

Narrativas de Memória na Educação Infantil e Práticas Pedagógicas.

Tainara Navas¹

Orientadora: Margareth Martins²

Iniciamos a pesquisa em andamento do mestrado, ressaltando o direito de ser criança inserido a uma concepção de infância que acredita na criança como um sujeito que constrói conhecimento. Com esse pensamento acreditamos que a infância deveria ser um lugar de brincadeiras, encantamentos e imaginação nos diversos espaços por onde circulam crianças. Muito do que somos começou a ser construído em nossa infância, espaço de tempo de diversas descobertas e brincadeiras, início dos momentos de construções e aprendizagens. Aprendemos, criamos e aos poucos demos início a construção da nossa personalidade, caráter, escolhas e opiniões. Formamo-nos em nossas famílias, na rua, com nossos vizinhos, na igreja e em diversos outros espaços sociais, inclusive na escola. Tendo essa papel importantíssimo para a construção de valores e na nossa formação humana.

Sendo assim, dirigimos nosso olhar para a Educação Infantil e suas possibilidades formadoras na primeira infância, trazendo como foco de discussão para essa pesquisa a problemática das narrativas infantis que remetem a sua memória como mobilizadoras da prática pedagógica. Pensando as narrativas que remetem a memória na Educação Infantil a partir dessa perspectiva, pretendemos dialogar neste projeto com o que vem sinalizando os estudos sobre Pedagogia Social. Silva (2009, p. 31) diz que: "a Pedagogia Social baseia-se na crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da Educação." É com essa visão que gostaríamos de pensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil: uma visão transformadora, e uma pedagogia transformadora.

¹ T. N., Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professora substituta da Unidade de Educação Infantil da UFF, Mestranda em Educação do Campo dos Estudos do Cotidiano da Educação Popular na UFF e integrante do Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social - PIPAS UFF – tainaranavas@hotmail.com

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestre em Educação pela UFF. Professora da UFF, leciona no curso de Pedagogia as disciplinas : Orientação Educacional, Didática, Análise de Dados e Pesquisa e Prática Pedagógica. Vinculada ao Programa de pós-graduação em educação da UFF no Campo dos Estudos do Cotidiano da Educação Popular. Tem como área de interesse Educação; Formação de Professores de Crianças em Situação de Vulnerabilidade Social, Currículo; Trabalho Infaltil Urbano e Pedagogia Social. Coordena o Grupo de pesquisas PIPAS.

A Pedagogia Social como afirmado por Silva (2009) acredita na mudança social através da educação, ultrapassando os muros escolares ao educar e buscando na realidade da criança meios para ensinar e assim influenciar uma transformação social. É uma pedagogia que trabalha na perspectiva de um Educador que olha para o outro e reconhece o outro, para a partir desse reconhecimento, ser com o outro. Entendendo que é desse olhar que necessitamos para que as práticas pedagógicas na Educação Infantil se tornem mais humanas, centradas na criança, em consonância com o seu meio social, tratando essa criança como um ser de direitos, que chega na escola trazendo consigo suas vivências e seu conhecimento, acreditamos o aporte teórico da Pedagogia Social pode nos ajudar a pensar em uma perspectiva de práticas pedagógicas mais significativas.

Portanto, nossa pesquisa pretende se utilizar dos estudos, e principalmente, das práticas da Pedagogia Social para pensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Araújo (2017, p.4) nos fala que "o segredo de ensinar a cada aluno está dentro de cada um deles". E é partindo desse princípio que o aprender está ligado a cada criança de maneira diferente, que precisamos compreender, como educadores, que a aprendizagem vai além de verificar conhecimentos, mas de buscar sentidos na vivência de cada criança.

É importante observar que, nesse sentido, as diferenças tornam-se um ponto crucial durante o processo de aprendizagem. As crianças são muito diversas entre elas, não podemos esperar que aprendam todas ao mesmo tempo e da mesma forma. Pensando, nessas diferenças surge a ideia de captar as narrativas de memória para pensar as práticas pedagógicas. Entendendo que através dessas memórias se conhece melhor quem é cada criança e se consegue pensar maneiras de potencializar suas aprendizagens.

Dessa maneira, compreendendo que as diferenças postas no âmbito escolar são as diferenças inseridas na sociedade, nossa proposta é pesquisar as narrativas que remetem as memórias na Educação Infantil pensada pelo viés da Pedagogia Social como prática pedagógica. Petrus (1997, p.27 apud PAULA; SANTOS, 2014, p.40) disserta sobre a formação política do cidadão através da Pedagogia Social, chamando a atenção para que esse trabalho seja social e educativo, e não assistencial, com atuações escolares e extraescolares. A partir disso, entendemos a importância de uma Pedagogia que pense a formação política do cidadão desde a primeira infância, na Educação Infantil,

pois sendo a criança produtora de cultura, constrói sua cidadania desde a mais tenra idade.

Nossa intenção é perceber de que maneira a base teórico e prática da Pedagogia Social pode contribuir na Educação Infantil, através da importância dada as narrativas infantis. Para realizarmos essa pesquisa estaremos inseridos na Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense (EIUFF).

