

GT 01 - Práticas Docentes e Profissionalização de Professores

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: breve panorama histórico

Fabricia Pereira Teles/UFPI¹

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina/UFPI²

INTRODUÇÃO

Na área da educação é freqüente encontrar na literatura debates acerca da prática pedagógica docente. Isto porque, nas últimas décadas, cada vez mais esse tema recebe destaque nas discussões promovidas por especialistas da educação (VEIGA, 1992; CHARLOT, 2000; ALTET, 2000).

Observamos, contudo, que a discussão dos pesquisadores não atinge as necessidades dos professores, haja vista que são poucos os docentes que realmente se sentem seguros e conscientes do significado da prática pedagógica, para o desenvolvimento do trabalho docente. Nesse sentido, questionamos: Por que é tão difícil, para os professores, discutir e refletir sobre a prática pedagógica? Embora o questionamento formulado seja comum à quase todos os professores, neste trabalho, a intenção é destacar, particularmente, as dificuldades encontradas pelo professor que atua na educação infantil.

O caminho que escolhemos para desenvolver este estudo foi o de fazer a revisão histórica dos principais modelos de práticas pedagógicas adotados pelos professores de educação infantil, de modo a destacar, entre elas, a prática pedagógica que possibilita o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva.

O texto está estruturamos em três partes. A primeira se destina às considerações preliminares sobre o conceito de prática e prática pedagógica, fundamental para compreendermos a evolução histórica desses conceitos. A segunda realça modelos de prática pedagógica adotado na educação infantil, no Brasil, apresentando o conceito de cada uma delas. Por fim, o último item foi destinado às considerações finais sobre a temática foco do trabalho.

O CONCEITO DE PRÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

No estudo e desenvolvimento de conceitos científicos (tema que atualmente desenvolvemos em nível de mestrado) é de fundamental importância que o pesquisador apresente o conceito base que serviu de referência teórica, para as análises realizadas no decorrer do estudo. Nesse sentido, houve a necessidade de discorreremos sobre o significado de prática, para discutir o que é prática pedagógica.

No que se refere ao significado de prática, a definição que, comumente, encontramos nos dicionários é a de que essa palavra significa ato ou efeito de praticar, rotina, hábito, saber provindo da experiência, ou ainda, a aplicação de determinada teoria (FERREIRA, 2001). Contudo, Vázquez (2007) afirma que a prática é toda atividade humana cognoscitiva, manifestada no trabalho, na criação artística ou como práxis, adequada à fins específicos. Nesse sentido, aponta que existem níveis para a prática humana e, de acordo com esse nível, destaca a presença de práticas do tipo criadoras ou práticas do tipo repetitivas.

Segundo Vázquez (2007), a prática criadora é aquela que, para a sua execução, o indivíduo precisa agir de forma intencional ao realizar processos de criação de novos objetos e fenômenos. Nesse sentido, a prática criadora é atividade que o indivíduo desenvolve, tendo a consciência de que o que ele faz visa transformar determinada realidade objetiva. No caso da prática repetitiva, Vázquez (2007) afirma que, ao contrário da prática criadora, é aquela em que o indivíduo não tem consciência do que faz, ou seja, mesmo realizado-a, inúmeras vezes, faz de forma mecânica, sem o uso volitivo das funções psicológicas superiores.

A classificação apontada por Vázquez (2007) serviu de referencial para a elaboração do significado compartilhado por Albuquerque (2008), em sua dissertação, que discute o tema prática pedagógica. Segundo a referida autora, prática é toda “[...] atividade que se apóia em teorias e que as constrói, visando à mudança e a transformação dos indivíduos, da natureza e da sociedade” (ALBUQUERQUE, 2008, p. 66).

Tendo como referência os significados compartilhados por pesquisadores que antecederam nossos estudos, bem como considerando o movimento evolutivo dos significados, afirmamos que prática é a atividade de produção individual ou coletiva, consciente ou não, que muda e ou transforma indivíduos, natureza e sociedade atendendo às suas necessidades. Portanto, toda e qualquer prática se apóia em/e cria

teorias e, dependendo dos instrumentos utilizados por quem a produz, pode ser classificada, como já mencionado, em repetitiva ou criadora.

