

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, ABORDAGEM  
HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO INFANTIL:  
A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE LIMEIRA – SP**

**SELMA SANTANA CARNEIRO CAMPOS**

**PIRACICABA, SP**

**2018**

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA,  
ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E  
EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA  
FORMATIVA DE LIMEIRA – SP**

**SELMA SANTANA CARNEIRO CAMPOS**

**ORIENTADORA: PROF. DRA. GLAUCIA ULIANA PINTO**

**Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da UNIMEP  
como exigência parcial para  
obtenção do título de Mestre em  
Educação.**

**PIRACICABA, SP**

**2018**

**CAMPOS, Selma Santana Carneiro**  
**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**  
**E EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
**A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE LIMEIRA – SP**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/02/2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Glaucia Uliana Pinto – Orientadora**

---

**Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro (UNIMEP)**

---

**Profa. Dra. Cláudia Beatriz de C. Ometto (UNICAMP)**

### **Dedicatória**

A meu querido pai, José Hipólito Carneiro (*in memoriam*), com quem sempre dividi inúmeras gargalhadas e que, infelizmente, não pôde estar comigo nesta jornada. Por ele confiar e acreditar em mim e por me chamar carinhosamente de “Cecéu”.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Deus verdadeiro, que possibilita nossa existência, dando-nos a oportunidade de escolher, sonhar e lutar.

À minha querida mãe, Zenildes, que sempre cuidou de todos os filhos com o maior cuidado e que, mesmo não tendo se dedicado aos estudos, desejou e se empenhou para que seus filhos pudessem estudar.

Ao meu amado esposo, Wagner, que não poupou esforços para que eu conseguisse atingir meus objetivos, compartilhando comigo todas as alegrias e dificuldades e apoiando-me sempre.

Aos meus sogros, João e Helena, e ao meu cunhado, André, que me apoiaram de muitas maneiras durante todo esse processo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Gláucia Uliana Pinto, que teve paciência e compreensão diante de todas as minhas dificuldades, e que tornou possível o meu caminhar rumo à conclusão deste trabalho.

Às integrantes da banca examinadora, Profa. Dra. Cláudia Beatriz de C. Ometto e Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, que trouxeram suas contribuições para este trabalho com muita competência e doses de carinho.

Aos colegas e amigos que encontrei na Unimep, principalmente as amigas Raquel Otaviano, com quem troquei várias ideias durante as caronas, e Fernanda Brandolise, que foi uma verdadeira companheira, dando-me apoio em todos os momentos.

Aos irmãos que torceram por mim durante esse processo, principalmente Regina Célia, que esteve sempre ao meu lado dando-me apoio e acreditando que tudo daria certo.

Aos sobrinhos que tanto amo, principalmente Keilla Geovana, que, apesar da pouca idade, se interessa por meus estudos e sempre tem uma palavra de incentivo.

Às amigas e companheiras de estudos, Marcela, Claudia Pinheiro e Ivanete, com quem dividi algumas conquistas.

À amiga, Márcia Cesário, que foi minha cúmplice em todos os momentos, e com quem partilhei todas as alegrias e apreensões no caminho trilhado até aqui.

À amiga Cláudia Pires, por ser uma grande incentivadora e também companheira de lutas e conquistas.

Às professoras Maria Cláudia Saccomani, Rosângela, Simone e Valquíria, que demonstraram carinho por minha pesquisa.

A toda equipe de profissionais que trabalha comigo, em especial aqueles que estiveram mais próximos, ajudando e apoiando-me.

Aos demais amigos e parentes que caminham comigo na desafiadora estrada da vida.

A todos os professores do PPGE – Unimep, que de muitas formas contribuíram para meu aprendizado e compartilharam das diversas fases desse processo.

À Capes, pelo apoio financeiro na forma de taxa, o que muito contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Dermeval Saviani

## RESUMO

CAMPOS, S. S. C. **Pedagogia histórico-crítica, abordagem histórico-cultural e educação infantil: a experiência formativa de Limeira – SP.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

O estudo aqui apresentado buscou destacar compreensões acerca da abordagem histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da educação infantil, e foi em busca dos relatos de experiências de seis professoras da educação infantil que vivenciaram uma proposta formativa na rede de ensino da cidade de Limeira – SP, ancorada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Deste modo, o objeto de estudo deste trabalho de pesquisa é a experiência concreta ocorrida em Limeira, focalizando o modo como as profissionais/professoras participantes do grupo de estudos produziram sentidos sobre a experiência e mostrando a repercussão do processo formativo vivido por elas entre os anos 2014 e 2016, tanto em suas práticas pedagógicas como na vida profissional. O objetivo desta investigação foi refletir sobre as possibilidades de transformação das concepções e práticas pedagógicas destas profissionais a partir dos processos formativos ocorridos. De maneira geral, percebeu-se que a experiência marcou e construiu novos discursos – não no sentido de domínio e apropriação consistente da abordagem, mas dando início a reflexões e concepções contra-hegemônicas, tais como enxergar o aluno como um sujeito histórico, a escola como lugar de possibilidades de transformação social e a importância do professor nesse processo, como sujeito intelectual (não técnico) que precisa trabalhar os conhecimentos iniciais dos alunos, rumo aos saberes mais elaborados. Por outro lado, as falas demonstraram lacunas em relação a um processo de formação que destaque e enxergue a atividade docente como trabalho coletivo, bem como proporcione uma prática não só comprometida com o processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento das capacidades psíquicas, mas fundamentalmente, envolva *o domínio dos conteúdos exigidos no currículo*, conforme expresso nas

diretrizes curriculares da própria rede de Limeira. Esta questão ainda está por ser construída no interior da própria abordagem, e os cursos de formação precisam contemplá-la, já que educação e ensino consolidam-se na prática social. Assim, para além de arraigados no discurso, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica precisam arraigar-se nas práticas, tomar forma, objetivar-se no dia a dia das salas de aula de todas as etapas da educação básica. Os caminhos para isso ainda precisam ser construídos.

**Palavras-chave:** Abordagem histórico-cultural; pedagogia histórico-crítica; formação de professores; educação infantil.

## ABSTRACT

CAMPOS, S. S. C. **Historical-critical pedagogy, cultural-historical approach, and early childhood education: the formative experience of Limeira - SP.** Dissertation (Masters in Education) – School of Humanities, Methodist University of Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

This study sought to highlight the understandings about the cultural-historical approach, the historical-critical pedagogy, and early childhood education and collected the reports of six nursery school teachers, who experienced a training program in the school network of Limeira (state of Sao Paulo), anchored in the assumptions of the historical-critical pedagogy. Thus, the object of this research study is the concrete experience that occurred in Limeira, focusing on how the professionals/teachers participating in the study group produced meaning about the experience and showing the repercussion of the training process they underwent from 2014 to 2016, both in their pedagogical practices and their professional lives. The objective of this research was to reflect on the possibilities of transforming these professionals' conceptions and pedagogical practices after the training process they experienced. In general, the study perceived that the experience marked and built new discourses – not in the sense of mastery and consistent appropriation of the approach, but giving rise to counter-hegemonic reflections and conceptions, such as seeing the student as a historical subject, the school as a place of possibilities for social transformation, and the teacher's importance in this process, as an intellectual (non-technical) subject who must deal with the students' initial knowledge towards a more elaborate one. On the other hand, the statements have shown gaps as to a training process that highlights and sees the teaching activity as a collective work, as well as providing a practice committed not only to the teaching and learning process for the development of psychic abilities, but fundamentally involving the mastery of the curriculum's required contents, as expressed in the curriculum guidelines for the school network in Limeira. This issue is still to be built within the approach itself, and the training courses must contemplate it since education and teaching are consolidated in social practice.

Thus, in addition to being rooted in discourse, the assumptions of the critical-historical pedagogy must be rooted in practices, take shape, and be objectified in the daily classroom of all stages of elementary education. The ways to do this are still to be built.

**Keywords:** Historical-critical approach; critical-historical pedagogy; teacher training; elementary school.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 PRESSUPOSTOS CENTRAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E ESTUDOS ATUAIS SOBRE O TEMA .....	19
1.1 Estudos que versam sobre a temática deste trabalho de pesquisa .....	19
1.2 Pressupostos centrais da pedagogia histórico-crítica .....	26
1.3 Abordagem histórico-cultural .....	35
2 AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL .....	42
2.1 Especificidades da educação infantil segundo as perspectivas histórico-crítica e histórico-cultural .....	42
2.2 Estágios de desenvolvimento infantil e educação escolar .....	45
3 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E OS ESTUDOS ATUAIS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE ESTA ETAPA EDUCACIONAL .....	53
3.1 Breve história da educação infantil .....	53
3.1.2 A pedagogia freinetiana .....	59
3.1.3 Escola Reggio Emilia – Loris Malaguzzi.....	60
3.2 Breve história da educação infantil no Brasil e as contribuições da pedagogia histórico-crítica .....	63
4 A PERSPECTIVA METODOLÓGICA E O PROCEDIMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS PARA A PESQUISA.....	78
4.1 A perspectiva metodológica na abordagem histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica .....	78
4.2 Os procedimentos de produção de dados para a presente pesquisa .....	79
4.2.1 Apresentação da rede pública de Limeira/SP .....	81
4.2.2 Apresentação do curso oferecido aos professores da rede.....	82
4.2.3 Apresentação dos sujeitos da pesquisa .....	84
4.2.4 O levantamento de dados e o modo de organização .....	86
5 RELATOS DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, A EXPERIÊNCIA FORMATIVA E AS (IM) POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NO DISCURSO DAS PROFESSORAS.....	89
5.1 O olhar do professor para o processo de ensino e aprendizagem .....	89
5.2 O lugar do professor no processo de ensino segundo a visão das professoras	98
5.3 O papel do processo formativo.....	102

5.4 (Im)possibilidades de reflexão sobre a prática no discurso das professoras....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	116
REFERÊNCIAS .....	119
ANEXO1 - BIBLIOGRAFIA PARA O CONCURSO PÚBLICO 03/2014 DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA/SP.....	127
ANEXO 2 - MATERIAL PARCIAL DAS FORMAÇÕES DE PROFESSORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LIMEIRA/SP - FORMAÇÃO 1.....	129
ANEXO 3 - MATERIAL PARCIAL DAS FORMAÇÕES DE PROFESSORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LIMEIRA/SP - FORMAÇÃO 2.....	134
ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	140
ANEXO 5 - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS .....	143

## INTRODUÇÃO

A aproximação com o tema de pesquisa aconteceu quando participei da formação de professores promovida pela Secretaria da Educação de Limeira/SP, envolvendo os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. A partir desse momento, ao perceber novos indícios de uma perspectiva pedagógica que visava ao direcionamento do trabalho dos professores dessa rede municipal, senti-me instigada a compreender de forma mais aprofundada os pressupostos dessa corrente pedagógica.

A implantação da pedagogia histórico-crítica na rede trouxe uma grande expectativa em relação à forma de organização do currículo a ser seguido como direcionamento para as práticas pedagógicas dos professores, inclusive para mim, que atualmente trabalho nessa mesma rede.

Essa implantação ocorreu no ano de 2013 e até hoje, apesar de uma nova gestão ter assumido a responsabilidade pela Secretaria Municipal de Educação (SME), nada mudou em termos de propostas educacionais; até o currículo permanece o mesmo.

A implantação da pedagogia histórico-crítica em Limeira/SP foi assim definida:

O objetivo de mudar a direção da Educação Pública Municipal de Limeira/SP, propósito colocado no início do ano de 2013, exigiu que, coerentes com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, as ações fossem projetadas tendo em vista a totalidade da Rede Pública Municipal, buscando organizá-la de forma que se (re) estruturasse e funcionasse como um sistema, tendo como referência a mesma finalidade, isto é, a formação do Homem por meio de um processo educativo efetivado nas instituições escolares. (COUTINHO, 2013, p. 182).

De acordo com uma reportagem no site *Cordeiro Virtual* (EDUCAÇÃO INICIA, 2014), os encontros de formação de professores na prefeitura de Limeira/SP por meio da Secretaria da Educação tiveram início em 11 de março

de 2013, visando contemplar 1.300 professores da rede pública de ensino, sendo que tais encontros foram ministrados pela equipe de formação de professores da Secretaria da Educação ao longo desse ano letivo. Foram oito encontros mensais realizados neste ano, em horários de trabalho dos professores, e ocorridos na sede da própria Secretaria da Educação de Limeira. As formações eram destinadas a professores tanto da educação infantil como do ensino fundamental.

É interessante ressaltar que, ainda nesta reportagem, segundo o diretor de formação da Secretaria da Educação, Ricardo Pereira, o objetivo desse trabalho pautava-se em fazer encaminhamentos metodológicos adequados e ampliar os conhecimentos dos professores, além de valorizar a categoria. E explica: “O estudo também faz parte do trabalho do professor e deve ser algo presente ao ser praticado em sala de aula” (EDUCAÇÃO INICIA, 2014).

De acordo com Ricardo, o momento de estudo oportunizado aos professores também precisava ser considerado um espaço de troca de experiências entre os professores da rede.

A coordenadora da equipe de formação em 2013, Adriana Dibbern Capicotto, enfatizou que a formação objetivava trabalhar a educação infantil com foco no ensino. “Os conceitos só serão apropriados à medida que o professor trabalha com o aluno” (EDUCAÇÃO INICIA, 2014).

Essa formação de professores objetivada no início da implantação da pedagogia histórico-crítica em Limeira/SP mostra-se em consonância com as intencionalidades expressas nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira/SP:

[...] outra ação foi a continuidade de um processo de formação para os professores, que proporcionasse uma prática docente comprometida com o processo ensino-aprendizagem, com o desenvolvimento das capacidades psíquicas e o domínio dos conteúdos exigidos no currículo. (LIMEIRA, 2016).

Para uma das coordenadoras<sup>1</sup> dos cursos de formação continuada dos professores da educação infantil na rede pública de Limeira/SP no início de sua implantação, a intenção era concretizar esse processo.

Diz a coordenadora:

Organizamos formações com os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Articulando-os com a prática pedagógica, abordamos a natureza social do desenvolvimento; o desenvolvimento da linguagem oral; a periodização do desenvolvimento psíquico na perspectiva histórico-cultural; a educação infantil e a alfabetização: jogos como forma para a aprendizagem da leitura e da escrita; o desenvolvimentos das funções psicológicas superiores; o conteúdo de formação teórica e operacional; a função da escola, o papel do professor e o desenvolvimento infantil; a avaliação na educação infantil, entre outros (PROFA. MARIA CLÁUDIA DA SILVA SACCOMANI, TESTEMUNHO).

A organização da formação de professores mencionada pela coordenadora de formação também seguiu, obviamente, os princípios elencados nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira/SP:

No que se refere aos princípios filosóficos, a Rede Municipal de Ensino de Limeira deve assentar-se na perspectiva das teorias críticas da educação, que consideram que o homem é compreendido como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. A consciência é considerada como tendo seu fundamento no social, por meio das relações humanas, sendo a linguagem a mediadora dessas relações. Estes princípios devem proporcionar uma reflexão sobre a sociedade

---

<sup>1</sup> Durante a realização da pesquisa, uma das primeiras coordenadoras dos cursos de formação, que atualmente atua em outra rede de ensino, tomou conhecimento do trabalho. Com o intuito de colaborar, respondeu algumas questões por e-mail enviadas pela pesquisadora. Estes dados serão trazidos para o trabalho por ajudarem na contextualização da proposta de implementar na rede de Limeira, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

vigente com vistas a realizar uma leitura da realidade da sociedade, de modo a objetivar uma mudança na estrutura social e uma ruptura com as discrepantes diferenças sociais. Desse modo, uma educação de qualidade para todos, balizada nos conteúdos historicamente produzidos, tem como questão central a apropriação da riqueza cultural da humanidade por todos os estudantes. (LIMEIRA, 2016).

Além de acompanhar de perto e participar da nova proposta pedagógica e formativa para a rede pública de Limeira/SP, que tinha José Claudinei Lombardi como secretário de Educação na época, também participei de um grupo de estudos com professores que estavam se preparando para o concurso público 03/2014, com conteúdos da abordagem assumida, sendo que tal concurso oferecia várias vagas na área educacional. Todos os integrantes do grupo participaram do concurso concorrendo aos cargos de professores. Também participei deste concurso, concorrendo a dois cargos: professor de educação infantil e professor especialista de educação infantil e ensino fundamental – artes, nos quais fui aprovada, assumindo posteriormente o cargo de professora especialista de educação infantil e ensino fundamental – artes, e declinando o cargo de professora de educação infantil, visto que já exercia nessa mesma rede um cargo efetivo provido por concurso público de professor substituto de educação infantil (PSEI), assumido em 21 de março 2011. Com relação à minha formação acadêmica, vale ressaltar que concluí minha primeira graduação (Pedagogia) em fevereiro de 2011 e a pós-graduação *lato sensu* (Gestão Educacional) em 2012. Concluí minha segunda graduação (Artes Visuais) com aproveitamento de disciplinas em 2013.

Após as situações apresentadas, surgiram minhas primeiras aproximações com a pedagogia histórico-crítica e, conseqüentemente, houve o despertar de meu interesse em investigar de forma mais profunda o que essa abordagem pedagógica tem para oferecer de relevante em termos de uma prática emancipadora na educação infantil e o que ela pode significar em termos de transformação das práticas pedagógicas na rede pública de Limeira/SP.

Assim, o estudo aqui desenvolvido envolveu professoras participantes do grupo de estudos para o concurso público 03/2014, que, além de participarem da formação oferecida pela Secretaria da Educação, também passaram a estudar a pedagogia histórico-crítica, uma vez por semana, na residência particular de uma das integrantes do grupo. Estes estudos em grupo tinham por objetivo: preparar as professoras para, primeiro, prestarem o concurso público e, segundo, conhecerem de forma mais aprofundada os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, visto ser esta a nova concepção adotada pela rede de ensino de Limeira. Além de tais professoras, outras também participaram da pesquisa.

Diante deste cenário, surgiu o interesse em perceber como a implantação da pedagogia histórico-crítica e os cursos/formações repercutiram na vida profissional e nas práticas pedagógicas, correlacionando com um estudo teórico do modo como a pedagogia histórico-crítica vem contribuindo para pensar o ensino na educação infantil. Com isso, pretendia-se compreender mais criticamente o impacto da implantação da pedagogia histórico-crítica na rede pública de Limeira/SP, seus aspectos promissores e os desafios a enfrentar, considerando a complexidade da proposta. Assim, partindo do pressuposto de que tal processo encontra-se refletido nos relatos destas professoras sobre suas práticas, o estudo aqui desenvolvido intencionou contribuir com reflexões sobre a experiência vivenciada na rede pelas participantes, considerando a relevância da pedagogia histórico-crítica e a novidade da proposta perante cursos de formação para a educação infantil de modo geral e para a própria rede.

Deste modo, o *objeto* de estudo deste trabalho de pesquisa é a experiência concreta ocorrida em Limeira, focalizando o modo como as professoras participantes do grupo de estudos produziram sentidos sobre a experiência e mostrar a repercussão do processo formativo vivido por elas entre os anos 2014 e 2016, tanto em suas práticas pedagógicas como na vida profissional. Portanto, o *objetivo* desta investigação é refletir sobre as possibilidades de transformação das concepções e práticas pedagógicas destas professoras a partir dos processos formativos ocorridos.

A pesquisa passou pelo Comitê de Ética e foi aprovada pelo Parecer n. 2.269.395.

A relevância do trabalho está associada à compreensão dos dilemas/contradições enfrentados pelos professores em seu trabalho diário, para que se possam vislumbrar modos de superá-los, mesmo porque, a transformação de concepções e práticas marcadas historicamente é um processo complexo e repleto de contradições.

O trabalho tem a seguinte estrutura: no primeiro capítulo são apresentados os pressupostos centrais da pedagogia histórico-crítica e da abordagem histórico-cultural e o modo como compreendem a função da escola e seu papel no desenvolvimento dos educandos. Também compõem esse capítulo alguns estudos atuais que versam sobre a temática deste trabalho de pesquisa.

No segundo capítulo são abordadas as especificidades da educação infantil como primeira etapa da educação básica segundo a pedagogia histórico-crítica e a abordagem histórico-cultural, bem como os modos de compreender as etapas do desenvolvimento infantil e suas relações com a educação escolar.

No terceiro capítulo, retoma-se a história da educação infantil e os estudos de pensadores da educação que ainda exercem influência no cenário educacional nacional e internacional. São considerados também os estudos atuais da perspectiva histórico-crítica sobre esta etapa educacional.

No quarto capítulo, apresenta-se a perspectiva metodológica, bem como o procedimento de produção de dados para a pesquisa.

No quinto capítulo é apresentado o resultado da pesquisa, de acordo com as análises que possibilitaram a percepção do olhar do professor para o processo de ensino e aprendizagem; o lugar do professor no processo de ensino segundo a visão das professoras; o papel do processo formativo e as (im) possibilidades de reflexão sobre a prática no discurso das professoras.

As considerações finais encerram a composição do trabalho, retomando seus aspectos mais relevantes e apontando as novas necessidades de pesquisa.

# **1 PRESSUPOSTOS CENTRAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E ESTUDOS ATUAIS SOBRE O TEMA**

A abordagem histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica trazem em seus pressupostos alternativas para pensarmos o processo de ensino na educação infantil. Estudos antigos e atuais foram analisados para contemplar a temática deste trabalho de pesquisa, considerando também a formação de professores que atuam com essa faixa etária.

Com relação ao ensino na abordagem histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, é importante que ele seja bem planejado, também no âmbito da educação infantil, reiterando o princípio de que a aprendizagem antecede o próprio desenvolvimento da criança, até para poder orientá-lo.

Com relação à formação de professores, as abordagens sinalizam que eles devem assumir a transmissão de conhecimentos como condição de humanização, podendo corroborar com a socialização do patrimônio cultural da humanidade (ARCE; MARTINS, 2013).

## **1.1 Estudos que versam sobre a temática deste trabalho de pesquisa**

A intenção desta seção foi trazer um conjunto de trabalhos para compor um cenário que pudesse apresentar ao leitor o panorama das discussões acadêmicas sobre formação docente no Brasil, bem como os trabalhos que estão sendo desenvolvidos nesta área, levando em consideração as perspectivas teóricas assumidas e, mais especificamente, a educação infantil. Nesse sentido, defrontamo-nos com uma escassez de produções de modo geral, o que nos permite constatar o quanto esta temática é importante e, ao mesmo tempo, o quão difíceis e solitários são (e serão) os passos dos pesquisadores que enveredam por essa discussão.

Apontamos, também, a partir de um breve levantamento bibliográfico (por conta dos limites desta pesquisa e dos poucos trabalhos encontrados<sup>2</sup>),

---

<sup>2</sup> A fonte de consulta foram os artigos que compõem as publicações do Scielo, utilizando as seguintes palavras-chave combinadas: “formação docente e educação infantil”; “formação

que a formação docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica envolve um círculo restrito de pesquisadores que se orientam pelos trabalhos de Dermeval Saviani e Newton Duarte e, mais recentemente, da pesquisadora Lígia Márcia Martins. Isso demonstra o quanto há a ser feito pela formação de professores na educação infantil, principalmente pelo viés de saberes contra-hegemônicos, como o apresentado aqui. Além disso, a superação da pouca exigência formativa nesta etapa da educação básica, principalmente quando direcionada para a grande massa da população, ainda é um processo a ser construído.

No artigo de Borges, Aquino e Puentes (2011), os autores discutem a formação docente considerando os aspectos históricos, políticos e teóricos da temática. Destacam a trajetória da formação de professores no Brasil, que se iniciou em 1827, passando pela formação de professores em cursos específicos no final do século XIX até chegarem à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, às Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) e à Política Nacional de Formação de Professores (2009). Concluem que as políticas e as práticas do sistema educacional brasileiro orientam-se por concepções e valores do neoliberalismo e estão repletas de contradições. Além disso, destacam que as políticas sobre formação de professores, mesmo passando por sucessivas mudanças e reformas, não encontraram ou estabeleceram ainda um trabalho consistente de formação docente para enfrentar os problemas da educação escolar.

A análise dos autores é pertinente e ecoa discursos de nomes importantes que vêm denunciado este quadro de coisas, bem como suas mazelas em um sistema educacional público cada vez mais precário (MÉSZÁROS, 2008; DUARTE, 2001, 2010).

Saviani diz que o problema da formação de professores, que se configurou a partir do século XIX e vem se consolidando até os dias de hoje, culminou no estabelecimento de dois grandes modelos distintos e em luta, desconsiderando suas interfaces:

---

docente e perspectiva histórico-cultural”; “formação docente e pedagogia histórico-crítica”; “formação docente, educação infantil, pedagogia histórico-crítica”.