A EIUFF, possui métodos diferenciados de trabalho e que fazem a dinâmica escolar se apresentar de outras maneiras. A primeira questão que chama a atenção é a multi-idade, as crianças são divididas em quatro grupos: Grupo Azul, Grupo Amarelo, Grupo Verde e Grupo Vermelho. O primeiro grupo, é o único que todas as crianças tem a mesma idade, 2 anos. Os demais grupos acolhem crianças de 3 anos até 5 anos e 11 meses, cinco crianças de cada idade. Cada grupo tem duas professoras, mas trabalham em horários diferentes e as crianças entram na escola por meio de sorteio. A proposta da multi-idade na Educação Infantil para a equipe da EIUFF compreende a perspectiva da escola de que (MATA. 2015, p.34):

Nas escolas de nossa estrutura social, capitalista, brasileira, formar turmas pelo critério da idade é uma das práticas da escola tradicional que busca a padronização, normatização e suposta homogeneização das classes; definição de conteúdos e currículos de acordo com a faixa etária; avaliação dos resultados em função do nível de desenvolvimento/maturidade/prontidão e das condições cognitivas, sensório-motoras e biológicas, que os alunos deveriam apresentar em determinada idade.

Nesse contexto de luta contra a estrutura social capitalista que se trabalha na EIUFF, assim como a multi-idade existem outras perspectivas do trabalho que buscam encontrar novas maneiras de organizar e pensar uma Educação Infantil por outro viés. Por exemplo, a escola não trabalha com datas comemorativas, efemérides, por entender que são uma construção capitalista para vender produtos em dias como os das mães, dos pais, ou para representar toda uma cultura em um único dia do ano como o dia do Índio e da consciência negra. Outra questão é das crianças chamarem os adultos da escola por seus nomes, e não por “tio” ou “tia”. Entendendo que todos são sujeitos únicos e devem ser reconhecidos como tal, não sendo homogeneizados por “tio” e “tia”.

Por fim, como proposta pedagógica a pedagogia de projetos: partindo das inquietações de crianças, colher informações que possam ajudar a e que traga novas experiências, expandindo o repertório das mesmas através dos projetos.

O trabalho por projetos se diferencia de outras estratégias pedagógicas em vários aspectos: sua concepção de conhecimento e aprendizagem, sua visão do papel do professor e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, sua definição dos tempos do ensino e da aprendizagem. A característica principal dessa estratégia é criar condições para provocar o envolvimento direto e ativo dos participantes na busca e produção de conhecimentos, conhecimentos esses que dizem respeito a problemas e questões que fazem sentido para todos (o que é diferente de adquirir ou construir conhecimentos sobre conteúdos fragmentados, isolados e separados). (COLINVAUX, 2011. p. 38).

A pesquisa se realizará dentro desse ambiente com propostas diferenciadas e trazem a tona o seguinte questionamento: Como as narrativas de memória das crianças podem influenciar nas práticas pedagógicas?

2. Justificativa:

A escola contemporânea se universalizou e vem sendo palco das grandes diferenças sociais e culturais presentes dentro da nossa sociedade, é papel da escola atender a todos os cidadãos, porém, sob que condições?

Segundo SILVA (2009, p. 32) "a Pedagogia Social é o campo de estudo em que a conexão entre Educação e Sociedade é levada em conta." Sendo assim, a criança que está dentro dos muros da escola é fruto de um meio social, que não pode ser esquecido em nenhum momento de sua formação escolar.

É nesse sentido que situamos as narrativas de memória em conexão com a Pedagogia Social, entendendo que essa relação das narrativas de memória relacionada as práticas e a teoria da Pedagogia Social compreende o universo infantil em seu contexto histórico-social e cultural e ainda considerando a imaginação, o lúdico, as brincadeiras, a relações sociais estabelecidas, o conhecimento do seu corpo e seus limites. Pois, nesse momento de sua vida a criança precisa experimentar novas sensações e possibilidades, assim vai construindo conhecimento, utilizando sua criatividade, buscando novas conexões e aprendendo.

Entendemos que a importância dessa pesquisa está na ideia de pensar a relevância das narrativas que remetem a memória infantil como mobilizadoras do seu processo de aprendizagem na Educação Infantil como um ato Pedagógico Social.

3. Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é compreender como as narrativas de memória das crianças podem mobilizar uma prática pedagógica de acordo com a teoria e a prática da Pedagogia Social influenciando nas aprendizagens na Educação Infantil.

Esse o objetivo geral se desdobra em dois objetivos específicos:

- Investigar o papel das narrativas de memória como mobilizadoras da prática pedagógica na Educação Infantil.
- Identificar a prática e a teoria pedagógica da Pedagogia Social está presente na Educação Infantil.

4. Revisão de literatura

Sentimos necessidade de falar um pouco mais sobre a história da Pedagogia Social no Brasil e no mundo para situar essa área no contexto educacional. A Pedagogia Social é um campo de estudos e um conceito da teoria educacional originado como uma forma crítica da Educação que foca no desenvolvimento dos indivíduos sem considerar as dimensões sociais da existência humana (SILVA, 2009. p.33). Esse conceito surge na Alemanha após a Segunda Guerra Mundial, e se espalha por diversas partes do mundo de acordo com as diferentes características nacionais. (SILVA, 2009. p 30)³.

Atentamos para mais uma fala de Silva (2009, p 31) afirmando que "como uma tradição de pensamento e de ação, a Pedagogia Social é mais antiga do que o conceito ou o uso do termo Pedagogia Social. Os fundadores da tradição fizeram perguntas corretas, embora não adotassem esse termo." Partindo dessa descrição sobre o uso do termo Pedagogia Social, Paula e Santos (2014) trazem Paulo Freire e a Educação Popular como fundamentos da Pedagogia Social no Brasil, mesmo Freire nunca tendo usado o termo:

Tanto a Educação Popular como Pedagogia Social discutem a necessidade de modificar as relações desiguais e opressoras existentes nas socie-

³ Ver em: SILVA, Roberto in: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério Adolfo (Orgs.). Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte, 2009

dades. Embora para muitos, essas questões possam parecer inatingíveis, elas não o são para quem acredita nos seres humanos e nas transformações sociais. Para tanto, a visão esperançosa de Paulo Freire para a construção de uma sociedade digna contribuem para o enfrentamento de concepções fatalistas e derrotistas para a humanidade. (PAULA; SANTOS. 2014, p.40).