De acordo com Vigotski (2001), todo conceito faz parte de um sistema de conceitos em que os significados estão inter-relacionados uns aos outros. Assim, é necessário elaborar o conceito de prática que está servindo de referência para a execução desta pesquisa, demonstrando a relação entre ele e outros conceitos, o que demonstra que existe relação indissociável entre os conceitos e que eles não são estáticos. Vigotski (2001) considera que os conceitos, de acordo com o contexto sócio-histórico, ganham movimento, portanto, estão constantemente modificando os vínculos entre os atributos considerados universais e os considerados particulares.

Diante do exposto, é possível compreender que assim como o significado de prática ampliou-se, gerando conceito reelaborado, a prática produzida pelo professor também evoluiu e continua evoluindo quanto ao seu significado. É possível notar nas pesquisas (TELES, 2008) como o significado de prática pedagógica mudou, passando de uma mera ação produzida na experiência prática no exercício do magistério, para produção específica e especializada definida como atividade volitiva e consciente que requer formação, saberes, capacidades, habilidades e competências docente.

Desse modo, compreendemos que prática pedagógica é a atividade orientada por conhecimentos e objetivo, a fim de organizar situações de ensino e aprendizagem que mudem, transformem os indivíduos e contextos. Ressaltamos que, nesse conceito, está implícito que a prática pedagógica deve ter por finalidade garantir aos sujeitos além dos bens históricos, sociais e culturais, postura crítica, reflexiva e criadora no decorrer da atuação no meio social.

Os conceitos de prática e prática pedagógica expostos evidenciam o caráter consciente que essa atividade deve ter, entretanto nem sempre o professor exerce a prática pedagógica, tendo clareza quanto à natureza desse trabalho. Nos enunciados, a seguir, as partícipes da pesquisa de mestrado informam o conhecimento prévio acerca do que é prática pedagógica:

P.1 - É uma ação baseada nos conceitos metodológicos;

P.2 - É uma ação realizada pelo professor com fins pedagógicos;

P.4 - [...] corresponde ao meu projeto de ser professor, ou seja, minha prática arraigada na reflexão sobre minhas ações em um contexto mais amplo.

A pouca clareza quanto ao significado social de prática pedagógica, evidenciado pelas partícipes, demonstra que é necessário realizar estudo sistematizado sobre esse conceito, pois, do contrário, essas professoras vão exercer a profissão de maneira inconsciente, não sabendo o significado desse trabalho e, contribuindo, por conseguinte, para a produção de práticas alienadas.

Quando o professor não tem consciência do significado do seu trabalho, acaba por desenvolver prática pedagógica que compromete a verdadeira finalidade do trabalho docente. Por exemplo, quando o professor trabalha apenas para “[...] garantir a sobrevivência, trabalhando só pelo salário sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade [...]” o trabalho alienado descaracteriza toda e qualquer prática pedagógica exercida por esse professor na escola. (BASSO, 1998, p.27).

As considerações de Basso (1998) mostram como é importante o professor conhecer e ter consciência de seu trabalho. Entretanto, a apreensão desse conhecimento não acontece instantaneamente, requer estudo, motivação e interesse em compreendê-lo.

Segundo Imbernòn (2002, p. 15), o combate à alienação se dará por meio da formação continuada que possibilite além da atualização, espaço para a reflexão crítica. Assim, afirma que:

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional – por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional – , as condições de trabalho, a estruturas hierárquicas etc. E isso implica mediante a ruptura de tradições, inércia e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto.

Na perspectiva sócio-histórica, a compreensão dos fenômenos é favorecida quando se conhece a arqueologia da palavra do objeto estudado. Para o levantamento da prática pedagógica na educação infantil, é necessário resgatar alguns dos modelos historicamente marcantes desse nível de ensino.

No próximo item, abordamos a influência dos teóricos clássicos para a prática pedagógica.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO PENSAMENTO CLÁSSICO AO CONTEMPORÂNEO

A história da educação infantil, segundo Kuhlmann Junior (2007), está relacionada à história da infância, da família, da urbanização, do trabalho, enfim, mantêm estreita relação com a história das demais instituições sociais. Isto porque as concepções e ideologias construídas pela sociedade, em decorrência das mudanças no contexto refletem diretamente nas manifestações educativa oferecida às crianças.

