

# CONHECIMENTO, INFÂNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: EIXOS DA APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

---

### **Cristiane Maria Belo Pereira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Gestão Educacional e Docência no Ensino Superior (Instituto Carreira Estrategico). Integrante do Grupo de Pesquisa em Filosofia, Ética e Educação (GPEFEE – UFPA). Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Ananindeua (Educação Básica I)

em sala de aula. E ao analisar o trabalho docente, é importante evidenciar que em concomitante ao ato de ensinar e aprender há a busca pelo conhecimento. São eixos teóricos que se interligam tanto na prática quanto na teoria do fazer pedagógico e formam um conjunto que molda a vivência em sala de aula, são eles: conhecimento, infância e prática pedagógica.

Portanto, neste texto a prática pedagógica se encontra dirigida à infância, a qual é tratada aqui não como sendo um aspecto de inferioridade, de incapacidade, a qual serviria apenas como uma ponte para o nível que adequaria o ser humano a um patamar de superioridade, com mais completude. Ela é defendida em seu sentido “acronológico” e permanente na vida do homem, o eterno infante. Apresentar um pouco da historicidade nos conceitos de infância é relevante para compor a defesa temática acerca de práticas pedagógicas para crianças. Para tanto, será apresentado alguns dos construtos de alguns filósofos e de teóricos que se empenharam nos estudos sobre

## 1 | INTRODUÇÃO

Ao direcionar a questão da prática pedagógica para a infância opta-se por fazer uma reflexão a partir da pergunta: O que o pedagogo pode fazer para aprimorar a prática educativa para a infância? Essa é uma questão que une tópicos, os quais servem para um despertar profissional.

Na busca de elucidar tal questionamento, torna-se imprescindível tratar o trabalho docente como importante sim, porém, evidenciar a infância é mais que necessário. Assim como apresentar de quais maneiras a visão que se tem dela afeta a maneira que o pedagogo atua

infância e apresentaram algumas visões e abordagens pedagógicas dela, tais como: Kohan (2003, 2014), e Lockmann (2013) e Salles (2009).

É importante compreender que, na prática pedagógica, a infância deve ser muito mais do que uma primeira etapa da vida e sim algo essencial para que o ser humano em seu processo de aprendizagem tenha a convicção de que ela é o que constitui a experiência, o que a torna possível. Ela será a própria condição para o verdadeiro campo de construção do conhecimento, não em termos de fase humana, nem no sentido de faixa etária, porém em forma de características que ela possui, mas que são tolhidas ao longo da história social do indivíduo, como será vislumbrado nos tópicos posteriores deste artigo.

É possível afirmar que na experiência humana, em que a busca pelo conhecimento se corporifica, o aprender está na vivência. E como a vida é metamorfose, é construção histórica (individual e coletiva), social, política e cultural, a aprendizagem deve ser entendida bem como as seguintes características do conhecimento: a maleabilidade e resignificação de conceitos. É o homem, dentro de suas relações histórico-sociais, que dá outras vertentes aos conceitos antes bem estruturados em sua mente e ao mesmo tempo, pontua outra maneira de viver. As relações no seio social por serem complexas, conduzem à uma variabilidade de conceitos que engrenam a máquina do fazer pedagógico, as intencionalidades educacionais de determinado público, pois é imprescindível lembrar que é este mesmo ser humano que constitui as instituições públicas-privadas de seu tempo, mais adiante será possível visualizar um pouco a respeito disso no tópico sobre a infância e na seção sobre a prática pedagógica. Ambas inseridas nas sugestões metodológicas de Cortella (2000, 2014) e no discurso pedagógico contemporâneo investigado por Lockmann (2013). Ambos, evidenciam o papel do professor como mediador do conhecimento, vislumbram o aluno como presente e potencial que precisa ser visto no que é vivenciado em sala de aula em termos de estratégias metodológicas no trato com o conhecimento, aproximando-o do aluno e de um ambiente mais atrativo para a aprendizagem. A valorização da infância e do conhecimento novamente em foco, desta vez sob o aspecto de orientações de práticas pedagógicas para o professor, discutindo a importância deste como o verdadeiro responsável por moldar, reinventar ou não o fazer pedagógico em sala de aula – espaço pedagógico que é abordado quanto ao local adequado para possibilitar o campo das experiências para aprendizagem na educação infantil.

Para responder à pergunta sobre o aprimoramento da prática educativa para a infância, a análise se encaminha por meio de uma pesquisa qualitativa, sob organização dos seguintes eixos: a) conhecimento em problematização, ação e movimento na construção do homem e suas relações no mundo; b) diferentes visões sobre a infância, diferentes práticas pedagógicas; c) possibilidades da prática pedagógica para a infância. A metodologia do estudo que oportunizou a elaboração desse artigo consistiu se referenda na revisão bibliográfica na qual busca apoio, dentre outros teóricos, em: Cortella (2000, 2014); Gadotti (1990); Konder (2008); Kohan (2003, 2014); Lockmann (2013) e Salles (2009).

Apesar do foco deste artigo não ser o conhecimento científico, abordamos o viver em sala de aula, pois é lá que a prática pedagógica acontece. E apesar de haver a tendência para a visão de ensino formal, pautado na ciência e comprovação teórica, torna-se importante lembrar que na sala de aula se reproduz tanto o conhecimento científico como o conhecimento oriundo das vivências, da história de vida particular que, ao mesmo tempo, é coletiva. Portanto, as práticas pedagógicas devem valorizar os pré-conceitos e a bagagem histórico-cultural do público ao qual se destinam. Além de que, os projetos pedagógicos escolares, os planos de ação anuais, orientações teóricas da Secretaria de Educação Municipal ou Estadual, os métodos didáticos, carregam conceitos em sua teoria educacional e intencionalidades da educação os quais interferem na maneira pela qual o conhecimento deve ser tratado, bem como de se relacionar com o infante nos processos de aprendizagem, e de como envolvê-lo na construção do conhecimento, dentre outras direções, e que terminam por perpetuar ou quebrar determinada visão de infância e de trato do conhecimento. O que concede ânimo é saber que nas bases legais e teóricas da Educação no Brasil há a mesma premissa em efetivar novas práticas para a infância com base em alguns dos princípios que o presente estudo defende.

