



## ENTRE O EMPIRISMO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA ANÁLISE DAS EPISTEMOLOGIAS SUBJACENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Bruna Pereira dos Anjos<sup>1</sup>

Milena da Silva Melo<sup>2</sup>

Ellen Gonçalves Cristina Leite<sup>3</sup>

Sônia Bessa<sup>4</sup>

### RESUMO

A educação brasileira originou-se no período colonial com os jesuítas, estabelecendo um modelo autoritário baseado na catequese, disciplina rígida e na centralização do saber no professor, o estudante assumia um papel passivo no processo de aprendizagem. Este estudo teve como objetivo analisar práticas pedagógicas observadas em turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando identificar a permanência de elementos do modelo tradicional de ensino e suas implicações para a construção do conhecimento pelas crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em uma escola pública municipal da região administrativa do Distrito Federal, envolvendo observações sistemáticas em turmas do Maternal II e do 2º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa crianças de três a onze anos de idade. Foram realizadas seis observações, durante cinco semanas, de março e abril de 2025, cada uma com duração de duas horas. As observações foram conduzidas por estudantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A análise fundamentou-se na Epistemologia Genética e estudos de Becker, adotando a perspectiva construtivista como referência teórico-analítica. Os resultados revelaram a predominância do modelo tradicionalista nas turmas observadas, expressa na organização das salas em fileiras, no controle disciplinar centrado no silêncio e na aplicação de atividades mecânicas e descontextualizadas. Mesmo no Maternal II, observou-se a redução do espaço para a interação e exploração lúdica, dando lugar a práticas individuais e diretivas. Conclui-se que a permanência dessas práticas tradicionais não se explica apenas por resistência docente, mas por concepções epistemológicas implícitas, que mantêm o aluno em posição passiva e reforçam o mito da transmissão do conhecimento. O estudo aponta, portanto, para a necessidade de uma reorientação epistemológica na formação inicial e continuada de professores, visando à efetiva implementação de práticas que reconheçam a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino tradicional, Construtivismo, Educação infantil, Epistemologia genética, Formação de professores.

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - UEG, [brunapereiradosanjos199@gmail.com](mailto:brunapereiradosanjos199@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - UEG, [milenamelo.fsa@gmail.com](mailto:milenamelo.fsa@gmail.com);

<sup>3</sup> Profa. Especialista Supervisora, [ellencristinafa@gmail.com](mailto:ellencristinafa@gmail.com);

<sup>4</sup> Profa. Dra. em Educação, docente do Curso de Pedagogia da Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás — UEG— Sede Formosa e do PPGET em Gestão Educação e Tecnologia, Orientadora de Estágio em Docência II: Educação Infantil, [soniabessa@gmail.com](mailto:soniabessa@gmail.com).



## INTRODUÇÃO

Este trabalho, resultado de observações realizadas por estudantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola pública municipal, adota os pressupostos da Psicologia genética que compreende o conhecimento como resultado da ação do indivíduo em interação com o objeto — uma interação genuína, que gera novidade, e não mera reprodução (Becker, 2021).

A investigação foi realizada por meio de observações em turmas da Educação Infantil (Maternal II) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em uma escola pública localizada na região administrativa do Distrito Federal.

Investigações de Becker (2012, 2019, 2023) apontam que a permanência de epistemologias empiristas ou aprioristas, são predominantes entre docentes. Portanto esse estudo é relevante para analisar o ensino e oferecer subsídios a docentes, especialmente aqueles formadores de professores na formação inicial e continuada.

Esse relato tem como objetivo analisar práticas pedagógicas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando espaço físico, atividades e epistemologia docente, a fim de compreender como elementos tradicionais de ensino influenciam a construção do conhecimento das crianças.

## METODOLOGIA

Esse é um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, com referência em observações do cotidiano escolar de turmas do maternal II e do 1º aos 5º anos do ensino fundamental. As crianças observadas possuem entre 3 e 12 anos.

A observação é “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade.” (Lakatos e Marconi 2021, p. 190). Consistindo em ver, ouvir, examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar, sendo um elemento básico de investigação científica.

O trabalho de campo ocorreu ao longo de cinco semanas, durante os meses de março e abril de 2025. Cada sessão de observação teve duração aproximada de duas horas. Foram registradas as práticas pedagógicas dos professores e quais estratégias de ensino eram mais frequentemente adotadas; a forma de interação das crianças com os pares e com o ambiente; a organização do espaço físico da sala de aula. As observações foram conduzidas de forma não

participante, porém atenta e sistemática, buscando captar elementos da rotina escolar que evidenciassem a dinâmica do processo ensino-aprendizagem.