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (2009, p. 148-149).

Nesse contexto, argumenta o autor, as universidades que sempre estiveram a serviço do Estado e de sua elite organizam-se de modo a garantir o domínio dos conteúdos para a classe privilegiada, exatamente para que ela possa distinguir-se do “povo-massa”, ficando o modelo didático-pedagógico a cargo das faculdades de educação – embora não deixe de destacar que o modelo atual das licenciaturas não garante excelência do conhecimento, até pela dualidade “artificial” dos cursos de bacharelado e licenciatura.

Quando o autor se refere ao processo formativo de professores para a educação infantil, especificamente, desde as quatro primeiras séries do ensino fundamental, com a instituição das Escolas Normais, sinaliza que este processo “expressou a predominância do modelo pedagógico-didático, articulando, de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 150).

E o autor ainda alerta que:

Atualmente, à vista do dispositivo legal que eleva essa formação para o nível superior, encontramos-nos diante de dois aspectos que se contrapõem. Com efeito, por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado em uma sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências

pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental. (SAVIANI, 2009, p. 150).

Para Saviani, no interior desta análise, a saída para este dilema seria

Recuperar a ligação entre os dois aspectos que caracterizam o ato docente, ou seja, evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem. (SAVIANI, 2009, p. 151).

Nesse texto vimos que o autor enaltece uma possibilidade de mudança no cenário educacional, não desconsiderando, obviamente, a precariedade das condições de trabalho do professor e o pouco investimento público no sistema educacional brasileiro, aliás, questões interligadas.

Alves (2007), analisando os estudos ligados aos saberes da docência junto ao campo da formação de professores no Brasil, área de conhecimento com bastante influência no País nos últimos anos, no que se refere aos cursos de formação oferecidos, busca compreender como pesquisadores da formação docente têm percebido a chegada dessa vertente na área. O texto afirma que não há consensos entre os autores tomados para análise e que seus argumentos apontam para enunciados que incorporam discussões diferentes no campo da formação de professores, mas que se relacionam: a epistemológica, a política e a profissional. A primeira refere-se ao campo das concepções do que é ser professor; a segunda trata de seus desdobramentos e significados políticos; e a terceira refere-se às consequências das duas primeiras para a profissão docente. Conclui o autor apontando a necessidade de se atentar para três questões nucleares desta temática: *os riscos de se obter um professor ainda mais alienado; o problema da qualidade do debate no campo educacional e a importância de um melhor encaminhamento dos conhecimentos produzidos neste campo.*

Assim, as obras trazem questões centrais para serem pensadas perante os objetivos deste trabalho, ou seja, refletir sobre possibilidades de transformação de concepções e de práticas pedagógicas no interior de suas próprias contradições.

Marsiglia e Martins (2013) também argumentam que a formação de professores é tema recorrente na academia e suas abordagens são diversas. Entretanto, destacam as contribuições da pedagogia histórico-crítica para o debate, levando em conta a peculiar concepção de desenvolvimento humano e o papel da escola nesse processo, tecendo críticas aos parâmetros dos conhecimentos atuais, que acabam por produzir o esvaziamento e a desvalorização do professor em consequência da educação escolar.

Para Marsiglia (2011, p. 10), o professor é considerado “peça-chave” na organização e sistematização do conhecimento no espaço escolar. Isso nos reporta para as considerações de Marsiglia e Martins (2013), quando dizem que, se passarmos a defender o desenvolvimento histórico e social dos humanos, precisaremos entender que ele só se efetivará em colaboração com outra pessoa. Cabe ressaltar, no entanto, que a ajuda dessa outra pessoa precisa ser qualificada. Sendo assim, entendemos que o professor, como pessoa mais experiente no processo de ensino-aprendizagem, deve ter em seu currículo uma boa formação, o que lhe dará condições de assumir a responsabilidade de

[...] propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente. (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Em relação às propostas deste arcabouço teórico para a formação de professores, Mazzeu (1998) destaca que, para a realização deste trabalho e para que seja de fato efetivo, há necessidade do desenvolvimento de três eixos básicos: (1) domínio dos conteúdos escolares e formas de ensinar; (2) estudo da concepção dialética; (3) formação de uma nova atitude ético-política. Estes eixos, construídos por uma metodologia similar àquela que os professores poderão usar com seus alunos, destacam também os cinco passos propostos

por Saviani para a concretização da metodologia da pedagogia histórico-crítica. O texto em questão é resultado do trabalho do autor com uma equipe de pesquisadores que desenvolveram pesquisas sobre a formação de professores e diferentes aspectos do processo de ensino na escola, sobretudo no ensino do 1º grau. Além disso, o trabalho do grupo envolveu professores da rede pública, por meio de um processo de formação continuada, considerando de modo central o aprofundamento de estudos na perspectiva assumida, mas também as necessidades e desafios do cotidiano da escola e da sala de aula. Dentro da perspectiva histórico-social, o trabalho de formação continuada envolveu a elaboração de novos conteúdos a serem explicitados a partir dos textos de autores da pedagogia histórico-crítica, como também uma forma de atuar junto aos professores coerente com esses pressupostos teóricos.

Embora o texto seja antigo, em um momento de elaboração ainda incipiente das ideias de Vigotsky e da pedagogia histórico-crítica no Brasil, como destacado pelo próprio autor, ele traz contribuições importantes. Dentre elas, destaca não só a importância de apropriação dos conhecimentos do gênero humano por todos os sujeitos, mas também da objetivação destes conhecimentos, ou seja, o fato de que

cada um precisa se apropriar da cultura acumulada pelas gerações anteriores, mas ao mesmo tempo precisa criar novas objetivações correspondentes às suas ideias e aos desafios de seu tempo. Cabe à educação propiciar que tal apropriação ocorra, bem como dotar o indivíduo de instrumentos para criar essas novas objetivações. (MAZZEU, 1998, p. 3).

Afinal, a transformação das práticas educativas na luta por uma educação de qualidade está na dependência destas objetivações. Outro destaque importante do autor refere-se ao fato de considerar que a formação de professores “implica não só um conhecimento da experiência de cada professor, de sua memória, de seu saber prático, mas uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprios do cotidiano” (MAZZEU, 1998, p. 6), sendo que o modo essencial de estabelecer essa ruptura é pela apropriação dos saberes científicos, elaborados pelo aluno, com certeza, mas,

fundamentalmente, pelo professor, que precisa compartilhar seus conhecimentos considerando a posição que ocupa em sala de aula.

Em relação ao problema da formação de professores na educação infantil, encontramos um texto de Lívia Maria Fraga Vieira, da década de 1990 (VIEIRA, 1999<sup>3</sup>), que, apesar de antigo, mostrou certa atualidade e o quanto a área permanece se debatendo com antigos problemas e discussões. A autora apresenta o que chama de “padrão dominante na organização da educação infantil brasileira”, “calcado em precário profissionalismo<sup>4</sup>”, situando propostas e desafios para a formação dos professores na área da educação infantil no contexto em que estava inserida.

A autora destaca os avanços democráticos da época no que se refere ao direito à educação para todos, ampliando, inclusive, as exigências sociais para a concretização destes direitos, mas permanecendo os desafios à sua concretização: desigualdade e a formação de professores para esta etapa educacional ante os desafios do cuidar e do educar (e que isso é tarefa de mulheres, exigindo amor e dedicação). Na visão da autora, esta situação enfatiza ainda mais a necessidade de fortalecer, junto aos sistemas públicos, a criação de cursos formais e regulares de escolarização e qualificação profissionais, indissociáveis da perspectiva de profissionalização, construindo estratégias que impliquem universidades e centros de pesquisa para atuarem em parceria com sistemas públicos na formação em todos os níveis, articulando nos currículos de formação, o estudo e a pesquisa. Concordamos com a autora!

---

<sup>3</sup> Nos anos 1998 e 1999, encontramos mais trabalhos sobre educação infantil e formação de professores, impulsionados pela LDB de 1996 e pela conquista deste segmento educacional como a primeira etapa da educação básica.

<sup>4</sup> Para a autora, a situação é fruto da tradição assistencial “visualizada na trajetória das creches e escolas maternas, destinadas sobretudo às crianças oriundas das famílias pobres. A tendência educacional é observada quando se trata dos jardins de infância ou escolas infantis, mais tarde chamadas de pré-primário e depois de pré-escolas, voltados inicialmente e de forma predominante para as crianças nascidas de famílias das elites” (VIEIRA, 1999, p. 28). Essa problemática é intensificada pela “precária legislação social sobre a educação da criança pequena” (p. 31), em que não se definem os deveres do Estado para com esta etapa educacional.

## 1.2 Pressupostos centrais da pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica é uma corrente formulada por Dermeval Saviani, tendo suas bases no marxismo. Esta perspectiva traz uma nova forma de perceber a educação, levando em consideração que esta deve estar ao acesso de todos, atentando principalmente para a classe trabalhadora que é relegada ao descaso no capitalismo (SAVIANI, 2009).

Saviani (2009), ao criticar as pedagogias existentes em sua época, propõe, então, uma nova pedagogia que, além de fazer críticas às pedagogias existentes, também sugere formas diferenciadas de trabalho pedagógico, que possam ir ao encontro das necessidades da classe trabalhadora. Ao abordar tal aspecto, Marsiglia diz:

[...] o desenvolvimento histórico da humanidade se mostra como a referência de Saviani (2003) quando este argumenta que uma educação escolar comprometida com a classe trabalhadora se concentraria naquilo que é núcleo clássico da escola, ou seja, a transmissão e a apropriação do conhecimento objetivo e universal. (MARSIGLIA, 2011, p. 28).

É interessante ressaltar que Saviani (2013) refere-se aos conhecimentos clássicos como algo que resistiu ao tempo. Portanto, o clássico na escola refere-se à transmissão-assimilação do saber sistematizado, visto que este passa a ser o fim a atingir, quando se pensa em transmitir aquilo que é significativo em termos de conteúdos clássicos, isto é, conteúdos que devem ser transmitidos de geração em geração.

Com o surgimento de críticas relacionadas às teorias críticas e crítico-reprodutivistas, Saviani (2009) centra as discussões em torno de uma pedagogia articulada com os interesses populares, buscando valorizar a escola, esforçando-se para que esta funcione bem, ou seja, uma escola interessada em métodos que de fato promovam o desenvolvimento humano. Para isso, eles devem propiciar uma avaliação dos métodos outrora aplicados e das novas propostas, incorporando-os uns aos outros no intuito de perceber possibilidades de ir além. Os novos métodos devem considerar a atividade com

os conhecimentos historicamente construídos e a iniciativa dos alunos, sem abrir mão, logicamente, do trabalho do professor. Pensando sobre isso, podemos entender que a proposta da pedagogia histórico-crítica, nesse sentido, sugere que professor e aluno estejam situados no mesmo ponto de partida, sendo este a prática social<sup>5</sup>.

De acordo com Batista e Lima (2012), quando se trata de pensar um processo de emancipação humana, a pedagogia histórico-crítica torna-se um importante instrumento, podendo atuar na defesa dos interesses das camadas subalternas, pois está fundamentada na visão crítica da sociedade capitalista, isto é, não se resume a um simples reformismo no âmbito pedagógico. Sendo assim, podemos entender que tal pedagogia constitui-se em uma concepção pedagógica transformadora, embasada no materialismo histórico-dialético.

Partindo de tais pressupostos, podemos considerar que a ideia de implantar a pedagogia histórico-crítica como direcionamento de práticas pedagógicas em um determinado contexto educacional, como no caso da rede pública de Limeira e de outras redes públicas, sem dúvida mostra o interesse de tal rede em trabalhar com uma concepção pedagógica emancipadora e transformadora. Mas, para que isso aconteça, fazem-se necessárias compreensões e ações mais amplas.

Deste modo, para entender com propriedade as implicações e as possibilidades de um projeto educativo que esteja comprometido com a mudança da sociedade, é preciso ter uma visão de ser humano e de sua relação com o trabalho, além do domínio dos conhecimentos historicamente produzidos (MARSIGLIA, 2011).

A partir disso, pode-se perceber a pedagogia histórico-crítica como uma possibilidade de introduzir nos cenários educacionais um trabalho educativo comprometido com a transformação social. Para tal, ela se interessa pela classe trabalhadora, defendendo seu direito de acesso ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido (SAVIANI, 2013).

---

<sup>5</sup> O conceito de “prática social”, na perspectiva histórico-cultural, diz respeito ao processo mais amplo pelo qual a humanidade vai produzindo e reproduzindo suas condições de existência, sendo na forma de produtos fisicamente produzidos, como também na forma de ideias (conhecimento), considerando as relações sociais que possibilitam sua existência (MAZZEU, 1998).

Na continuação da apresentação dos pressupostos centrais desta abordagem, é importante adentrarmos na questão da natureza e especificidade da educação, tendo em vista que, segundo Saviani (2013, p. 11), “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”.

Para que possamos perceber a dimensão do pensamento de Saviani (2013), é preciso que compreendamos o que ele diz, a partir de Marx, sobre a diferença existente entre os homens e outros animais, pautando-se na questão da adaptação de ambos, pois o animal adapta-se à natureza e aos recursos disponíveis para sua sobrevivência. Já o homem não se adapta à natureza para garantir sua sobrevivência, mas transforma-a de acordo com suas necessidades. E essa transformação, nesta perspectiva, só é possível por meio do trabalho.

Mas de que tipo de trabalho estamos falando?

Saviani (2013, p. 11) responde: “[...] o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional”.

Diante disto, percebemos que a ação intencional do homem requer um planejamento antecipado para uma concretização posterior. Desta forma, intencionalizar uma atividade requer aprendizagem, internalização de signos e instrumentos, possibilitando ao homem perceber as condições práticas para atingir seus objetivos. Sobre isso Marx e Engels afirmam que

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um *determinado modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que

os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (2007, p. 87; grifo dos autores).

Na citação de Marx e Engels está explicitada a amplitude do trabalho que resulta na produção dos meios de vida dos seres humanos que lhes garantem a sobrevivência, o que não é algo que se realiza individualmente; tampouco é algo simples, mas depende de uma apropriação dos meios de vida já existentes nas práticas sociais, dentre elas, e fundamentalmente, as escolares.

O homem, ao iniciar seu processo de transformação da natureza, buscando extrair dela seus meios de subsistência, de forma intencional e ativa por meio do trabalho, passa a criar um mundo humano, isto é, o mundo da cultura.

Isso significa dizer também que o processo de toda a produção humana implica a garantia de sua subsistência em consonância com o que o próprio homem produz, sendo esta produção dependente, em escalas sempre mais amplas e complexas, dos bens materiais produzidos (SAVIANI, 2013).

Em relação à definição do “trabalho material”, o autor explica que, para produzir materialmente, o homem necessita de uma antecipação de ideias com relação aos objetivos de sua ação, e isso, sem dúvida, significa que ele representa de forma mental os objetivos reais. Essa representação envolve o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos tornam-se objetos de preocupação explícita e direta dos processos educativos, sendo que eles próprios, resultantes do trabalho material, passam a produzir outra categoria de produção humana, o “trabalho não material” (SAVIANI, 2013).

Sobre o “trabalho não material”, podemos dizer que se trata da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, ou seja, trata-se da produção do saber, seja ele sobre a natureza ou a cultura; portanto, o conjunto de toda produção humana (SAVIANI, 2013).

Marsiglia (2011) reitera essa categorização do trabalho humano quando explicita que, em relação ao trabalho material, o entendimento é que sua produção é garantia de subsistência, quer dizer, é a produção de objetos que tem o homem como sujeito. Em relação ao trabalho não material, este, como já

mencionado, é caracterizado pela atividade que produz ideias, valores, símbolos, conceitos e habilidades etc. Seguindo essa linha de raciocínio, percebemos que a “educação” está inserida nessa última categoria, pois não produz resultados físicos, e, conseqüentemente, seu produto não se separa do produtor nem do próprio consumidor. A composição, neste sentido, é a seguinte:

- produtor: professor (educador) – dele depende a própria educação;
- produção: consecução do objetivo do professor;
- consumidor: educando – presença ativa no processo.

É interessante ressaltar que, para Marsiglia (2011), as duas categorias do trabalho já mencionadas estão intimamente relacionadas, isto porque, quando o homem planeja sua ação sobre um objeto de forma antecipada, ele passa a realizar um trabalho não material que resultará em uma ação real posterior, o que se traduz como trabalho material.

Para analisarmos todas essas questões e explicações e continuarmos a compreender o processo de produção do homem e a perceber o que isso implica na prática, podemos amparar-nos novamente em Saviani (2013, p. 13), que diz: “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens”.

Essa percepção é imprescindível para trilharmos o caminho na direção da própria compreensão da natureza humana, sendo que interfere diretamente no processo educativo, pois a produção humana corrobora a cultura de um determinado contexto social. Por isso, o processo que envolve o trabalho educativo precisa ter como base o que já foi produzido historicamente pelo conjunto dos homens. É o que enfatiza Saviani:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (2013, p. 13).

Para Marsiglia (2011), o trabalho educativo, além de posicionar-se em relação à cultura humana produzida historicamente, precisa atentar para o processo de formação dos indivíduos, quer dizer, sua humanização. Sendo assim, esse processo, baseado em uma concepção historicizante e crítica da cultura humana, deverá posicionar-se sobre as conquistas mais significativas e duradouras para a humanidade, da mesma forma que deverá estabelecer como referência maior as possibilidades socialmente existentes de vida humana, possibilitando a crítica às condições concretas da vida dos indivíduos e estabelecendo diretrizes para seu processo educativo.

Ainda para a autora, Saviani entende que a educação escolar tem um caráter específico e central na sociedade, sendo o papel do professor fundamental no ensino. Entende, ainda, que o currículo precisa ser organizado com base nos conteúdos clássicos, tendo como suporte a transmissão dos conhecimentos (MARSIGLIA, 2011).

Quando falamos em educação escolar, remetemo-nos ao processo educativo que acontece no interior da escola, um espaço institucional. Isto porque, para Saviani (2013, p. 13), “a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global”. Nessa perspectiva, a educação configura-se como um fenômeno próprio dos seres humanos. Além disso, admite-se também que o ensino é um dos aspectos do fenômeno educativo.

Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica,

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao saber espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como aos rudimentos desse saber. (SAVIANI, 2013, p. 14).

Ainda segundo Saviani (2013), a mediação da escola, ao propiciar a passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado, viabiliza o

acréscimo de novas determinações que passam a enriquecer as anteriores. Nesse sentido, o acesso à cultura erudita possibilita apropriações diferenciadas por meio das quais os educandos podem expressar o saber popular de forma mais elaborada.

Com relação ao currículo, Saviani (2013) admite ter havido um problema a partir da própria noção que girava em torno dele, pois, diz o autor, de uns tempos para cá, foi disseminada a ideia de que currículo seria o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola, o que se diferencia de programa ou elenco de disciplinas. Com tal acepção, currículo seria tudo o que a escola faz; mas se assim fosse, admite o próprio Saviani, não faria sentido mencionar as atividades extracurriculares. Sobre isso, o autor disse recentemente:

[...] fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo “nucleares”. Com essa retificação, a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: o currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. (SAVIANI, 2013, p. 15).

Para o autor, ter em mente a definição correta de currículo pressupõe atentar para as atividades que não descaracterizam o trabalho escolar. Pois a intencionalidade do processo educativo que visa ao desenvolvimento pleno do educando deverá pautar-se no processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. E, ainda, ao elaborar propostas para um trabalho pedagógico, “os clássicos” podem constituir-se em um critério para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados (SAVIANI, 2013). Entretanto, o autor faz um alerta:

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente de seu não domínio a seu domínio. (SAVIANI, 2013, p. 17).

Isso implica não somente a questão curricular, mas também a compreensão do papel da educação escolar no processo de aprendizagem e como ela precisa ser viabilizada para as crianças. Sendo assim, podemos nos apoiar nas palavras de Saviani (2013) para entender o objeto da educação, sendo este, por um lado, o compartilhamento dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, por outro, a reflexão necessária das formas mais promissoras para atingir esse objetivo na escola. Sobre tais preceitos, importa destacar que:

A existência do saber sistematizado coloca à pedagogia o seguinte problema: como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam em um estágio determinado, estágio este que é decorrente de toda uma trajetória histórica? (SAVIANI, 2013, p. 66).

Podemos pensar, então, que as possibilidades de assimilação dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade só serão viáveis mediante uma pedagogia que valorize o saber sistematizado, ancorado em propostas que englobem as relações sociais em seus determinantes (SAVIANI, 2013).

Visto que nesse estudo será dada ênfase à educação infantil, é importante ressaltar que, segundo os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da abordagem histórico-cultural, a criança:

[...] é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois, a natureza humana é fruto de nossa herança social e não de processos psicogenéticos, ou seja, ela não está dada no ato do nascimento biológico. Sendo assim, apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para seu nascimento como ser social, como ser humano. (ARCE, 2010, p. 31).

Pensar que o indivíduo da espécie humana necessita de aprendizagens em termos de aquisições do patrimônio cultural da humanidade para tornar-se humano é aspecto central desta abordagem, bem como os pressupostos da pedagogia histórico-crítica para pensar a função da escola e do ensino. A educação escolar pode e deve ter como objetivo possibilitar o acesso aos instrumentos culturais que viabilizem as assimilações necessárias às objetivações do processo educacional.

A escola que busca os resultados intencionados em tal prática também precisa valorizar o diálogo dos alunos entre si e dos alunos e professores, valorizando o diálogo com a cultura acumulada historicamente, os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem, seu desenvolvimento psicológico, bem como a sistematização lógica dos conhecimentos. Tais ações proporcionarão a ordenação e gradação das atividades que efetivarão o processo de transmissão dos conteúdos a serem internalizados pelos alunos (SAVIANI, 2009).

Nessa nova proposta de trabalho educativo, Saviani defende uma prática que indique caminhos para não só criticar o que existe, mas também descobrir verdades históricas dentro de um processo de ensino. Pensando nisso, a implantação da pedagogia histórico-crítica em contextos educacionais, segundo as palavras de Saviani, poderá possibilitar um novo processo de trabalho.

Intencionar uma organização que dê conta de tal processo pressupõe a percepção de que elaborar métodos e formas de organizar o conjunto de atividades da escola significa atentar para o currículo (SAVIANI, 2013).

De acordo com o autor,

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (conhecimento científico), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2013, p. 14)

Quando o autor sinaliza a escola como espaço de possibilidade de aquisição do conhecimento, ou seja, do saber elaborado, sistematizado, ele mostra que é pela mediação dos processos escolares que acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado. É preciso assinalar que tudo isso é um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem determinações novas que passam a transformar as anteriores, enriquecendo-as dependendo das condições oferecidas.

### **1.3 Abordagem histórico-cultural**

A abordagem histórico-cultural tem suas bases ancoradas nos pressupostos construídos por Marx e Engels, pois Vigotsky e seus colaboradores, Luria e Leontiev, baseavam-se em tais pressupostos objetivando elaborar uma psicologia histórico-cultural, “ampliando, assim, os horizontes da ciência psicológica” (REGO, 2013, p. 99).

Vigotsky procurou desenvolver um método que permitisse a compreensão “da natureza do comportamento humano, enquanto parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie” (REGO, 2013, p. 99). E, desta forma, acabou por sistematizar uma abordagem fundamentalmente nova em relação ao processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas mais complexas de um sujeito, sendo este contextualizado, histórico.

É importante ressaltar que a essência deste novo método proposto por Vigotsky “é o princípio de que todos os fenômenos têm uma história caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas, portanto devem ser estudados como processos em movimento e mudanças” (REGO, 2013, p. 99-100).

Para Vigotsky (2001), o desenvolvimento humano é entendido como a internalização dos modos tanto de pensar como de agir de uma dada cultura. E esse processo, segundo ele, inicia-se na infância a partir das interações da criança com adultos. Além disso, a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento, impulsionando-o para frente. Quer dizer, pelos processos educativos e o compartilhamento de experiências e conhecimentos entre as pessoas internalizam-se saberes que serão as bases das

objetivações, as produções da realidade material e imaterial mencionadas anteriormente.

Por isso, Rego aponta que Vigotsky entendia que a compreensão do ser humano relacionada ao seu desenvolvimento psicológico “dependia do estudo do processo de internalização das formas culturalmente dadas de funcionamento psicológico” (2013, p. 100).

Para Vigotsky, segundo a autora, o cérebro é entendido como o órgão material da atividade mental; como um sistema flexível capaz de servir a novas e diferentes funções, sem que haja a necessidade de transformações no órgão físico. Entende-se, então, que o funcionamento cerebral é transformado ao longo da história da espécie humana e do desenvolvimento individual de cada sujeito. Ou seja, para Vigotsky, tanto a estrutura quanto o funcionamento do cérebro dos humanos, que levaram milhões de anos para evoluir, têm na experiência histórica e cultural, a marca de mudanças ocorridas no curso do desenvolvimento individual, “devido à interação do homem com o meio físico e social” (REGO, 2013, p. 101).