O cuidado e a educação da criança, durante vários séculos, foram de exclusiva responsabilidade da família, principalmente concentrada nas mãos da mãe ou de outras mulheres (excetuando o período de educação dos povos primitivos, onde a figura do pai prevalecia na educação da criança). Na Idade Média esse tipo de educação considerava a criança, logo após o desmame, pequeno adulto e, assim, quando “[...] atravessava o período de dependência de outros para ter atendidas suas necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, em que aprendia o básico para sua interação no meio social.” (OLIVEIRA, 2002, p.58).

Em geral, a educação do tipo doméstica era reservada a crianças de famílias de maior poder aquisitivo e para crianças renegadas e em situações desfavoráveis foram sendo criados arranjos alternativos de cunho religioso. Culturalmente, a igreja, nesse período, passa a ser, além da família, a maior responsável pelo cuidado e educação da criança. Como exemplo, a igreja, além de criar as “rodas”³ para o recolhimento das crianças abandonadas, era quem escolhia e conduzia as crianças abandonadas a um ofício quando na idade mais adulta. Nesse contexto, em virtude das precárias condições de atendimento, bem como a ausência de qualquer tipo de exigência a essas instituições, a sociedade emite juízos e concepções equivocadas acerca da educação que deveria receber a criança fora do ambiente familiar.

O ideário implantado e disseminado, nesse período, fez com que a educação infantil e as práticas de ensino adotadas e oferecidas às crianças ficassem associadas a caridade, amparo e favor. Esse tipo de prática gerou significado para as instituições de educação infantil, marcadamente assistencialista, responsável somente pelo amparo e cuidado das crianças. Esse foi o modelo de prática pedagógica na educação infantil que perdurou durante longos anos na Europa e em outros países como o Brasil.

Na Idade Moderna, a sociedade passa por profundas transformações. O pensamento científico e todas as suas descobertas estão em pleno desenvolvimento, o

comércio e a indústria em grande expansão e novas perspectivas ideológicas vão surgindo.

Constatamos que a preocupação sobre o local apropriado à educação da criança, métodos adotados, técnicas utilizadas, instrumentos de auxílio ao trabalho docente, bem como a postura do responsável pela educação da criança, ganha destaque quando a criança passa a fazer parte das discussões dos adultos, pois a sociedade urbano-industrial precisa de crianças que sejam cuidadas, escolarizadas e preparadas para exercer uma profissão no futuro que venha atender as necessidades da época.

Nesse contexto, uma série de estudiosos surge em vários países do mundo defendendo novas idéias e concepções acerca da criança e seu desenvolvimento. Entre os mais conhecidos pelos professores de educação infantil estão: Froebel, Montessori, Piaget, Freinet e Vigotski.

Segundo Kramer (2006), esses autores propõem aos docentes uma prática pedagógica que segundo a autora pode ser classificada como: prática pedagógica romântica, prática pedagógica cognitiva, ou ainda, prática pedagógica crítica.

No Brasil os principais modelos de prática pedagógica na educação infantil foram importados dos Estados Unidos e Europa, principalmente a partir da segunda metade do século XIX e início do século XX. A expansão dos movimentos a favor da educação para todos e a conjuntura nacional da época em todo o mundo, no início do século passado, contribuíram para as manifestações de luta e reivindicações à educação para classe popular. Nesse contexto, dentre os movimentos de maior aceitação no Brasil para educação da criança está à idéia de “jardim de infância” disseminada por Froebel, na Europa. Entretanto, é impossível afirmar que tenha sido esse o único modelo de prática pedagógica a exercer influencia no país. Mesmo porque a prática pedagógica não é algo estático, mas extremamente contraditória e dinâmica.

Cada modelo de prática pedagógica, adotado de maneira consciente ou inconsciente pelo professor, revela valores e visão de mundo alicerçados por princípios e voltados ao alcance de objetivos. Assim, conforme a prática pedagógica assumida pelo professor, nela está o sentido e significado político e social desse docente (KRAMER, 2006).