As turmas acompanhadas desenvolveram atividades impressas e utilizaram livros didáticos, com ênfase nos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa. Em todos os casos, as atividades foram precedidas de uma exposição oral da docente, seguida pela realização individual dos exercícios no quadro, no caderno ou no próprio livro didático, sendo a correção feita em momento posterior, também de forma coletiva.

O quadro 1, sintetiza as turmas observadas, as principais ações registradas em cada contexto e os elementos identificados como característicos de uma abordagem tradicional de ensino, tais como a disposição física das cadeiras em fileiras, a centralidade da fala docente e a limitação de espaços para participação ativa dos estudantes.

Quadro 1 - Síntese das observações realizadas

Data	Turma	Observações	Ações observadas
1 <sup>a</sup> observação	3º ano “B”	- Atividade xerocopiada de matemática (adição e subtração); - Cadeiras enfileiradas; - Dificuldade dos estudantes na realização das operações; - Agitação no horário do lanche.	- Execução individual; - Correção posterior; - Interação limitada.
2 <sup>a</sup> observação	5º ano “B”	- Atividade de multiplicação escrita no quadro; - Tabela de multiplicação de 7 em 7, escrita por extenso; - Sala organizada em fileiras; - Turma em silêncio.	- Cópia no caderno; - Realização individual; - Silêncio mantido pela professora.
3 <sup>a</sup> observação	2º ano “B”	- Cadeiras em fileiras; - Atividade do livro (lateralidade e percepção espacial); - Correção feita no quadro.	- Explicação oral prévia; - Realização no livro; - Correção coletiva.
4 <sup>a</sup> observação	1º ano “B”	- Rotina do dia (dia da semana, divisão silábica da palavra rotina, contagem de presentes); - Atividade musical; - Horário do lanche.	- Participação coletiva orientada; - Organização da rotina; - Atividade musical.
5 <sup>a</sup> observação	4º ano “B”	- Cadeiras em fileiras; - Atividade de matemática: escrita por extenso de números e organização do sistema de numeração decimal; - Dificuldades na leitura e escrita dos alunos.	- Execução individual; - Explicação prévia; - Correção posterior.
6 <sup>a</sup> observação	Maternal II	- Rotina com leitura de números, alfabeto, formas geométricas e discussão do tempo; - Atividade motora com massa de modelar; - Contação de história; - Atividade de colagem.	- Atividades lúdicas e motoras; - Organização do espaço em carteiras individuais; - Participação restrita a momentos dirigidos.



Fonte: dados organizados pelos autores

Este recorte metodológico foi desenvolvido por duas estudantes vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que acompanharam, analisaram e sistematizaram as informações coletadas. Ao final do processo de observação, foram realizadas análises com base nos referenciais de Becker (2012, 2019, 2023) Piaget (1995, 2010, 2015), Mantovani de Assis (2017) e Mantovani de Assis e Ribeiro (2019) a fim de compreender a relação entre as práticas docentes observadas e as concepções epistemológicas subjacentes, considerando a permanência de elementos do modelo tradicionalista em contextos educacionais que, em teoria, deveriam promover o protagonismo infantil.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A trajetória da educação brasileira inicia-se no período colonial, com a chegada dos jesuítas e a implantação de um modelo de ensino centrado na catequese e na disciplina rígida dos povos indígenas. Desde então, consolidou-se uma tradição escolar autoritária, marcada pela hierarquia do saber: o professor como detentor do conhecimento e o estudante como receptor passivo (Saviani 2021). Apesar de avanços importantes ao longo do século XX — como a ampliação do acesso à educação básica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) —, o modelo tradicionalista ainda estrutura a prática pedagógica em muitas escolas e a matriz que permaneceu como referência predominante em muitas práticas escolares.