Assim, encontramos em Paulo Freire e na sua teoria da Educação Popular embasamento teórico para a nossa pesquisa. Entendemos, que o mesmo tem muito o que contribuir quando falamos em considerar o contexto social e o conhecimento prévio da criança para construção da aprendizagem. Freire (1996, p. 52) em *Pedagogia da Autonomia*, nos trás a seguinte reflexão: "Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."

Essa reflexão nos faz pensar na importância da teoria Vygotskyana para a Educação Infantil, na perspectiva estudada pela autora Teresa Cristina Rego (1995). Em suas reflexões a respeito do pensamento de Vygotsky traz a ideia de que:

Devido a essas características especificamente humanas torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito com um processo previsível, universal, linear ou gradual. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo. (REGO, 1995. p 58).

Dessa forma, a perspectiva de desenvolvimento humano através do sócio-cultural de Vygotsky desenhada por Rego, entendemos que precisamos pensar as práticas educativas na Educação Infantil através da lente do ser sociável. A criança faz parte de uma sociedade e é produto do meio em que vive, a mesma leva para a escola conhecimentos que adquiri no seu meio de convivência e é papel da escola fazer com que esses conhecimentos sejam valorizados e se tornem meios para a aprendizagem dos saberes escolares.

Rego também nos aponta dos conceitos de Vygotsky que nos auxiliam a compreender melhor essa ideia de que a criança já tem conhecimentos prévios antes de entrar na escola. São esses os conceitos de: conceitos cotidianos referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança. E conceitos científicos [...] que são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas

interações escolarizadas. (1995, p.77). Dessa forma, encontramos necessidade em observar o quanto dos conhecimentos prévios conceitos cotidianos da criança são valorizados e utilizados pela escola para alavancar outros tipos de conhecimentos, os conceitos científicos.

Entendendo que a criança da Educação Infantil é um ser sociável, que tem conhecimentos prévios capazes de ajuda-la a desenvolver outros conhecimentos e é produtor de cultura, podemos dizer que para tudo isso a criança se utilizou da linguagem para realizar. Nesse ponto, entramos no debate de um dos nossos maiores questionamentos do processo, se a criança possui um tipo de linguagem na qual ela consegue fazer todas essas relações que estão acima, porquê não se utilizar de suas narrativas de memória para pensar a prática pedagógica dentro de sala?

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (Vygotsky, 1984, p 27 apud REGO, 1995 p.62).

A partir dessa citação de Vygotsky, percebemos a importância do mesmo para na nossa pesquisa. Nesta fala o mesmo une atividade prática a fala como o desenvolvimento intelectual humano. Levando essa ideia para o âmbito da Educação Infantil, nos remete ao processo de aprendizagem da criança, com a mesma sendo parte de seu próprio processo. Queremos observar dentro da escola se a fala da criança sobre o que acontece em seu convívio social dentro e fora da escola é um mobilizador da prática pedagógica.

Finalizando, todos os autores citados nesse pré-projeto farão parte de nosso embasamento teórico, Edgar Morin entra na perspectiva da lógica do pensamento complexo, entendendo que o pensar infantil é extremamente complexo, assim como o de todo ser humano:

Ele mostra que a vida mais cotidiana é, de fato, uma vida em que cada um joga vários papéis sociais, conforme esteja em sua casa, no seu trabalho, com amigos ou desconhecidos. Vê-se aí que cada ser tem sua multiplicidade de identidades, uma multiplicidade de personalidades em si mesmo, um mundo de fantasias e de sonhos que acompanham a sua vida. (MORIN, 2015. p. 57)

5. Metodologia

Dialogando com o nossos sujeitos de pesquisa, pensamos em escolher uma metodologia que nos aproximasse da escola. Entendemos a importância da observação da dinâmica escolar e de participarmos dos movimentos de observação de uma determinada instituição para constituirmos nossa pesquisa. Dito isso, a metodologia que nos parece ser a mais adequada para a pesquisa é autobiográfica pensando nas Narrativas segundo Nilda Alves:

Nessas perspectivas ouvir uma narrativa [...] traz a cada um que ouve, dentro das redes de conhecimento e significados a que pertence, a possibilidade de "ver", "sentir", "entender", e "ouvir" coisas muito diferentes. A questão é saber se isto significa, apenas, as dificuldades de uso desses recursos ou indica a ampliação de possibilidades na análise de uma dada situação, exigindo que incorporem, necessariamente, a complexidade e a potencialidade que cada acontecimento traz em si. Os que trabalham com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos tendem a adotar essa segunda posição. (ALVES, 2005. apud FERRAÇO, 2008. p. 31)

Pensamos em captar essas narrativas em alguns momentos específicos, nos momentos de roda em que as crianças falam sobre diversos assuntos, trazem suas novidades, suas surpresas e contam seus finais de semana. O outro momento é com a nossa caixa de memória que está se estabilizando dentro do Grupo Vermelho, onde a pesquisa será realizada.