Dessa forma, as primeiras práticas pedagógicas da educação infantil, no Brasil, relacionam-se ao trabalho com as crianças, como se elas fossem sementinha ou ainda plantinha que brota. A professora, portanto, é a jardineira que cuida e observa atenta, principalmente ao ambiente que cerca a criança. Esse tipo de prática pedagógica,

embora tenha surgido por volta de dois séculos atrás, na atualidade, é um dos modelos comumente encontrado na educação infantil. Conforme a classificação de Kramer (2006), esse modelo é identificado como Prática Pedagógica Romântica.

As discussões realizadas acerca da prática pedagógica romântica apontam críticas à compreensão docente sobre como a criança se desenvolve. Segundo o modelo de prática pedagógica romântica, entende que a atividade realizada pela criança, a leva espontaneamente ao conhecimento, portanto, assegura a idéia de desenvolvimento natural da criança. Isto é, que a potencialidade natural, interna da criança é suficiente para fazê-la progredir em seu desenvolvimento, o ambiente externo preparado, faz apenas aflorar esse potencial que já existe.

Nesse sentido, a prática pedagógica romântica é a atividade orientada pelo conhecimento da experiência, que tem por finalidade contribuir com a aprendizagem espontânea das crianças.

Observamos, nesse caso, que o conceito expresso aponta visão de processo que separa o ensino da aprendizagem, portanto a criança é a única a ser notada. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança ocorre de maneira linear, partindo do interior em direção ao exterior. Logo, o professor não exerce função primordial, assumindo somente papel elementar, como qualquer outro objeto. Sua participação é quase sempre secundária, como observador, aquele que orienta ou ainda, aquele que apenas cuida. O professor, que adota esse tipo de prática, não percebe a importância do seu papel nos aspectos políticos sociais.

A figura 01 representa o modelo de prática pedagógica romântica, em que o aluno é visto como centro do trabalho pedagógico.

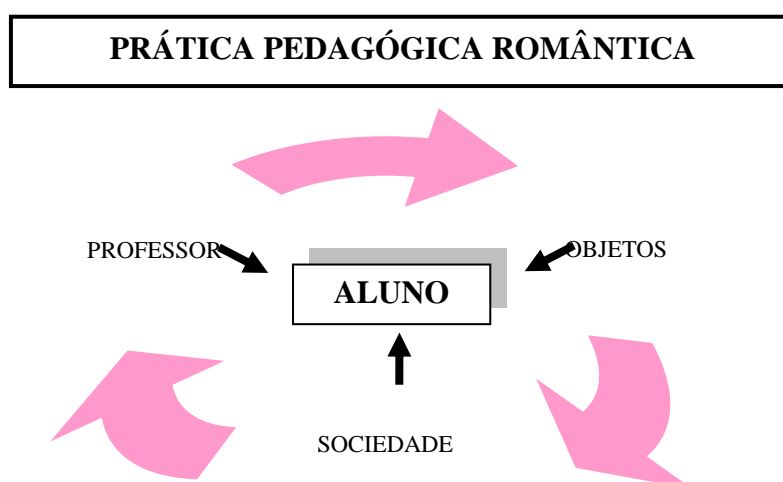


Figura 01: Representação da prática pedagógica romântica.

Fonte: Produção realizada com base nos estudos de Kramer (2006), Oliveira (2002).

Por volta da década de 1970, do século passado, outro modelo de prática pedagógica emerge no Brasil, com muita aceitação entre os professores. Essa prática foi classificada por Kramer (2006) como Prática Pedagógica Cognitiva ou Construtivista.

De fato, embora a teoria que deu origem a esse tipo de prática pedagógica já existisse desde o início do século XX, é a partir da teoria da psicogênese da leitura e da escrita, elaborada por Emília Ferreira e Ana Teberosky, que a prática surge e ganha força. As autoras, com base no referencial piagetiano, nos anos de 1974 a 1976, desenvolveram pesquisas que apontam que a “[...] aquisição da língua escrita ocorre a partir da ação do sujeito em interação com o objeto do conhecimento.” (SILVA, 2004, p.29). Quanto a esse aspecto, Kramer (2006, p. 30) afirma que:

[...] a educação na visão piagetiana deve possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato. A escola deve, assim levar em consideração os esquemas de assimilação da criança (partir deles), favorecendo a realização de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrio (“conflitos cognitivos”) e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