Ao refletirem sobre a abordagem histórico-cultural, Fontana e Cruz afirmam que

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. As atividades que ela realiza, interpretadas pelos adultos, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence. (1997, p. 57).

A lei geral da abordagem histórico-cultural é a “lei do duplo desenvolvimento”, isto é, todas as funções no desenvolvimento da criança acontecem duas vezes, sendo uma no nível interpsicológico, entre as pessoas, e outra no nível intrapsicológico, no interior da criança (VIGOTSKY, 1995).

Por isso é que, nessa perspectiva, os processos de aprendizagem vão se transformando em processos de desenvolvimento, modificando os mecanismos biológicos da espécie humana. Esse processo é construído

culturalmente, quer dizer, o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais em que é produzido, dos modos como todas as relações sociais do cotidiano são organizadas e vividas e também do acesso às práticas culturais (FONTANA; CRUZ, 1997).

Diante destas colocações, Vigotsky entende o desenvolvimento como um processo de internalização de modos culturais tanto de pensar quanto de agir. E esse processo de internalização tem início nas relações sociais, nas quais os adultos ou crianças mais velhas, “por meio da linguagem, do jogo, do ‘fazer junto’ ou do ‘fazer para’, compartilham com a criança seus sistemas de pensamento e ação” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 63).

Deste modo, entende-se que, segundo Vigotsky, o conhecimento de mundo adquirido pela criança passa necessariamente pelo outro. E, nesse sentido, a escolarização desempenha um papel importante. Sobre o modo como Vigotsky pensou a questão da escolarização, Fontana e Cruz dizem:

O modo como Vygotsky concebia e analisava o desenvolvimento humano levou-o a discutir explicitamente o papel da escolarização. Diferentemente de outros psicólogos, Vygotsky considerou as especificidades das relações de conhecimento produzidas na escola, distinguindo-as das relações de conhecimentos cotidianos. (1997, p. 65).

Por isso é preciso proporcionar, na escola, atividades educativas diferentes daquelas que acontecem no cotidiano da criança. Tais atividades são sistemáticas, têm uma intencionalidade e um compromisso explícito em tornar acessível o conhecimento organizado. E, nesse contexto, as crianças são desafiadas a compreender as bases dos sistemas de concepções científicas.

Deste modo, o ser humano passa por uma transformação:

Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprender a ler e a escrever, obter o domínio das formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos

hierarquicamente relacionados, são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. Isto quer dizer que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola (que Vygotsky chama de científicos) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo. (REGO, 2013, p. 104).

Segundo Vigotsky, o papel da escola no desenvolvimento da criança, conforme destacado por Fontana e Cruz (1997), é indispensável para a apropriação de conhecimentos planejados e intencionais. É na escola que a criança vai se apropriar de determinado tipo de conhecimento e também de modos de pensar e de explicar o mundo, produzindo ideias novas.

A escola, ao possibilitar o contato sistemático e intenso da criança com os sistemas organizados de conhecimento e também fornecendo a ela instrumentos para elaborar tais conhecimentos, estará mediatizando seu processo de desenvolvimento.

Mas é interessante ressaltar o que diz Rego (2013) sobre a questão do processo de escolarização. Ela afirma que seria ingênuo pensar que a frequência da criança à escola seja suficiente para que todos os processos mencionados acima ocorram. Ou seja, a presença da criança na escola não é garantia de que ela irá se apropriar do conjunto de conhecimentos sobre áreas básicas daquilo que seu grupo cultural elaborou. O acesso e a apropriação de tais conhecimentos muito dependerão, dentre outros fatores, de ordem social, política e econômica e da qualidade do ensino oferecido.

É preciso atentar para as implicações nesse sentido:

A relação entre ensino e aprendizagem é um fenômeno complexo, pois diversos fatores de ordem social, política e econômica interferem na dinâmica da sala de aula, isto porque a escola não é uma instituição independente, está inserida na

trama do tecido social. Desse modo, as interações estabelecidas na escola revelam múltiplas facetas do contexto mais amplo em que o ensino se insere. (REGO, 2013, p. 105).

Nessa direção, é preciso compreender que a criança, ao chegar à escola, traz consigo algum tipo de conhecimento adquirido informalmente, em suas relações com as pessoas que fazem parte de seu contexto social e cultural. Tais conhecimentos são produtos da vivência da criança nos diversificados ambientes nos quais ela interage. Ao iniciar o processo de educação formal que acontece na escola, onde vários conhecimentos devem ser aprendidos pela criança em um determinado espaço de tempo, as interações vão acontecendo, principalmente entre professor e aluno, tendo por objetivo maior a promoção do conhecimento ligado a determinados conteúdos historicamente construídos.

Segundo Rego (2013), a qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento da criança, de seus saberes cotidianos. E o fundamento dessa posição pode ser encontrado no conceito de zona de desenvolvimento imediato, elaborado por Vigotsky:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

Ainda segundo Rego (2013, p. 107), Vigotsky afirma que ensino, para ser bom, tem que se adiantar ao desenvolvimento, ou seja, “que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem”. Sendo assim, essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico mostra-se de grande importância para a educação, pois permitirá uma compreensão dos processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, precisam da intervenção e colaboração de parceiros mais experientes da cultura para

possibilitar sua consolidação e, como consequência, ajudará na definição do campo e das possibilidades da atuação pedagógica.

Partindo do exame das teses expressas por Vigotsky, é importante fazer ainda algumas considerações sobre o papel do professor na abordagem histórico-cultural, visto que ele desempenha um papel importante na função de organizar os conteúdos a serem trabalhados com os alunos no intuito de favorecer a aprendizagem, considerando os aspectos enaltecidos por Vigotsky e apresentados aqui até o momento. Nessa abordagem,

O professor deixa de ser visto como um agente exclusivo de informação e formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre as crianças também têm um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual. (REGO, 2013, p. 115).

De acordo com a autora, é preciso entender que isso não significa que o papel do professor seja dispensável ou menos importante. Pelo contrário, a função que ele passa a desempenhar no contexto escolar é extremamente relevante, já que é o elemento possibilitador e mediador das interações entre alunos e objetos de conhecimento.

No cotidiano da escola, o professor tem a responsabilidade (ainda que não exclusiva) de intervir nas “zonas de desenvolvimento iminente<sup>6</sup>” dos alunos, visto ser ele o parceiro privilegiado, detentor de experiência e conhecimento; sua incumbência, entre outras, é “tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e, portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem infantil” (REGO, 2013, p. 115).

As colocações trazidas sobre o papel da cultura para o desenvolvimento dos sujeitos, principalmente pelos modos de organização dos processos educativos, demonstram o grande peso das políticas públicas e formativas dos professores.

No capítulo a seguir, são apresentadas as especificidades da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, segundo a pedagogia histórico-crítica e a abordagem histórico-cultural. Os pressupostos de tais

---

<sup>6</sup> Termo revisto por Prestes (2012).

abordagens estarão correlacionados às expectativas de trabalho pedagógico para a educação infantil e o caráter legal das possibilidades de ensino com essa faixa etária.

## **2 AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

Arce e Martins (2013), ao se referirem ao desenvolvimento infantil e a aprendizagem proposta em tal etapa de ensino, enfatizam que “a criança sobre a qual incide a educação é um ser histórico-social” (ARCE; MARTINS, 2013, p. 59).

Nesse processo, os constituintes biológicos da criança transformam-se em processos cada vez mais complexos, formados por meio das experiências na cultura, envolvendo inúmeras condições resultantes das relações desta criança nas atividades em que está inserida.

Em suas considerações sobre as apropriações da criança em termos de desenvolvimento, Vigotsky (2001) afirma que estas começam justamente com a mobilização das funções inatas, para que depois, nas relações sociais, estas sejam transformadas, iniciando a conversão de um processo natural em um processo complexo, ou seja, um processo de cultura, e isto constitui novas formas de comportamento.

Segundo Arce e Martins (2013), a criança, como ser histórico-cultural, só poderá dotar-se dos atributos especificamente humanos se a ela for oportunizado um processo educativo.

### **2.1 Especificidades da educação infantil segundo as perspectivas histórico-crítica e histórico-cultural**

De acordo com Eidt e Ferracioli (2013), a psicologia histórico-cultural parte da premissa de que todo indivíduo humano carece de aprender a ser homem.

Segundo Leontiev,

Cada indivíduo humano aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do

desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Deste modo, ainda segundo Eidt e Ferracioli (2013), as relações que a criança estabelece com a cultura representam uma condição imprescindível em seu processo de desenvolvimento, no sentido de tornar-se um ser humano. Sendo assim, pode-se dizer que o empobrecimento da relação de um indivíduo com a cultura comprometerá seu desenvolvimento futuro e plenamente humano.

Diante disso, entende-se que a humanização do homem não está ligada somente ao aparato biológico da espécie, mas relaciona-se com um longo processo de aprendizagem no qual a criança pequena irá adquirir apropriações significativas, provenientes do grupo social. Em outras palavras, para que o homem torne-se humano, são necessárias condições tanto de vida quanto de educação bem definidas em seu processo de desenvolvimento, pois o aparato biológico somente não dará conta de fornecer os subsídios necessários para que esse processo se concretize.

Saviani diz que

O papel da instituição escolar é, então, de suma importância para que a criança se aproprie dos conhecimentos da humanidade, pois neles estão cristalizadas as qualidades humanas para que saiba utilizar instrumentos e seja estimulada para se desenvolver progressivamente. (2013, p. 39).

Considerando as palavras acima, vimos a importância da instituição escolar no desenvolvimento da criança, no que tange à apropriação dos conhecimentos históricos. Isto, sem dúvida, anuncia que o espaço escolar é o lugar propício para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e promovam o desenvolvimento, embora essa questão traga em seu bojo muitos desafios. Pasqualini diz que:

[...] a explicitação de qual deve ser o papel ou a contribuição específica da educação escolar infantil na formação e na

promoção do desenvolvimento humano da criança é ainda uma tarefa a se realizar. (2011, p. 63).

Pasqualini ainda considera que se faz necessário um caminhar na direção da delimitação de quais são as reais finalidades pedagógicas que estão fundamentadas no conhecimento científico em relação às peculiaridades e características do desenvolvimento infantil, no intuito de superar “a mera socialização da criança pequena – expressão maior que caracterizou historicamente o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil” (PASQUALINI, 2011, p. 63).

Dando continuidade a esse pensamento, a autora sugere a análise das relações entre desenvolvimento infantil e o ensino na faixa etária de 0 a 6<sup>7</sup> anos em obras de autores que realizaram estudos sobre o tema. A própria autora desenvolveu uma investigação nesse sentido e apresenta alguns dos resultados por ela obtidos. Ela menciona que no acervo pesquisado, que incluiu obras de Vigotsky, Leontiev e Elkonin, procurou-se buscar a identificação das especificidades desse período de desenvolvimento da criança sobre as quais possa estar operando o ensino escolar. A partir dessas considerações, a autora informa que a hipótese que serviu de orientação para sua investigação foi a de que a própria produção teórica dos autores por ela mencionados sustenta a defesa do ensino como sendo elemento fundante do trabalho para o professor que atua na educação infantil.

A educação infantil é o início do processo de escolarização da criança. Deste modo, essa primeira etapa da educação básica merece atenção especial, pois se tornará um alicerce na construção do conhecimento. Pensando nisso, lemos em Arce (2013) que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural consideram que a educação infantil também deve ser responsável pela transmissão de conhecimentos históricos de forma planejada e sistematizada.

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação implica:

---

<sup>7</sup> A idade aqui mencionada já foi alterada nos documentos oficiais, considerando a educação infantil até 5 anos de idade, de acordo com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013).

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013, p. 8).

Devemos lembrar que, nas perspectivas aqui assumidas, a criança vivencia, desde seu nascimento, um processo de relação com o mundo, tendo como agente principal de tal processo o “outro”, isto é, um adulto que assume o papel de ensinar-lhe a utilizar os objetos que fazem parte de sua cultura (FONTANA; CRUZ, 1997).

Nesse processo de apropriação da cultura, a criança vai transformando seus modos de ação, relação e representação, apreendendo, então, características propriamente humanas. Leontiev (2001) afirma que o indivíduo aprende a ser homem.

Nessa direção, temos também o pensamento de Saviani, que compartilha dessa tese, considerando que, ao voltarmos nossa atenção para o objeto da educação, faz-se necessária a identificação dos elementos culturais que os indivíduos da espécie humana precisam assimilar para que possam, assim, tornar-se humanos (SAVIANI, 2013).

## **2.2 Estágios de desenvolvimento infantil e educação escolar**

Pensar a educação infantil e a elaboração de ações pedagógicas que elevem os conhecimentos dos alunos pressupõe analisarmos a questão do desenvolvimento infantil como algo imprescindível para nortear tais ações.

Quando nos referimos aqui ao desenvolvimento infantil, é preciso entender que

[...] não estamos nos referindo a uma sucessão natural, linear e mecânica de experiências desarticuladas, mas sim, a uma formação que correlaciona e complexifica atividades mediadas socialmente. MARTINS (2013, p. 79).

A pedagogia histórico-crítica oferece auxílio na elucidação dos períodos que constituem o desenvolvimento infantil a partir da análise da atividade-guia<sup>8</sup>.

É interessante pontuar que essa atividade-guia não necessariamente é aquela que ocupa a maior parte do tempo da criança ou se repete por um número maior de vezes, mas, sim, aquela que possibilita o desenvolvimento, sendo também, de acordo com Leontiev (2006), caracterizada por três atributos: (1) o surgimento de outras atividades, (2) a formação de processos psíquicos específicos e (3) a formação da personalidade do sujeito.

Antes de adentrarmos na explanação dos estágios de desenvolvimento infantil nas perspectivas assumidas, cabe salientar que estas atividades tendem a sintetizar aspectos afetivo-motivacionais e intelectuais e vêm superar o paralelismo existente entre os mundos físico e social ou mesmo entre o afeto e o intelecto. Tais atividades principais são divididas em dois grupos: (1) ações com pessoas, sendo destaque, nestas atividades, a apropriação baseada nos motivos, valores, sentimentos e relações que estão presentes na esfera interpessoal, e (2) ações com os objetos, em que predominam atividades de apropriação de procedimentos e também de significações elaboradas socialmente de ações com objetos (FACCI, 2004).

De acordo com Facci (2004), com base nos estudos da psicologia soviética, os estágios do desenvolvimento são assim apresentados:

- comunicação emocional do bebê (entre 0 a 1 ano) – nesse estágio é pontual a comunicação do bebê com o adulto. É por meio do estabelecimento dessa relação que o bebê terá condições de se apropriar da experiência social. Durante esse período, ele depende do adulto para suprir suas necessidades;

---

<sup>8</sup> Atividade-guia é aquela “que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil” (PRESTES, 2012, p. 163).

- atividade objetal manipulatória (entre 1 a 3 anos) – nesse estágio, a característica marcante é o movimento; a criança já pode mover-se e satisfazer algumas de suas necessidades, sem depender de alguma pessoa que lhe mostre ou dê algo. Aí se inicia a comunicação verbal da criança e sua atividade estará dirigida aos objetos;
- jogo simbólico ou brincadeira de papéis sociais<sup>9</sup> (entre 3 e 7 anos) – nesse estágio, o interesse da criança passa a incluir situações em que não poderá agir de forma autônoma. É o momento em que ela passa a perceber que existe uma diferença entre o “eu quero” e o “eu posso”. E a partir daí, utilizando-se de tais atividades, ela passa a tomar posse do mundo concreto dos objetos humanos, reproduzindo ações realizadas pelos adultos com tais objetos.

Arce (2013) diz que a brincadeira de papéis sociais não é algo que surge naturalmente, mas, sim, fruto de um processo construído na cultura, engendrado pelos adultos que cuidam e educam as crianças e pelas atividades que eles desempenham cotidianamente, possibilitando o desenvolvimento infantil. É por isso que Rossler afirma:

Ao brincar a criança nunca está, portanto, inteiramente sozinha, em um mundo à parte do mundo dos adultos ou mesmo tentando dele fugir. A brincadeira não é uma atividade alucinatória. Ao contrário, brinca para dominar e penetrar nesse mundo, que é um mundo social. Brinca para ser um adulto. Direta ou indiretamente, o universo dos adultos sempre estará presente nas atividades lúdicas das crianças, determinando sua forma e conteúdo, interferindo nelas ou não. O papel do adulto nessa atividade é, nesse sentido, muito mais significativo e central do que se supõem nas principais abordagens psicológicas e pedagógicas do momento. (2006, p. 57).

---

<sup>9</sup> Há outros três estágios que serão apenas mencionados aqui, considerando os propósitos do texto: atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade pessoal/estudo.

Arce (2013) ainda acrescenta que as relações estabelecidas por meio da interação e da apresentação das riquezas das produções e relações sociais da humanidade constituem-se propriamente o alimento para a brincadeira das crianças, partindo de tais interações e também a elas retornando.

Estes pressupostos entendem o processo de desenvolvimento partindo do social para o individual. Na realidade, a apropriação das formas culturais de ação e pensamento determina as maneiras de pensar e agir de cada indivíduo dentro de uma sociedade (FONTANA; CRUZ, 1997).

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. As atividades que ela realiza, interpretadas pelos adultos, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57).

Portanto, a interação da criança com os adultos e sua participação em práticas sociais é o que possibilita a apropriação dos bens culturais desde cedo, sendo a escola, com seu modo de organizar e sistematizar conhecimentos, o lugar privilegiado para isso, considerando fundamentalmente, nesse processo, o papel do brincar na educação infantil.

A pedagogia histórico-crítica, segundo Marsiglia, defende que a escola tem a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, possibilitando aos alunos “o acesso à verdade” (2011, p. 30). Sendo assim, devemos atentar para as proposições de tal pedagogia ao pensar as tarefas da escola também na educação infantil:

- 1) [...] deve-se lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais dos alunos;
- 2) [...] deve-se lutar por uma educação que produza nos alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo;

- 3) [...] deve-se lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, desta forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual se encontra atualmente o gênero humano. (MARSIGLIA, 2011, p. 31).

Refletir sobre tais questões impulsiona o desejo de ampliação de formas mais promissoras de promoção do ensino e aprendizagem, de modo a favorecer o desenvolvimento da criança, a fim de que ela internalize os conhecimentos que podem ser trabalhados na sala de aula.

Marsiglia (2011) enfatiza a maneira como a sociedade capitalista se posiciona em relação à escola e seus processos de ensino, ou seja, evidencia que esta percebe a escola como mecanismo que tem a função de adaptar os sujeitos à sociedade na qual estão inseridos, sem lhes oportunizar ações diferenciadas. “Na sociedade capitalista a escola tem a função social de manutenção do sistema por meio de ideias e dos interesses da classe dominante” (MARSIGLIA, 2011, p. 7).

Ao concretizar esse processo, a sociedade capitalista menospreza “os conteúdos adequados e necessários à humanização” (MARSIGLIA, 2011, p. 7).

A pedagogia histórico-crítica, ao contrário daquilo que é preconizado pela sociedade capitalista, sinaliza que a escola precisa dar conta de transmitir o conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Entretanto, Arce e Martins (2013) afirmam que em todo processo educativo sistematizado são necessárias clarezas sobre a quem se destina tal processo, argumento que ganha força quando o público trabalhado é a criança pequena. Portanto, ao considerarmos a educação infantil, é preciso que tenhamos conhecimento sobre a formação da criança e seu desenvolvimento.

As autoras questionam que alguns modelos teóricos privilegiam ora determinantes biológicos ora determinantes sociais no que tange ao desenvolvimento da criança. Nos preceitos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, não há dissociação entre os fatores biológicos e

culturais, quer dizer, ambos exercem influências mútuas, continuamente. Deve-se considerar que as condições sociais são responsáveis por preparar o indivíduo para sua interação com o mundo social, podendo modificá-lo. A relação aí estabelecida acaba por “influenciar a construção de suas próprias características biológicas, psicológicas e sociais, em um processo contínuo de complexificações crescentes” (ARCE; MARTINS, 2013, p. 44).

Na continuação de suas críticas, e considerando a educação infantil como parte integrante da educação escolar, as autoras enfatizam que

O ensino em educação infantil não pode ser tratado como questão de menor importância, muito menos imiscuído às interpretações, no mínimo preconceituosas, sobre o ato de ensinar e sobre a escola. (ARCE; MARTINS, 2013, p. 7).

Tais críticas por certo intensificam o argumento de que a educação infantil é muito importante para possibilitar o acesso das crianças aos bens culturais e, desta forma, favorecer a aprendizagem significativa dos alunos e seu desenvolvimento.

Arce e Martins (2013) enfatizam que não basta o contato externo dos indivíduos com os fenômenos físicos e sociais que os rodeiam para que eles possam adquirir certas habilidades já alcançadas pela humanidade, pois essas aquisições só se efetivarão sob condições de educação, isto é, de forma mediada pelo outro e pela cultura.

As condições de educação precisam caminhar na direção de propiciar o desenvolvimento infantil de forma mais completa. Pasqualini (2011), citando Vigotsky, Leontiev e Elkonin, mostra que estes consideravam o desenvolvimento infantil como um fenômeno histórico e dialético, ou seja, como já mencionado anteriormente, esse processo de desenvolvimento não é determinado por leis naturais universais, mas está intimamente ligado às condições objetivas da organização social. Seu desenrolar não acontece de forma linear, progressiva ou evolutiva, mas por saltos qualitativos, involuções, rupturas e progressos. Ainda de acordo com Pasqualini (2011), apoiada em Leontiev, o vínculo existente entre a criança e a sociedade é constituído por meio das atividades que ela pode realizar no contexto em que está inserida.

Pensando o desenvolvimento infantil mediante suas particularidades, Leontiev (2011) enfatiza que a situação objetiva que a criança ocupa no interior de suas relações sociais, em cada um dos períodos de seu desenvolvimento, torna-se um aspecto relevante para compreender o processo de seu desenvolvimento psíquico. As mudanças de posições reais ocupadas pela criança em suas relações sociais e os desafios que ela enfrenta em tais posições (filho, irmão, aluno, profissional, pai<sup>10</sup>) resultarão em uma reestruturação das relações sociais básicas, isto é, resultará em fator determinante na transição para novos estágios da pessoa e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

Nessa direção, Pasqualini (2011), reportando-se às considerações de Leontiev, mostra que ele não deixa dúvidas sobre o papel diretivo que deve ter o educador no que se refere à promoção do desenvolvimento da criança. Sendo assim, cabe ao educador mediar a atividade da criança no sentido de investimento, compartilhando seus conhecimentos e enriquecendo suas primeiras elaborações e determinando o desenvolvimento de seu psiquismo. Na perspectiva apontada por Leontiev (2001), a análise da atividade da criança deve objetivar justamente o fornecimento de subsídios que possibilitem ao educador formular uma intervenção mais organizada e sistematizada no processo de desenvolvimento infantil.

Diante dos apontamentos apresentados, é possível entender que, nesse processo de valorizar as atividades que a criança possa realizar na escola, as trocas simbólicas, com uma intervenção organizada e sistematizada em seu desenvolvimento, a escola aparece como transmissora da cultura que foi historicamente construída e acumulada pelos humanos e deverá “ter em vista o desenvolvimento máximo dos indivíduos, oferecendo-lhes a máxima apropriação da cultura, ultrapassando as barreiras do pensamento empírico” (MARSIGLIA, 2011, p. 51).

Segundo Arce e Martins, a educação infantil, à luz da psicologia histórico-cultural, é considerada parte integrante da educação escolar, sendo esta “responsável pela transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados” (ARCE; MARTINS, 2013, p. 7).

---

<sup>10</sup> Papéis que assume de modo ficcional no brincar, proporcionando aprendizagens.

De acordo as compreensões apresentadas, é possível partir do pressuposto de que a educação infantil é um momento importantíssimo no desenvolvimento da criança e a abordagem histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica trazem questionamentos e formulações imprescindíveis para pensarmos essa etapa da educação básica.

A adoção da abordagem histórico-cultural como perspectiva de compreensão do desenvolvimento humano e da pedagogia histórico-crítica como perspectiva didática para a educação escolar, pautada nas ponderações de Saviani (2013) e Gasparin (2015), sugere a superação do senso comum em direção ao saber sistematizado. Esse processo é viabilizado pelo ensino que compreende a transmissão dos conteúdos em planejamentos pedagógicos que intencionem novas formas de desenvolver o ensino na escola, contrapondo-se, assim, ao conceito de “escola” da sociedade capitalista. Estas proposições falam das responsabilidades do corpo pedagógico dos sistemas de ensino e do quanto precisam construir e se apropriar de conhecimentos para a concretização desta tarefa.