6. Resultados Parciais

Pensando a história.

História, Narrativa e Memória, é possível pensar nessas três categorias de maneiras separadas? Podemos historicizar sem narrar uma memória? Memorar não é um ato de narrar uma história? E Narrar não seria contar histórias de nossas memórias? Compreendemos que história, narrativas e memórias são categorias que estão sempre interligadas. E partindo desse princípio, começamos a refletir sobre as Narrativas de memória na Educação Infantil como um ato histórico na formação da identidade dessas crianças.

O trabalho, como já atentamos, será pensado a partir da vivência cotidiana de um grupo de crianças da Educação Infantil de uma instituição federal com a concepção

de multi-idade⁴. e como proposta pedagógica a pedagogia de projetos: partindo das inquietações de crianças, colher informações que possam ajudar a e que traga novas experiências, expandindo o repertório das mesmas através dos projetos.

Nesse contexto, pretendemos analisar como as Narrativas de Memória podem potencializar o trabalho através dos projetos e a formação da identidade da criança de Educação Infantil. Atinando para o fato de que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNs para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)⁵ em seu artigo 4º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2013. p. 97)

O primeiro ponto importante a ressaltarmos nesse artigo das diretrizes é a criança de educação infantil ser um sujeito histórico e de direitos. Apontar a historicidade da criança enquanto sujeito reflete em considerar que ela faz parte de um momento histórico social, mas também tem sua história pessoal. Entendemos, que esses dois momentos se correlacionam o fator social influencia a história pessoal, que é construída a partir do tempo e do espaço em que a criança está inserida. E se essa criança da educação infantil, ou seja, que tem de zero até seis anos, possui história, ela também possui memória. Memória que vem desenvolvendo junto com a formação de identidade enquanto sujeito histórico e de direitos.

Identidade essa também apontada nas diretrizes como pessoal e coletiva. E nos propomos a pensar, como seria construída essa identidade? Compreendemos que partindo das vivências e experiências. A identidade de uma criança de alto padrão aquisitivo não é a mesma de uma criança que mora na favela, ainda que elas morem na mes-

⁴ a multi-idade propunha outro modo de agrupar as crianças, não mais pelo critério de idade única e de seriação, e sim pela reunião de crianças de 3, 4 e 5 anos em um mesmo grupo. Proposta que não significava apenas uma nova organização, mas outros modos de aprender, ensinar, avaliar e compreender as crianças, os fazeres docentes e a escola. E mais: colocava crianças e professoras no lugar de autoras, protagonistas do processo educativo. (GOULART, 2015, apud MATA, 2015. p. 3)

⁵ Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ma cidade e frequentem espaços em comum. As questões sociais influenciam na construção identitária da criança, bem como as experiências vividas em sua família ou na escola, por exemplo.

As diretrizes ainda apontam as questões do brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzir cultura. Pensamos que todas essas ações estão relacionadas a construção da identidade da criança como sujeito histórico e de direitos. Assim sendo, construída através dessas ações que fazem parte das vivências e experiências da criança. Entretanto, vale indicar a produção de cultura como ponto importante da construção da história pessoal e coletiva.

Somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva. E assim que produzimos a nós mesmo e a cultura que pertencemos. (ARANHA, 2006. p.19)

Arranha, nessa citação, reafirma os pontos que pretendemos pensar no presente trabalho, a respeito da historicidade do ser humano. Apontando a mudança de pensamentos e ações no tempo, sendo ela pessoal ou coletiva. Como compreendemos esse pensamento? E de que tempo estamos falando? Quando pensamos nas narrativas de memória na Educação Infantil na formação da identidade da criança? E qual o papel do professor na formação dessa identidade? São perguntas embasaram a nossa pesquisa.

Outra relação que pretendemos pensar nesse trabalho é a produção de cultura através da história. Tanto nas diretrizes, quanto na citação de Aranha, o ser humano é apontado como produtor de uma cultura individual e coletiva. E como seria a produção dessa cultura com crianças tão pequenas como as que estão na Educação Infantil?

Pensamento histórico, complexo e pós-moderno.

Entendendo que se a criança é pensada como um sujeito histórico, ela possui memórias. Memórias essas que podem estar ligadas a diversos fatores, memórias comportamentais, memórias emocionais, memórias sentimentais, memórias de história e entre outras. No cotidiano da Educação Infantil percebemos diversas narrativas que remetem as memórias infantis: quando as crianças contam suas histórias, falam sobre o

que fazem dentro e fora da escola, quando explicam algum comportamento que tiveram e em demais momentos. Torna-se necessário apontar que compreendemos o cotidiano como algo dinâmico e incontrolável, segundo Certeau (1998, p. 38): *O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada.*

Ao captar essas narrativas dentro do cotidiano escolar, percebemos o quão complexo é pensamento infantil e todas as ligações que as crianças fazem com as informações que recebem do mundo ao seu redor. Rego (1995, p.58) fazendo uma releitura do pensamento de Vygotsky aponta:

As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social. Vygotsky chama atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio e atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente.

Na leitura de Vygotsky, apesar de ser um autor da época moderna, *é possível notar uma coincidência temporal entre a “descoberta” de sua obra pelo ocidente e o movimento intelectual que vinha se delineando desde a década de 1970, conhecido como pós-modernismo* (COSTA; TULESKI; 2017, p.158). É essa quebra de paradigma da modernidade pela pós-modernidade que relacionamos com o pensamento complexo infantil, entendendo a complexidade definida por Morin (2015, p.103) como a relação do simples com o complexo.