## **2 | DIFERENTES VISÕES SOBRE A INFÂNCIA, DIFERENTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Há muito tempo é possível verificar que a educação possui o poder de auxiliar o homem na busca de sua plenitude. Para que esse desenvolvimento seja pleno, ela se empreenderá então em um conjunto de processos formativos que ocorrem no meio social, sejam eles intencionais, sistematizados, institucionalizados ou não. Neste sentido, segundo Libâneo (2005, p.79), a educação “[...] insere-se no conjunto das relações sociais, econômica, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade.”

Por ser inerente à sociedade, a educação não poderia ser o que é sem que nela existisse, pelo menos, algum pressuposto filosófico. Alguns exemplos da relação existente entre filosofia e educação podem ser encontrados na história da educação brasileira, a qual tem como característica vários modelos educacionais que, por conseguinte, possuem um arcabouço de definições do tipo: papel do professor, finalidade da educação, concepções teóricas sobre a infância, desenvolvimento e aprendizagem, dentre outras. Tais pressupostos e conceitos, nestes exemplos de definições, emergem da atitude filosófica que embasa as tendências históricas e atuais sobre educação. Em todo lugar e de diversas formas, podemos encontrar a educação, com conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes e tudo o mais que ela comporta. Já a forma como ganham a consistência real por meio das ações, chamamos de práticas pedagógicas.

É imprescindível pensar em uma infância em sua totalidade, o que não é perceptível em muitas práticas pedagógicas que terminam, em pleno século XXI, por menosprezar a potencialidade do infante, seus conhecimentos, sua voz e vez como um dos protagonistas

da educação. Muito se fala em educação para crianças, mas pouco se pensa sobre a questão da infância em si. A construção teórica está vinculada ao modo como intervimos, a própria formação do pedagogo exige que ele não seja, como afirma Libâneo (2005, p.35), “[...] nem puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele deve estar entre os dois.” Assim, o excesso de um sobre o outro ou a contradição entre o que se aprende e o que se pratica, são de maneira grandiosa razões das problemáticas na práxis pedagógica<sup>1</sup>. Devido a isso, e ao entendimento de que o conhecimento acontece por meio do diálogo, com os conceitos (mutáveis) que movem os diversos saberes e se efetivam no pensamento humano por meio da ação sobre o mundo (natureza e trabalho), é que, refletir sobre diferentes visões da infância ao longo do tempo torna-se necessário, especialmente sob uma ótica filosófica.

É por meio desse olhar que, segundo Kohan (2003), é possível entender que as ideias filosóficas sobre infância ao longo do tempo a tornaram o objeto da ação humana. Neste texto, em específico, essa ação é vista como prática pedagógica, onde as ideias filosóficas interferem, de forma teórica e metodológica, nas diversas formas de agir sobre a infância e pensá-la, seja no campo da educação, seja na cultura ou na política, dentre outros segmentos. Essa prática pedagógica integrada de linhas filosóficas sobre a infância também molda a contemporaneidade dos tipos de educação e apresenta à sociedade as suas respectivas visões da infância por meio das práticas educacionais, do atendimento ao aluno. Nesse ponto, entre teoria (o que se defende de visão da infância) e prática (como e se a teoria é vista nas ações pedagógicas, no atendimento à criança), cabe questionar se há unidade, se há coerência. Será mesmo que a infância, em sua plenitude, tem se efetivado como base teórica dos discursos e práticas pedagógicas atuais?

Desde a Grécia antiga, infância e educação eram unidas por algum tipo de compreensão. Platão, por exemplo, pensava na educação como arma para mudança e manutenção dos desejos de valorização da *polis*. Atenas era seu foco, a infância apenas um artifício para moldar homens prontos para a verdadeira e justa sociedade ateniense. De certa forma, ainda que por caminhos criticados pela pedagogia contemporânea, com uma visão de educação hoje considerada ultrapassada, ele desvelou sobre o poder que ela possui, no que diz respeito à modificação do ser humano – educação para a mudança. E foi com a finalidade de revitalizar os aspectos culturais e políticos de Atenas, diante das grandes transformações que ela passou e após a morte de seu líder Sócrates, que ele pensou na infância como sendo intrínseca aos problemas sociais. Interessante destacar aqui que naquele tempo a criança não tinha papel importante na política ateniense, nem como atuante no cenário social, nem como o foco das políticas públicas existentes – não muito diferente de hoje. Porém, atualmente já temos leis que beneficiam a criança e o adolescente, assim como é possível ver estudos e ações de diferentes setores da sociedade em favor da infância. Porém, será que as políticas públicas de nosso tempo enaltecem a

---

<sup>1</sup> Cf. Gadotti (1998)

infância, dão ouvidos ao que dizem, a forma de agir e às suas especificidades? Utilizando os estudos de Kramer e Horta (1978) é possível afirmar:

**A criança é um ser socialmente rejeitado.** Ela não desempenha senão um papel marginal nas relações sociais: é cuidadosamente afastada das reuniões dos adultos, e quando é tolerada, não se admite que ela interfira nos assuntos “de gente grande”. Ela participa muito pouco das decisões familiares, escolares e sociais, inclusive naquelas que lhe interessam mais de perto; quando participa, não é senão à título consultivo (na família), como figurante (na escola) ou nas simulações organizadas pelos adultos (“como votariam as crianças”, etc). (KRAMER; HORTA, 1978, p.27, grifo nosso).

Salles (2009), nos estudos sobre a didática em sala de aula e sobre a filosofia para crianças, lembra que o cenário de rejeição ainda é muito habitual nas práticas pedagógicas que caminham para o afastamento da criança no modo como ensinam e abordam temáticas e conteúdos em sala de aula. Ao mesmo tempo, a pesquisa que ela realizou sugere alternativas para uma nova direção do papel e sentido da infância na escola. Para a autora, as práticas pedagógicas com uso de estratégias da filosofia para crianças, tais como: a utilização de perguntas sobre o tema, a investigação do conhecimento prévio das crianças sobre o assunto, a participação ativa da criança, a discussão crítica, a escuta do professor para com a criança, dentre outros artifícios metodológicos, são pontes para afirmação da infância, no sentido em que:

Abre-se, portanto, uma imagem muito mais afirmativa, que a retira da condição de simples etapa cronológica, um momento meio/passagem para a vida adulta, possibilitando-nos pensá-la como força e não como incapacidade; pensá-la a partir do que ela porta, não do que lhe escapa; pensá-la como o que é, não como o não-ser. (SALLES, 2009, p. 15).