### **3 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E OS ESTUDOS ATUAIS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE ESTA ETAPA EDUCACIONAL**

Pensar a educação infantil implica buscar apoio nos registros históricos para percorrer o caminho rumo à compreensão de como esta trajetória foi traçada ao longo do tempo e como se apresenta até os dias atuais. Inicialmente, é interessante refletir sobre o significado de “infância”. Além disso, importa ressaltar que a preocupação com o estudo da criança é algo recente na história da humanidade. A própria ideia de criança, nos moldes que conhecemos atualmente (um ser com suas próprias especificidades), não existia antes do século XVII (FONTANA; CRUZ, 1997).

#### **3.1 Breve história da educação infantil**

Em seu livro *Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica* (2015), Kuhlmann Jr. apresenta o significado de “infância”:

Nos dicionários da língua portuguesa, infância é considerada como o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/07/90), *criança* é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos [...] etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim significa a incapacidade de falar. (KUHLMANN JR., 2015, p. 16).

Importa dizer que o que se compreende sobre a infância, suas especificidades e necessidades, além do próprio reconhecimento do lugar da criança na sociedade, foi se constituindo ao longo da história. Phillipe Ariés (1981) expõe que havia uma ausência de sentimento com relação à infância até o final do século XVII. Somente depois de uma conscientização da particularidade infantil e das diferenças entre crianças e adultos foi que se

ampliou a visão sobre o assunto. A ideia de criança é modificada no tempo e no espaço, considerando a história e a cultura das sociedades.

Percebe-se, então, de acordo com os próprios relatos da história, que a educação infantil nem sempre esteve colocada com relação à formação da criança pequena. Quando ela surge, a partir de movimentos reivindicatórios da classe operária, apresenta-se com caráter assistencialista, com o objetivo de suprir as necessidades da criança e também ocupar, em determinados aspectos, o lugar da família.

Segundo Onofre (2006), foi a partir de 1870 que a difusão das instituições de educação infantil aconteceu, em razão da grande industrialização da época, trazendo a urbanização como uma de suas consequências.

Com o surgimento da indústria moderna, a estrutura social alterou profundamente os hábitos e costumes das famílias. Por exemplo, no Brasil, ainda de acordo com essa autora, o surgimento de creches veio para solucionar o problema das mães pobres que necessitavam trabalhar para acrescentar à renda da família e não tinham com quem deixar seus filhos para que fossem cuidados durante sua ausência.

A demanda apresentada diante desse novo contexto social cria novos modos de pensar o cuidado destinado às crianças pequenas, surgindo assim a necessidade da criação de espaços que dessem conta do atendimento aos pequenos nas condições citadas acima.

O modelo de creches proposto para atenuar essa dificuldade seguiu os moldes das creches da Europa.

A educação infantil ficou, então, dividida em duas etapas: a primeira, que eram as creches ou asilos da primeira infância, destinava-se a crianças de 0 a 2 anos; a segunda, que eram as escolas primárias ou salas de asilo para a segunda infância, destinava-se a crianças de 3 a 6 anos.

Mais tarde, tais escolas passaram a ser denominadas “escolas maternas” e tinham como incumbência educar todas as crianças, independentemente da classe social. Isto porque se acreditava que tais instituições favorecessem o desenvolvimento da criança em vários aspectos, fazendo com que ela cultivasse bons hábitos. Mas, na realidade, a

intencionalidade destas instituições era fundamentalmente destinada à classe menos favorecida, ou seja, as crianças pobres.

As creches tinham como principal função o “cuidar”. É como se essa instituição assumisse o papel da mãe que não podia cuidar dos filhos pequenos em razão de sua necessidade de trabalhar e oferecesse os cuidados básicos necessários às crianças de pouca idade.

Ainda segundo a autora, as instituições de educação infantil constituíam-se como um equipamento para a classe pobre, com políticas compensatórias para sanar as supostas carências das crianças e suas famílias. Daí suas características assistencialistas que entremeiam até hoje as práticas pedagógicas neste segmento educacional.

Por esse contexto, somente a partir da década de 1980 a educação infantil passou a ter destaque em estudos e pesquisas no Brasil, em uma linha de discussão que tinha por objetivo problematizar a função da creche/pré-escola – com reflexos presentes nos escassos trabalhos encontrados que se debruçam sobre o tema. Nesse contexto, a educação destinada à criança pequena passa a ser vista como importantíssima, independentemente da classe social à qual ela pertence. Portanto, todas deveriam ter acesso à educação infantil. É o que garante Constituição de 1988:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV- atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1988, p. 161).

Os direitos defendidos para a educação infantil pela Constituição de 1988 foram mais tarde reafirmados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 47. Sobre isso o documento passa diz: “A criança e o adolescente têm direito à escolaridade obrigatória e gratuita” (BRASIL, 1990, p. 24).

Na busca pela conquista destes direitos, e considerando que as práticas pedagógicas são construções sociais e históricas, portanto em constante movimento de transformação, as sociedades organizadas valem-se de todo um

conhecimento historicamente acumulado e construído. Nesse sentido, no contexto deste trabalho de pesquisa, é importante resgatar contribuições importantes desta história, principalmente porque a consolidação de uma educação infantil que encontre seu caminho promissor no que diz respeito ao trabalho de desenvolver aprendizagens permanece em construção. Trazer tais contribuições também é poder conhecê-las e pensá-las criticamente; superá-las no que for preciso e aprender com elas ao mesmo tempo.

Dentre os autores que participaram significativamente da construção de uma pedagogia para a infância, destaca-se Friederich Fröebel. Segundo Kishimoto e Pinazza (2007), o filósofo foi o fundador do primeiro jardim de infância na Alemanha, além de ser o primeiro educador a enfatizar o brincar e a atividade lúdica como fundamentais para o desenvolvimento da criança pequena e da linguagem. As autoras destacam que suas ideias estão fundamentadas em uma concepção de desenvolvimento humano em que Deus, o homem e a natureza estabelecem conexões internas; a educação precisa basear-se na ideia de “autoatividade” e “liberdade” e as atividades da criança precisam sustentar-se em uma evolução natural necessariamente relativa à vida. Para além das ideias inatistas, obviamente passíveis de muitas críticas pelos educadores atuais – mesmo porque há de se colocar o autor no contexto de seu tempo –, segundo as autoras não se pode desconsiderar o fato de Fröebel ter enfatizado a importância do cuidado e educação da primeira infância (0 a 3 anos), destacando o papel do brincar, da palavra e do desenho neste processo, bem como a formação do professor como aspecto fundamental.

Elias e Sanches (2007) destacam o trabalho de Célestin Freinèt, suas propostas inovadoras e seu papel político. Entre tais propostas está a desconstrução do regime seriado e das divisões de disciplinas, propondo uma organização anual de conteúdos. As autoras destacam ainda a importância de Freinèt na reflexão sobre o papel social da educação bem como a importância dos processos criativos na infância.

Faria (2007) traz a obra do italiano Loris Malaguzzi e sua pedagogia da infância. Para a autora, trata-se de uma pedagogia inovadora e criativa, valorizando as diferentes linguagens da criança, dentre elas, a arte.

Nessa ideia de resgate das contribuições de autores que marcaram e ainda marcam o cenário educacional, para que possamos estabelecer parâmetros para as discussões realizadas neste trabalho de pesquisa, é preciso destacar ainda as obras de alguns pensadores da educação de modo um pouco mais pormenorizado. É o que vem a seguir.

### *3.1.1 A pedagogia montessoriana*

A pedagogia montessoriana foi criada pela pedagoga Maria Montessori e tem como concepção a valorização da educação pelos sentidos e pelo movimento, no intuito de estimular a concentração e as próprias percepções sensório-motoras da criança.

A pedagogia montessoriana propõe despertar a atividade das crianças por meio de estímulos, promovendo a autoeducação dos pequenos, colocando meios de trabalho pedagógico adequados à sua disposição. Para tanto, o educador não atuaria diretamente sobre a criança, mas ofereceria meios para sua autoformação. Montessori sustentava a ideia de que a criança é a própria educadora de sua personalidade (ONOFRE, 2006).

Ainda segundo a autora, o método montessoriano empregava um abundante material didático (cubos, prismas, sólidos etc.). O ambiente escolar proposto colocava à disposição vários objetos concretos para que as crianças pudessem dominá-los. Além disso, a questão do ambiente é fundamental nesse método, sendo assim,

em primeiro lugar, pense-se em criar um ambiente adequado, onde a criança possa agir tendo em vista uma série de interessantes objetivos, canalizando, assim, dentro da ordem, sua irreprimível atividade, para o próprio aperfeiçoamento. (MONTESSORI, 1965, p. 58.)

Deste modo, vimos que para o método montessoriano é de suma importância a organização e estruturação do ambiente a ser apresentado à criança (ser ativo) como possibilidade de ensino e aprendizagem, exigindo

adaptações minuciosas relacionadas aos instrumentos disponibilizados aos pequenos, pois tudo deve estar ao alcance de suas mãos.

A organização enfatizada no método montessoriano torna o ambiente facilitador, isto é, o ambiente é pensado e estruturado para favorecer a aprendizagem, tendo o professor como um organizador nesse processo. Montessori defende a autoaprendizagem, que se baseia na organização das classes como ambientes facilitadores (BUSQUETS; VALLET, 2003).

Pombo (2014) enfatiza que a criança, nesse espaço organizado, deve localizar tudo o que precisa com o máximo possível de autonomia, só assim ela terá condições de desenvolver sua criatividade.

Dentre os princípios filosóficos em que se baseia o método montessoriano, podemos citar: a construção da personalidade por meio do trabalho, o ritmo próprio, a liberdade, a ordem, o respeito e a normatização, ou seja, autodisciplina. E as diretrizes derivadas de tais princípios estão alicerçadas

Na importância da escola ativa; na visão de que a criança “absorve” o meio; na noção de “silêncio” e autocontrole; na progressão; na modificação e adaptação do mobiliário às crianças; e na utilização de materiais específicos que visam promover a aprendizagem nas diferentes áreas (sensorial, vida prática, linguagem, matemática etc.). (ONOFRE, 2006, p. 37).

Montessori percebe a escola de maneira diferente, com possibilidade de propiciar aos alunos várias experiências. Sobre isso, Kramer (1993, p. 27) diz:

Montessori acredita que a escola tem que ser ativa, no sentido que a criança absorve o meio, na noção de silêncio e autocontrole, na progressão (inicialmente o controle de si, em seguida o controle das coisas), o respeito pelos outros, na modificação e adaptação do mobiliário às crianças, na utilização de materiais específicos que visam promover a aprendizagem nas diferentes áreas (sensorial, vida prática, linguagem e matemática), na concepção do Método Montessoriano, esses materiais são autocorretivos, graduados,

isolam as dificuldades e devem ser explorados segundo a lição dos três tempos “informação, reconhecimento e fixação do vocabulário”.

Vimos, assim, algumas das particularidades do método educacional proposto por Maria Montessori. E é importante lembrar que sua didática influenciou o ensino infantil em diversas partes do mundo (ONOFRE, 2006).

Outras abordagens educacionais foram importantes ao longo da história da educação infantil, como veremos a seguir.

### *3.1.2 A pedagogia freinetiana*

A pedagogia freinetiana foi intencionada pelo educador francês Célestin Freinet. Sua proposta pedagógica centra-se em várias técnicas, dentre as quais podemos destacar: as aulas-passeio; o desenho e texto livre; a correspondência interescolar; o jornal (mural e impresso); o livro da vida (diário individual e coletivo); o dicionário dos pequenos; o caderno-circular (para os professores etc.). Todas essas técnicas visam favorecer o desenvolvimento dos métodos naturais da linguagem (desenho, escrita e gramática), e também da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais (ONOFRE, 2006).

Para Freinet, a aquisição do conhecimento tem que ser garantida de forma significativa e prazerosa. Para tanto, faz-se necessária uma organização pedagógica que contribua para este fim. Em seu método, Freinet propõe: oficinas de trabalhos manuais e intelectuais; projetos e contratos de trabalho; fichários (com finalidades diversas) e cooperativa escolar.

A disponibilidade de materiais e também o espaço físico, bem como a própria organização da sala e escola, é considerada crucial para realizar um ótimo trabalho nas oficinas.

As práticas propostas pelo método de Freinet são fruto de suas investigações a respeito tanto da maneira de pensar da criança como do modo como ela constrói seu conhecimento. Para Freinet, despertar o interesse do aluno em aprender é importantíssimo no processo de aprendizagem. Além disso, a interação entre professor e aluno também é essencial para a

aprendizagem. O professor precisa considerar o conhecimento das crianças, fruto de seu meio, para direcionar o ensino (ONOFRE, 2006).

Para Freinet, a realidade educacional precisa ser trabalhada em conjunto com a sociedade na qual o aluno está inserido, pois a escola e a sociedade possibilitam a melhora da educação e favorecem o surgimento de etapas necessárias para que haja transformação da sociedade, tanto no que diz respeito ao entendimento e compreensão dessa realidade como na prática cooperativa e democrática do professor e do aluno (LIMA, 2016).

As palavras do próprio Freinet evidenciam o modo de direcionar o processo de ensino:

[...] não podemos, atualmente, pretender conduzir metódica e cientificamente as crianças; ministrando a cada uma delas a educação que lhe convém, iremos nos contentar com oferecer-lhes ambiente, material e técnica capazes de contribuir para sua formação, de preparar os caminhos que trilharão segundo suas aptidões, seus gostos e suas necessidades. (FREINET, 1996, p. 10).

Todas as afirmações mencionadas acima levam-nos a concluir que a proposta pedagógica desenvolvida por Célestin Freinet abrange principalmente a formação do sujeito (aluno). E, nesse sentido, a proposta pedagógica a ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem é aquela que visa a seu cotidiano, para que possa proporcionar uma socialização sistematizada do ensino (LIMA, 2016).

### *3.1.3 Escola Reggio Emilia – Loris Malaguzzi*

A abordagem educacional de Reggio Emilia<sup>11</sup> é um projeto para a educação infantil desenvolvida na Itália e difundida no mundo todo por suas práticas de ensino e por apresentar uma contribuição para a educação infantil

---

<sup>11</sup> Reggio Emilia é uma cidade que fica situada ao norte da Itália, na região de Emilia Romagna.

por meio de descobertas, valorização da criança em suas capacidades e competências e por todas as relações que se estabelecem com o meio.

Segundo Santos (2012), a abordagem educacional de Reggio Emilia passou a ser construída a partir da necessidade desta comunidade em reformular e reconstruir escolas para suas crianças após a Segunda Guerra Mundial, quando muitas famílias da região decidiram, em meio às suas preocupações, reorganizar um espaço para educação de seus filhos. Com isso, empenharam-se em buscar um novo modelo de escola, com novas formas de ensinar e novos métodos, integrando a educação e a escola à comunidade. E o importante para isso seria a base ética do desenvolvimento das competências individuais de cada educando. Com o apoio de educadores, a experiência desenvolvida em Reggio Emilia foi se consolidando e tomando forma.

Loris Malaguzzi juntou-se ao projeto intencionado pelo grupo de pessoas de origem rural da cidade de Reggio Emilia e decidiu construir e operar uma escola para crianças, e disso surgiram, mais tarde, tantas outras escolas. Sobre essa iniciativa que o atraiu, Malaguzzi diz:

Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada. (MALAGUZZI, 1999, p. 59).

Diante dessa perspectiva pedagógica, as ideias de Malaguzzi passam a apresentar uma pedagogia que não está prisioneira de certezas, que admite erros. É uma pedagogia da liberdade e do respeito à criança, às famílias e também à comunidade.

A abordagem de Reggio Emilia, como proposta pedagógica, trouxe em seu bojo a organização do espaço como um dos fatores principais no processo de aprendizagem infantil. O espaço é visto como um educador, ao passo que está organizado para permitir o acolhimento das crianças e construir relações,

para que os alunos tenham possibilidade de captar diferentes perspectivas e pontos de vistas, oportunizando experiências sensoriais múltiplas e plurais. Ainda de acordo com o autor, o ambiente precisa estar organizado de forma estética; acima de tudo, há a necessidade de comunicar.

A abordagem educacional de Reggio Emilia sugere que o educador deve ter cuidado e olhar atento à criança, constituindo-se, assim, em aspectos fundamentais.

Com relação à organização das classes, esta é feita com diferentes idades em um mesmo grupo de trabalho, o que propicia, de acordo com a abordagem, a possibilidade de respeito, auxílio e observação.

Em Reggio Emilia a escola é tida como espaço ideal para que as relações aconteçam de forma natural a partir de interesses pessoais e por meio de experiências e habilidades construídas naturalmente pelas descobertas, tentativas e trocas entre as crianças.

A maneira de compreender a infância como está representada no ambiente é assim definida:

A organização espacial das creches de Reggio Emilia permite, pois, pelo trâmite dos percursos, das estruturas, dos mobiliários e dos materiais, a exploração e apropriação (são particulares, por exemplo, os jogos perceptivos através de espelhos) do mundo dos objetos de forma segura pela harmônica combinação de relações sociais e afetivas com os coetâneos e com os adultos. Trata-se de uma exploração que, contemporaneamente, quer favorecer a descoberta e as capacidades comunicativas. (BONDIOLI, 1998, p. 326).

Portanto, as abordagens brevemente apresentadas destacam aspectos importantes sobre as crianças em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como situações relevantes para que este desenvolvimento aconteça: o destaque para os métodos, os processos criativos, os jogos, o brincar e a organização do ambiente. Entretanto, nessas propostas não há ênfase ao papel do professor como produtor de conhecimento junto às crianças, isto é, como alguém que domina um conjunto

de saberes e que precisa transmiti-lo às crianças, marca da pedagogia histórico-crítica e da perspectiva histórico-cultural, conforme apontado neste trabalho. Mesmo porque, é preciso haver limites quando se destaca a criança como um ser ativo e produtor de seu conhecimento. Nesse sentido, não há como negar que o professor precisa saber mais e impulsionar os saberes infantis.

Conforme ensina Saviani, o trabalho pedagógico possui interfaces complexas que precisam ser consideradas e colocadas em diálogo, como diferentes pensadores já apontaram, e também deve dar destaque às condições objetivas do ensino e o papel central dos educadores.

### **3.2 Breve história da educação infantil no Brasil e as contribuições da pedagogia histórico-crítica**

As pesquisas sobre a história da educação infantil no Brasil vêm, aos poucos, despontando e ampliando o universo das análises, embora haja escassos trabalhos e muitas lacunas e a própria história suscite a demanda por pesquisas.

Nos trabalhos elaborados até hoje, as perspectivas de responder a determinadas questões foram sendo formuladas com relação ao lugar institucional, da formação e da trajetória dos autores e autoras, que também são personagens em tal processo. Na realidade, são pesquisas que foram aos poucos desbravando os terrenos inexplorados no campo da própria história da educação, sendo estas vulneráveis aos tropeços e críticas, mas sem dúvida abrindo espaço para novos estudos (KUHLMANN JR., 2015). Sendo assim, alguns aspectos dos estudos já realizados dentro dessa perspectiva serão aqui apresentados.

Na atualidade, a educação infantil, como já mencionado, é o início do processo de escolarização da criança. Sendo assim, essa primeira etapa da educação básica merece atenção especial, pois ela se tornará um alicerce na construção dos conhecimentos futuros.

As instituições de educação infantil, segundo Kuhlmann Jr.,

[...] estão em estreita relação com as questões que se referem à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção etc., e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. (2015, p. 16).

De acordo com o posicionamento desse autor, não é apenas a educação infantil que deve ter um olhar direcionado à infância; a história da educação em geral precisa ampliar o olhar para o período da infância, identificada por ele como sendo “condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas” (KUHLMANN JR., 2015, p. 16).

No processo de oportunizar a educação infantil como um direito da criança, não é possível abandonar o “cuidar”. Mas é preciso ampliar as percepções, entendendo que o ensino escolar para a educação infantil precisa ser planejado a partir de processos educativos de qualidade e intencionais, que possibilitem o acesso à cultura humana, e de condições propícias a esse desenvolvimento.

Arce e Martins fazem a seguinte crítica:

Se outrora os equipamentos de atenção institucional destinados às crianças de zero a seis anos estavam subjugados a ideários assistencialistas, no presente insurge o risco de sua subjugação a modelos pedagógicos antiescolares, desqualificadores da transmissão dos saberes clássicos passíveis de aprendizagem por essa faixa etária e, conseqüentemente, do trabalho do docente nesse segmento educacional. (2013, p. 6).

É por isso que as autoras afirmam que é preciso haver uma mudança de paradigma, reconhecendo “que a educação escolar é, também para as crianças pequenas, um direito inalienável e uma condição indispensável para sua humanização” (ARCE; MARTINS, 2013, p. 7).

Tendo em vista que todo o processo pedagógico desenvolvido na escola, de acordo com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, intenciona contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da criança, essa

perspectiva compreende que a escola deve possibilitar a apropriação de conhecimentos que são imprescindíveis ao educando. Sendo assim, esta corrente pedagógica, por suas proposições, enaltece a escola, entendendo que ela desempenha um papel importantíssimo no desenvolvimento infantil:

O papel da escola é, então, de suma importância para que a criança se aproprie dos conhecimentos da humanidade, pois neles estão cristalizadas as qualidades humanas, para que saiba utilizar instrumentos e seja estimulada para se desenvolver progressivamente. (MARSIGLIA, 2011, p. 39).

As exposições acima mostram que a educação formal das crianças pequenas, até bem pouco tempo, não fazia parte das preocupações daqueles que elaboravam as políticas educacionais brasileiras. Sendo assim, a trajetória da educação infantil, como já mencionado, necessitou de lutas por parte dos movimentos sociais organizados que abraçavam esta causa e que resultaram em leis.

Avançando um pouco na história, vimos que na sociedade contemporânea, a educação de crianças pequenas foi ganhando novas formas, isto é, hoje em dia, a criança tem a oportunidade de frequentar ambientes de socialização, podendo conviver e aprender sobre sua cultura mediante diferentes interações.

No ano de 1990, surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, que em seu artigo 3º reza:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Com relação à educação da criança, o documento diz no artigo 53º que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa” (BRASIL, 1990).

Mais tarde, a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), em consonância com o texto da Constituição Federal de 1988, reconhece, em seu artigo 29, a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e pontua sua finalidade:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)<sup>12</sup>.

Assim, percebe-se o quanto a legislação e os documentos oficiais acompanham os movimentos da sociedade, apontando, inclusive, a importância da formação intelectual da criança já na educação infantil. A questão que permanece é recorrente: *Como alcançar tais objetivos considerando as especificidades da criança?* Na introdução dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, lemos:

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. A conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido. (BRASIL, 1998, p. 11).

---

<sup>12</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Além disso, importa considerar que definições as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem sobre a educação infantil e a criança, para uma compreensão que possa direcionar os apontamentos a serem delineados ao longo deste trabalho. Lemos:

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que *educam e cuidam* de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Criança: 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, 1998, p. 14; grifos nossos).

As citações acima evidenciam novas formas de valorização da educação infantil, destinando à criança um olhar bem diferente do que outrora lhe era voltado. Pelo menos no discurso, destaca-se o cuidar e o educar juntos, além de se enfatizar que a criança é ser histórico que não aprende sozinha<sup>13</sup>, mas nas interações das quais participa.

Entretanto, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é concebida de modos distintos: ora como um ser construído historicamente, com significados variados ao longo do tempo, ora como alguém que constrói seu próprio conhecimento a partir de sua interação com o meio e com outras pessoas, demonstrando um ecletismo de concepções.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil propõem caminhos para pensar o trabalho com essa faixa etária. Mas é interessante pontuar que,

---

<sup>13</sup> Uma das grandes críticas dos autores da pedagogia histórico-crítica em relação à concepção de sujeito contemporânea é justamente o olhar hegemônico para o educando que aprende sozinho, ativo (singular) na construção do conhecimento, tal como expresso nas pedagogias produtivistas (MARTINS, 2010) e do aprender a aprender (DUARTE, 2001).

conforme dito anteriormente, todo o processo de elaboração das Diretrizes que dão às crianças o direito à educação não aconteceu repentinamente e sem lutas. Conforme a apresentação do próprio documento, é possível perceber alguns aspectos nesse sentido:

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da educação infantil. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos dos trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. (BRASIL, 2010, p. 7).

É interessante atentarmos a essa compreensão, pois, conforme dito, em tempos anteriores a educação infantil não era vista como parte efetiva da educação. Sendo assim, o reconhecimento da educação infantil na perspectiva de ensino institucionalizado redimensiona o foco, que antes se centrava exclusivamente no cuidar.