A pós-modernidade surge ao final dos anos 50, marcada pela ciência da linguagem informacional (LYOTARD, 1993). A informação se torna a grande mercadoria e seu valor de venda modifica toda a relação da ciência com o senso comum, o valor do saber começa a valer mais do que sua própria veracidade e a transmissão do mesmo deixa de ser exclusiva de mestres e estudantes. A informática adentra as casas por todo o mundo, e com o surgimento da internet as informações se globalizam em questão de segundos.

Nesse interim de globalização de informações e transmissão de saberes, estão as crianças de Educação Infantil. Crianças que já nasceram na era pós-moderna, estão ambientadas com as tecnologias e pensam de maneira cada dia mais complexa. Como bem lembra Rego (1995, p. 58) o desenvolvimento humano, segundo Vygotsky, está intimamente relacionado com o contexto social-cultural. E contexto social-cultural é esse em que as crianças do grupo estão inseridas? Como podemos observar essa rela-

ção? Escolhemos compreender a relação das crianças do grupo como o social e o cultural através de suas narrativas de memória, e nessas encontramos a complexidade de seus pensamentos.

O grupo pesquisado tem em sua rotina o ato de contar seus finais de semana toda segunda-feira na roda, e nesse momento a professora capta diversas narrativas relacionadas as memórias das crianças. Uma dessas crianças relata sempre uma proximidade muito grande com sua família durante sua fala, sempre contando que passou o final de semana com seus pais passeando, indo a igreja, jogando em casa ou até mesmo dormindo. Em um dia o grupo achou um gongolo na sala, e todos começaram a observar... Até que essa criança vira e fala a professora: "Ele está triste, porque se perdeu da família!". A professora não sabia responder naquele momento, mas foi para casa intrigada com a fala e pesquisou sobre o assunto. No dia seguinte, contou para as crianças que Gongolo não tinha família, que vivia sozinho. A criança que fez a afirmação ficou desolada com a situação e precisou de uma atenção especial da professora nesse momento.

A situação descrita acima apresenta a importância de captar as narrativas das crianças que remetem a sua memória, se a professora não percebesse diariamente que essa criança tem uma relação muito próxima com a sua família, ela talvez não entendesse o motivo de sua afirmação e o seu desapontamento ao descobrir a resposta. Porém, além disso, situação nos dá um exemplo claro da complexidade do pensamento infantil. A criança traz a sua vivência nessa pergunta, ela consegue com seus quatro anos pensar se eu tenho família porquê o gongolo não teria? ele está sozinho aqui? Não podemos devolver-lo a família dele? Uma fala de uma criança existem diversas conexões e perguntas implícitas nela, e isso demonstra a complexidade do pensamento infantil.

Uma das conquistas preliminares no estudo do cérebro humano é a compreensão de que uma de suas superioridades sobre o computador é a de poder trabalhar com o insuficiente e o vago; é preciso, a partir de então, aceitar certa ambiguidade e uma ambiguidade precisa (na relação sujeito/objeto, ordem/desordem, auto-hetero-organização). É preciso reconhecer fenômenos, como liberdade ou criatividade, inexplicáveis fora do quadro complexo que é o único a permitir sua presença. (MORIN, 2015. p.36)

Nesse trecho Morin aponta o poder do cérebro humano de trabalhar com o que é insuficiente e vago, e reconhece a liberdade e a criatividade como fenômenos presentes. Trabalhar com Educação Infantil é compreender todas as possibilidades de pensamentos possíveis, livres e criativos que uma criança pode ter sobre um assunto que ela ainda desconhece, ou que ainda é insuficiente e vago. A complexidade do pensamento, nesse contexto, é ainda mais forte em crianças pequenas, pois ainda estão conhecendo o mundo e precisam dessa liberdade e criatividade para construir a sua aprendizagem. A pergunta que nos fazemos é: Seria possível pensar a complexidade do pensamento infantil no paradigma da modernidade?

Para responder a esse questionamento recorreremos a Santos (2010. p.30) ao falar das leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o como funciona das coisas em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas. *É por esta via que o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum. O pensamento complexo, como visto na situação descrita quando a criança parte de uma situação do senso comum para pensar a vida de um animal cientificamente, utiliza-se do senso comum para construir conhecimento. E além disso, ela pensa o agente e o fim das coisas, não somente como funciona. O ato de questionar a vida de um animal que observa em sua sala de aula é rico de questionamentos nada mecânicos. E durante a modernidade a [...] ideia do mundo-máquina é de que tal modo poderosa que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanismo.* (Santos, 2010. p. 31)

A era moderna foi marcada por pensadores que defendiam a ideia de que o mundo acontecia de acordo com as ciências exatas, rompendo com qualquer saber do senso comum. A natureza e o ser humano são separados:

A natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujo elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes activo, já que visa conhecer a natureza para dominar e controlar. Como diz Bacon, a ciência fará da pessoa humana "o senhor e possuidor da natureza". (SANTOS, 2010. p.25)

A natureza na idade moderna é meramente dominada pelo ser humano, que deixa de se sentir parte dela e a utiliza para produzir e possuir. A situação que contamos sobre os gongolos com as crianças do grupo, termina da seguinte forma: as crianças do grupo após observarem o animal que apareceu na sala, decidem que é melhor levá-lo a natureza porque lá é o seu lugar. Nesse ato de retornar um animal para o seu habitat natural está implícito a ideia que o grupo tem de que todos nós fazemos parte da natureza e que devemos preservar o ambiente que vivemos. Nos deparamos a pensar, seria possível na idade moderna o ser humano se sentir parte da natureza?