O modelo de prática pedagógica cognitiva ou construtivista vê a criança como sujeito que pensa e a escola como o espaço apropriado para tornar o aluno mais inteligente. Esclarecendo as idéias piagetianas, Kramer (2006, p.29) coloca que, para o autor, o desenvolvimento humano “[...] resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio: o eixo central, portanto, é a interação organismo/meio”. Nesse sentido, os fatores maturacionais, exercitação, aprendizagem social e equilíbrio, influenciam diretamente o desenvolvimento. Assim, a aprendizagem ocorre a partir de estágios de desenvolvimento biológico. Teixeira (2003, p.95), na passagem a seguir, complementa esse entendimento:

Piaget acredita que a capacidade da espécie humana de conhecer se dá porque temos estruturas mentais específicas para o conhecimento o que marca a diferenciação da espécie humana em relação a outras espécies de seres vivos. No entanto, tais estruturas mentais que garantem a capacidade geral de conhecer ou de estabelecer relações, entender o objeto com o qual nos relacionamos e transformá-lo por meio da nossa ação, não são inatas. Paradoxalmente [...] também não são adquiridas [...] a inteligência tanto não está dada de forma acabada no nascimento, quanto não é adquirida diretamente da experiência no meio. Daí a idéia de que, além da maturação e da experiência no geral, é necessário pensar em um fator regulador ou de equilíbrio desses

processos. Ao se adaptar ao meio o sujeito é ativo, ou seja, tenta responder aos desafios externos por ajustes ou compensações ativas que tendem à equilibração progressivas, dada a probabilidade de níveis crescente [...]. Dessa forma o desenvolvimento da inteligência comparece como resultado de um processo de construção.

Nessa perspectiva, referindo-se ao professor, a prática pedagógica está focada em possibilitar ao aluno, por meios do trabalho de facilitador e estimulador, situações problemas e conflitantes, que o leve a aprender por suas próprias construções. Porém, o professor está atento apenas ao sujeito epistêmico, abstraído das influências sócio-culturais, visto que os estágios de desenvolvimento são aplicáveis em qualquer tempo e cultura. Dessa forma a prática pedagógica construtivista é a atividade orientada por objetivos e conhecimentos, com a finalidade de promover esquemas de aprendizagens assimiladas conforme estágios de desenvolvimento universais.

Na figura 02, sintetizamos o modelo de prática pedagógica cognitiva ou construtivista, a qual mostra o trabalho educativo centrado na criança e nas relações que estabelece com os objetos no meio em que vive. Embora a interação criança-criança e adulto-criança apareça nesse tipo de prática pedagógica, a ação docente está focada principalmente, nos aspectos lógicos da aprendizagem como mostra a figura nas relações estabelecidas entre aluno e objeto.

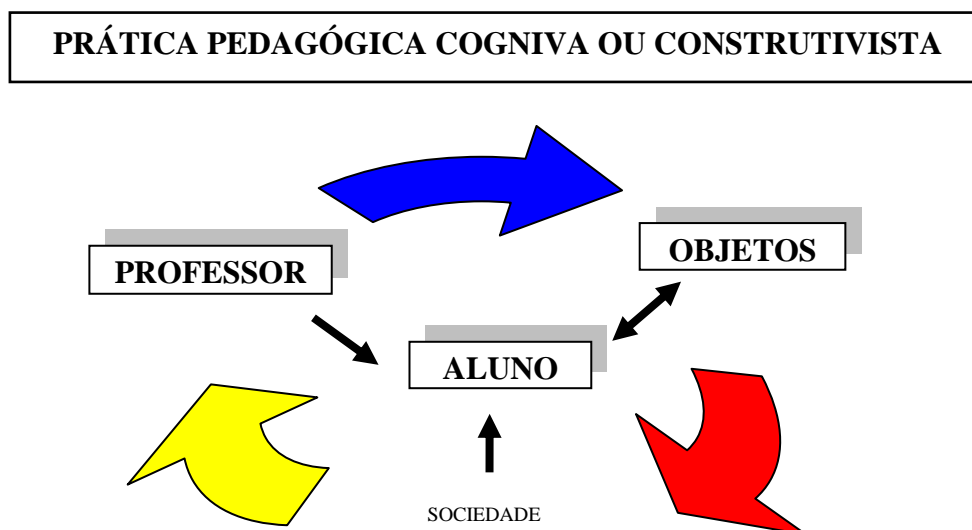


Figura 02: Representação da Prática pedagógica cognitiva ou construtivista.