Deste modo, pensar a educação infantil de outra forma requer uma revisão de concepções e conceitos até então arraigados na sociedade. É interessante perceber ecos também nos documentos e práticas dos pensadores trazidos na seção anterior, tais como a importância de se atentar para a criança como sujeito singular, seus direitos inalienáveis, sua criatividade, a questão da seriação e dos conteúdos etc. Mesmo com viés por vezes romântico e inatista, como demonstra a obra de Fröebel, certamente percebemos as contribuições destes sujeitos na história da educação. A questão é: *Que passos dar adiante?*

Importa também mencionar o que nos diz o parecer da Constituição de 1988, quando passa a reconhecer o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças, reconhecendo a educação infantil como dever do Estado com a educação, e não simplesmente como um espaço privilegiado de cuidados aos pequenos.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (redação dada pela Lei 13.306/2016).

Tais apontamentos mostram que a trajetória da educação infantil rumo ao direito oficializado de educação para os pequenos envolveu concepções distintas sobre essa faixa etária que nem sempre favoreciam a compreensão do quão essencial é para as crianças de zero a cinco anos vivenciar processos educativos intencionais, com ampliação das possibilidades de assimilar conhecimentos que estruturam sua aprendizagem.

Na continuação da apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil lemos, também, sobre o impacto que todo esse processo teve no contexto educacional:

Desde então, o campo da educação infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental. (BRASIL, 2010, p. 7).

Já em 2005, o MEC define a nova Política Nacional de Educação Infantil, que indica as diretrizes, os objetivos, as metas e estratégias para essa etapa da educação básica.

Dentre suas diretrizes destacamos: “A educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre *o cuidado e a educação*”; e dentre seus objetivos está o de “assegurar a *qualidade de atendimento* em instituições de educação infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)” (BRASIL, 2005, p. 17, 19; grifos nossos).

Portanto, nesta nova versão, apesar de novamente o cuidar e o educar aparecerem como indissociáveis, as contradições permanecem no discurso quando o documento também ressalta a “qualidade do *atendimento*”, que, a nosso ver, é diferente da preocupação com qualidade do *ensino*. Essas contradições nos dizem o quanto ainda teremos que caminhar para construir a educação de fato como um direito e, principalmente, sem excluir dela os alunos de menor idade.

Quando nos reportamos à questão da qualidade do atendimento, isto sem dúvida parece ir na direção do cuidar sem o compromisso do ensino e vice-versa. Tal apontamento demonstra o modo como o documento se apropria do complexo binômio *cuidar* e *educar* e posiciona-se perante o caráter assistencialista que ainda permanece nas instituições.

Sobre isso, Tiriba (2005) diz que nos últimos anos as instituições de educação infantil têm proclamado seu objetivo principal pautado no binômio cuidado-educação ou educar-cuidar ou até mesmo cuidar-educar. Mais que objetivo, tal binômio vem sendo associado à própria natureza e à especificidade da educação infantil.

De acordo com Pasqualini e Martins (2008), do ponto de vista pedagógico, nota-se um primeiro aspecto a ser destacado quando se trata de analisar o binômio educar-cuidar, que se refere ao próprio conceito de cuidado.

As autoras ainda citam que, no primeiro volume do *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (RCNEI), é possível encontrar uma definição do que seja a atividade de cuidado, ali representada como parte integrante do trabalho nas instituições de educação infantil:

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos. (BRASIL, 1998, p. 24).

Percebemos, assim, que os conceitos atribuídos tanto ao cuidar quanto ao educar podem interferir na forma mais promissora de oportunizar o ensino a ser destinado às crianças pequenas.

As autoras pontuam a necessidade de compreensão do conceito de cuidado estabelecido pelo RCNEI, pois, ao olhar para tal conceito e fazer alusões ao contexto educacional, percebendo também as dimensões da aplicação desta compreensão no que se refere ao tipo de atendimento dispensado às crianças, este cuidado poderá ou não ser colocado em uma direção promissora para atingir os objetivos das instituições de ensino.

Nas palavras de Corrêa (2003, p. 103), a própria relação entre o educador e a criança no âmbito da educação pré-escolar já é permeada de cuidado, podendo este ser consciente ou não. A autora afirma que o termo “binômio” é de inspiração inglesa na expressão *educare*, sendo evidenciado por Bettye Cadwel, psicóloga americana “como expressão daquilo que entende ser o ‘ideal’ no atendimento a crianças pequenas, isto é, uma perfeita integração entre educação e cuidado”.

Para Cerisara (1999), a própria compreensão de que instituições de educação infantil têm como função educar e cuidar de forma indissociável é algo relativamente recente, pois durante as últimas décadas houve uma constatação de duas formas de caracterizar os diferentes tipos de trabalhos realizados nas creches e pré-escolas:

por um lado, havia as instituições que realizavam um trabalho denominado “assistencialista” e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado “educativo”. Nesta “falsa divisão” ficava implícita a ideia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam em uma suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental. (CERISARA, 1999, p. 12).

As constatações apresentadas por Cerisara (1999) mostram que essa perspectiva relacionada à educação infantil é de suma importância para compreender a trajetória desta etapa de educação.

Tais colocações também nos ajudam a compreender os apontamentos dos documentos quando se apropriam destas questões e se posicionam, buscando superar, ao menos no discurso, o caráter historicamente assistencialista que ainda permanece nas instituições.

Segundo Arce e Martins (2013), os avanços prescritos na Constituição Brasileira de 1988, que, ao reconhecer creches e pré-escolas como instituições educativas para crianças pequenas e também como um dever do Estado, bem como o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que dispõe sobre a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, cabendo aos municípios sua manutenção, admitem que a implantação de uma educação infantil de qualidade ainda se configura um desafio a ser vencido.

De acordo com Arce e Martins (2013), a atenção institucional que outrora foi destinada à criança pequena, desde sua origem, esteve umbilicalmente unida a determinados ideários, sendo estes: neutralizantes, abstratos e a-históricos, apresentando até mesmo certo romantismo com relação à infância e às possibilidades de desenvolvimento que esse período de vida da criança abrange.

Pautar o trabalho com as crianças pequenas em tais ideários é, sem dúvida, desprezar as funções de um ensino sistematizado para essa faixa etária. Nesse sentido, as autoras argumentam que

Tais ideários, indubitavelmente, preteriram as funções do ensino sistematizado para essa faixa etária e, conseqüentemente, orientaram a implementação de espaços que foram (e ainda hoje, muitas vezes, continuam sendo!) tudo, exceto instituições verdadeiramente comprometidas com a promoção do pleno desenvolvimento e humanização das crianças pequenas. (ARCE; MARTINS, 2013, p. 5).

As pretensões oriundas de tais ideários vão na direção da organização do ensino para essa faixa etária. Mas, vale perguntar: Será que as instituições

escolares, se pautadas em tais ideários, estão realmente comprometidas com a promoção do desenvolvimento pleno e humanizador das crianças pequenas?

A elaboração de projetos pedagógicos para a educação infantil comprometidos com a socialização de todo o patrimônio histórico da humanidade, promovendo o desenvolvimento histórico-cultural das crianças, sugere afirmar o ensino como eixo diretivo das práticas a serem desenvolvidas no processo de ensino para essa faixa etária (ARCE; MARTINS, 2013).

Sobre isso, o *Referencial curricular*, ao considerar as especificidades das crianças pequenas, sugere que as experiências que podem contribuir para seu desenvolvimento pautem-se nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
  - o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
  - o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
  - a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
  - o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.
- (BRASIL, 1998, p. 13).

Percebe-se nestes apontamentos a ênfase aos direitos e necessidades infantis, mas também o silenciamento quanto ao papel do professor e do ensino de conteúdos escolares, respeitando as especificidades desta etapa de desenvolvimento. Tais aspectos encontrados nesses documentos demonstram que hoje são reconhecidos alguns direitos e especificidades infantis, mas também ressaltam uma grande lacuna quanto ao papel do professor e do ensino para esta faixa etária. Não estamos querendo dizer, contudo, que o cotidiano do ensinar e aprender em sala de aula se concretiza com base nas

leis, entretanto, consideramos importante mencioná-las por conta de carregarem em si os reflexos das ideologias hegemônicas que marcam as práticas e os sujeitos nas escolas.

Outros documentos também pontuam novas compreensões sobre o universo infantil, mas nos quais há também pontos obscuros. Podemos citar o *Referencial curricular nacional para a educação infantil*, que também traz as concepções de criança, conhecimento e professor, sendo estas, segundo Arce (2013), voltadas para o espontâneo, o lúdico e o prazer, deixando de lado a questão da direcionalidade em relação ao trabalho pedagógico e seus eixos norteadores.

Além disso, para a autora, o RCNEI propõe que o professor atue como mero facilitador, um orientador no processo de ensino, ou seja, ele deve permitir e colaborar para que exista interação entre as crianças, preparando o ambiente, para que este favoreça a experimentação livre, logicamente sem se esquecer do clima acolhedor e afetivo. Isso, na realidade, sugere que o conhecimento não deva ser repassado do professor para o aluno, pois o próprio aluno estará apto a aprender, desde que as condições mencionadas façam parte desse processo. Desta forma, conclui-se que “a instituição infantil não é escola, caracterizando-se, sim, como espaço de convivência infantil” (ARCE, 2013, p. 29).

Segundo Arce (2013), o ensino da criança pequena, do ponto de vista histórico, geralmente esteve sob a responsabilidade exclusiva da família, porque acreditava-se que era no convívio com os adultos de sua família e com outras crianças que ela participava das tradições e ia aprendendo as normas e regras de sua cultura.

Ainda de acordo com a autora, as proposições do RCNEI não abrem espaço para a transmissão de conhecimentos, pois em tais documentos a ideia é que cada criança poderá atribuir significados particulares ao mundo e à vida, reinventando e ressignificando suas apropriações de modo autônomo.

A autora enfatiza também que, no documento, o conhecimento é algo que não pode ser transmitido do professor para o aluno, pois a incumbência de construção do conhecimento está a cargo do aluno e, sendo assim, não é possível visualizar um tipo de instituição de educação infantil com tais proposições como uma escola, mas, sim, apenas um espaço de convivência

infantil. Por outro lado, para a perspectiva histórico-crítica, o conhecimento não pode ser simplesmente o resultado das ressignificações e construções exclusivas das crianças, mas, sim, algo selecionado e construído pelo professor, que é quem domina o conhecimento elaborado, aquilo que ele traz para a sala de aula com a finalidade de ensinar aos alunos. A escola precisa oportunizar ao aluno os conhecimentos que ele não tem em sua vida cotidiana, proporcionando-lhe apropriações do conhecimento produzido em sua cultura.

A pedagogia histórico-crítica, contrapondo-se, então, aos delineamentos do RCNEI, considera que a educação de crianças menores deve acontecer em uma escola, em um ambiente institucional, comprometido com seu desenvolvimento pleno, entendendo sua formação psíquica e ofertando-lhe um trabalho pedagógico intencional que envolva a transmissão de conhecimentos, compreendendo que “o principal direito a ser respeitado nessa instituição, no entanto, é o direito ao conhecimento. Direito esse propulsor do desenvolvimento infantil” (ARCE, 2013, p. 32).

Pasqualini (2016), em entrevista à TV Câmara Bauru, pontua que não é tarefa fácil pensar a organização do ensino para a educação infantil. Segundo a autora, isso se dá em razão da própria história desse segmento de ensino, o que coloca nesse caminho alguns complicadores. Hoje, a educação infantil está sendo pensada de forma oficial como primeiro segmento da educação básica, lembrando que essa conquista é algo recente no Brasil.

Prosseguindo em suas considerações, Pasqualini também menciona que antes da LDB 9.394/96, as iniciativas relacionadas à educação infantil ficavam muito focadas em formatos assistencialistas, de tutela, ou modelos simplesmente preparatórios para o que viria depois, ou seja, o ensino fundamental. Desse modo, era desconsiderada a importância da pré-escola, como se ela não fosse em si um momento precioso no desenvolvimento da criança. Segundo ela, diante dessa história, fica mais desafiador pensar a educação infantil entendendo sua finalidade social e como deve ser o atendimento destinado às crianças de zero a cinco anos de idade. Sendo assim, é preciso também pensar nos objetivos que os profissionais que trabalham com essa faixa etária devem perseguir, e quais princípios precisam orientar esse trabalho.

Pasqualini chama a atenção para a necessidade de uma busca incessante no âmbito pedagógico, relacionada às pesquisas de autores, com fundamentação teórica, que possam contribuir com as definições de princípios que norteiem o trabalho a ser desenvolvido na educação infantil. Ela admite, no entanto, que não se pode desconsiderar fatos concretos relacionados com a oferta da educação infantil nas instituições formais, entre eles o fato de que pais trabalhadores necessitam deixar seus filhos em ambientes que se encarreguem da assistência e dos cuidados básicos para essas crianças, pois esta é, sem dúvida, uma das demandas colocadas à educação infantil. Mas, do ponto de vista das concepções histórico-cultural e histórico-crítica, será interessante considerar a ideia de superação da expectativa centrada apenas no cuidar, visando, para além disso, conceber a educação infantil como um direito da criança.

Segundo Arce e Martins (2013), no século XXI a educação infantil no Brasil carrega as marcas do passado e, em consequência disso, não se firmou ainda como expressão do direito educacional que deve ser destinado às crianças pequenas. Os modelos implantados ainda não deram conta daquilo que deveria ser, segundo essas autoras, um trabalho educativo com essa faixa etária, ou seja, um trabalho que oportunize a transmissão de saberes historicamente construídos. Assim, prevê-se a necessidade de uma reorganização tanto administrativa quanto pedagógica da educação infantil.

As autoras ainda afirmam que, durante suas trajetórias profissionais, têm defendido de forma categórica que “a educação escolar é, também para as crianças pequenas, um direito inalienável e uma condição indispensável para a humanização” (ARCE; MARTINS, 2013, p. 7).

Pasqualini (2011) afirma que, sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, quando se pensa o desenvolvimento e a finalidade da educação infantil, não é possível desconsiderar que esta deva favorecer aos pequenos a apropriação do patrimônio cultural humano.

Vigotsky e seus colaboradores, em suas análises sobre a criança, consideram que ela não nasce em um mundo “natural”. Enfatizam que a criança nasce em um mundo humano, isto é, um contexto já marcado por fenômenos criados pelas gerações anteriores. E fazer parte de tal contexto permitirá a ela apropriar-se de tudo que lhe for socialmente apresentado

(FONTANA; CRUZ, 1997). Portanto, é na relação com o outro que as oportunidades de acesso às formas culturais de perceber e estruturar a realidade vão se firmar para a criança (FONTANA; CRUZ, 1997).

O desenvolvimento infantil é um processo que vai do social para o individual. Na realidade, a apropriação das formas culturais de ação e pensamento determina as maneiras de pensar e agir de cada indivíduo dentro de uma sociedade (FONTANA; CRUZ, 1997).

Lemos sobre isso na seguinte assertiva:

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. As atividades que ela realiza, interpretadas pelos adultos, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57).

O texto acima mostra que a interação da criança com os adultos e sua participação em práticas sociais possibilita a apropriação desde cedo dos bens culturais, sendo a escola, com seu modo de organizar e sistematizar conhecimentos, o lugar privilegiado para isso.

Refletir sobre tais questões impulsiona o desejo de ampliação de formas mais promissoras de promoção do ensino e aprendizagem de modo a favorecer o desenvolvimento da criança, a fim de que ela internalize os conteúdos trabalhados em sala de aula.

## **4 A PERSPECTIVA METODOLÓGICA E O PROCEDIMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS PARA A PESQUISA**

Entender os passos dados na direção da construção do trabalho aqui apresentado, percebendo sua perspectiva metodológica e também o procedimento de produção de dados, é imprescindível para uma compreensão mais ampla da intencionalidade da pesquisa. Assim, consideraremos o método de investigação, analisaremos o movimento realizado pelo processo formativo ofertado pela Secretaria da Educação de Limeira/SP, apresentaremos a rede pública de Limeira, o curso de formação de professores, os sujeitos da pesquisa e o modo de organização do que encontramos.

### **4.1 A perspectiva metodológica na abordagem histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica**

O método utilizado no processo de investigação a que se propôs a pesquisa foi o materialismo histórico-dialético. Esse método permite a análise dos fenômenos em movimento, possibilitando compreendê-los ampla e historicamente. Sobre isso lemos:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas suas fases e mudanças, desde que surge até que desapareça, isso implica manifestar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. (VIGOTSKY, 2001, p. 67-68).

Nessa perspectiva, a possibilidade de compreensão dos fenômenos será mais ampla se estudados em movimento, pois todas as suas fases serão percebidas e analisadas dentro de uma visão da totalidade e de múltiplas determinações.

É interessante ressaltar que, de acordo com Pires (1997), a dialética de Marx é a construção lógica do método materialismo histórico, fundamentando o pensamento marxista como possibilidade teórica, ou seja, instrumento teórico para interpretar a realidade que queremos compreender.

Portanto, a compreensão de dada realidade só é possível mediante escolhas teóricas e de um método, de um caminho a trilhar. Esse método não deve separar sujeito de objeto, mas permitir a análise do fenômeno como um todo.

O método materialista histórico-dialético é o que possibilita o movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, tornando possível entender as leis fundamentais que definem a forma de organização dos homens na história da humanidade.

Por compreender que tudo que existe está em movimento, o princípio da contradição e luta dos contrários está presente na lógica do materialismo histórico, indicando que, para pensarmos a realidade, temos que movimentar o pensamento no sentido de refletir sobre a ela partindo do empírico, ou seja, do real aparente, o objeto na forma como se apresenta à primeira vista. E por meio de significativas abstrações (reflexões, elaboração teórica do pensamento), pode-se chegar ao concreto pensado: percepções e compreensões mais elaboradas da essencialidade do objeto, que é síntese de múltiplas determinações (PIRES, 1997). Portanto, caminhar nessa direção possibilitou reflexões e descobertas sobre o fenômeno aqui investigado.

#### **4.2 Os procedimentos de produção de dados para a presente pesquisa**

Em um primeiro momento, para a realização desse trabalho, foi preciso compreender o movimento realizado pelo processo formativo ofertado pela Secretaria da Educação de Limeira/SP. Para isso, seu histórico foi brevemente resgatado e será apresentado a seguir.

O processo formativo ofertado pela Secretaria da Educação de Limeira/SP foi intencionado após a implantação da pedagogia histórico-crítica nessa rede pública de ensino no ano de 2013, em substituição à antiga concepção que estava em vigor no município:

Considerando que a Secretaria Municipal da Educação de Limeira trabalha na perspectiva da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade, tendo como aporte teórico os pressupostos calcados no socioconstrutivismo, que partem da ideia de que o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem e que toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio da interação do homem entre seus pares e entre o ambiente que o cerca. (LIMEIRA, 2012).

A Secretaria da Educação de Limeira constatou que os índices não estavam sendo favoráveis, evidenciando falhas no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, programaram-se alguns encontros com vários profissionais da educação da rede pública de Limeira, no intuito de analisar o ensino disponibilizado aos alunos mediante a perspectiva de mudança da concepção existente. Sobre isso o Conselho Municipal da Educação informa, de acordo com o CME nº 02/2016:

[...] o Conselho Municipal da Educação nomeou uma comissão para atender à demanda apresentada pela Secretaria Municipal de Educação, da qual fazem parte representantes da educação infantil, Entidades de Classe, Comunidade Afro-Brasileira, Secretaria da Educação, Ensino Superior e Ensino Fundamental. (LIMEIRA, 2016).

As discussões advindas dos encontros do comitê foram fornecendo dados sobre a possibilidade de mudança com relação à melhoria na qualidade de ensino nessa rede. Concluiu-se que uma abordagem crítica viabilizaria uma aprendizagem mais significativa para os alunos. Sendo assim, José Claudinei Lombardi (Zezo) foi então nomeado secretário de Educação da rede pública de Limeira/SP. E, a partir de 2013,

[...] iniciou um processo de reestruturação pedagógica adotando a concepção histórico-crítica como referencial teórico, fato que veio corroborar com as proposições apontadas

pelo grupo de estudo. Entre as mudanças iniciadas, destacou-se a reformulação do currículo<sup>14</sup> das escolas municipais, que reverberou parâmetros educacionais estruturados a partir dos conhecimentos necessários aos educandos para o pleno exercício da cidadania, não se pautando na perspectiva de uma aprendizagem mínima. Outra ação foi a continuidade de um processo de formação para os professores, que proporcionasse uma prática docente comprometida com o processo de aprendizagem, com o desenvolvimento das capacidades psíquicas e o domínio de conteúdos exigidos no currículo, contribuindo com a promoção humana dos educandos. (LIMEIRA, 2016).

#### *4.2.1 Apresentação da rede pública de Limeira/SP*

A Rede Pública Municipal de Educação de Limeira/SP foi criada em 1997 por meio da Lei Complementar nº 183, sendo esta em decorrência das diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1996 (Lei n. 9.394/96). Deste modo, o processo de municipalização do ensino iniciado passou a constituir a Rede Pública de Educação de Limeira/SP (ROSSINI, 2013).

Atualmente a rede é composta por 95 unidades escolares, atendendo crianças na educação infantil com creches de (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), nas séries iniciais do fundamental e também no EJA (Educação de Jovens e Adultos), totalizando 22.399 alunos e um total de 1.307 professores efetivos.

O regime estabelecido para as etapas escolares é organizado por séries (anos) de escolaridade: 5º ano, 4º ano, 3º ano, 2º ano, 1º ano (Fundamental); B I, B II, M I (Creche); M II, ETAPA I, ETAPA II (Pré-escola).

---

<sup>14</sup> Em relação às mudanças curriculares mencionadas, atualmente a rede vem seguindo o currículo que foi construído durante sua implementação.

#### 4.2.2 Apresentação do curso oferecido aos professores da rede

Os membros da Diretoria Pedagógica sempre mostraram preocupação constante com a formação de professores, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Limeira/SP. Isto ficará evidente a seguir, a partir da proposta dessa Diretoria.

Conforme Coutinho (2013), o coordenador do Departamento de Formação, Prof. Ms. Ricardo Pereira<sup>15</sup> afirma que o trabalho em torno de tais formações envolve grupos de estudos, palestras, mesas-redondas, vídeos, oficinas etc. Como apoio a esse trabalho, a equipe conta com a colaboração de pesquisadores filiados à pedagogia histórico-crítica até hoje.

Conforme já explicitado nesse trabalho, o processo formativo intencionado para os professores da Rede Pública de Limeira/SP tinha por objetivo aproximá-los da rede com a perspectiva histórico-crítica, dando visibilidade a seus pressupostos e direcionando seu trabalho pedagógico nesta direção.

As formações organizaram-se da seguinte forma: inicialmente houve todo um processo de estudo por parte dos membros da diretoria pedagógica para conseguirem oferecer palestras que atendessem às expectativas intencionadas.

Diante desse contexto, surgiram alguns questionamentos: Quem iria ministrar esses cursos? Quando seriam ministrados? Quando e como os professores participariam? Que aporte teórico seria utilizado?

Conforme já sinalizado nesse trabalho, os cursos eram ministrados por professores da própria rede, que eram selecionados por meio de um processo seletivo e, depois, eram capacitados teoricamente com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica para estarem aptos a ministrar os cursos para outros professores.

Os cursos eram divididos por etapas de ensino, ou seja, cada etapa tinha um professor designado e um colaborador, que o acompanhava na sala para dar suporte durante o curso. Esses cursos eram ministrados mensalmente e tinham a duração de quatro horas.

---

<sup>15</sup> Atual diretor de formação da Secretaria da Educação de Limeira.

Os professores participantes do processo formativo eram convocados a estarem presentes nos dias dos cursos, sendo que a não presença constituía “falta”, pois estes profissionais eram dispensados de suas funções nesses dias para estarem presentes nos cursos. Suas funções na escola, nestes momentos, eram cumpridas por professores substitutos (eventuais), previamente convidados pela administração da escola para atendimento aos alunos durante o período de ausência dos professores em curso.

Com relação ao aporte teórico utilizado, como não poderia deixar de ser, pautou-se em estudos e pesquisas sobre a abordagem histórico-cultural, bem como a pedagogia histórico-crítica. Saviani foi um dos autores mais citados e sua obra, discutida<sup>16</sup>.

Para os profissionais da rede, por que seria importante esse tipo de formação com base na pedagogia histórico-crítica?

Vejamos o que dizem as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira/SP:

[...] buscou-se refletir sobre o papel do professor, que assume função fundamental no desenvolvimento do estudante; sobre o ensino dos conhecimentos científicos e o papel da escola, como espaço político-pedagógico que oportuniza ao aluno a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, se pautando em uma perspectiva crítica, comprometida com a transformação social, que não perpetue as desigualdades presentes fora dela. (LIMEIRA, 2016).