Nos estudos sobre a infância é possível vislumbrar que existe um caminho social de rejeição à infância e que é aqui entendido como sinônimo de desrespeito a essa especificidade humana. Vejamos, por exemplo, Martins e Dalbosco (2013) os quais enfatizam o papel do adulto na relação com a criança como ferramenta de manutenção ou superação da problemática da rejeição à infância. Por meio desse pensamento é importante enxergar o ser humano, no caso o professor como principal agente precursor de uma visão da infância. Muito já se caminhou em direção ao reconhecimento da potencialidade da infância. Perceptível e enorme vale entre a Idade Antiga e a Contemporânea se formou, por exemplo, segundo Kohan (2013) no tempo dos escritos platônicos, nem palavra definida se possuía para nomear a infância, o que se tinha eram termos análogos aos pensamentos sobre infância, os quais colaboraram para a criação de conceitos complexos, difusos e variados de infância, alguns deles remetendo em suas origens, por exemplo, ao ato de: alimentar, educar e divertir.

Podemos observar, novamente, que Platão não fez da infância um objeto em si relevante, mas colaborou para a manutenção da ideia de superação da infância, pois em seus discursos a utilizava como apenas uma possibilidade para um futuro melhor em

Atenas, valorizando-a apenas por causa de seus efeitos para a vida adulta – eles sim, os adultos participavam da política, eles sim eram importantes. Com isso a infância seria uma fase inferior à vida adulta tanto no aspecto físico como no espiritual. E não é somente Platão que pensava assim, haja vista que a infância como sendo inferior era uma ideia dominante entre os gregos em geral (KOHAN, 2003).

Em termos atuais, Platão pensou a infância como uma grande matéria-prima, colocada em uma esteira, com moldes educacionais com fins políticos, cujo produto final seria: o jovem ateniense apto às suas funções políticas, com valores plausíveis para tal papel – a infância não era vista para no e para o presente, mas para o futuro: “[...] É fundamental, diz-nos Platão, que nos ocupemos das crianças e de sua educação, não tanto pelo o que os pequenos são, mas pelo que deles devirá, pelo que se gerará em um tempo posterior.” (KOHAN, 2003, p. 39). A infância é, portanto, encarada como um vir a ser, ou seja, ela não é, não tem significado, como uma massa de modelar, de início sem forma definida e somente após toda a arte de modelar, ela ganha uma definição. Platão não está totalmente enganado, ele está certo em parte, pois dependendo do tipo de educação cedida à criança, haverá implicações para a sua vida adulta, entretanto pensar somente na criança como o futuro do país é não a ver hoje diante de si, é negá-la, é agir com finalidades futuras, é a busca por “apagar” da personalidade do infante o que de sua essência e ofuscar as suas possibilidades.

A negação da infância durante um longo período foi a arma eficaz e ilusória para o enfrentamento de grandes problemáticas sociais. É com Jean Jacques Rousseau que a infância começa a ganhar importância quanto às suas especificidades e às suas relações. A educação emerge como principal objetivo de que a criança perceba a ordem em sua volta, que organize seus pensamentos, que construa sua percepção do mundo, e é nesse contexto que surge o termo infância. Na compreensão de Rousseau, a infância merecia de fato atenção. Para isso, o adulto deveria buscar entender o caminho da infância, quais suas características, como ocorre o desenvolvimento da criança, atentar para seu amplo aspecto. Dessa forma, tanto cognitivo como as questões físicas e relações por meio da experiência neste mundo formariam a nova visão de infância e postulariam os princípios educativos da primeira infância no emergir do Renascimento (MARTINS; DALBOSCO, 2012). Atuais modelos educacionais ainda utilizam Rousseau e conseqüentemente a visão de infância em seus construtos pedagógicos e em suas atividades práticas, certamente por acreditar que ele a posicionou em outro patamar. E ao contrário de Platão, esse filósofo, segundo Martins e Dalbosco (2012, p.88):

[...] está preocupado em garantir que a criança seja respeitada em seu mundo. A infância ocupa um lugar específico na ordem das coisas. É um erro antecipar etapas. É uma ofensa ao mundo da criança querer que elas se desenvolvam agora algumas capacidades que só mais tarde poderão desenvolver.[...]

Um verdadeiro choque de ideias, bem diferente da antecipação da infância que era alvo da prática pedagógica em Atenas, cujas características “infantis” eram rejeitadas. A busca pela disciplina e ordem, por padronizar as crianças ao adulto futuro, digno de enaltecer a cidade, era vislumbrada nas orientações de Platão que direcionavam: os textos míticos, os ensinamentos de valores, a postura do educador (aquele que supervisiona, induz, comanda a prática escolar) e os limites no espaço escolar impostos às crianças. Um tanto diferente de hoje que segundo Ministério da Educação (2018, p.5):

Nessa concepção, o planejamento curricular, na organização das situações mediadoras de aprendizagens significativas, deve tomar a criança como centro de suas decisões e considerar seus afetos, suas linguagens, seus modos de conhecer e seus desejos, e garantir seus direitos. Ao elaborar seu projeto pedagógico, as instituições de Educação Infantil devem abolir “os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças” (Parecer CNE/CEB no 20/09).

Vejamus uma sala de aula de hoje, temos crianças que “erram” constantemente o significado de certos conceitos, que se pronunciam perante determinado assunto, muitas vezes, fora do que um adulto espera, que questionam práticas comuns já internalizadas pelos adultos, que são inquietas, alegres, brincantes, que têm suas emoções afloradas, que vivem intensamente. Nisso, o que para Rousseau era a essência da infância, para Platão se resumiam em empecilhos para a educação cujo objetivo era o futuro da cidade ateniense- ideais políticos. Retoma-se aqui a filosofia. Para Salles (2009) e para Kohan (2015) infância e filosofia caminham juntas, uma afirmando a existência da outra. O ato de filosofar exige o não saber, a frequência no questionar, a sensibilidade e esperança, encontradas no ser infante. Inclusive na pesquisa de doutorado de Salles (2009) a filosofia na prática de ensino escolar possibilita uma maior valorização da infância, inclusive por meio da aprendizagem, na efetivação da metodologia dialógica em sala de aula, a qual seja caminho para o aluno compreender o processo de constituição do conhecimento, compreender melhor o assunto para além de finalidades pré-estabelecidas como vistas em modelos educacionais que priorizam o aprendizado, mas não o ser aprendiz.