Fonte: Produção realizada segundo os estudos de Kramer (2006), Teixeira (2003).

Os debates atuais (KRAMER, 2006; OLIVEIRA, 2002) acerca da educação infantil, no Brasil, apresentam a necessidade de proposta educacional mais crítica, que se preocupe além dos problemas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, também se preocupe e reflita sobre os problemas sociais. Nesse sentido, almeja-se uma

educação crítica e criativa que extrapole as paredes da escola, capaz de formar cidadãos atuantes, conscientes de seus direitos e deveres. Essa perspectiva é identificada como Prática Pedagógica Crítica. Essa perspectiva de prática diferencia-se das demais, sobretudo, por sua visão de homem e de mundo que almeja formar e transformar, pois considera que a sociedade é repleta de contradições que mostra os interesses antagônicos de todas as instituições, a exemplo do Estado, família e escola.

O modelo de prática pedagógica crítica está fundamentada na abordagem sócio-histórica e dialética, em que as [...] mudanças históricas na sociedade e na vida material, produzem mudanças na natureza humana. [...] ao produzir cultura o homem molda o seu funcionamento [...] fruto de um desenvolvimento cultural e não biológico (TEIXEIRA, 2003, p.102).

Para Vigotski (2001), a construção do homem é processo cultural, não é formação natural e universal da espécie humana. Isto é, a criança e o adulto são considerados como seres sociais, ativo, que se formam a partir da apreensão e produção de elementos culturais. Nesse sentido, o autor propõe a superação do modelo de prática pedagógica que concebe a criança e o adulto como incapazes e sem vozes. Assim, o papel do professor é fundamental para que se crie novo sentido e significado acerca dos fenômenos que nos cercam. O autor defende a prática pedagógica em que as interações são estabelecidas mediante instrumentos concretos (brinquedos, livros, entre outros) e simbólicos (as diversas formas de linguagem), destacando papel importante ao outro, como colaborador do processo de educação e formação das pessoas.

O trabalho insubstituível do professor, nesses moldes, estimula a criança a elaborar novas significações e relacionar o que é aprendido na escola com outros contextos fora desse espaço. Nessa direção, Oliveira (2002) considera a criança como sujeito do próprio processo de desenvolvimento, por conseguinte, cabe ao professor infantil fazer a:

[...] mediação entre ela e seu meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis: o próprio espaço físico da creche e pré-escola com seu mobiliário, equipamentos e materiais, as tarefas e instruções propostas e, particularmente, sua maneira de se relacionar com as crianças: como observa, apóia, questiona, responde-lhe, explica, dá-lhe objetos e a consola. (OLIVEIRA, 2002, p. 204)

Na prática pedagógica crítica, o professor não está interessado somente em fornecer subsídios para que a crianças se torne mais ‘inteligente’, ou que aprenda uma

série de informações. O aluno deve saber também resolver e lidar com problemas do dia-a-dia, conviver com as incertezas, caminhando ao poucos em direção da autonomia, de modo a agir em sociedade de maneira crítica e criativa, consciente da capacidade transformadora de seu papel.

Nesse tipo de prática pedagógica é nítida a presença da reflexão crítica por parte do professor, pois, constantemente, ele pensa, analisa e questiona o sentido e significado social e político da própria prática. Como a reflexão crítica não é determinada biologicamente, não é trabalho individual, é relação entre pensamento e ação que se faz em colaboração com os outros, tem o poder de levar a transformação de práticas ideológicas acríticas, uma vez que o que move a prática pedagógica crítica é a emancipação.

Dessa forma, prática pedagógica crítica é atividade especializada orientada por conhecimentos e objetivos conscientes a fim de organizar situações de ensino e aprendizagem que promovam reflexões crítica e criativa, que mude e transforme indivíduo e contexto.

Na figura 03, está sintetizado o modelo de prática pedagógica crítica em que todos os elementos, professor, aluno, objeto e sociedade, estão interligados, exercendo influência um no outro.