Os professores da Rede Municipal de Educação de Limeira precisavam ter consciência sobre o que delineiam as diretrizes do município para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas salas de aula. O processo de formação de professores organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Limeira/SP com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica mostrou ser um passo importante para novas percepções e para o direcionamento das práticas dos professores.

Vale lembrar que a formação de professores em seu formato inicial

---

<sup>16</sup> Parte do material utilizado encontra-se anexo. Além deles, os profissionais utilizavam-se de livros e artigos científicos mencionados em uma lista também anexada a este trabalho.

continuou a existir mesmo após a saída do secretário da Educação José Claudinei Lombardi, no ano de 2015, mas aos poucos foi mudando, até deixar de existir em tal formato.

#### *4.2.3 Apresentação dos sujeitos da pesquisa*

Os sujeitos da pesquisa são professoras da Rede Pública de Limeira/SP que atuam com a educação infantil. Tais professoras participaram das formações de professores oferecidas pela Secretaria da Educação em parceria com a prefeitura. Algumas delas também participaram de um grupo particular de estudos para o concurso público 03/2014. Este grupo organizou-se de modo independente do grupo oficial (Formação de professores) com o intuito de aprofundar-se nos estudos e conquistar uma vaga na rede mediante tal concurso.

A seguir, uma breve caracterização das professoras:

- **Profa. Miriam<sup>17</sup>**: graduada em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia; trabalha em um centro infantil, atuando no momento com o Maternal II. É funcionária da Rede Pública de Limeira/SP há 8 anos.
- **Profa. Carla**: graduada em Pedagogia, trabalha como educadora pedagógica (monitora) em um centro infantil, atuando no momento com o Berçário I. É funcionária da Rede Pública de Limeira/SP há 7 anos.
- **Profa. Marta**: graduada em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Especial e Educação Infantil; trabalha em um centro infantil, atuando no momento com a Etapa II. É funcionária da Rede Pública de Limeira/SP há 18 anos.

As professoras Miriam, Carla e Marta são concursadas e trabalham no mesmo centro infantil. Fizeram parte do grupo particular de estudos sobre a pedagogia histórico-crítica para o concurso de março de 2014.

---

<sup>17</sup> Os nomes são fictícios.

- **Profa. Ivone:** graduada em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Especial. Trabalha como professora eventual<sup>18</sup> na Rede Pública de Limeira/SP, dando aulas de educação especial, educação infantil e ensino fundamental, dependendo das vagas que surgem. Fez parte do grupo particular de estudos sobre a pedagogia histórico-crítica para o concurso de março de 2014.
- **Profa. Célia:** graduada em Pedagogia, cursando pós-graduação em Educação Especial. Trabalha como professora de Artes, atuando com várias turmas de educação infantil e ensino fundamental. É funcionária da Rede Pública de Limeira/SP há 13 anos. Fez parte do grupo particular de estudos sobre a pedagogia histórico-crítica para o concurso de março de 2014.
- **Profa. Rose:** Formada no Magistério, graduada em Ciências Sociais, com pós-graduação em Didática. Trabalha como professora de educação infantil (Etapa I) e ensino fundamental (3º ano). É funcionária da Rede Pública de Limeira/SP há 19 anos.
- **Profa. Sônia:** graduada em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia. Trabalha como professora de educação infantil (Etapa I), e educação fundamental (3º ano). É funcionária da Rede Pública de Limeira/SP há 6 anos.

As professoras Rose e Sônia não fizeram parte do grupo particular de estudos sobre a pedagogia histórico-crítica para o concurso março de 2014, mas foram convidadas a participarem da pesquisa porque algumas professoras convidadas no início da pesquisa desistiram. Deste modo, consideramos que fazer entrevistas adicionais com outras professoras, não participantes desse grupo de estudos, enriqueceria o trabalho, situação que será explicada a seguir.

---

<sup>18</sup> Professora não concursada e que passa por um processo seletivo no final do ano letivo para poder participar das atribuições de aulas que estarão disponíveis, no ano seguinte, na Secretaria da Educação.

#### 4.2.4 O levantamento de dados e o modo de organização

As entrevistas foram semiestruturadas<sup>19</sup>, portanto, com perguntas previamente formuladas, mas que também envolviam indagações de momento feitas pela pesquisadora, para permitir um diálogo com o entrevistado. Conforme aponta Neto (2002), existem diversas formas de coletar dados no campo de pesquisa, conforme o recorte temático feito e os objetivos da pesquisa – a entrevista é uma delas. Com este instrumento, o pesquisador procura determinados informes nas falas dos sujeitos sociais sobre como vivenciam determinada realidade focalizada. Como meio de coleta de dados, ela não é despretensiosa e nem neutra. Portanto, a entrevista pode ser entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos, em que o pesquisador poderá obter dados objetivos e subjetivos, estes últimos ligados aos valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas em local e horário previamente combinados com as professoras e ocorreram de acordo com a disponibilidade de cada uma. As entrevistas foram gravadas em aparelho celular comum, posteriormente transcritas integralmente para que fosse possível selecionar e destacar determinadas falas consideradas importantes tendo em vista os objetivos do trabalho. As sessões duraram de 20 a 40 minutos, aproximadamente, dependendo da disposição de fala da entrevistada.

Inicialmente, o grupo foi escolhido em razão da facilidade de contato e da própria disponibilidade das professoras e da aceitação do convite para participar das entrevistas. Mas, no decorrer do processo, aquilo que parecia favorecer a pesquisa e também a pesquisadora, ou seja, conversar com um grupo menor que havia partilhado estudos, foi se esvaindo e deixando um pouco a desejar em termos de atendimento às necessidades da pesquisa.

Algumas dificuldades surgiram no caminho quando alguns professores, embora tivessem aceitado o convite, acabaram por não comparecer para a entrevista no dia e hora combinados. Outros até se disponibilizaram a participar, mas depois desistiram de continuar e contribuir com a pesquisa. Estas entrevistas feitas parcialmente não foram utilizadas no trabalho.

---

<sup>19</sup> As transcrições encontram-se anexas.

Sendo assim, o convite foi estendido a outros professores da rede que não haviam participado desse grupo particular de estudos para o concurso de março de 2014, mas que também haviam participado das formações oferecidas pela Secretaria. Alguns aceitaram, outros, não. Mais tarde, os professores que não haviam comparecido à entrevista resolveram concedê-la e foi combinado um novo dia e horário.

É importante ressaltar que, embora tenha havido o interesse de alguns professores em participar da pesquisa, muitos disseram “não” como resposta final ao convite, mesmo diante da tentativa de persuasão no sentido de enfatizarmos que eles estavam tendo uma oportunidade única de participar de uma pesquisa que daria visibilidade a essa nova proposta educacional trazida para o município de Limeira/SP, e que eles poderiam contribuir de forma significativa dando seus pareceres e sinalizando o que essa nova proposta havia acrescentado ou não em termos de ensino e aprendizagem para os alunos da rede e para sua própria vida profissional. Infelizmente, os argumentos utilizados não foram suficientes para o convencimento da maioria dos professores convidados. Percebeu-se que a relutância de um grande número de professores em participar de algo que envolvia sua própria prática talvez significasse que alguns deles não haviam sido tão influenciados pelas formações que tiveram, pois nem ao menos se dispuseram a discutir uma decisão importante para a vida profissional de todos.

O foco da conversa com o grupo de professoras centrou-se na forma como estas profissionais compreendiam os conhecimentos oferecidos durante a implantação dessa proposta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem para as instituições escolares que compõem a rede de ensino de Limeira/SP, bem como os modos pelos quais esta formação vem repercutindo em suas práticas pedagógicas cotidianas. Para tanto, elaborou-se um roteiro para direcionar a conversa com as professoras.

- Qual a sua opinião sobre a implantação da pedagogia histórico-crítica como direcionamento das propostas pedagógicas na Rede Pública de Limeira?
- Você poderia me falar como foi essa experiência para você?
- Você poderia mencionar algum conceito discutido pela abordagem e que considerou importante para sua vida profissional?

- Para finalizar, você poderia descrever brevemente como desenvolve uma aula?

Deste modo, para organização, análise e discussão do que foi encontrado nas falas das professoras, considerando os pressupostos centrais da pedagogia histórico-crítica, foram estabelecidos quatro eixos temáticos: (1) o olhar do professor para o processo de ensino e aprendizagem; (2) o lugar do professor no processo de ensino segundo a visão das professoras; (3) o papel do processo formativo; (4) (im) possibilidades de reflexão sobre a prática no discurso das professoras.

## **5 RELATOS DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, A EXPERIÊNCIA FORMATIVA E AS (IM) POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NO DISCURSO DAS PROFESSORAS**

De acordo com os objetivos do trabalho, isto é, refletir sobre as (im) possibilidades de transformação de concepções e de práticas pedagógicas historicamente construídas, buscando compreender como essa experiência repercutiu nos discursos e como as professoras pensam suas práticas pedagógicas, as falas das professoras foram organizadas em quatro eixos temáticos. O modo como os eixos foram pensados e o que buscam explicitar é apresentado a seguir.

### **5.1 O olhar do professor para o processo de ensino e aprendizagem**

Considerando a centralidade dos processos de ensinar e aprender para a pedagogia histórico-crítica e que os sujeitos se constituem a partir das experiências que vivenciam, este eixo procura organizar as colocações das professoras de modo que explicitem, a partir da formação que tiveram, indícios de como passaram a explicar e compreender a dinâmica do ensinar e aprender em sala de aula.

A implantação da pedagogia histórico-crítica [...] aconteceu em um momento realmente necessário, devido a ter um novo olhar sobre as práticas educativas no processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que no decorrer da atuação do professor e do aluno existe um processo de defasagem e ambos ficam alienados. Os dados avaliativos ficaram cada vez mais gritantes e houve a necessidade do comprometimento de alguns profissionais da educação em buscar novas alternativas para uma prática de qualidade. Não é algo só como execução de tarefas, mas, sim, que vai mexer com a transformação consciente, tanto para o professor quanto para o aluno; é viável

isso, embora a gente saiba de muitas limitações que existem em relação à educação. Mas nós, como professores, devemos acreditar que algo transformador pode acontecer na vida do aluno e na nossa também. (Entrevista Profa. Marta, 2017).

Na fala da professora Marta aparece a necessidade de um novo olhar para as práticas educativas e a questão do comprometimento que o professor precisa ter com a busca de alternativas visando à qualidade do trabalho educativo. Em suas palavras, “houve a necessidade do comprometimento de alguns profissionais em buscar novas alternativas para uma prática de qualidade”. Nesse sentido, a questão da alienação do trabalho pedagógico é algo que a professora demonstra passar a problematizar na atuação profissional. Mesmo que não tenhamos como afirmar de que modo ela compreende tal conceito, é interessante observar que logo em seguida ela coloca o professor como “executor de tarefas”. Acreditamos que tais problematizações possam significar um passo, mesmo que inicial, para a busca de superação desta condição docente, pois não é possível vislumbrar transformação se o professor não compreender minimamente em que lógica está inserido, compreensão que a perspectiva da pedagogia histórico-crítica procura desvelar e propiciar, ou seja, a necessidade urgente de domínio de conhecimentos por parte dos profissionais da educação, pois é por suas práticas que o papel da educação se concretiza.

A seguir, a professora Marta explicita o modo como conceitua ensino e aprendizagem:

Então essa pedagogia, em minha opinião, acrescenta tudo isso... acrescenta [...] uma educação transformadora, na qual a aprendizagem deve ser significativa, tem que ter uma intenção. Então, quando eu vou ensinar algo para o aluno, preciso saber o que vou ensinar, para que vou ensinar, para que fique realmente uma aprendizagem significativa. (Entrevista Profa. Marta, 2017).

Arce e Martins (2013) sinalizam que o processo educativo precisa ser sistematizado pela escola e pelo professor. Para isso é preciso haver clareza

sobre o objetivo de sua prática, considerando de modo central o papel transformador do ensino para a vida dos sujeitos em sociedade. Nesse sentido, problematizamos: *O professor compreende que o primeiro passo é ter clareza – como aparece na fala da professora – sobre “o que”, “como” e “por que” ensinar? Mesmo sabendo da complexidade do desafio se pensarmos em condições de formação e trabalho docente?* Acreditamos ainda que durante o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa estas questões surgiram, mas é preciso que se busquem respostas no sentido de problematizar e repensar os cursos de formação, para que não sejam simplificados e aligeirados<sup>20</sup>, se quiserem atingir seus objetivos.

Na entrevista com a professora Carla, outros elementos interessantes surgiram para análise:

A implantação dessa pedagogia, acredito eu, vem contribuir com novas formas de pensar a aprendizagem dos alunos. Como eu trabalho com a educação infantil, percebi que nessa concepção há um interesse por essa faixa etária, sem tratá-la como assistencialismo... a escola como espaço só para interação dos pequenos. E isso é bom, se pensarmos que a escola precisa de objetivos para desenvolver seu trabalho. As crianças pequenas precisam de cuidados, sim, mas é preciso também [haver] preocupação com um aprendizado bom. A pedagogia histórico-crítica, pelo pouco que conheço, traz alternativas para que possamos entender a constituição da criança. (Entrevista Profa. Carla, 2017).

Já discutimos que a Constituição de 1988 e o ECA, em 1990, abriram possibilidades maiores de debate sobre os direitos da criança pequena e que a produção de textos científicos sobre a educação infantil se intensifica na década de 1990. Problematiza-se o caráter assistencialista desta etapa

---

<sup>20</sup> Silva (2004) aponta que, no cenário neoliberal, tais iniciativas buscam alinhar os cursos de formação dentro dessa mesma perspectiva ideológica, ou seja, instrumentalizando questões teóricas, simplificando os currículos e aligeirando os cursos de formação, conferindo à prática pedagógica um caráter baseado em competências técnicas e interpretando a experiência dos alunos como eixo para organizar o conteúdo escolar. “Enfim, encolheram, quando não extinguiram, a compreensão do professor como intelectual e como produtor de saberes” (p. 128-129).

educacional e, ao mesmo tempo, modifica-se pouco nesse sentido. Na melhor (ou pior?) das hipóteses, o ensino torna-se precoce e conteudista, permanecendo as insuficiências entre o cuidar e o educar. Quando a professora menciona esse aspecto em sua fala (“como eu trabalho com a educação infantil, percebi que nessa concepção há um interesse por essa faixa etária sem tratá-la como assistencialismo... a escola como espaço só para interação dos pequenos”), perguntamos se podemos ter esperança de que a pedagogia histórico-crítica permita, de fato, o despertar e a reflexão crítica dos professores. A fala de Carla parece indicar que sim. Pode-se questionar: *Mas essa discussão já está presente há algum tempo no cenário educacional; não seria por isso a menção da professora?* Até pode ser que sim, porém consideramos que nem todas as perspectivas teóricas ou práticas desenvolvidas no cotidiano escolar promovem esse tipo de reflexão, até porque, para além do mérito das pedagogias e pensadores trazidos no capítulo 3, há aspectos destes saberes que enfatizam inatismos, algo que embaça esse posicionamento do professor e da escola como responsáveis pelo desenvolvimento do aluno pela oferta do ensino. Tal como Carla explicita, “a escola precisa de objetivos para desenvolver seu trabalho. As crianças pequenas precisam de cuidados, sim, mas é preciso [haver] também preocupação com um aprendizado bom”. Concordamos com ela nesse sentido: “A pedagogia histórico-crítica, pelo pouco que conheço, traz alternativas para que possamos entender a constituição da criança”.

A professora Carla também aponta que:

Quando eu fiz a faculdade de Pedagogia, estudei sobre o construtivismo e outras concepções que dão muita importância à maturação da criança para que ela possa aprender, e esse era o meu ponto de vista até pouco tempo [atrás]. No berçário onde trabalho atualmente, talvez para muitos a ideia que se tem é que não é preciso se preocupar com o desenvolvimento da criança; que o importante é apenas cuidar de suas necessidades básicas. Então, quando temos conhecimentos que provocam essa ideia já firmada, é preciso uma vontade de mudar, porque as pessoas [à nossa] volta nem sempre estão dispostas a fazer mudanças. (Entrevista da Profa. Carla, 2017).

Assim, além da questão do assistencialismo, a professora menciona a marca construtivista de sua formação e de um desenvolvimento entendido como espontâneo, que a criança precisa apenas ser atendida em suas necessidades físicas (“No berçário onde trabalho atualmente talvez para muitos a ideia que se tem é que não é preciso se preocupar com o desenvolvimento da criança; que o importante é apenas cuidar de suas necessidades básicas”). Sua fala evidencia que as tensões e debates sobre as necessidades da criança pequena ainda não suscitaram transformações das práticas pedagógicas na escola em que trabalha. Na fala a seguir, a professora aponta o quanto os discursos teóricos podem se perder no cotidiano e nas orientações que precisam ser seguidas ou que o professor segue porque não tem conhecimento suficiente para fazer diferente.

[...] o que eu falo é um pouco teórico, porque costumo seguir as orientações da coordenação em conjunto com minhas companheiras de setor. Confesso que às vezes não somos críticas, apenas realizamos nossas obrigações. (Entrevista Profa. Carla, 2017).

Embora a conversa durante a entrevista não tenha se desenvolvido no sentido de fazer com que a professora explicitasse a concepção que tinha e a que tem hoje sobre desenvolvimento, mencionando apenas “o construtivismo e outras concepções que dão muita importância à maturação da criança”, novamente chamamos a atenção para a possibilidade de um pensar mais crítico do professor a partir dos estudos da pedagogia histórico-crítica. Entretanto, destacamos ainda que o empenho e envolvimento precisa ser de todos, do contrário, as orientações de coordenadores, por exemplo, podem ser muito diferentes dos ideais propostos pela formação ocorrida.

Entendemos que é exatamente desta perspectiva que o trabalho docente precisa ser vislumbrando. Entretanto, ressaltamos que, apesar de as professoras Marta e Carla terem se colocado de modo bastante pertinente e parecer haver uma compreensão coerente com os princípios da pedagogia histórico-crítica, os processos de ensinar e aprender acabam centralizados na

produção exclusiva do professor. Em nenhum momento, no conjunto das falas, problematizaram a escola como um todo, em sua organização pedagógica e curricular. Como mencionamos no início deste trabalho, a despeito da formação, nada se modificou em termos da dinâmica escolar como um todo, exatamente porque o professor não pode conseguir isso sozinho; é um trabalho coletivo. Martins (2010) problematiza exatamente essa questão, ou seja, na pedagogia produtivista e de resultados que vem se instalando nos sistemas públicos de ensino, a personalidade do professor é o foco, “lugar” único dos problemas e de busca por soluções.

As falas que se seguem acabam reverberando estas colocações.

A professora Ivone não menciona algo que nos faça captar mais especificamente suas concepções de ensino e aprendizagem, embora toque, de modo muito precioso para os propósitos deste trabalho, na questão da solidão docente e seu despreparo, imediatamente expresso como algo de sua exclusiva responsabilidade. Quando questionada sobre o modo como pensa suas aulas, ela diz:

Os jogos podem ajudar bastante no desenvolvimento dos alunos, mas nas formações os jogos de papéis eram mais falados. Mas confesso que não costumo utilizá-los nas minhas aulas, pois esse tipo de jogo demanda mais elaboração e às vezes não me sinto segura neste sentido devido às múltiplas deficiências com as quais eu trabalho. *Também na escola não conto muito com a ajuda de outros profissionais para compartilhar experiências. E, como eu me formei há pouco tempo, prefiro fazer aquilo que já tenho mais clareza dos resultados. É lógico que isso não é certo, pois o professor, segundo a pedagogia histórico-crítica, tem que dominar conhecimentos. Então eu acho que preciso estudar mais para planejar aulas interessantes e diferentes.* Acredito, assim, que qualquer formação que venha da Secretaria da Educação [é] de grande ajuda nesse sentido. Talvez para os professores que já atuam por muitos anos, essas formações podem ser vistas como algo que não acrescenta muito, mas para quem está

começando [fazem] uma grande diferença. (Entrevista Profa. Ivone, 2017).

Destacamos ainda que a professora de Educação Especial é aquela que provavelmente lide com os maiores desafios na escola em termos da promoção de aprendizagens e desenvolvimento.

Sobre o ensinar e o aprender, diz a professora Rose:

Olha, eu sempre fui uma professora que parti do princípio que eu tenho que ensinar. Eu tenho que ensinar, o menino tem que aprender. [Se] ele não aprendeu cantando, vai aprender dançando; [se] ele não aprendeu dançando, vai aprender rolando. De alguma maneira eu tenho que dar um jeito, porque eu sou o profissional da educação, e isso eu falava para as minhas professoras... Viu? Vocês não podem perder de vista que você é o profissional da educação. Quando o pai [do aluno] chegar para discutir educação com você, você tem que ter estudado. Eu sempre disse: estudem, leiam um texto. Eu sei que é difícil em uma sala de aula, mas leia um texto uma hora ou outra, procurem melhorar sua prática. Aquele discurso aí! Na teoria a prática é outra... Não! Se você observar bem em sua prática, você tem uma teoria por trás; você só não sabe qual é.

Então eu sempre fui uma professora que parti do princípio de que eu tenho que ensinar. O menino tem que aprender. Eu sei que é minha função... se não aprendeu cantando, vai aprender dançando, vai aprender rolando, eu vou dar um jeito... (Entrevista Profa. Rose, 2017).

Portanto, apesar de focada em sua prática apenas, a professora coloca-se no centro dos processos de ensino para que as aprendizagens surjam e promovam desenvolvimento. Isso é algo muito marcado nos pressupostos da abordagem histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica e está incorporado na fala dessa professora discursivamente: “Eu tenho que ensinar, o menino tem que aprender. [Se] ele não aprendeu cantando, vai aprender dançando;

[se] ele não aprendeu dançando, vai aprender rolando. De alguma maneira eu tenho que dar um jeito, porque eu sou o profissional da educação, e isso eu falava para as minhas professoras...”. Falamos “discursivamente” porque não podemos afirmar que na prática esteja acontecendo assim, pois elas não foram observadas. Mas se percebe certa apropriação de saberes por parte da professora e, o mais importante, diferentes dos discursos hegemônicos sobre os problemas de aprendizagem centralizados no aluno. Por outro lado, frisamos, o fato de o professor estar no centro não significa estar sozinho, isolado. Para que as transformações de fato ocorram, o coletivo, escolar e político precisam ser acionados para além dos muros da escola. Este aspecto é bastante explorado pelos pensadores da pedagogia histórico-crítica e precisa ser compreendido pelos responsáveis pelos projetos de formação, bem como pelos profissionais que participam deles.

Para a professora Sônia, ensinar e aprender envolve interação aluno/professor:

Então é um processo [do qual] o aluno também participa, né? Não é só professor/aluno, de cima pra baixo. O aluno é coparticipante, ele reflete junto. Ele sabe que professor é aquele que transmite o conhecimento, mas eu (aluno) também preciso receber e como eu (aluno) vou [receber] esse conhecimento? Então o aluno hoje tem condição, tem autonomia de receber esse conhecimento e pensar junto, e aí [...] promove a sistematização, a discussão, porque não fica o conhecimento pelo conhecimento [...]. Ele recebe mais [...] E mediante isso, o que eu vou fazer? (Entrevista Profa. Sônia, 2017).

Essa fala pareceu-nos mais ligada a um senso comum, a um *slogan*, no sentido de utilizar frases de impacto para convencer o interlocutor (“então o aluno hoje tem condição, tem autonomia de receber esse conhecimento e pensar junto, e aí [...] promove a sistematização, a discussão, porque não fica o conhecimento pelo conhecimento?”). Mesmo assim, destacamos o movimento da professora de buscar refletir sobre o que apreendeu da experiência (quem sabe até a entrevista não foi um motivo propício para isso?).

De modo pertinente, ela destaca a questão da interação em sala de aula e o papel do professor no processo (“não é só professor/aluno, de cima pra baixo. O aluno é coparticipante, ele reflete junto. Ele sabe que professor é aquele que transmite o conhecimento, mas eu (aluno) também preciso receber e como eu (aluno) vou [receber] esse conhecimento?”).

Já a fala da professora Miriam parece-nos um pouco mais reprodutiva das ideias centrais da pedagogia histórico-crítica do que reflexiva, pela apreensão de seus significados:

Para mim, a pedagogia histórico-crítica traz para o cenário educacional um olhar diferenciado com relação ao trabalho a ser desenvolvido, porque daí eles podem, os professores, [...] usar os conteúdos clássicos que são essenciais para a apropriação dos conhecimentos culturais, né? Produzidos historicamente. (Entrevista Profa. Miriam, 2017).