Lytoard *apud* Kohan (2015), aponta outros caminhos para o pensamento de infância ao colocá-la como incompletude, como condição do ser humano, como afetividade (conceitos que remetem à etimologia da filosofia), como eterno não ser em meio ao social (para além do que o homem a limitou), como atemporal, como imortal, como esperança da humanidade. A última expressão, significa condição para a vida humana: “[...] ‘A tragédia não é quando um homem morre, mas aquilo que morre dentro do homem enquanto ele está vivo’. E o que é que não pode morrer? A esperança.” (CORTELLA, 2014, p. 37). Como um efeito dominó será a tríade filosofia-infância-conhecimento, e enfatizar ambos na prática pedagógica será uma tarefa coletiva, desafiadora, mas necessária. Juntamente com uma nova visão de infância – aquela que se encontra presente por toda a vida do indivíduo,

não apenas em uma primeira etapa – virá uma outra forma de educação. O educador teria então uma tarefa: “[...] tornar-se criança através do ato de ensinar, ir em direção à infância. Eis as tarefas da Educação” (KOHAN, 2003, p.254). Tornar-se criança significa se compreender como um ser capaz e aberto ao novo, o qual precisa possuir aspectos que vemos em uma criança como: curiosidade, criatividade, entusiasmo etc; é necessário compreender que a experiência nos proporciona o aprendizado, pois não sabemos algo de antemão, mas precisamos através da experiência adquirir o aprendizado, e essa deve acontecer com a qualidade de uma criança.

Certamente, assim pensou Salles (2009) quando na pesquisa de doutorado escolheu as opiniões, reflexões das crianças que participaram das atividades apresentadas nas aulas de filosofia, onde, no repertório das falas dos entrevistados foi possível compreender que houve unanimidade nas seguintes conclusões: a ideia de aprender para além da sala de aula ou na “aula normal” – para eles as aulas de filosofia foram bem diferentes; a possibilidade de participação, de construir em sala, juntamente com o professor a aula ou o trato do conteúdo; a abertura de espaço para o pensamento e proposição de ideias; o tornar interessante o tema estudado e a aprendizagem significativa, que tem relação com a vida, na medida em que os saberes dos alunos, suas experiências são levadas em conta. Ao revelar tais resultados, é possível refletir o que não existia ou existia de forma tímida, ou fechada para a riqueza da construção dialógica que é o conhecimento. O diálogo, como arma de leitura do mundo, dos mundos e do outro. Novamente ele, um dos pioneiros no uso da dialética, demonstrou que o princípio da filosofia acontece na coletividade, na conjuntura da realidade atual, na criticidade e por meio dos cidadãos, da parte excluída socialmente.

O objetivo não é romantizar o ambiente de sala de aula, mas evidenciar, por meio do próprio relato dos alvos da educação infantil, o quão importante é, na prática pedagógica preocupar-se com: a questão da infância, a valorização da experiência, as contribuições das crianças no espaço escolar, os sentimentos, as sensações afloradas, o contraditório de ideias, o ser que está estruturando seus pensamentos dentro da sociedade a qual pertence, a criação de um ambiente problematizador. Ou seja, na prática escolar, o mover pelo conhecimento precisa ser em forma de problemas, questionamentos – não com respostas que o professor dará, mas com a construção coletiva, que ainda que coletiva, a cada ser caberá seus próprios conhecimentos. O ato criativo fomentado e reformulando os próprios pedagogos.

O professor ao pensar sobre um dia de aula, no momento de seu planejamento, por exemplo, delimita finalidades, na sua maioria, definidas pelo quadro de habilidades e competências do currículo escolar imbuído dentro da proposta pedagógica, que por sua vez se instaura pelos documentos legais da educação (construídos em sua maioria coletivamente), o mais recente: a BNCC. Ao lembrar dessa parte do fazer pedagógico não se quer menosprezar tal atitude, mas problematizar a aplicabilidade e a ótica do professor que carrega todo esse arcabouço teórico que orienta as suas práticas. Problematizá-lo da

seguinte forma: será que o desenvolvimento da aula está se restringindo ao que foi traçado, ou é permissível de novas orientações do fazer pedagógico, da relativização do currículo conforme o que se observou de interesse das crianças? Será que as vozes das crianças estão sendo registradas como importantes?

A relativização do currículo, do planejamento e a resignificação do ambiente da sala de aula, são correntes que afastam o pensamento Platônico da criança como projeção, como aquela que não é, mas que será. Agir sobre a prática pedagógica em prol da infância é pensar em como será a aplicabilidade de conteúdos, como serão adequados à potencialidade do universo infantil e também de quais maneiras serão ofertados momentos de real experiência da criança com a natureza, com o ambiente em que está convivendo e com seus pares. Martins e Dalbosco (2013) ao evidenciarem a importância do respeito à infância apontam o papel do adulto, aquele que convive com a criança, o qual frequentemente equivoca-se e antecipa etapas, julga prioridades e valoriza atividades que terminam por desvalorizar a verdadeira experiência infantil. Concordamos com os autores, pois é realmente a ação do adulto a razão pela qual o tempo da criança é orientado, por exemplo, quando este determina as prioridades de cursos, de atividades que julga necessárias para a formação de um bom adulto. A delimitação do tempo e da própria criança, muitas vezes, tolhida de experiências riquíssimas, como por exemplo, sujar os pés na lama em um dia de chuva, brincar com gravetos caídos no chão, correr por entre pedras, aventurar-se com a natureza, sentir o ambiente em que vive com seu toque e olhar aguçado. Assim, o adulto comete a chamada proteção excessiva, a qual é o muro que separa, muitas vezes, a criança do ser criança.

