -desenho	-literatura infantil
Comunicação	-televisão -vídeo -informática -softwares -desenho -representações sobre as tecnologias	-tecnologias -mídia
Saúde	-prevenção à doenças -bebês prematuros -práticas educativas	
Gestão	-participação das famílias -gestão democrática/educacional	
Educação Especial	-inclusão -exclusão -síndrome de down -bilinguismo -paralisia cerebral -visão	-inclusão
Educação Física	-educação motora -tendências educacionais -produção científica -consciência corporal -representação do corpo	
Qualidade	-do atendimento -indicadores de	-avaliação de contextos
Grupos Étnicos	-relações raciais -esteriótipos	
Gênero e Sexualidade	-relações de gênero -representações sociais de -identidade -meninas e meninos	
Ciências Naturais e Educação Ambiental	-inserção da educação ambiental no cotidiano -educação em ciências -ensino de ciências	

Matemática	-linguagem -ensino de -quantificação -educação	
Infância	-protagonismo infantil -desaparecimento da	
Outros	-biblioteca infantil -violência e seus impactos -produção do conhecimento	

Fonte: bancos de dados pesquisados.

ANEXO C – Quadro das categorias de análise Portugal

Quadro 5 – Categorias de análise, Portugal – 1997-2003

CATEGORIAS		PESQUISADORES				
		GOMES (2002)	OLIVEIRA-FORMOSINHO (1998)	MARCHÃO (1997)	MATOS (2002)	SANTOS (2003)
Eixo Central de Análise Criança		Atingir competências	Sujeito não setorizável	Ser em desenvolvimento , em evolução que necessita de um ambiente calmo, seguro e estimulador Bibliografia* ZABALZA	Sujeito de direitos, não setorizável, capacidades e competências sociais e interativas Bibliografia BAIRRÃO; FRABONI; KATZ	Adquire competências Bibliografia ZABALZA
Categorias	Desenvolvimento	Em etapas evolucionismo, construtivismo, medir desenvolvimento Bibliografia PIAGET	Sócio-construtivismo Bibliografia ZABALZA; PIAGET; VYGOTSKY; BROFENBRENER; BRUNER	Em etapas evolucionismo, construtivismo	Perspectiva do desenvolvimento sustentado, modelar o seu desenvolvimento Bibliografia VASCONCELOS; KOHLEBERG & MAYER; SPODECK & SARACHO	Evolutivo globalizante, “raiz piagetiana”, promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, desenvolvimento global, aprender fazendo, estímulo Bibliografia MARQUES
	Formação de Professores	Epistemologia da prática, professor é sujeito ativo da sua formação, investigador da sua prática, faz emergir o potencial inscrito no aluno	Epistemologia da prática, treinamento do professor ao longo da vida, desenvolvimento de competências centrada na escola. Professor é investigador como o pesquisador, constrói vocação na formação, encoraja ações intencionais das crianças	Epistemologia da prática, construtivista, ecológica e da racionalidade prática, profissional reflexivo	Epistemologia da prática, dimensão ecoformativa, traduzindo processo interativo entre criança, famílias e educadores, professor é especialista no desenvolvimento e educação das crianças e deve desenvolver o treino em desenvolvimento infantil	Epistemologia da prática, formação ao longo da carreira, concepção sistêmica, privilegia o caráter instrumental e estratégico, professor é o principal agente do processo educativo, desenvolve capacidades, competências, aptidões e atitudes