Chamamos a atenção para este fato para que não se percam de vista os limites e as possibilidades dos cursos de formação, para que se possa pensar em modos de superá-los e, de fato, atinjam seus objetivos, ou seja, transformar a prática profissional pela apropriação de novos saberes. Mesmo porque, modificar concepções historicamente marcadas não é tarefa fácil.

Conforme apontam Freitas e Monteiro (2016), no contexto de uma pesquisa que envolveu um trabalho coletivo entre professores para que pudessem pensar suas práticas, entre eles há diversos tipos de reação e resistência às ideias que circulam. Se considerarmos que nos constituímos nos processos de significação, pela apropriação de signos e sentidos que são criados e transformados no grupo, devemos levar em conta que a passagem do plano coletivo (social) para o individual (subjetivo) não ocorre de modo direto e linear, mas pela elaboração de novos conhecimentos, reflexões sobre ideias cristalizadas, suscitando reelaborações, revisão de concepções, para que novos sentidos se produzam. É um processo que não ocorrerá sem tensões, sem contradições.

## 5.2 O lugar do professor no processo de ensino segundo a visão das professoras

Neste eixo, os recortes das entrevistas são trazidos de modo a explicitar o lugar/papel em que o professor se coloca no processo de ensino, considerando sua formação e o papel central do professor no compartilhamento dos conhecimentos elaborados na perspectiva histórico-crítica.

Essa experiência levou-me a ter certeza do que é realmente uma educação de qualidade: é uma educação que preza pela qualidade após a tomada de consciência. Ao surgir essa proposta de trabalho, busquei uma fundamentação mais elaborada, sólida, através de conhecimentos mais teóricos. Então foi algo assim, que me despertou o interesse de [buscar] esse conhecimento, que antes era limitado. Então fez com que eu realmente me dispusesse a estar em busca desse conhecimento para que eu devolvesse isso para o aluno de uma forma [com] qualidade. Mas, para que essa qualidade aconteça, depende da minha disposição de [buscar] esses conhecimentos teóricos. (Entrevista Profa. Marta, 2017).

Interessa destacar aqui, em tempos de trabalho docente tão secundarizado e precarizado (MARTINS, 2007, 2010), e considerando o que foi discutido anteriormente sobre os *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil* (1998), que ainda há lacunas sobre o educar na educação infantil e o lugar do professor nesse processo. A fala da professora, de certo modo, coloca o professor no centro do trabalho educativo, bem como o que demanda este processo: “ao surgir essa proposta de trabalho, busquei uma fundamentação mais elaborada, sólida, através de conhecimentos mais teóricos [...] Mas, para que essa qualidade aconteça depende da minha disposição de [buscar] esses conhecimentos teóricos”.

Pasqualini (2011) chama a atenção justamente para a necessidade, no âmbito pedagógico, de fundamentação teórica do trabalho do professor, para contribuir com o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Na visão

da autora, isso se realiza com a ampliação das percepções docentes, para que haja compreensão dos processos educativos como frutos de ações e de um trabalho intencional do professor, que precisa ser planejado e sem prescindir dos estudos teóricos. Sobre a possibilidade de a pedagogia histórico-crítica estar mudando as práticas dos professores na cidade de Limeira, a professora responde o seguinte:

Eu acredito que sim. Mas, desde que o professor esteja disposto, esteja comprometido realmente com a transformação do aluno, porque o professor tem que saber [...] o que [...] ensinar e ver os conteúdos essenciais para que essa transformação aconteça. Porque nós sabemos que existe conteúdo que é colocado para o aluno, mas com isso não vai acontecer transformação nenhuma. É somente para cumprir tarefas; cumprir planejamento. É [mais ou menos] assim: o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. Sendo que, quando os dois estão envolvidos com o mesmo objetivo, então tem tudo para dar certo. Por isso, o professor precisa [buscar] o conhecimento teórico; estar comprometido; saber quem é o aluno que eu tenho e que aluno eu quero devolver para a sociedade. Então essa transformação vai acontecer pelo comprometimento do professor. (Entrevista Profa. Marta, 2017).

Essa fala reflete uma visão mais crítica do professor diante do trabalho escolar muitas vezes fragmentado e mecânico, bem como um posicionamento perante tal realidade e seu papel nela. Em outro trecho da entrevista, a professora Marta posiciona-se ainda mais claramente sobre o papel do professor no processo de ensino, tocando em um ponto bastante importante nas discussões atuais sobre o ensinar e aprender, em que o “aluno ativo”, que “constrói seu próprio conhecimento”, acaba sendo o foco do processo, em práticas pedagógicas que valorizam o tácito em detrimento do saber mais elaborado, científico (DUARTE, 2010).

Então, eu valorizo, a princípio, a prática dele [do aluno], mas não deixo que essa prática conduza tudo. Ela é só uma forma

de saber onde vou intervir; qual a intervenção; o que preciso fazer para que isso seja transformado. (Entrevista Profa. Marta, 2017).

A professora Miriam também aponta essa questão:

Bom, o indivíduo da espécie humana precisa da transmissão do conhecimento. A criança precisa do professor; o professor tem um papel muito essencial nessa transmissão de conhecimentos, que é a transmissão do conhecimento clássico. E esse papel do professor estava sendo esquecido nas outras concepções. Então isso é o que mais me marca nessa concepção. (Entrevista Profa. Miriam, 2017).

E ainda:

[...] nessa abordagem a criança não é vista como construtora de seu conhecimento; é vista como um ser em construção. Então o papel do professor é fundamental. (Entrevista Profa. Miriam, 2017).

A professora pontua a importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem dentro da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o que nos faz lembrar de uma colocação de Pasqualini:

[...] não é possível pensar o papel do professor de educação infantil como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento. O educador é compreendido como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, medeia o processo de apropriação dos objetos culturais e organiza a atividade da criança. (2011, p. 76).

A fala da professora demonstra ainda que o processo formativo possibilitou-lhe a compreensão e reflexão de que o “papel do professor estava

sendo esquecido nas outras concepções”. Menciona também a importância “dos clássicos” no que tange à apropriação dos conhecimentos culturais, sendo este um aspecto considerado imprescindível para essa corrente pedagógica. Saviani argumenta que, “o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (2013, p. 13).

Não estamos querendo dizer, contudo, que o processo formativo realizado em Limeira/SP atingiu plenamente seus objetivos e que é algo simples de ser implantado no curto prazo, mas algo interessante e contra-hegemônico parece surgir no discurso das professoras, levando-nos a pensar sobre a importância de processos formativos que possam tirar os profissionais “do lugar comum”, dos consensos da ideologia do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), tão entranhados atualmente no discurso e nas práticas docentes. A professora explicita o quanto o processo é complexo e, ao mesmo tempo, o quanto podem-se construir novas compreensões a partir dele.

Foi muito desafiador, porque a gente não conhecia esses pressupostos da pedagogia histórico-crítica. E [em] tudo que é novo a gente fica assustada no começo. Foi a partir do aprofundamento das compreensões sobre essa corrente pedagógica que comecei a me sentir mais segura para desenvolver os trabalhos. (Entrevista Profa. Miriam, 2017).

As palavras da professora podem dar-nos a visão daquilo que Saviani reitera que os professores devem fazer ao entrar em contato com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Nas expressões finais do Prefácio à 7ª Edição de seu livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, ele diz: “Reitero, assim, aos professores o apelo para que busquem testar em sua prática as potencialidades da teoria” (SAVIANI, p. XVII, 2013).

O autor admite, então, que se faz necessário experienciar aquilo que é novo, como no caso da pedagogia histórico-crítica que está ainda em construção, como ele mesmo explica na apresentação do mesmo livro “[...] está em curso o processo de elaboração desta corrente pedagógica, através da contribuição de diferentes estudiosos” (SAVIANI, 2013, p. 2).

Na fala da professora Carla, podemos ver indícios da necessidade de buscar compreender o que é novo para alterar práticas já consolidadas e que não se harmonizam com a perspectiva pedagógica adotada:

a escola não deve se preocupar muito com datas comemorativas, mas tem que dar atenção ao que vai ajudar os alunos a aprenderem de uma forma mais ampla. Eu acredito nisso. Eu vejo muito a preocupação com comemorações e datas festivas em todas as escolas... talvez isso roube o tempo de coisas mais importantes... não sei... mas lembro que a pedagogia histórico-crítica chama a atenção sobre isso no livro do Saviani. (Entrevista Profa. Carla, 2017).

Vimos assim que, não só novas propostas de formação precisam ser promovidas, como também a própria elaboração de propostas pedagógicas mais críticas. Portanto, seria fundamental que estes dois processos pudessem caminhar juntos. Ainda mais pensando, de acordo com a perspectiva assumida, a atividade docente como prática social com vistas à criação do novo e a transformação da sociedade.

### **5.3 O papel do processo formativo**

Este eixo busca explicitar mais fortemente as contribuições gerais para o processo formativo para implantação da pedagogia histórico-crítica na rede pública de Limeira, refletidas nos relatos das professoras.

Em busca desse conhecimento, foi assim, então, de manter uma disposição de tempo, buscando esse tempo para [estudar]; aprofundando mais e, às vezes, até na questão de recursos financeiros na compra de materiais. E a partir disso, seguir buscando entender quem é o aluno; em que prática social esse aluno está inserido e como eu posso contribuir para que a prática social desse aluno seja transformada em algo [...] que possa ser compreendido por ele. É interessante quando você vê a preocupação da pedagogia histórico-crítica com esse

sujeito enquanto produtor do conhecimento da cultura. Mas, o interessante é esse engajamento da pedagogia histórico-crítica com a psicologia histórico-cultural, porque conhece o homem por dentro e por fora, ou seja, de forma interior como exterior. (Entrevista Profa. Marta, 2017).

Mais uma vez aparecem no discurso da professora não só pressupostos centrais da pedagogia histórico-crítica, como os reflexos dos dizeres inicialmente colocados neste trabalho de pesquisa, quando trouxemos fragmentos das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira/SP e o posicionamento de uma coordenadora dos cursos de formação na época em que se iniciaram. Se compararmos tais fragmentos aos discursos das professoras, podemos perceber como se entrelaçam de modo geral e muitas vezes se repetem. Se construímos a nós mesmos apoiados nos discursos e saberes alheios, se nessa dinâmica nos apropriamos de novos conhecimentos, defendemos aqui a importância de iniciativas como esta da Rede Pública de Limeira/SP para que professores e alunos possam se perceber como sujeitos da cultura e qual o papel da escola nesse sentido.

Ao mesmo tempo, a professora faz críticas ao processo que precisam ser problematizadas e pensadas na luta pela democratização de uma educação pública e de qualidade para todos. Também é importante destacar como o professor se sente responsabilizado por todo o processo, como já dito, incluindo o custeio da compra de materiais, como aparece na fala anterior da professora Marta.

A única [...] crítica assim [...] construtiva devia ter sido [dar] mais tempo [às formações], porque no começo foi algo assim, nossa! Algo contagiante. Mas depois eu percebi que foi [...] ficando mais devagar, um processo mais lento. Então eu acho que o tempo de formação, em minha opinião, se tornou pouco, em vista da avalanche de conhecimentos que a pedagogia histórico-crítica pode fornecer para a questão da formação. (Entrevista Profa. Marta, 2017).

Estes fragmentos das entrevistas nos trazem um alerta sobre a importância da continuidade de iniciativas que se posicionem mais criticamente diante do descaso com a educação no País e da desvalorização da escola e do professor no processo. Novas iniciativas devem possibilitar aos professores aprofundar seus conhecimentos sobre a abordagem e perceberem-se, de fato, parte de um todo maior que precisa ser compreendido. É preciso que se coloquem no centro em relação ao saber que devem dominar e compartilhar com os alunos, embora não como únicos responsáveis pelo sucesso escolar deles. Destacamos, ainda, que formar professores nesta perspectiva envolve estudos aprofundados dos processos humanos, do ensinar e do aprender, além de uma compreensão mais ampla e complexa do processo educacional, envolvendo o sistema de ensino como um todo e o planejamento curricular. Na fala da professora Carla aparece algo sobre a restrição do processo às práticas da sala de aula e não ao planejamento do ensino como tarefa do coletivo da escola:

Então, eu participei de algumas formações. Mas acho que as formações sobre a pedagogia histórico-crítica visaram mais aos professores da sala de aula. (Entrevista Profa. Carla, 2017).

Este talvez seja outro indício sobre os limites e possibilidades do processo ocorrido em Limeira e que reflete nas poucas modificações subsequentes do sistema educacional e na responsabilização exclusiva do professor. A formação de professores na perspectiva da pedagogia histórico-crítica não pode vislumbrar apenas o delineamento de práticas pedagógicas da sala de aula, mas, sobretudo, a construção coletiva de um currículo que leve em consideração a sistematização e a organização dos conhecimentos historicamente produzidos.

Outro aspecto do papel formativo da experiência que nos chamou a atenção aparece na fala da professora Sônia:

Então, acho que [...] deu uma certa autonomia para o professor. Eu me senti cada vez mais autônoma e pesquisadora junto também, porque você acaba estudando

junto, né, você tem que transmitir o conhecimento, você tem que ir buscando estratégias, né? Então a gente fala: “Ah! Mas e o aluno?” O aluno é nosso objeto de estudo, então a gente tem que ter de pesquisar nas várias áreas. Ah! O aluno é cognitivo, ele é afetivo, ele é social, você vai buscar os caminhos em cada área. Então acho que essa pedagogia vem embasar e confrontar [...] aquilo que não dava certo, né? E aí direcionar também para onde você tem que caminhar. Eu acho que veio acrescentar muito nesse aspecto. (Entrevista Profa. Sônia, 2017).

E ainda:

É essa visão mesmo [...] sair do professor tarefeiro, ou professor que não lê, só faz... [...] hoje perdeu-se muito, né, então vou dar umas aulinhas ali. [...] Houve uma determinada época na sociedade em que o professor tinha uma postura, um determinado valor... então eu acho que resgata um pouco esse valor do profissional. E a gente também: em posse desse conhecimento as pessoas percebem [...] quem tem autoridade. Então eu acho que vem só elevar mesmo a função [do professor]. Porque é aquela coisa que a gente fala, nas outras áreas, todos dão palpites, né? [...] Todo mundo se mete, fala isso, fala aquilo. Na área da educação também... ou não, é o contrário: nas outras áreas ninguém dá palpites, na área da educação todos querem dar palpites. (Entrevista Profa. Sônia, 2017).

Essas colocações, de certo modo, dão pistas sobre o que a prática docente abrange, ou seja, ela vai além da viabilização de modos de ensinar e de aprender; o professor participa das proposições sobre o que ensinar e com quais objetivos, o que envolve sair da condição de “professor tarefeiro, ou professor que não lê, só faz...”.

As reflexões feitas até aqui evidenciam pontos importantes sobre o processo formativo. A seguir veremos novas percepções.

#### **5.4 (Im)possibilidades de reflexão sobre a prática no discurso das professoras**

Este eixo, conforme já anuncia, traz falas das professoras que explicitam o modo como o processo formativo que tiveram expressa (im) possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica.

E quanto a esse aluno, ele pode se tornar um sujeito conhecedor realmente de todo contexto histórico [em] que ele está inserido, e que ele se põe assim, de forma consciente, para não ficar à mercê do sistema que existe. Então é assim, ele se torna um ser consciente” de como ele pode [agir] de uma forma propícia, [como pode buscar] o conhecimento cada vez melhor; ou seja, que ele não se contente com aquilo que ele sabe, isso [instila] nele o desejo de [buscar] um conhecimento cada vez melhor; ele vai ter consciência de qual é o papel dele na sociedade e o quanto ele precisa de todo esse contexto histórico e cultural para que possa testar as ideias dele, que é essa questão do trabalho material; mas que ele não se dispõe só do trabalho material, mas o imaterial também, que são as produções de ideias. Mas essa produção de ideias só vai acontecer se realmente o professor e o aluno estiverem juntos frente a uma prática social que está defasada, para buscar um processo para que essa prática social seja transformada, compreendida de uma forma significativa. (Entrevista Profa. Marta, 2017).

A fala desta professora, assim como das outras, revela aspectos importantes das teses centrais da pedagogia histórico-crítica que ela busca organizar e expressar, no sentido de poder enxergar a escola como lugar privilegiado de apropriação de um conhecimento crítico sobre a realidade e que possa transformar a vida dos sujeitos.

Conforme destaca Arce (2013), o conhecimento é algo selecionado e construído pelo professor em interação com o aluno. Nessa dinâmica, o professor é quem domina o conhecimento elaborado e o compartilha com os

alunos, para que os conhecimentos dos alunos também se tornem mais elaborados. Como diz a professora,

Antes de desenvolver uma aula, eu tenho que fazer uma reflexão do que eu vou ensinar. No momento em que estou planejando essa aula, eu tenho que saber o que eu quero; o que pretendo com essa aula. Quando eu vou ensinar algo, preciso estar amparada nessa questão, assim: É essencial para o aluno? O que vai acrescentar na vida [e] na história de vida dele? Daí eu vou conhecer esse aluno; eu preciso conhecer quem é esse aluno para saber o que vou ensinar; como vou ensinar. Só que eu tenho que conhecer o que ele já sabe; qual é a prática social [em] que ele está inserido, para que, a partir desse momento, aquele conhecimento que é dele possa ser transformado em algo mais elaborado. (Entrevista Profa. Marta, 2017).

Aqui, novamente, a ideia da importância de compartilhar com o aluno, na sala da aula, ensinamentos mais elaborados para que seus conhecimentos prévios tornem-se mais aperfeiçoados, embora neste segundo momento a professora sistematize melhor o modo como vê a escola e seu papel de professora na vida dos alunos. Consideramos este argumento relevante no sentido de destacar a importância de momentos em que o professor possa refletir sobre sua prática, mas, ao mesmo tempo, ancorado em saberes também elaborados mediante processos de formação (o conhecimento teórico). Isso difere da defesa daquele professor que precisa aprender com as próprias vivências práticas, ideia tão propagada na atualidade e já com reflexos na docência dos professores que, muitas vezes, não conseguem avançar em seus próprios saberes de senso comum (DUARTE, 2001, MARTINS, 2010).

A professora Marta ainda acrescenta:

Ela [a pedagogia histórico-crítica] vem trazer uma proposta de educação na qual existe um engajamento entre professor e aluno na questão de um conhecimento mais elaborado, sendo que o aluno está naquele conhecimento precário; naquele

conhecimento popular (do cotidiano), que ele já tem; que é dele. Então o professor chega com toda uma bagagem de conhecimento teórico e propõe para o aluno um conhecimento mais elaborado. (Entrevista Profa. Marta, 2017).

Com relação à entrevista com a professora da Educação Especial, trazemos dois trechos que consideramos relevantes:

Com a implantação ou implementação da pedagogia histórico-crítica, houve um processo formativo, e essa iniciativa foi ótima. Eu confesso que participei pouco de tais formações, o que foi uma pena, pois acredito que [elas] ajudam o professor a perceber que é preciso estudar. Como eu não sou professora concursada e, sim, eventual, ou seja, contratada pela prefeitura para trabalhar apenas por um determinado período durante o ano letivo, na maioria das vezes não participo de cursos e formações que são destinados aos professores da Rede. (Entrevista Profa. Ivone, 2017).

No primeiro momento, a professora valoriza a formação intelectual dos professores, que precisa acontecer. Ao mesmo tempo, destaca em sua fala uma problemática grave dos sistemas de ensino, em especial por ser ela responsável por trabalhar com alunos que apresentam dificuldades no processo escolar; além da informalidade de sua contratação, essa condição impossibilita-lhe participar efetivamente dos processos formativos. Dois aspectos da questão que não contribuem, absolutamente, com a inclusão dos alunos nas salas de aula comuns a partir de um trabalho consistente da escola com eles.

Isto nos parece uma grave contradição! É preciso formar profissionais para quê? Para quem? De que modo? Tais perguntas precisam ser feitas pelos responsáveis pelos projetos de formação docente, norteando suas ações. Os professores envolvidos no processo também precisam se questionar, para que a própria formação não os aliene ao invés de emancipá-los; que os torne de fato produtores criativos da prática social nos termos de Marx. Afinal, nessa perspectiva, alienar-se significa exatamente a cisão do homem com aquilo que

ele mesmo produz, porque não compreende que é produto do que ele próprio cria. Esse processo é inerente ao sistema capitalista, em que o sujeito se transforma em mercadoria, vendendo sua força de trabalho em detrimento de produzir criativamente suas condições de vida, transformando-as<sup>21</sup>.

Para a professora Célia, o processo de formação significou o seguinte:

Nossa, na minha vida profissional [ele] trouxe toda mudança, porque através desse grupo de estudos, [cuja] proposta, como eu falei anteriormente, trouxe [...] um despertar, porque eu acredito muito nessa [...] proposta; eu me dediquei muito aos estudos, né? Assim, me aprofundi bastante... Como eu até falei, [...] a diretora fez esse curso com a gente – nossa diretora e uma professora –, e nós nos dedicamos mesmo e foi através desse grupo [...] que eu consegui passar no concurso público. [...] Eu acho que fez toda diferença, porque assim era um assunto, uma proposta [em que] acreditei muito [...]. Então essa credibilidade que eu dei, acredito que fez toda diferença na hora, assim, quando você se interessa e acredita em uma determinada coisa, eu acho que o empenho é até maior, né? E foi o que motivou muito [...] nosso grupo a estudar, foi [o] acreditar realmente nessa proposta. Então, eu acredito que fez toda a diferença na minha vida profissional, porque [...] se hoje eu sou professora, foi depois desse grupo. [...] Nós nos empenhamos bastante e essa abordagem incentivou também. Incentivou não só [a mim], mas todo o grupo acreditava muito nessa proposta. Acredito até hoje que realmente [...] que vai ser muito valiosa. Foi para nós e vai ser muito mais ainda para nossos alunos. (Entrevista Profa. Célia, 2017).

Deste modo, se os objetivos dos formadores e formandos não estiverem alinhados e com propósitos definidos, o processo de todo um trabalho pode ficar reduzido ao desejo de conquistar um cargo público, passar em um concurso.

---

<sup>21</sup> Para saber mais sobre o conceito de alienação e o processo de coisificação (reificação) do homem transformado em mercadoria, veja Barros (2010).

A expressão “(im) possibilidade” é trazida propositalmente para este eixo, considerando os objetivos do trabalho, no sentido de mostrar o quanto é complexa a tarefa de transformação de concepções e práticas, mas, também, para destacar de que modo o ensino, como prática social, foi compreendido pelos profissionais em relação ao que é mais caro à pedagogia histórico-crítica, isto é, a possibilidade de transformação social. Nesse sentido, acreditamos que há indícios nas falas, bem como brechas, para refletir sobre o modo de problematizar e pensar as formações futuras a partir das lacunas percebidas nessa experiência.

As palavras a seguir, da professora Carla, falam um pouco sobre isso:

[...] Como mencionei, a pedagogia histórico-crítica tem em suas propostas, conhecer o processo de desenvolvimento infantil. Lembro que no curso [se] falou da periodização. Conhecer os momentos ou fases da criança vai ajudar a gente a saber o que proporcionar a ela em termos de ensino, querendo contribuir [...] com a aprendizagem dessa criança na escola. Mas para que isso aconteça, é preciso que as pessoas que estão na escola busquem estudar para saber mais. Por exemplo, o pouco contato, acredito eu, que a equipe toda teve não foi suficiente para todo mundo saber o que é trabalhar com essa pedagogia. (Entrevista Profa. Carla, 2017).

A professora destaca um conteúdo importante tratado pela pedagogia histórico-crítica<sup>22</sup> – a questão da periodização do desenvolvimento –, embora deixe claro que o processo formativo recebido não foi suficiente e que é preciso estudar mais, responsabilizando apenas a si mesma por isso, conforme já discutido.

A professora complementa:

Agora acho que as formações não acontecem como antes, todo mês, né? Vai ser mais difícil. Porque cada pessoa tem compromisso, alguns têm filhos pequenos... daí estudar por conta própria, acho difícil. Só se a pessoa quiser mesmo ou

---

<sup>22</sup> Ver Martins, Abrantes e Facci (2016).

isso for cobrado dela. Eu até estava conversando com minhas colegas quando você fez o convite para a entrevista, pois eu nem queria falar muito, com medo de dizer algo que estivesse fora daquilo que deveria saber, afinal houve um estudo, mas a gente não aprende muito em pouco tempo. (Entrevista Profa. Carla, 2017).

Nesse momento outra contradição importante aparece quando a professora reconhece que “estudar por conta própria, acho difícil” e ainda “cada pessoa tem compromisso, alguns têm filhos pequenos...”, demonstrando que transformar práticas vigentes é uma questão complexa, multideterminada e pode envolver tanto os desejos profissionais quanto cobranças de instâncias superiores ao professor, o que é mais um agravante. Sem contar que ninguém “aprende muito em pouco tempo”. Portanto, são muitos os desafios dos cursos de formação.