Saviani (2021) analisa a pedagogia tradicional como uma prática educativa que historicamente se fundamenta na transmissão de conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores. Para esse autor, trata-se de uma pedagogia “centrada no conteúdo”, com ênfase na apresentação do saber sistematizado, considerando o professor o responsável por transmiti-lo e o aluno o agente passivo do processo. Embora Saviani reconheça a relevância histórica da pedagogia tradicional na sistematização e na conservação do saber, critica sua limitação enquanto proposta formativa, por não contemplar o desenvolvimento autônomo e crítico do



A pedagogia tradicional contribuiu diretamente para a emergência da pedagogia tecnicista, funcionando como matriz inicial que seria adaptada para atender às demandas do modelo industrial e da racionalização do ensino. Essas duas pedagogias possuem uma relação histórica de continuidade e ruptura, marcada por aspectos complementares e também por diferenças em seus fundamentos. A pedagogia tradicional consolidou uma estrutura educativa baseada na transmissão vertical do conhecimento, no autoritarismo do professor e na passividade do aluno, conforme descrito por Saviani (2021). O foco estava na memorização, na disciplina e no controle.

Conforme Saviani (2021), a disputa entre projetos pedagógicos não se dá apenas no campo teórico, mas reflete tensões políticas mais amplas, relacionadas à função social atribuída à escola pública e à formação de professores no Brasil.

Apesar das críticas e dos avanços pedagógicos ao longo da história, a pedagogia tradicional permanece como matriz estruturante da formação docente no Brasil. Como destaca Saviani (2021), essa pedagogia centrada na transmissão do saber sistematizado e na autoridade

do professor persiste não apenas como herança histórica, mas como base que gestou o tecnicismo — uma atualização funcional e produtivista da mesma lógica transmissiva.

Em oposição a essas visões, Becker (2012, 2019, 2023) defende a **Epistemologia Genética** proposta por Jean Piaget, como referência para compreender a aprendizagem como **construção** e não como simples recepção. Para Piaget (1995), o conhecimento é um processo em que o sujeito retira qualidades não do objeto em si, mas das coordenações de suas próprias ações, conferindo sentido ao mundo. “Todo o desenvolvimento se caracteriza por um ajustamento laborioso das abstrações e das generalizações” (Piaget, 1995, p. 26).

Becker (2012, 2019, 2023), destaca que o modelo diretivo tradicional-tecnicista, retroage e encontra sustentação em epistemologias empiristas ou aprioristas, que entendem o aluno como uma tábula rasa ou como herdeiro inato de capacidades lógicas pré-formadas, à qual cabe receber informações prontas, ignorando que o conhecimento é, na verdade, uma construção ativa e contínua conforme preconizado por Piaget. A aprendizagem é reduzida à transmissão de conteúdo. Na prática, isso legitima a organização de salas com carteiras



enfileiradas, silêncio imposto e exercícios mecânicos, muitas vezes dissociados de contextos reais e de sentido para as crianças.Encontro Nacional das Licenciaturas  
IX Seminário Nacional do PIBID

Ao reconhecer as tensões entre pedagogias tradicionais, tecnicistas e construtivistas, torna-se possível orientar a análise das práticas observadas, buscando compreender em que medida a epistemologia docente influencia a organização do ensino e a construção do conhecimento pelas crianças.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em todas as turmas observadas, foram identificados aspectos relacionados ao modelo tradicionalista ainda vigente no sistema atual de ensino, o qual, segundo Macedo (2005), funciona como um círculo vicioso, gerando insatisfação e resultados que não refletem o empenho nem o potencial dos envolvidos. As observações corroboram a hipótese de que, embora tenham ocorrido mudanças no modo de educar no país, algumas práticas consideradas tradicionais continuam fortemente presentes.

É relevante analisar como as instituições de educação infantil atuam diante da primeira infância, etapa essencial para a aquisição dos esquemas cognitivos que servirão de base para aprendizagens futuras. Nas observações realizadas em turmas da educação infantil, foi possível perceber a preocupação da instituição em oferecer recursos lúdicos, móveis adaptados e propostas atrativas, bem como o empenho dos professores em seguir atividades dinâmicas e estimulantes, alinhadas às especificidades da educação infantil.

Ao observar as turmas do Maternal II, verifica-se uma mudança significativa na organização do espaço e das práticas pedagógicas em relação ao berçário: o aspecto lúdico, essencial nessa etapa da educação infantil, começa a perder espaço para uma lógica mais formal. A disposição das carteiras — individuais, enfileiradas e fixas — sugere uma antecipação precoce da lógica do ensino formal, típica do modelo tradicional, onde o controle do corpo e a centralização do foco na tarefa individualizada se sobrepõem às interações entre pares.

A presença de barreiras físicas, como carteiras vazias separando meninas e meninos, reforça uma organização do espaço que não favorece o convívio social, a colaboração e as aprendizagens mediadas pelo outro.