Na pesquisa de Salles (2009) o desenvolvimento da aula foi documentado de forma distanciada da ótica de se alcançar determinadas finalidades curriculares, ao contrário, ela foi registrada na perspectiva de enxergar a infância. E nessa sala de aula sob a ótica da filosofia, como já foi mencionado, pode-se afirmar que o aluno tende a ter um sentimento autoral do conhecimento, ele deixa de ser o historicamente desprezado, inferior, para questionar e ser protagonista. Assim, sair da normalidade, significa quebrar o roteiro com início, meio e fim, deixar fluir o conteúdo sob o olhar deles, com trocas, com o compartilhamento dos saberes. Também significa abrir caminho para novas possibilidades em sala de aula, justamente o que veremos no tópico a seguir.

### **3 | POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A INFÂNCIA**

*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.*

Paulo Freire

Já que a educação tem o poder de transformar, imagina-se então o poder que também possui aquele que estuda a prática educativa em suas várias modalidades e

manifestações, fazendo isso não simplesmente de qualquer forma, mas utilizando-se de métodos de investigação, análises críticas, buscando teóricos que fundamentem suas práticas. Freire defende que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39).

Na reflexão sobre a prática, na prática da teoria que defende, na vivência social, na concepção sobre a educação e na visão de infância que o pedagogo carrega, há a filosofia – ela caminha com a realidade, com a vida. Reforçando, o que já foi visualizado, neste artigo, que para além das ciências como bases do fazer pedagógico, temos a própria figura do (a) pedagogo (a), que é ser único, com suas experiências e visões de mundo – dentre elas a visão de infância, a qual discutimos no tópico anterior.

Na esfera da prática pedagógica na Educação Infantil e Fundamental I, o papel do pedagogo é de suma importância:

A escolha das práticas a serem promovidas no espaço educativo é do professor, iluminado por sua formação profissional e pela proposta pedagógica construída coletivamente na unidade de Educação Infantil, mas, em especial, por sua sensibilidade para, a cada dia, ouvir e acolher os propósitos das crianças de seu grupo. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p.4).

Pensando assim, é possível mensurar que o professor é o agente regulador de métodos para as relações em que se instaura o conhecimento em sala de aula. A prática pedagógica que ele assume, demonstra se ele é ou não um mediador. É possível encontrar a ideia do professor como mediador em Freire (1996), Cortella, (2000; 2014) e Luckesi (2011). Luckesi define que o educador mediador da aprendizagem:

[...] é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem. Ele assume papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação pela humanidade, e o educando. O professor fará mediação entre o coletivo da sociedade (os resultados da cultura) e o individual ao aluno. Ele exerce papel de um dos mediadores sociais entre o universal da sociedade e o particular do educando. (LUCKESI, 2011, p.144).

O particular do aluno e o universal da sociedade são dois campos que se aproximam, respectivamente da visão da infância significativa, particular, única, potente, bem como do conhecimento entendido com histórico, coletivo, individual (em movimento pois é histórico). Ainda sobre as relações do saber e sobre os sujeitos da educação, pode-se afirmar que: “[...]; tem que haver um sujeito que conhece e um sujeito que é conhecido, mas a **Verdade** não está nem no polo do *sujeito*, nem no polo do *objeto* e sim **na relação** entre eles.” (CORTELLA, 2000, p.98, grifo do autor). É dentro dessa relação que se pensa no pedagogo que, como afirma Libâneo (2005, p. 52), “[...] atua em várias instâncias da prática educativa,

direta ou unidiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação. [...]” (LIBÂNEO, 2005, p. 52). É ainda a partir da relação entre sujeito, objeto e verdade que se pensa de quais formas podemos colocar em ação a visão de infância em sua plenitude, como fase transbordante de etapas, como experiência, como potencialidade, rica de criatividade e descobertas. Trabalhar o conhecimento, por exemplo, como construção coletiva e individual (diálogo e problematização), como movimento (experiências e mudanças) e também como individual em cada ser (a consciência da participação ativa na criação e reestruturação de conceitos). Neste sentido, as novas estratégias pedagógicas são necessárias. Cortella (2014, p. 41) afirma que: “[...], nós lidamos com vida, e vida é processo e processo e mudança. Portanto, certezas são provisórias, com relações absolutamente temporais, dentro da nossa atividade”.

Em que as ditas “novas metodologias” diferem da Pedagogia Tradicional? É possível que algumas tecnologias tradicionais se mantenham sob o disfarce nominal de Pedagogia Contemporânea? Pensar sobre isso é refletir que uma mudança acarreta em outra modificação. Ao modificar o olhar para a infância, a postura em sala mudará para aquela que permite ao aluno ser visto e ouvido, por exemplo. Mudando a relação em sala, muda-se o ambiente pedagógico e, em consequência, o olhar avaliativo, as finalidades das atividades. E isso abre janelas para o retorno a assuntos que merecem atenção, para uma proposta que aborde o conteúdo de forma clara, dialógica e como algo inacabado.

Nesse terceiro tópico veremos algumas estratégias metodológicas para o fluir do conhecimento e infância em sala de aula. Para tanto, destacamos algumas observações de Cortella (2000) quando no capítulo sobre a Escola e a Construção do Conhecimento, critica as formas de desapropriação do conhecimento, e insinua formas para aproximar o conhecimento da esfera de vivência do aluno, como forma de combate a tal problemática. Para tanto, realiza um caminho entre obstáculos e possibilidades. Pensar sobre soluções práticas é aqui o nosso esforço.

Cortella (2000) fala que muitos gostam da escola e não do ensino, amam estar em grupo escolar, mas não tem saudades da sala de aula, provavelmente pela ausência de motivação, porque ela não está nos moldes dos seus interesses, não está próxima dos elementos que geram atenção e aguçam a curiosidade e a vontade própria por aprender. Por isso, um dos primeiros desafios do pedagogo é tornar a aula atrativa, para tal temos muitas possibilidades, entretanto como estamos focando na questão do conhecimento, é importante pontuar que é necessário partir das dúvidas e inquietações dos estudantes sobre determinados assuntos. A atitude problematizadora levará à conexão com outros saberes, à motivação do estudante, à criticidade e criatividade no trato do conhecimento, dentre outras. É imprescindível que o professor se preocupe com os problemas que os alunos levam até a escola, pois são suas necessidades investigativas, fazendo isso dificilmente o aluno se distanciará do conteúdo. Paulo Freire defende que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 32).