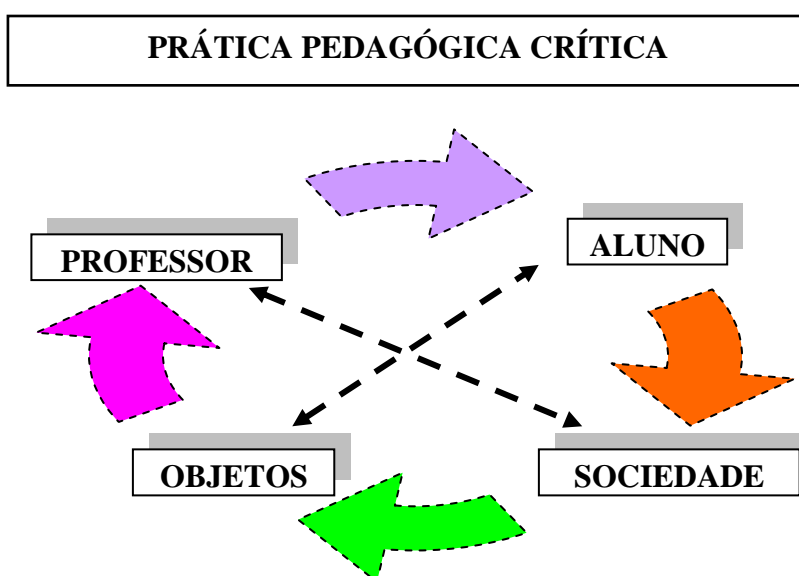


Figura 03: Representação da Prática pedagógica crítica.

Fonte: Produção realizada segundo os estudos de Kramer (2006), Teixeira (2003).

O professor que adota o modelo de prática pedagógica crítica visa através de seu trabalho na escola, contribuir para transformação de uma sociedade mais justa e igualitária.

PARA NÃO CONCLUIR

Procuramos, neste artigo, apresentar os modelos de prática pedagógica na educação infantil delineada a partir dos principais teóricos ao longo da história. Entretanto é importante lembrar que cada um dos modelos emerge em contexto histórico específico, o que nos leva a compreender as posturas adotadas em cada época histórica da educação.

Não se pode determinar o modelo de prática pedagógica ideal para educação infantil. Contudo, é preciso que fique claro para o professor, que cada um dos modelos apresentados supõe uma concepção de mundo, de homem e de sociedade. Portanto, qualquer que seja a prática pedagógica assumida, o professor deve ter consciência a que interesse sua prática está servindo, ou seja, se sua prática pedagógica está garantido a perpetuação de um modelo de classe ou está contribuindo para sua transformação.

Acreditamos que a prática pedagógica crítica do professor pode ser um dos elementos que favoreça a transformação da sociedade, contudo, refletir sobre essas questões de modo a atender os anseio e necessidades do novo contexto social, exige processo de formação pautado na colaboração.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, O. M. **Reflexão crítica e colaboração: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente.** 2008. 138p. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas.** Portugal: Porto Editora, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. et al. **Aurélio século XXI: o minidicionário da Língua Portuguesa.** 5ª ed. ver. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v.44. Campinas, São Paulo. 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. São Paulo: Artmed, 2000.

IMBERNÒN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

IBIAPINA, Ivana M^a Lopes de Melo. **Práticas pedagógicas e profissionalização docente: que cores? Que tonalidades no aprendizado da profissão?** In: LIMA, Frederico Osanan Amorim, et al (Org.). Parnaíba-PI: Sieart, 2008.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Atica, 2006.

KUHLMANN, Moisés Jr. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

SILVA, C. de S. **Construtivismo**: representações e práticas do professor. Teresina: EDUFIP, 2004

TEIXEIRA, L.R. M. Desenvolvimento cognitivo e educação infantil: espontâneo ou produzido? In: RUSSEFF, I; BITTAR, M. **Educação infantil**: política, formação e prática docente.

TELES, F. A. R. **A prática pedagógica crítico-reflexiva do professor**: um processo colaborativo de (re)elaboração conceitual no Ensino Médio. 2008. 200p. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

VEIGA, I. P. A. **A prática do professor de didática**. 2 ed. Campinas – SP: Papirus, 1992.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

VIGOTSKI, L. **Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI.

² Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI

³ Espécie de cilindros giratórios, ocos e de madeira localizados em muros de igreja ou hospitais de caridade, como as Santas de Misericórdia, onde os bebês abandonados pelas famílias eram acolhidos.