Essa organização do ambiente, mais alinhada à lógica da ordem e do controle do que ao ensino ativo, revela uma prática educativa marcada pela pedagogia tradicional, na qual a organização física da sala atua como dispositivo disciplinador. A disposição do espaço,

portanto, não apenas reflete, mas estrutura a prática pedagógica observada — o que contribui para a redução do protagonismo infantil e o silenciamento das interações entre pares, essenciais ao processo de construção do conhecimento.

**Imagen 1:** Carteiras enfileiradas



Fonte: Produção própria (03/04/2025).

Esse arranjo físico evidencia aspectos observados durante a pesquisa: a priorização do controle e da organização espacial rígida, em detrimento da livre circulação, da interação entre pares e da exploração do ambiente. Como destaca Piaget (2015), o conhecimento nessa etapa não é assimilado por transmissão, mas construído a partir da ação da criança sobre o meio. Becker (2019, 2023) reforça que o ambiente escolar precisa ser estruturado para favorecer a ação do sujeito, oferecendo situações desafiadoras, materiais acessíveis e liberdade para a experimentação.

A imagem 1 ilustra visualmente a contradição entre o ambiente esteticamente adequado à infância e a organização funcional da sala, que restringe a ação, o movimento e a interação.

Ao observar uma turma de 2º ano, é possível perceber uma mudança importante no ambiente (imagem 2). Embora a sala possua ainda paredes decoradas, a ornamentação passa a se adaptar aos conteúdos de sua realidade, como: as sílabas, o alfabeto e formas geométricas. Os alunos encontram-se sentados em suas carteiras, dispostas em fila, em silêncio, sendo





orientados pela professora para a realização da atividade. Eventualmente a profissional direciona perguntas simples aos estudantes que, em uníssono, respondem-na corretamente, dando uma falsa impressão de participação.

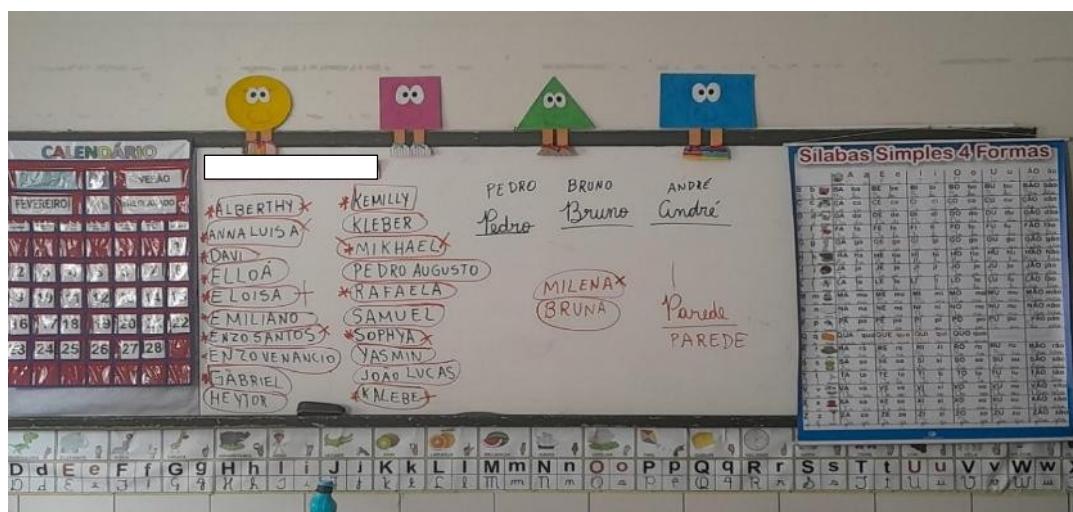
A disposição das carteiras em filas e a exigência do silêncio evidenciam a adoção de uma prática pedagógica diretiva, centrada no professor (Becker 2012). A condução da aula como transmissão unidirecional de conhecimento, reforçada pelo uso do livro didático como fonte exclusiva de aprendizagem, indica a predominância do modelo tradicionalista.

O ambiente e a dinâmica da sala não favorecem o diálogo, a interação ou a problematização de situações concretas, aspectos essenciais a uma pedagogia construtivista. Assim, o que se observa não é apenas uma escolha metodológica, mas uma concepção epistemológica subjacente que mantém o aluno em posição passiva no processo de aprendizagem, consolidando práticas que silenciam a criança.

A predominância da escrita do professor no quadro, e a expectativa de que os alunos reproduzam o que ali está, remete ao que Becker (2012, 2023) descreve como a pedagogia diretiva: "o professor dita, o aluno copia".