A criatividade que a infância demonstra com espontaneidade, precisa estar presente no perfil do pedagogo. Como se pretende valorizar o potencial criativo no infante, se o próprio educador não leva consigo a inquietude, o olhar aguçado e criativo na construção do conhecimento? Aproximar a criança com questões da própria vida, em outras palavras aproximá-la do conhecimento, parece simples, mas é um desafio, pois ainda que se aproximem da teoria educar para a vida, o que é visto em muitas escolas é a prática de elaborar temáticas para trabalho, mas em grupos, por exemplo, ao solicitar para que pesquise um tema de seu interesse. Apesar de partir de interesses, esses voltam-se para fora da sala de aula.

A nova proposta, portanto, seria colocar esse trabalho em sala, no dia a dia, a exemplo, ao abordar conteúdos. Ao ensinar sobre a Chegada dos Portugueses no Brasil, um aluno pode indagar sobre Pero Vaz de Caminha, querer saber mais sobre a história dele. O professor pode ser o que abre espaço, ou o que deixa o aluno relativizar o assunto, depende muito da resposta imediata deste profissional. Uma sugestão seria afirmar o quanto importante foi a dúvida do aluno, e caso não saiba explicar no momento, mas que oportunize outro espaço de debate sobre o tema. Outra possibilidade de verificar as questões que interessam aos alunos é promover uma roda de conversa sobre uma temática que queiram investigar, pode ser em forma de projeto da turma, ou sequência didática com a participação da visão dos estudantes sobre as possibilidades de abordagem temática.

Apesar de muitas escolas caminharem com projetos escolares, estes são, em sua grande maioria, se não unanimidade, criados ou pela própria gestão escolar, ou pelo corpo docente e até ambos, sem a participação do público, da outra parcela que faz parte da relação do conhecimento. O que se percebe é que aqueles que são teoricamente tratados como co-autores da prática escolar, na verdade terminam por atuar em sala como figurantes de um projeto educacional, de um conteúdo e de uma avaliação.

Tratar o conteúdo como importante, não é só dizer que vai cair na prova, ou que ele é importante pois servirá de base para outro conteúdo, é ceder lugar de relevância ao “conhecedor” da relação sujeito-objeto. Fazer isso não é fugir no currículo, mas simboliza a inserção dos alunos no currículo. Assim, permitir a exploração da curiosidade do aluno, além de valorizar a infância (consequentemente a filosofia), é condição para a construção do conhecimento na sua forma dialética.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua

*aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p.85).

Em segundo lugar, é preciso considerar-se necessário reformular o ritualismo em sala de aula (CORTELLA, 2000). Concorde-se que é um verdadeiro ritual a forma como muitos professores organizam o uso do tempo e as suas metodologias. Vejamos por exemplo, um professor que ao entrar na sala de aula da Ensino Fundamental, de segunda-feira à sexta-feira, numa turma de vinte e cinco alunos, que tem o momento da roda de conversa para perguntar como foi o dia e explicar o planejamento da aula, o momento da leitura do dia (que ele lê), a chamada, o momento de ler o conteúdo do livro, explicar e realizar as questões, o momento da correção do dever, preocupa-se tanto em seguir adequadamente o roteiro coletivamente criado para cumprir conteúdos que se esquece do tamanho da amplitude e possibilidades da infância e do conhecimento.

É importante esclarecer que não é a intenção apontar culpados, pois muito se sabe das barreiras educacionais que cancelam a quebra de rotina, por exemplo o cumprimento da grade curricular, com os conteúdos por bimestre, o prazo da avaliação que se aproxima, o uso do livro didático “de página tal à página tal no período tal”. Sabe-se que há cobranças, há certas regulações do fazer pedagógico, que condicionam o professor em rotinas. Entrar nessas barreiras, não é a intenção deste texto, o qual pretende possibilitar a reflexão sobre as práticas pedagógicas, e quem sabe oportunizar a práxis filosófica (a reflexão crítica, consciente, com prática tal qual) no cotidiano escolar. Então, modificar roteiros significa, por exemplo, explorar espaços da escola que muitas vezes são convencionados para determinados usos. A quadra de esportes, o pátio de entrada, o parquinho e por que não a própria sala de aula, podem ser espaços de quebra de rotina. Por exemplo, ao tratar sobre unidades de medida, e focar nas medidas de centímetro e metro, por que não abordar as origens dos padrões que hoje utiliza-se na medição de comprimentos? Levar os alunos para explorar os espaços, verificar quantos passos mede uma quadra, quantas polegadas tem o banco do parquinho, quantos pés tem o corredor da escola, são alternativas para internalizar os conhecimentos, trazê-los para as experiências dos alunos. Discutir os resultados da pesquisa de campo é vincular a outros saberes, explorar as análises dos alunos sobre a experiência, e também compreender, de forma lúdica, os motivos que conduziram a convenção de padrões métricos de comprimento. Percebe-se que o que uma rotina de estudos em sala pode tratar de forma escrita e em vídeos, pode ser vivida na prática escolar. Mas e se o clima e o espaço não favorecer a saída da sala? Outra, entre inúmeras formas de se quebrar rotina e rituais de sala de aula, é explorar o clima chuvoso, por exemplo, vincular notícias, temáticas de repercussão social, em foco na mídia, utilizar a tecnologia, jogos.

Em terceiro lugar, é preciso ter amorosidade. A esse respeito Cortella (2000, p. 123) observa, “Como o interior de uma relação afetiva, a aula impõe dedicação, confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado”. O pensamento desse renomado escritor e

filósofo se encaixa na afirmativa que defendemos de que nas relações afetivas, de diversos âmbitos, é preciso cultivar um relacionamento saudável, criar um espaço onde se permita a harmonia, sintonia e respeito entre ambos os seres humanos.

A verdadeira amorosidade, agora vinculada à questão da produção do conhecimento em sala de aula, ainda para Cortella (2000) é fator crucial, e para assim ser, ele defende que o professor deve falar prazerosamente sobre as coisas e proporcionar a alegria em sala de aula. Entretanto cabe aqui evidenciarmos o que possivelmente muitos que atuam nessa área já sabem: na atual sociedade, e perante a realidade do campo de atuação do pedagogo há muitos obstáculos para o prazer no ato de ensinar, haja vista, por exemplo, que grande número dos pedagogos já foram absorvidos pelo currículo pragmático, pelos problemas de falta de tempo e recurso, pela não valorização do professor tanto em termos salariais, quanto a outros como: o formativo e o profissional. Ainda existem soluções para o enfrentamento do que podemos dizer de comodismo pedagógico, dentre eles, acreditamos que há exercícios diários e indispensáveis de autoconhecimento e automotivação que o professor pode praticar a fim de, por exemplo, dar sentido à sua existência, entender a sua importância e buscar ser consciente da interferência que tem as suas ações na vida de outros seres humanos.