Uma das grandes rupturas da idade moderna para o pós-modernismo está ligada a essas questões, a relação do homem com a natureza. A perspectiva moderna de que a natureza se transforma de *um registro causal num registro final, o que lhe permitirá enfrentar sem mistificações a avaliação das consequências sociais da ciência e, portanto, o sentido de um mundo conformado pela ciência.* (Santos, 1989. p.29). Assim, a natureza virá algo estático que só é modificada pelo homem o seu dominador, já que o mesmo é o possuidor do saber científico. Já durante a pós-modernidade a da relação homem e natureza se modifica, entende-se o ser humano *enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda natureza é humana.* (SANTOS, 2010. p.72).

Após a discussão sobre a relação homem e natureza na modernidade e na pós-modernidade nos pegamos a questionar: O pensamento complexo que encontramos nas narrativas das crianças demonstram sua relação enquanto sujeitos de um mundo pós-moderno? Podemos perceber a vínculo dessas crianças com a natureza? Em suas narrativas observamos uma relação de dominação com a natureza ou de sujeito participante dela? É possível pensar de maneira complexa sem se sentir parte da natureza?

Provavelmente, não encontraremos respostas exatas para cada uma dessas perguntas, mas podemos perceber durante a vivência do grupo, do comportamento das crianças e das narrativas recolhidas que a relação estabelecida com a natureza é de pertencimento a ela. Nas faladas das crianças encontramos em diversos momentos a marca do sentir-se parte de um todo, como por exemplo, quando encontramos uma formiga na escola e entre o grupo de crianças resolvem que é melhor deixá-la seguir sem matá-la, ou quando perguntam se Terra é gelada e quente por quê o sol é quente e

a lua é gelada. Nessas duas situações as crianças demonstram que percebem que fazem parte da natureza e que a mesma influência em sua vida.

Rego, trazendo a perspectiva de Vygotsky, nos aponta a imprevisibilidade do desenvolvimento do sujeito, como vimos na introdução da pesquisa. A criança na Educação Infantil cresce e se desenvolve rapidamente, e utiliza-se de vários instrumentos do seu cotidiano para aprender. Aprende brincando, caindo, levantando, fazendo perguntas, observando as pessoas e o mundo. Trabalhar com crianças na mais tenra idade é compreender que não se pode controlar o seu processo de aprendizagem, cada uma tem o seu tempo e constrói as suas estratégias, não podemos esperar que todas estejam ao mesmo ritmo e com o mesmo interesse nos assuntos. Como afirma Rego, e reafirmamos observando a prática e o cotidiano na Educação Infantil, o processo não é previsível, universal, linear ou gradual.

O contexto sócio-cultural, como pontuado na citação a cima, está intimamente relacionado ao processo de desenvolvimento do sujeito. Logo, nos propomos a pensar em que contexto sócio-cultural estão inseridas as nossas crianças? Obviamente, cada criança está inserida em um contexto diferente da outra, já que não estamos tratando de homogeneidade. Porém, todas essas crianças já nasceram na pós-modernidade, na era da informática, no mundo digital, no tempo da informação. E sim, essa observação influencia na dinâmica escolar, a escola não pode pensar mais de maneira moderna para educar crianças da pós-modernidade. Como analisamos a cima, o pensamento das crianças é complexo, cheio de conexões com suas memórias, vivências, curiosidades e com o mundo a sua volta, e o mundo que as rodeia é o da pós-modernidade. HALL (2011, p.13) afirma:

[...] O sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente.

A criança que está na Educação Infantil hoje é esse sujeito pós-moderno definido por Hall, com uma identidade construída historicamente pelas suas relações sociais e culturais. A criança se forma em diversos âmbitos: em sua família, em espaços sociais, na igreja, na sua rua, com a sua vizinhança, com a televisão, nos meios digitais e tam-

bém na escola. Entretanto, entendemos que é responsabilidade da escola pensar essa criança como um sujeito pós-moderno e de pensamento complexo, para que possa compreender como potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem dessa criança.

Após essa reflexão notamos profunda relação da era pós-moderna com a ideia do pensar complexo. Lyotard (1993. p. XVII) aponta que *o saber pós-moderno não é somente o instrumento dos poderes. Ele aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável. Ele mesmo não encontra sua razão de ser na homologia dos experts, mas na paralogia dos inventores*. Entendemos, que o saber deixa de ser um conhecimento pré estabelecido socialmente, para algo construído em cada sujeito. Assim, retomamos a ideia de complexidade:

O que é complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus:oque é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. (MORIN, 2015. p.13)

Nesse trecho, Morin, nos aponta as possibilidades dentro da complexidade como algo que acontece de forma múltipla e única em cada sujeito partindo de um mundo de fenômenos que não podem ser controlados. Desse modo, percebemos que a ideia de complexidade do pensamento somente é possível dentro da pós-modernidade.

Aranha (2006, p.29) afirma que *o trabalho histórico é muito semelhante ao trabalho pedagógico. Estamos sempre a lidar com a experiência e a fabricar a memória*. Percebemos essa relação do pedagógico com o histórico nas situações citadas acima, e nos deparamos a pensar o quanto a identidade histórica do educador pode influenciar na formação identitária da criança? Os profissionais da educação também estão inseridos em um contexto histórico da pós-modernidade e são sujeitos históricos produtores de cultura. Lidar com a experiência e fabricar a memória não é comum a criança e ao adulto que trabalha com ela.