O quadro funciona como uma materialização das práticas transmissivas ainda predominantes no contexto observado, alinhadas à epistemologia empirista (Becker, 2019).

**Imagen 2:** Visão sobre carregada dos estudantes.



Fonte: Produção própria (20/02/2025).

No 3º ano foram identificadas ações semelhantes às observadas. A sala era organizada com cadeiras enfileiradas e a atividade de matemática não estimulava o processo de





construção do número, apresentando desafio excessivo e sendo aplicada para passar o tempo. Além disso, a professora se mostrava resistente em relação às dúvidas apresentadas pelos estudantes.

A atividade consistia em resolver diversas operações de adição e subtração. Ao encontrar um determinado valor, os alunos deveriam colorir as operações de acordo com a cor definida na folha. Inicialmente, eles precisariam montar as contas no caderno e, após a correção da professora, poderiam colorir os locais correspondentes com suas respectivas cores.

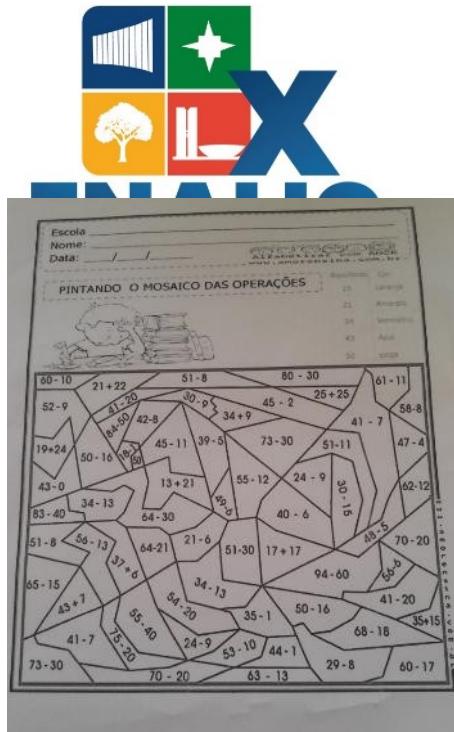
A imagem 3 apresenta a atividade “pintando o mosaico das operações”. A atividade foi apresentada como um jogo, contudo, o aluno precisa apenas calcular e colorir, sem compreender um contexto ou desafio maior que dê sentido às operações. Sua lógica é baseada na resolução isolada de cálculos, distanciando-se da construção conceitual dos números ou da compreensão dos processos matemáticos (Kamii e Joseph 2008). Nesse sentido se distancia das características de um jogo.

Nesse caso, o saber é reduzido à repetição de respostas certas previamente estabelecidas, sem espaço para formulação de hipóteses, resolução de problemas ou reflexão sobre os próprios procedimentos. É uma perspectiva empirista, em que a atividade se baseia na repetição, reforçando o mito da transmissão: supõe-se que, ao repetir cálculos, o aluno “aprenderá” as operações (Becker 2011).

Para Gonçalves e Saravali (2023) numa situação de jogo deve-se considerar a qualidade das intervenções do professor, pois essa faz a diferença para o desenvolvimento da criança. “[...] É preciso compreender e realmente considerar o jogo como um poderoso recurso pedagógico” (p.20).

**Imagen 3:** Atividade de mosaico.





Fonte: produção própria (13/02/2025).

A abordagem tradicional é caracterizada por uma postura diretiva, foco na transmissão de conhecimento, salas de aula organizadas com carteiras enfileiradas e exigência do silêncio. Caso o silêncio não fosse mantido, a docente elevava a voz como estratégia de controle da turma, o que caracteriza uma prática autoritária. Como esclarece Becker (2012, p. 14), “o professor dita, e o aluno copia.”

A análise dos resultados permite inferir que, apesar dos avanços normativos e epistemológicos na educação, as práticas pedagógicas observadas permanecem ancoradas no modelo tradicional. Essa permanência, como apontam Saviani (2021) e Becker (2012, 2019, 2023), revela uma concepção de ensino baseada na transmissão mecânica do conhecimento e no controle disciplinar, reproduzindo o mito da transmissão e negando a criança como sujeito ativo.

A centralização no professor, o silenciamento do aluno e o esvaziamento do espaço como ambiente de construção coletiva reafirmam a necessidade de romper com o paradigma transmissivo, exigindo a ressignificação das concepções epistemológicas que orientam a prática docente.