Os alunos, assim como o próprio professor, estão em formação, mas como o docente é quem desempenha papel de organizador das propostas pedagógicas na prática da sala de aula, seu grau de interferência é ainda mais relevante. A forma como o pedagogo demarca suas práticas pode afetar muitas gerações, tanto positivamente quanto negativamente. Paulo Freire (1996) pode auxiliar para um caminho pedagógico da influência positiva, pois ele evidencia em seus escritos que dentre as exigências do ensino, está a alegria e a esperança”. Pensando assim, na busca pela alegria e esperança, realizar leituras e releituras sobre temáticas de sua profissão é uma das formas de se automotivar e compreender mais sobre o assunto. De certa maneira, ler sobre a sua área de atuação revigora o ânimo em exercer a profissão, aumenta a esperança de que é possível fazer diferente em seu ambiente de trabalho, ajuda a definir o perfil profissional, aprimora as técnicas e desempenho, dentre outras finalidades que a leitura possui. Assim, o professor, ao caminhar com a esperança, se permite acreditar em sua própria potencialidade e na do aluno também, e a crer que sua ação é diferencial, é marco histórico.

Consciente de seu papel, o professor passa a assumir postura diferente diante de certas problemáticas de sala de aula. Passa, por exemplo, a encarar um problema de aprendizagem como uma oportunidade para revisar sua metodologia, ou possibilitar diferentes formas de trabalhar o conteúdo. O diálogo em sala, se modifica, vem a ser dialético, movedor da inquietude, da reflexão e da busca pelo aprendizado. Quantos discursos e ações autoritárias já passaram pela nossa experiência educacional? Quantos professores já tinham o perfil tachado pela maioria dos estudantes, por ser tradicional, de exercícios e atividades parecidas de ano a ano? Amorosidade, alegria, que certamente são

em muitos, escassas.

Para além do que já foi evidenciado, o ambiente de sala de aula também é um fator importante. Ele deve ser como se fosse um encontro amoroso, pois a aula necessita de um ambiente que possibilite dedicação, confiança, maleabilidade e prazer em ambas as partes. Então é preciso que haja uma relação harmoniosa entre o aluno e o professor, na qual o aluno se sinta motivado a aprender e o educador tenha prazer no seu universo docente. “Assim, a criação e recriação do conhecimento na escola não está apenas em falar prazerosamente sobre as coisas” (CORTELLA, 2000, p. 124), ou seja, é preciso se satisfazer no que faz, ser feliz com sua atividade profissional. É bom lembrar que um ambiente alegre é um cenário propício à aprendizagem e à criatividade.

A relação em sala de aula e a relação que se estabelece na construção do conhecimento se efetivam na relação professor-aluno e concordando com Cortella (2000) quando afirma que ela, que é o que importa, apresentar-se-á um resumo de uma pesquisa de campo que Lockmann (2013) realizou com professores da Rede Municipal de Novo Hamburgo-PR, a fim de investigar na fala dos entrevistados de que forma o discurso pedagógico contemporâneo, hegemônico no cenário educacional, seria perceptível quando estes falavam sobre suas práticas.

A autora desse estudo identificou a presença do referido discurso e compreendeu que ele coloca o aluno como centro da aprendizagem e o professor como mediador, e que se entrelaça sob duas premissas: a necessidade e o interesse dos alunos. Portanto, é na tentativa de ruptura das antigas visões sobre a infância e sobre a educação, que o discurso contemporâneo surge e busca organizar as práticas pedagógicas atuais.

Ao analisar os resultados da referida pesquisa, é possível perceber uma clara discussão e análise sobre aspectos do que Lockmann (2013, p. 138) chamou de: “[...] duas unidades analíticas que se apresentam como imperativos para o desenvolvimento das práticas escolares na atualidade. [...] a centralização do aluno no processo educativo e a descentralização do professor”.

E por se igualem aos princípios já defendidos aqui pelos teóricos que escolhemos para defender o conhecimento, a visão da infância e as práticas pedagógicas no cenário atual, cabe destacar:

O princípio da necessidade do aluno	Organiza a prática educativa, pois parte das necessidades do aluno modela pontos importantes da prática: atividades, planejamento e atendimento individualizados.
A noção de interesse do aluno	Aproxima as propostas pedagógicas da qualidade de progressistas, críticas e significativas, motiva a aprendizagem no estudante e coloca o interesse como parte indissociável na busca pela assimilação e internalização dos conhecimentos. Modifica as metodologias, por exemplo: “[...] temas geradores, construtivismo ou pedagogia de projetos”. (LOCKMANN, 2013, p.144).
A descentralização do professor	Professor como condutor, orientador, auxiliador, mediador, aquele que irá: “[...] ajudar o aluno a encontrar caminhos para o seu desenvolvimento.” (LOCKMANN, 2013, p.148). E irá “[...] intervir o mínimo possível no processo de aprendizagem, preocupando-se apenas com o mediar, ou ajudar o aluno, que, por si mesmo, buscará caminhos para construir suas aprendizagens. [...]”. (LOCKMANN, 2013, p.149).

Quadro 1 - Discurso pedagógico contemporâneo: centralidade do aluno e descentralização do professor x Práticas Pedagógicas.

Fonte: Elaborado por Cristiane Maria Belo Pereira (2020), com base nos estudos de Lockman (2013).