A historicidade e a questão identitária do educador

O Educador também é um sujeito histórico, cujo *o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente*. (ARANHA, 2006. p.19) Entendemos que

para pensar as narrativas de memória das crianças de Educação Infantil precisamos olhar para o professor, pois é esse que capta as memórias da criança, ele que as analisa e promove momentos para que essas memórias sejam ditas. E esse professor também é produtor de cultura e formador de identidade, e analisa essas narrativas a partir do seu local enquanto pessoa individual que faz parte de uma coletividade. Logo, surgem alguns questionamentos: qual é a história coletiva dos educadores do nosso país? Em que sistema educacional estão inseridos? E qual a perspectiva de educação que esse educador tem? Pensamos que essas questões têm influência na relação professor aluno, ou melhor, professor criança.

Quando falamos em sobrevivência do passado no presente adentramos ao aspecto mais simples dos três que decidimos tratar aqui. Todos sabemos que da mesma forma como prédios, monumentos, documentos sobrevivem e permanecem guardados por longos períodos, também concepções, práticas, valores, preconceitos atravessam os tempos e se manifestam no presente, parecendo por vezes intactos. Esse delicado terreno da memória e de sua preservação é uma das zonas com as quais o educador convive cotidianamente e para as quais precisa de um roteiro no seu percurso. (ALVES, 2012. p. 209)

Alves aponta nessa citação o quanto o passado tem influência no presente quanto as concepções, as práticas, valores e preconceitos estabelecidos socialmente, no qual os professores estão inseridos. A formação identitária coletiva dos professores de Educação Infantil no Brasil tem ainda hoje resquícios do seu passado, percebemos isso quando escutamos: "Estudou tanto pra limpar bunda e meleca?" ou coisas do gênero. Mesmo que hoje se entenda a Educação Infantil e a profissão de professor da mesma com a seriedade que merece. Já que esses estão lidando com a criança em sua primeira infância, no seu momento de maior desenvolvimento psicológico, motor, social e mental.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, foram promulgados na década de 1990. Antes deles, a Constituição de 1988 já trazia mudanças no âmbito da Educação Infantil, ao declarar como direito da criança de ser educada em creches e pré-escolas, passando a ser respeitada portanto como cidadã, sujeito de direito (FARIA; PALHARES, 1999). Entretanto, antes de todas essas leis serem promulgadas, a história da Educação Infantil já era construída no Brasil, sendo muito importante as lutas dos educadores, pais e profissionais envolvidos

para a Educação Infantil ser estabelecida como parte da Educação Básica. Na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil é marcada a luta para as conquistas da Educação Infantil:

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, do movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. (BRASIL, 2013. p.81)

A Educação Infantil começa a ganhar força a partir da saída da mulher para o mercado de trabalho, assim precisando deixar seus filhos pequenos com alguém que possa cuidar deles. Porém, nesse momento, a qualidade da Educação Infantil ainda não era pensada, as creches, principalmente, eram vistas como depósitos de crianças que não tinham com quem ficar, perdendo seu caráter educativo. A preocupação com a baixa qualidade desse segmento da educação cresce após aparecerem estudos sobre o assunto, que revelam as precárias condições das estruturas físicas, dos materiais pedagógicos e a falta de formação dos educadores.(CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS; 2006).

A preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas. Foi principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação que se formularam os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram em grande parte mantidos na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, de 1996. (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p.89)

A partir dessas discussões, a Educação Infantil vai se tornando objeto de pesquisa e debates na academia e na sociedade. A mesma, ganha um papel além de ser depósito de criança, tomando seu caráter pedagógico e educacional. Vimos necessidade de retomar o histórico da Educação Infantil no Brasil, por entender que precisamos pen-

sar o passado para compreender o futuro. Nesse caso, assimilar o processo de construção do que é a Educação Infantil hoje no Brasil, nos permite pensar sobre a formação do Educador para trabalhar nesse nível da educação, no quanto o passado ainda influencia no presente.

Mas as armadilhas da memória são muitas e variadas. As formas do passado se imiscuem, em geral, de maneira sutil, enquanto se repete infinitamente o discurso da inovação. Quanto mais se recusa a manifestação do passado, mais difícil se torna lidar com o presente. (ALVES, 2012. p.210)

Alves aponta a importância do passado no compreender o presente, nesse trecho. O educador, não deveria negar o passado de sua profissão, as lutas por quais passaram, a historicidade dos profissionais, as leis que os regeram... até chegar os tempos de hoje. Pois é partindo desse passado que existe a possibilidade de construir o presente e um futuro. Como bem exemplificado pela autora, o discurso de inovação está sempre presente, mas é necessário saber o que já aconteceu para não se repetir o que não deu certo e potencializar o que deu. Negar o passado é sempre uma decisão complicada, pois como estamos a pensar em todo o texto ele nos acompanha enquanto sujeitos históricos e sociedade histórica.

O educador convive em seu cotidiano com diversas memórias, sejam elas das crianças ou suas próprias, da família ou da instituição que trabalham, ou até mesmo da sociedade que estão inseridos. Toda essa memória, toda essa história contada e observada por determinados pontos de vista, estão dentro de sala e fazem parte da dinâmica escolar. E cabe ao professor perceber-las e trabalhar com elas, mas não podemos deixar de chamar atenção para o fato de que esse professor as olha de um determinado local, da sua subjetividade.