Superar esses problemas exige revisar métodos e romper com as concepções que naturalizam a passividade discente, reconfigurando o espaço escolar como ambiente de interação, ação e construção ativa do conhecimento.





Os dados empíricos não apenas confirmam a hegemonia do modelo tradicionalista, mas demonstram como esse modelo se materializa na disposição dos espaços, nas relações de poder entre professores e alunos e na lógica das atividades propostas, perpetuando práticas contrárias aos pressupostos construtivistas e emancipatórios.

Portanto, as observações demonstram que romper com o paradigma transmissivo ainda é um desafio nas escolas brasileiras, exigindo não apenas reformas estruturais e curriculares, mas uma ressignificação das concepções epistemológicas e didáticas que orientam a prática docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações realizadas por estudantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) evidenciam contradições entre o que há em teoria e o que se

concretiza em sala de aula. Compreender essas contradições é importante para repensar as práticas pedagógicas, ampliar o repertório de futuros professores e contribuir para a consolidação de uma educação que respeite a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem.

As práticas pedagógicas observadas permanecem fortemente sustentadas pelo modelo tradicionalista. Os resultados mostram que, do Maternal até os anos iniciais, prevalecem a organização das salas em fileiras, o silêncio imposto, a centralidade na fala do professor e o uso de atividades mecânicas e descontextualizadas. Tais práticas reforçam a concepção empirista e transmissiva de ensino, revelando um modelo de aprendizagem centrado na passividade intelectual dos estudantes.

O objetivo desse estudo, de analisar as práticas pedagógicas observadas, identificando a permanência de elementos do modelo tradicional e suas implicações para a construção do conhecimento foi atingido. A investigação revelou que o espaço escolar, longe de ser apenas cenário neutro, atua como elemento estruturante das práticas transmissivas, funcionando como dispositivo disciplinador e legitimador do ensino diretivo. As contribuições deste estudo residem, assim, na problematização da permanência histórica e epistemológica da pedagogia tradicional, bem como na necessidade de compreender o ensino como prática política e epistemológica, e não apenas metodológica.



## REFERÊNCIAS

- BECKER, F. Epistemologia Genética: perspectivas e temores. **Revista de Psicologia da UNESP** V.10, N.2, p.25-42. 2011.
- BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. 2 ed. Porto Alegre: Penso 2012.
- BECKER, F. **Epistemologia do professor de matemática**. São Paulo; Vozes, 2012b.
- BECKER, F. **Construção do conhecimento matemático**: natureza, transmissão e gênese. Bolema, Rio Claro (SP), v. 33, n. 65, p. 963-987, dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n65a01>. Acesso em: 18 jul. 2025.
- BECKER, F. Gênese de Noções Matemáticas Elementares: concepções epistemológicas subjacentes às respostas de docentes de Matemática de três países sulamericanos. Boletim de Educação Matemática. **BOLEMA**, v. 35, p. 588-613, 2021.
- BECKER, F. Aprendizagem, inteligência e meio social: concepções epistemológicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e124666, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236124666vs01>. Acesso em: 18 jul. 2025.
- GONÇALVES, E. C.; SARAVALI, E. G. Intervenção pedagógica com jogos concretos e eletrônicos: o Quarto e a construção de estruturas lógicas elementares. **Olhar de Professor, Ponta Grossa**, v. 26, p. 1-23, e-22709.076, 202g3. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 18 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.22709.076>.
- KAMII, C.; JOSEPH, L. L. **Crianças Pequenas Continuam Reinventando a Artimética: séries iniciais: implicações da Teoria de Piaget**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. - 7. ed. - São Paulo: Atlas 2021.
- MACEDO, L.; PETTY, Ana L. S.; PASSOS, Norimar C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; RIBEIRO, C. P. Construção do conhecimento. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética – Schème**, v. 11, número especial, 2019. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/scheme>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Proepre – Programa de educação infantil e ensino fundamental e a teoria de Jean Piaget. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética – Schème**, v. 9, número especial, 2017. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/scheme>. Acesso em: 25 abr. 2025.



PIAGET, J. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Tradução de Fernando Becker e Petronilha Silva. Porto Alegre: Artmed, 1995.

X Encontro Nacional das Licenciaturas

IX Seminário Nacional do PIBID

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 10<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 25<sup>a</sup> edição. Rio de janeiro: Forense Universitária. 2015. (publicado originalmente em 1964).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editores Associados, 2021.