O resumo presente no quadro acima, demonstra que temos esforços por uma prática pedagógica inovadora, compromissada com o estudante, que planeja as suas ações de forma que o professor seja o mediador do processo de busca do aluno pelo aprendizado e o que abre possibilidade de reinventar, rever seu planejamento, conforme necessidades, interesses do seu público-alvo. É possível ser diferencial em meio as práticas pedagógicas simplistas, reducionistas do papel do aluno e professor e condicionantes dos movimentos que necessitam ter o fazer pedagógico.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os teóricos escolhidos para o discurso desta abordagem ocuparam-se em compreender e discutir a realidade em que se instauram: o conhecimento Cortella (2000) e Konder (2008), a infância Kohan (2003, 2014) e o papel do pedagogo Freire (1996) e Libâneo (2005). Entender que tais temáticas são importantes na prática pedagógica é abordá-las teoricamente sob a mesma ótica. Por isso que inclusive as duas pesquisas de campo utilizadas como cenários demonstrativos da prática, escolheram em sua metodologia de pesquisa a entrevista como ferramenta de obtenção de dados direcionadas aos atores da relação ensino e aprendizagem: aluno e professor, respectivamente Salles (2009) e Lockmann (2013).

O pedagogo encontra-se em um papel muito importante no que diz respeito à educação infantil. Isso sugere a necessidade de conhecer melhor a infância para com isso de igual forma melhorar a prática pedagógica, com a compreensão de que um bom profissional visa conhecer e envolver-se profundamente com seu universo.

A infância não deve estar às margens do fazer pedagógico, ao contrário deve ser o centro. Para tanto, as leituras acerca do tema revelaram que ela é vislumbrada atualmente

no âmbito de um discurso pedagógico contemporâneo, na premissa da participação discente nas atividades de sala de aula, bem como da valorização do aluno. Entretanto, apesar dos discursos a pontuarem como centro e necessária para a formulação das práticas, ainda há muitas barreiras que impedem que as definições teóricas e desejos de emancipação da infância sejam efetivadas na prática pedagógica. Dentre as dificuldades temos: a ausência de espaço dialógico e interessante em sala de aula, a rotina (em seus aspectos pragmáticos e estáticos), o desânimo profissional, a tarefa de cumprir conteúdos acima de cumprir o papel de mediador da aprendizagem.

Alterar a rotina em sala de aula, tornar a aula de interesse dos alunos, explorar os conteúdos com uma roupagem metodológica diferenciada, contribuem para aflorar no infante os elementos que já são de sua característica, os quais, como vimos, ao longo da história foram negados, menosprezados. A curiosidade, a inquietude, a sapequice, movimenta-o para ser quem é, e aproxima-o do conhecimento, haja vista que o conhecer se inscreve no processo dialógico, criativo e em constante reformulação de conceitos sob a ótica da premissa do filosofar – filosofia da práxis. Renovar é sinônimo de trabalho e persistência, pode inclusive gerar a ideia de que haverá quebra da disciplina, da ordem, porém, não se pode confundir alegria com desordem. (CORTELLA, 2014). Então, entra o papel do pedagogo como mediador que reafirma a intenção pedagogia e cria um ambiente alegre, estimulador de uma sala de aula alegre e ao mesmo tempo, regulada, com tons de objetividade pedagógica e de reflexo do aluno e sua postura como estudante.

É preciso entender qual visão de conhecimento se quer trabalhar com a criança, pois isto irá interferir nas ferramentas pedagógicas, na didática em sala de aula e no trato com o aluno. Se o conhecimento é o que este artigo buscou defender, o pedagogo estará ampliando o aprender para além de práticas ultrapassadas de memorização, de conteudíssimo e roteiros do conhecimento. Afinal, é importante lembrar que na concepção de conhecimento como problematização e da infância no campo de suas experiências, não haverá roteiros para o conhecimento, nem rotina de padronização dos mesmos, pois que ele é moldado nas relações, e estas mudam conforme mudam os agentes sociais e suas referidas concepções de mundo e formas de agir sobre o mesmo.

## REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Práxis**. Prefácio de Paulo Freire. 2ª edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

JOHSON, Paul. **Sócrates**: um homem de nosso tempo. Tradução de Leila Kommers. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** Coleção Primeiros Passos nº. 23. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAMER, S.; HORTA, J. S. B. A ideia de infância na pedagogia contemporânea. Texto transcrito da **Revista de Educação AEC** nº.30, 1978. Disponível em: <file:///C:/Users/Cris%20Belo/Downloads/8635425-Texto%20do%20artigo-4738-1-10-20150522.pdf> Acesso em: jun. 2020.

KOHAN, Walter Omar. O mito pedagógico grego. In: **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Da maioridade à minoridade. In: \_\_\_\_\_ **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Visões de filosofia**: infância. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alea/v17n2/1517-106X-alea-17-02-00216.pdf>. Acesso em: maio. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos**: para quê? 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, José Aparecido de Oliveira. MELO, Elizabete Amorim de Almeida. MENEZES, Anderson de Alencar. A necessidade do conhecimento filosófico para a formação humana. Edição 12, p.154-171 **Revista Contemplação**, 2015. Disponível em: <http://fajopa.com/contemplacao/index.php/contemplacao/article/download/87/89>

LOCKMANN, Kamila. A centralização do aluno no processo educativo e a descentralização do professor: deslocamentos no discurso pedagógico contemporâneo. In: **Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental**: diferentes perspectivas / Gabriela Medeiros Nogueira (org.). Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O conhecimento: elucidações conceituais e procedimentos metodológicos. In: **Filosofia da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

MARTINS, M.R.; DALBOSCO, C. A. Rousseau e a Primeira Infância. **Filosofia e Educação**. – ISSN 1984-9605 – Volume 4, Nº 2. Outubro de 2012 – Março de 2013.

MENDONÇA, Eduardo Prado. As ideias movem o mundo. In: **O mundo precisa de Filosofia**. 10ª edição, Rio de Janeiro: Agir, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Ministério da Educação, texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: jun. 2020.

PLATÃO – Livro VII- Leis e Epinomes. In: **Diálogos**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém, PA. Universidade Federal do Pará, 1980.

SALLES, Conceição Gislâne. Nóbrega Lima de. **Infância e filosofia: um encontro possível? O que dizem as crianças**. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 32ª Reunião Anual da Anped: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5897-int.pdf>> Acesso em: jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Coleção Educação Contemporânea. 11ª edição. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Produção de Conhecimento, Ensino/Aprendizagem e Educação. Ensaios sobre Educação. São Paulo: **Perspectiva** vol.14 nº 2 Abr./Jun, 2000

SMARGIASSI, E. A educação dialética: a luta por uma Educação Emancipadora. **Filosofia e Educação**, v. 10, n. 1, p. 184-199, 26 mar. 2018.