		Bibliografia SCHÖN; ZEICHNER; ALARCÃO; DEWEY	Bibliografia KATZ; NÓVOA; PÉREZ GOMEZ; SPODECK; COLL; HARGREAVES; DEWEY; ZEICHNER; SCHÖN; COLL	Bibliografia SCHÖN; ZEICHNER; ALARCÃO; NÓVOA; G. PORTUGAL	Bibliografia SCHÖN; ZEICHNER; OLIVEIRA- FORMOSINHO	(formação permanente), profissional reflexivo, sujeito da sua própria formação, orientador da criança, ser investigador Bibliografia ESTRELA; NÓVOA; OLIVEIRA- FORMOSINHO; KATZ; MIALARET; PERRENOUD; ZEICHENER
	Trabalho Pedagógico	Treinar, avaliar e estimular a aquisição de competências pela criança, aplicação de testes	Desenvolvido com os modelos curriculares Bibliografia KOLBERG; MALAGUZZI	Não ensinar, criar ambientes ricos e estimulantes que permitam e potenciem o desenvolvimento global de todas as crianças, baseado nos interesses, necessidades e ritmos de cada criança, espaço pedagógico é um contexto de significados Bibliografia ZABALZA; DAVIDSON & MAGUIN; CATALDO; RIZZO; PORTUGAL; KATZ <i>et al</i> ; SPODECK	Desenvolver uma prática apoiada no que a criança é, trabalho se desenvolve apoiado no desenvolvimento de modelos curriculares consistentes Bibliografia MOSS; ZABALZA; MYERS; SPODECK & SARACHO; OLIVEIRA- FORMOSINHO; PERRENOUD	Sistema híbrido de EI, com funções de preparação para a escolaridade obrigatória, socialização e cuidados, pedagogia de projeto, promove o desenvolvimento global da criança, adequa a prática às necessidades das crianças, planeamento com base no conhecimento sobre as crianças e na experiência do educador Bibliografia ZABALZA
Metodologias/técnicas		Competências, investigação-ação, produz conhecimentos que produzem desenvolvimento de natureza prática	Competências, sócio-constructivismo, investigação qualitativa, estudo de caso, triangulação metodológica (observação participante, auto-observação das educadoras e das entrevistas,	Competências, investigação qualitativa, estudo de caso, descrever, interpretar e analisar os dados (questionário)	Treino de competências (pré-requisitos) no domínio do espaço e tempo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social das crianças, aquisições formais de leitura, escrita e	Competências, investigação qualitativa, estudo misto descritivo, descrever fenômenos, identificar variáveis e inventariar fatos, (entrevistas semi-estruturadas,

		análise documental, de fotografias e vídeos), análise de conteúdo, dupla hermenêutica Bibliografia GUBA; KUHN; LAKATOS; SANTOS, B.; VALA; BARDIN; GIDDENS	Bibliografia BARDIN; PARDAL & CORREIA; GÓMEZ & CARTEA	cálculo Bibliografia DUBAR; LESNE; CANÁRIO; BERGER & LUCKMANN, citado por DUBAR; SAINSAULIEU	questionários de escala -pesquisa psicométrica, aplicação do teste Alfa de Cronbach, aplicação do teste de independência do Qui-Quadrado), análise de conteúdo Bibliografia ESTRELA; BARDIN; HILL & HILL; TUCKMAN; ALMEIDA & FREIRE
Alicerce Teórico	Construtivismo Bibliografia FOSNOT; RICHARDSON; HENDRY; GERGEN	construtivismo, ecologia do desenvolvimento Bibliografia BROFENBRENNER	construtivismo, ecologia do desenvolvimento Bibliografia BROFENBRENNER	construtivismo, ecologia do desenvolvimento Bibliografia BROFENBRENNER	construtivismo, ecologia do desenvolvimento Bibliografia BROFENBRENNER

* As referências bibliográficas aqui destacadas correspondem às que apareceram no corpo dos textos dos pesquisadores.