A subjetividade do ser humano é algo intrínseco a ele na era da pós-modernidade. Lyotard (1993. p.64) afirma que na pós-modernidade *o sujeito é um sujeito concreto ou suposto como tal, sua epopéia é a de sua emancipação em relação a tudo aquilo que o impede de se governar a si mesmo*. Durante a modernidade a relação do sujeito com o mundo era diferente, o ser humano se sobrepunha e não se sentia parte dele, apenas o estudava e manipulava. Uma grande ruptura da pós-modernidade está ligada

a essa relação quando o ser humano se entende parte participante da dinâmica da natureza no mundo.

Da mesma forma, se tornar consciente de seu papel na escolarização proporciona ao professor a possibilidade de atuação nesse processo. O professor que compreende pouco sua função na instrução das crianças terá sua atuação limitada ao seu pouco conhecimento. Posto de outra forma, um professor que não vivenciou os desdobramentos de sua função na educação ou que não tomou consciência de sua atividade no processo educativo, tem suas práticas direcionadas a essa “não vivência”, ou “não tomada de consciência”. (ANDRADE; ALVES; LOPES, 2016. p 4.)

A cerca do que vínhamos discutindo, quanto a relação do professor criança, no artigo: Narrativa autobiográfica como ponto de partida para a construção do pensamento docente. Os autores apontam a importância do professor entender-se na sua função perante as crianças para exercer uma prática que possa potencializar as vivências dessas crianças. Está aí a necessidade de se compreender o passado na Educação Infantil e dos profissionais que trabalham nela, para que essa prática possa ser renovada.

Como viemos delineando em todo o texto, a prática educativa que compreendemos para a Educação Infantil está baseada nas vivências dessa criança, como vimos Diretrizes anteriormente. Logo, precisamos pensar um educador que entenda a dinâmica de uma escola que potencializa as vivências e experiências dessa criança. Que possa escutar suas narrativas de memória e saber lidar com elas de forma que auxilie essa criança a se construir como sujeito histórico e de direitos, produtor de cultura e formar sua identidade. Porém, interpretamos que para que isso aconteça o professor precisa se reconhecer e conhecer a sua história.

Inconclusões

A pesquisa ainda está em andamento, ainda estamos capturando as Narrativas para começar a analisá-las. Momento esse que utilizamos para compreender melhor a nossa perspectiva de Educação Infantil e o mundo que estamos inseridos. Partindo desse ponto começaremos a trazer a Pedagogia Social para a pesquisa, com o intuito de pensar em uma prática humanizada e diferenciada na Educação Infantil.

A Pedagogia Social se torna uma ciência social, para Silva (2009, p.38) devido a fundamentação da teoria que buscava unir as esferas sociais e educacionais da vida humana. Ou seja, a Pedagogia Social é uma ciência estudada, fundamentada teoricamente e praticada, unindo o que acontece na sociedade como impulso para a educação e a transformação social. Utilizando-se do senso comum, da sabedoria popular, do que o educando sabe a Pedagogia Social transforma em maneiras de construir novos conhecimentos para seus aprendentes, sempre aprendendo com eles para poder ensinar a eles.

Assim, compreendemos o valor da Pedagogia Social para a nossa pesquisa, como uma pedagogia transformadora e que tem um olhar diferenciado ao outro. Pois, entendemos que o ato de Escutar as Narrativas das crianças e procurar a partir delas pensar a prática pedagógica, é um ato pedagógico social. Já que, dar voz ao educando no seu processo educativo é uma das bases da Pedagogia Social

Referências Bibliográficas:

ALVES, Cláudia Maria. O educador e sua relação com o passado. Educação em revista. Belo Horizonte, MG. v.28, n.3, p. 205-217., set. 2012, p. 205-217. Disponível em: <http://www.sielo.br/pdf/edur/v28n3/a10v28n03.pdf>

ANDRADE; ALVES; LOPES: Narrativa autobiográfica como ponto de partida para a construção do pensamento docente. In: VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Cuiabá, 2016. Anais VII CIPA -ISSN 21780676.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda: História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3.ed. São Paulo, 2006. p. 19-26.

ARAÚJO, Margareth Martins de. Meu Encontro com a Pedagogia Social. Revista Pedagogia Social UFF, [S.l.], v. 2, n. 02, July 2017. ISSN 2527-0974. Disponível em: <<http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista/article/view/50>>. Acesso em: 18 sep. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. 2013.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena: A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de pesquisa, v. 36, n.127, p. 87-128, jan./abr. 2006

CERTEAU, Michel de: A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Eduardo Moura; TULESKI, Silvana Calvo. EPISTEMOLOGIA PÓS-MODERNA E SUA LEITURA DE VIGOTSKI, v. 9, n. 2 (2017). Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16811>. Acesso em: 17 jun. 2018.

COLINVAUX, D.. “Projetos” ou trabalho por projetos ou pedagogia de projetos. In: Dominique Colinvaux (Org.). Cadernos Creche UFF: Textos de Formação e Prática. Niterói: Editora da UFF, 2011, v.1, p. 37- 44.

FARIA, Ana Lucia Goulart de in: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Maria da Silveira (orgs.): Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios - Campinas, SP: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs.): Apendisagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

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

GOULART, Cecília. prefácio in: MATA, Adriana Santos da: Multi-idade na educação infantil. Curitiba: Appris, 2015.

HALL, Stuart: A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
LYOTARD, Jean-François. O pós-moderno. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

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

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. - (Educação e Conhecimento).

SANTOS, Boaventura de Sousa: Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa: Introdução a ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.