ANEXO D – Quadro das categorias de análise Brasil

Quadro 6 – Categorias de análise, Brasil – 1997-2003

CATEGORIAS DE ANÁLISE	PESQUISADORES				
	DIÓGENES (1998)	TORRES (2002)	RICCHIERO (2000)	SANCHES (2001)	AZEVEDO (2000)
Eixo Central de Análise Criança	Sujeito construtor do seu conhecimento, sujeito de aprendizagem, sujeitos de direitos, de afetos e objeto de dominação/controle Bibliografia PIAGET; CHARLOT; VYGOTSKY	São constituídas em seu percurso, durante seu processo e na podem ser tratadas como objetos neutros e passíveis de isolamento Bibliografia Não define	Sujeito de direitos Bibliografia ZABALZA; VYGOTSKY; PIAGET	Possui características peculiares à sua idade, apropriação ocorre na relação com o outro e com os objetos da cultura a que tem acesso, aprendizagem é força motora de desenvolvimento da inteligência e da personalidade, sujeito histórico que se desenvolve com base na apropriação da cultura humana Bibliografia Escola de VIGOTSKI	Sujeito ativo, ser histórico e social, cooperativo e responsável Bibliografia VYGOTSKY; KRAMER; FREINET
Categorias	Em etapas, evolucionismo, construtivismo, medir desenvolvimento, olhar piagetiano, olhar construtivista	Não se refere	Em etapas, evolucionismo, construtivismo	Ocorre do social para o individual, existe a necessidade de apropriação da experiência do outro para que possa existir a experiência individual Bibliografia	Evolucionismo piagetiano

	n t o	Bibliografia PIAGET			VIGOTSKI; LEONTIEV; SHAURE	
	F o r m a ç ã o D o p r o f e s s o r	Adulto é motor do ensino-aprendizagem, olhar construtivista do professor Estuda o professor e não sua formação Bibliografia Não define	Adulto motiva o crescimento das crianças Estuda o trabalho do professor Bibliografia Não define	Situa-se na perspectiva construtivista e da racionalidade prática, profissional reflexivo Bibliografia SCHÖN; KINCHELOE; TARDIF; PÉREZ GOMEZ; NÓVOA	Adulto conheça as peculiaridades do desenvolvimento infantil, dirige o processo de aprendizagem intencionalmente, mediador da relação da criança com o mundo Estuda o professor e não sua formação Bibliografia	Epistemologia da prática, valorizar saberes e práticas construídas na ação diária com a criança, ensinar a ensinar, sujeito ativo, cooperativo e responsável, respeite o desenvolvimento da criança, aprender a aprender Bibliografia SCHÖN; PÉREZ GOMEZ; NÓVOA; ZEICHNER
	T r a b a l h o P e d a g ó g i c o	Escola lugar de desenvolvimento e aprendizagem, desenvolvimento da construção da leitura e da escrita, dar à criança um valor de descoberta	Não se refere	Tendências pedagógicas Bibliografia KRAMER	Apropriação da experiência histórico-cultural e dos conhecimentos produzidos historicamente, existentes objetivamente no mundo Bibliografia Não define	Técnicas de trabalho de Freinet, brincadeira, tendência crítica Bibliografia FREINET; VYGOTSKY; FREIRE, P.
Metodologia /técnicas		Estudo no campo da intersubjetividade, pesquisa de cunho qualitativo, observação participante e entrevistas	Pesquisa-intervenção, metodologia que se rompa com a separação sujeito-objeto, desnaturaliza	Estudo de caso qualitativo, (entrevistas, questionário, análise de documentos e observação), relação dinâmica entre o mundo real	Descreve a utilização dos instrumentos de pesquisa (questionário e entrevista)	Entrevista semi-estruturada e observação, análises baseada restritamente nas teorias da EI

		a idéia de neutralidade, Produção de subjetividades, história é produto e produtora de práticas que geram múltiplos objetos e sujeitos, observação participante	e o sujeito, vínculo estreito entre mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, aquele que observa é parte integrante do processo de conhecimento		
Alicerce Teórico	Representação social Bibliografia MOSCOVICI; JODELET	Pós-estruturalismo Bibliografia DELEUZE; GUATTARI; FOUCAULT ; LOURAU; GINZBURG	Representação social Bibliografia MOSCOVICI; BERGER & LUCKMANN; MINAYO; FAZENDA	Psicologia histórico-cultural Bibliografia Escola de VIGOTSKI	Educação Infantil Bibliografia

* As referências bibliográficas aqui destacadas correspondem às que apareceram no corpo dos textos dos pesquisadores.