Por outro lado, considerando as falas, de modo geral, dizeres como “o que”, “para que” e “como ensinar”, “conhecimento popular” e “conhecimento elaborado”, “sujeito conhecedor de todo contexto histórico”, “de forma consciente para não ficar à mercê do sistema que existe”, demonstram novamente o quanto iniciativas como estas podem tornar-se promissoras. Ou seja, iniciativas que superem a condição alienante da sociedade atual, submetida a um Estado que não se responsabiliza pelos direitos básicos dos cidadãos e, ao mesmo tempo, oferece-os de modo precário. O caminho possível é o desvelamento de tais questões pela apropriação dos saberes clássicos e elaborados da perspectiva que assumimos. Por isso mesmo, o processo formativo implantado na rede pública de Limeira/SP, mesmo que de forma muito inicial, conforme o que foi dito pelas professoras nos limites deste trabalho de pesquisa e da própria formação que tiveram, oferece-nos indício de que as teses centrais da pedagogia histórico-crítica precisam sair da academia para serem compartilhadas na escola, principalmente por mostrarem-se fecundas em termos de problematização das práticas sociais vigentes.

Diz a professora Célia:

Das formações iniciais eu não participei. Quando eu assumi como professora de arte, já na rede de uma certa forma já havia sido implantada, né? Mas eu fiz algumas formações que foram destinadas para nossa área, e até hoje temos cursos na área de arte. Além disso, eu também fiz – nós na escola onde eu dou aula – tivemos um curso recentemente com a nossa diretora, né? [Ela] foi uma das pessoas que participaram da elaboração do nosso currículo aqui na nossa cidade e com uma outra professora também que participou nessa elaboração. Elas duas se comprometeram e deram um curso para a gente, sobre a pedagogia histórico-crítica, como uma preparação para o concurso mais recente que tivemos aqui em Limeira. E foi, assim, muito rico, porque nós conseguimos conhecer bem [...] toda a proposta; nós fizemos muitos estudos com vários autores. Tudo era feito [...] com avaliações e tudo; então foi um momento [...] muito rico onde eu considero, assim, que eu aprendi mais ainda, né? Sobre a pedagogia histórico-crítica e mais ainda eu me identifiquei e senti que realmente esse é o caminho melhor [...] se não o melhor, [...] um dos melhores caminhos para a gente contribuir, né, com os alunos no aprendizado deles [...], eu acredito. (Entrevista profa. Célia, 2017).

A professora Célia menciona diversas vezes que os cursos dos quais ela participou foram muito ricos, acrescentando a oportunidade de adquirir conhecimentos aprofundados sobre a pedagogia histórico-crítica, mas ela não faz fluir tais conhecimentos em suas falas. Talvez isso possa sinalizar que tais conhecimentos não estão tão apropriados por ela e arraigados em sua prática, pois se isso estivesse acontecendo, teria propriedade para explanar um pouco mais sobre tais conhecimentos. Mas, percebe-se que a professora valoriza a pedagogia histórico-crítica como uma das possibilidades de mudar o contexto educacional que aparentemente não está dando respostas satisfatórias às demandas educacionais da atualidade, pelo menos no que se refere à Rede Pública de Limeira/SP. Como já mencionado, a implantação da pedagogia histórico-crítica na cidade deu-se exatamente por causa da conclusão a que

chegou um grupo de educadores quanto à necessidade de mudar as perspectivas educacionais do município.

[...] conforme justificativa dessa solicitação, a necessidade de formular definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos que orientem a educação municipal de Limeira foi apontada em 2012 pelos educadores da rede municipal. (LIMEIRA, 2016).

O que a rede precisa considerar agora é exatamente isso: até que ponto os profissionais foram orientados em termos de princípios, fundamentos e procedimentos condizentes com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e o modo como isso repercutiu no cotidiano escolar.

Para a professora Carla, pouca coisa mudou.

Eu não preparo aulas, porque trabalho no berçário. Eu e minhas companheiras seguimos uma rotina de cuidados com as crianças e atividades lúdicas que nos são sugeridas pela coordenadora ou que já são comuns realizar com as crianças. Mas, se preparasse, procuraria estudar sobre os cinco passos que a pedagogia histórico-crítica sugere para a gente pensar em um plano de aula. (Entrevista Profa. Carla, 2017).

Entretanto, para a professora Rose, algo significativo aconteceu (pensar o currículo), embora também aponte problemas – a devolutiva para toda a rede pelos profissionais envolvidos nos processos de mudança.

Interessa também apontar, na fala desta professora, a crítica da pedagogia histórica-crítica sobre o ensino das pedagogias do “aprender a aprender”, focalizando as habilidades e a informação em detrimento do conhecimento científico historicamente produzido.

Antes, nós não tínhamos [...] uma situação pedagógica estruturada; nós tínhamos [...] um *rol de habilidades* por anos de escolaridade, mas também não tínhamos [...] metas para serem atingidas. Olha o primeiro ano vai aprender isso, isso e

isso aqui; o segundo ano vai aprender tais e tais e tais conteúdos aqui; o terceiro ano... não tinha essa sequência? Após a pedagogia histórico-crítica, e com a implementação do currículo – diga-se de passagem, o currículo de Limeira foi implementado em cima da pedagogia (PHC); vou falar assim, PHC; está em cima da PHC. Nós fizemos o quê? *Um currículo estruturado dessa maneira, com conteúdos, não mais com as habilidades* e não menosprezando também o trabalho anterior que foi feito, foi feito só que eu vou falar de algumas professoras... Só quando nós começamos as formações, muitas gostaram. Por quê? Porque elas não sabiam ao certo até onde elas tinham que ir no primeiro ano, até onde elas tinham que ir no segundo ano, então... E outra, ficava cada escola, cada lugar fazendo seus [currículos] isolados. Com a pedagogia histórico-crítica e a implementação do currículo, não. É um currículo para todo mundo, um currículo que visa ao máximo e não ao mínimo, porque antes geralmente ficava no mínimo. Ah! O menino conseguiu o mínimo; está bom. Não! Nós vamos colocar o máximo. Se ele conseguir o máximo, é esse que é o ideal.

[...]

E outra, o currículo demorou, eu fui para lá em 2013. [Em] 2013 começou... Fizemos o currículo, depois [foi mandado] para as escolas para as professoras analisarem e fazerem as adequações que elas achassem pertinentes.

Até esse currículo nascer, praticamente foram dois anos e meio, quase três anos, e com a participação dos professores, porque mandou para toda a rede.

Eu estava lá dentro, né? Foi para toda a rede. Nós ficamos esperando devolutiva. Só que foram poucas as devolutivas; teve escola que fez um estudo do currículo, fez algumas adequações, tudo bem, mas foram poucas as devolutivas. (Entrevista Profa. Rose, 2017).

As percepções que tivemos a partir das falas das professoras sobre o processo formativo da cidade de Limeira/SP, analisadas nesses quatro eixos

apresentados, dão-nos uma visão parcial, mas consciente de que o processo formativo possibilitou uma reorientação educacional no sentido de aludir aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Parece-nos, entretanto, que a intencionalidade do projeto talvez tenha se perdido um pouco no meio do caminho. Não que a preocupação com a formação de professores não se faça ainda presente na rede, bem como a continuidade da oferta de cursos e palestras para todos os profissionais da educação. As falas das professoras evidenciam lacunas pertinentes sobre a formação de professores, o que sugere um repensar dos propósitos dessas formações. E isso, com certeza, deixa margem para futuras pesquisas e produção de conhecimento, conforme apontaremos a seguir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado buscou destacar algumas compreensões acerca da abordagem histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da educação infantil com base em revisões bibliográficas. Enfatizou processos indissociáveis à promoção de uma aprendizagem que favoreça o desenvolvimento infantil de forma plena, vislumbrando a transformação da sociedade pelo conhecimento que precisa ser acessível a todos por meio da educação escolar e da práxis social. Para além disso, o trabalho trouxe brevemente outras perspectivas pedagógicas que influenciaram e influenciam ainda hoje a educação infantil no Brasil, refletindo sobre velhas e novas questões que são apresentadas e que se encontram entrelaçadas no cenário educacional, o ontem e hoje que constituem o eterno devir do homem, que se constrói por meio dos outros por intermédio daquilo que ele mesmo produz. A trajetória da educação infantil no Brasil também aparece no trabalho como evidência da necessidade de compreendermos os direcionamentos que culminaram nas questões suscitadas pela pesquisa em relação ao processo de ensino das crianças pequenas.

Entretanto, para compreender tais entrelaçamentos e refletir sobre possibilidades de transformação no bojo de propostas formativas contra-hegemônicas, foi trazida ao estudo a propositura da implantação da pedagogia histórico-crítica na rede pública de Limeira, como experiência de um grupo de professoras. Esta proposta audaciosa e inovadora direcionou a formação continuada de professores com a perspectiva de fornecer novos enfoques pedagógicos para embasar a prática educativa em sala de aula – e talvez aí resida sua grande contradição, pois as proposições da pedagogia histórico-crítica transcendem os muros da escola. Nesse sentido, as entrevistas realizadas com as professoras que participaram das formações deram indícios de que um processo formativo não pode ser internalizado sem tensões e lutas ideológicas que aparecem nas falas das entrevistadas, na medida em que se confrontam com determinadas convicções e saberes já consolidados. Sendo assim, por experiência própria, é possível dizer que participar de um processo formativo e aceitar a implantação de novas propostas pedagógicas não é

garantia da apropriação necessária para desenvolver uma prática coerente com as possibilidades de trabalho apresentadas em tal perspectiva. Um longo caminho precisa ser percorrido; são necessários estudo, interesse e a conscientização de que é preciso tempo para construir novos sentidos e novas ações, aprofundando compreensões sobre as propostas da abordagem assumida, oportunizando que os conhecimentos se consolidem no sentido de fornecer os subsídios necessários para uma prática entrelaçada com a teoria.

Deste modo, os fragmentos de relatos e experiências das professoras que vivenciaram essa proposta revelaram modos de constituição dos sujeitos em um processo formativo específico que precisa ser problematizado pelas instâncias formadoras. Trouxeram marcas do velho e do novo, de questões que não podem ser compreendidas em pouco tempo e nem se restringem à sala de aula. Portanto, os processos formativos precisam derrubar muros, refletir sobre instâncias que vão além, até para que o sonho do professor de dominar o conhecimento historicamente produzido possa se concretizar.

Portanto, atender e compreender os dilemas/contradições enfrentados pelos professores em seu trabalho diário torna-se relevante para que possamos vislumbrar modos de superá-los, entendendo que a transformação de concepções e práticas é marcada historicamente e é um processo complexo e também repleto de contradições, dentre elas, as necessidades formativas aqui apontadas e a precarização do trabalho do professor pelas políticas públicas.

Entretanto, consideramos também que o desenvolvimento da sociedade só é possível graças ao acúmulo de conhecimentos produzidos ao longo da história humana e que precisam ser compartilhados e transmitidos de geração em geração para que sejam objetos de apropriação pelos indivíduos (MARSIGLIA, 2011). Por que não em cursos de formação? Percebemos, de maneira geral, que a experiência formativa que as professoras tiveram marcou seus discursos, portanto, constituiu novos aprendizados. Não no sentido de domínio e apropriação consistente da abordagem, mas dando início a reflexões e concepções contra-hegemônicas, tais como enxergar o aluno como um sujeito histórico, a escola como lugar de possibilidades de transformação social e a importância do professor nesse processo como sujeito intelectual (não técnico) que precisa trabalhar os conhecimentos iniciais do aluno, rumo aos

saberes mais elaborados. Estas teses centrais pareceram-nos fortemente presentes nos discursos das professoras.

As falas das professoras estiveram pautadas, de modo geral, pelos conceitos que a pedagogia histórico-crítica nos apresenta em termos de pensar a sistematização dos conteúdos a serem transmitidos na escola, ou seja, vimos que a assimilação dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade só será possível mediante uma pedagogia que valorize o saber sistematizado, sendo que está ancorada em propostas que englobam as relações sociais em suas múltiplas determinações.

Por outro lado, as falas também demonstraram lacunas importantes que não podem deixar de ser problematizadas, até para que novos cursos que intentarem trabalhar com a perspectiva histórico-crítica possam contemplá-las mais sistematicamente: pouca ênfase das entrevistadas no *trabalho coletivo*, embora tenham mencionado o professor como parte inalienável de um processo que envolve autonomia e valorização docente pela produção do conhecimento em sala de aula; pouca ênfase em um processo de formação que proporcione uma prática docente comprometida com o processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento das capacidades psíquicas, como, fundamentalmente, *o domínio dos conteúdos exigidos no currículo*, tal como expresso nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira. É exatamente este aspecto da abordagem que Saviani começou a elaborar na década de 1970 e que seus colaboradores até hoje buscam formular, ou seja, *como organizar a escola e o currículo de modo que o saber acumulado pelo gênero humano se transforme no saber de cada sujeito?* Essa é uma questão que ainda está por ser construída no interior da própria abordagem e que os cursos de formação precisam contemplar, já que educação e ensino se consolidam na prática social. Assim, para além de arraigados no discurso, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica precisam sustentar-se nas práticas, tomar forma, objetivar-se no dia a dia das salas de aula de todas as etapas da educação básica. Essa é ainda a grande questão!

## REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007.

ARCE, Alessandra. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas**: rastros e traços de uma construção social do ser criança. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

ARCE, Alessandra. (Org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea, 2013.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2013.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc., 1981.

BARROS, José D'Assunção. O conceito de alienação no jovem Marx. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 223-245, 2010.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórica-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-36. (Coleção Educação Contemporânea).

BONDIOLI, Anna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9. ed. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 42, p. 94-112, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (4 v.).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 2013.

BUSQUETS, Pujol Jordi Monés; VALLET, Maite. Maria Montessori. In: SEBARROJA, James Carbonell (Org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Apontamentos sobre o processo de (re)estruturação do sistema de educação público municipal de Limeira/SP. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 175-189, dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/9708/7096>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, set.-dez. 2001.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

EDUCAÇÃO INICIA encontros de formação para professores da rede municipal. **Cordeirovirtual**, 14 mar. 2014. Disponível em: <<https://cordeiropolis.corderovirtual.com.br/noticias/3281/9/limeira--educacao-inicia-encontros-de-formacao-para-professores-da-rede-municipal>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

EIDT, Nadia Mara; FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 97-127.

ELIAS, Marisa Del Cioppo; SANCHES, Emilia Cipriano. Freinet e a pedagogia: uma velha história muito atual. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FACCI, Marilda Gonçalves. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotsky. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Formação de conceitos por alunos com deficiência: o que os estudos têm nos revelado? **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 369-385, 2016.

GASPARIN, João Luis. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea).

KRAMER, Sonia. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto. Fröebel uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-84.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

LIMA, Natasha Maria Fernandes de. Freinet: perspectivas e contribuições no âmbito do ensino-aprendizagem. **EBR – Educação Básica Revista**, Sorocaba, v. 2, n. 2, 2016.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal de Limeira. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 13/2012**, de 26 de novembro de 2012. Dispõe sobre sistema de avaliação dos estudantes da rede municipal de ensino. 2012. Disponível em:

<[https://smelegal.files.wordpress.com/2015/03/resoluc3a7c3a3o-sme-nc2ba-13\\_avaliac3a7c3a3o.pdf](https://smelegal.files.wordpress.com/2015/03/resoluc3a7c3a3o-sme-nc2ba-13_avaliac3a7c3a3o.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

LIMEIRA. Conselho Municipal de Educação. Parecer CME nº 02/2016, de 8 de novembro de 2016. Dispõe sobre as diretrizes curriculares da rede municipal de ensino do município de Limeira - SP. **Jornal Oficial do Município**, 12 nov. 2016. Disponível em:

<[https://www.institutomais.org.br/ckfinder/userfiles/files/CONCURSO%202017%20Delibera%C3%A7%C3%A3o%20CME%20n%C2%BA%202016%20p\\_4%20a%209.pdf](https://www.institutomais.org.br/ckfinder/userfiles/files/CONCURSO%202017%20Delibera%C3%A7%C3%A3o%20CME%20n%C2%BA%202016%20p_4%20a%209.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2017.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn P.; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Organização, Tradução, Prefácio e Notas de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskyano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 0 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2013. p. 67-96.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes**, v. 19, n. 44, p. 59-72, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de ensino de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ONOFRE, Márcia Regina. **Fundamentos da educação infantil**. Jaboticabal: Associação Jaboticabense de Educação e Cultura, 2006.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 59-89. (Coleção: Memória da Educação).

PASQUALINI, Juliana Campregher. Juliana Campregher Pasqualini: entrevista. Bauru: TV Bauru, 2016. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=1MryDVxmjcs>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A educação infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em educação infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, 2. sem. 2008.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997.

POMBO, Olga. **Vida e obra de Maria Montessori**: o método de Montessori. 2014. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/sanderson/vida\\_e\\_obra\\_montessori.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/sanderson/vida_e_obra_montessori.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2014.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovich Vigotsky no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Coleção: Educação e Conhecimento).

ROSSINI, Sandrine Cristina Ibañes. **Análise da implementação do sistema de avaliação educacional em Limeira - SP a partir da atuação dos gestores escolares das escolas pesquisadas**. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

SANTOS, Carine Lasso Porciúncula. **Educação e escola inclusiva**: um estudo a partir da Abordagem Educacional Reggio Emilia. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção: Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Waldeck. Formação de professores para a educação básica na universidade e as políticas neoliberais. In: LINHARES, Célia. (Org.). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/gt07.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1, p. 28-39, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. (t. 3).

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Madrid: Machado Libros, 2001. (v. 3).

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## **ANEXO1 - BIBLIOGRAFIA PARA O CONCURSO PÚBLICO 03/2014 DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA/SP**

### **CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS PARA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

#### **Conteúdo programático**

Natureza e especificidade da educação; concepções pedagógicas; relação teoria e prática; relação entre desenvolvimento, ensino e aprendizagem; zona de desenvolvimento efetivo e iminente; relação entre pensamento e linguagem; fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos da educação; saber científico e saber escolar; unidade conteúdo e método; pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas; o homem como sujeito histórico; signo como mediador entre sujeito e objeto.

#### **Bibliografia sugerida**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988 (Artigos 5º, 6º; 205 a 214).

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana. **Coleção de Leis da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, jun. 2004. (Anexo o Parecer CNE/CP n. 3/2004).

BRASIL. CNE/CEB Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Coleção de Leis da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, jul. 2010. (Anexo o Parecer CNE/CEB n. 7/2010).

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas de unidade conteúdo/método no ensino**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

#### **Outras referências**

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 59-89. (Coleção: Memória da Educação).

## **ANEXO 2 - MATERIAL PARCIAL DAS FORMAÇÕES DE PROFESSORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LIMEIRA/SP - FORMAÇÃO 1**

### **A natureza social do desenvolvimento e a linguagem oral**

[...] Cada idade se distingue por uma elevada receptividade seletiva para diferentes tipos de ensinamento. [...] sabe-se muito bem que o período sensível para ensinar a criança a falar situa-se entre 1 e meio e 3 anos. [...] se por qualquer razão a criança não começa a falar aos 3 anos, no futuro assimilará a linguagem com maiores dificuldades (p. 54).

### **Condições de vida e educação**

[...] para ser homem são necessárias uma constituição do *cérebro*, condições de *vida* e *educação* bem definidas.

A criança carece de um comportamento humano, carece das qualidades psíquicas que caracterizam o homem. Mas tudo isso é compensado por sua capacidade de assimilar o que as condições de vida e educação lhe oferecem, mesmo que seja a “capacidade de uivar à noite” (p. 39).

*A extraordinária plasticidade, a capacidade de aprender, é uma das qualidades mais importantes do cérebro humano e que o diferencia do cérebro animal* (p. 39).

Cada nova geração recebe tudo que foi elaborado pela anterior; ao vir ao mundo “se impregna” do realizado até então pela humanidade.

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a *herança social*. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – *no processo de educação e ensino* (p. 40).

[...] as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas, sim, as *condições necessárias para sua formação*. Essas qualidades surgem graças à herança social (p. 41).

Nos sete primeiros anos, a massa encefálica fica três vezes e meia maior, se transforma e aperfeiçoa suas funções. A *maturação* do cérebro é muito importante para o desenvolvimento psíquico; graças a isso, o cérebro faz a criança assimilar melhor e aumentar sua capacidade de trabalho, criando condições para uma educação mais sistemática e concreta (p. 42).

A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade (p. 43).

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. *As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e passam o testemunho do desenvolvimento da humanidade* (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, *o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens* (SAVIANI, 2003, p. 13; grifo nosso).

*A concepção de linguagem está articulada a uma concepção de mundo!*

*Concepção inatista ou concepção histórico-social?*

### **Linguagem oral**

- Intervenção intencional e consciente do professor como aquele que dirige o processo educativo, implementando ações a serviço do desenvolvimento.
- Aprende-se a falar antes de se aprender a ler e escrever. A aquisição do oral começa por uma aprendizagem ocasional; as crianças conversam com seus

pares, contam acontecimentos vividos, discutem problemas, pedem informações...

- “Alfabetizar na perspectiva do letramento também é compreender que se ensina para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar.”
- Ser competente nas diferentes situações discursivas orais demanda saber adequar a linguagem ao contexto em que estamos inseridos, regras de convivência, entonação, dicção, gesto, postura, monitorar a fala e escuta atenta em situações significativas nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações e exigências do professor.

### **Questões norteadoras para análise de episódios sobre a roda da conversa**

- Quais as características das falas das crianças?
- Quais situações/ações este professor pode organizar para garantir o avanço na apropriação de conteúdos da linguagem oral?

### **Possibilidades que envolvam a oralidade**

- Contação de histórias.
- Exposição oral.
- Dramatização.
- Participação em entrevistas.
- Calendário (anterioridade/ posterioridade).
- Textos de tradição oral (parlenda, adivinhas, cantorias).
- Recados.
- Recitação.
- Notícia radiofônica.
- Propaganda oral de rua.
- Conversa.
- Debates.
- Rotina.

## **Outras maneiras de promover o desenvolvimento da linguagem oral**

### *1. Promover situações contínuas de conversação com planejamento intencional*

- Diálogo após o recreio sobre o mesmo.
- Aula de educação física, o que fizeram?
- Aula de artes, que material utilizaram? O que fizeram?
- Exploração do calendário (mês, dias da semana, clima).

### *2. Adequar a linguagem ao contexto de comunicação*

- Uso do banheiro.
- Pedir para beber água.
- Situações em atividades (intervenção).
- Orientação para escovação dos dentes.
- Uso de saudações cordiais (palavrinhas mágicas).

### *3. Monitorar a fala e a escuta atenta em situações significativas*

- Esperar sua vez de falar.
- Ouvir o outro (professor, colega).
- Escuta atenta na hora da leitura.
- Proporcionar a retomada de trechos das leituras (mais relevantes) e cantigas.

### *4. Acompanhar e promover o relato sequenciado dos temas*

- Rotina do dia.
- Com apoio de imagens, descrever a rotina do dia anterior.
- Sequência de gravuras sem história fixa.
- Buscar relatos do que o aluno fez antes de vir para a escola.
- Em outro momento, buscar relatos do que o aluno fará depois da escola.
- Calendário: noção de anterioridade e posterioridade. (O que fizemos ontem, o que estamos fazendo hoje).

### *5. Recuperar e complementar a linguagem oral da criança, buscando dar sentido e melhorar sua fala*

- Professor recupera a fala da criança, amplia e estimula para que retome a fala corrigida, ampliada. (Água – posso beber água? / Xixi - Posso ir ao banheiro?)
- Frases durante atividades, brincadeiras, diálogo.

*6. Ampliar o repertório comunicativo da criança através da leitura de histórias que “encantam”, cantigas de roda, quadrinhas e poemas*

- Iniciar com histórias conhecidas (contos) na leitura com imagens.
- Ampliar na diversidade dos gêneros (gibis, rótulos, jornal, revista).
- Utilizar recursos gestuais, cds, vídeos, musicais interativos para a cantiga de roda.
- Utilizar recursos multimídia na contação de histórias.
- Utilizar, nas quadrinhas e poemas, o recurso da rima (promove interação das crianças com as palavras).
- Uso de fantoches.

### **Referências**

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

## **ANEXO 3 - MATERIAL PARCIAL DAS FORMAÇÕES DE PROFESSORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LIMEIRA/SP - FORMAÇÃO 2**

### **Periodização do desenvolvimento psíquico na perspectiva histórico-cultural: implicações pedagógicas para a educação infantil**

#### **O papel do professor**

- Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, não é possível pensar no papel do educador como alguém que estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento.
- Importância e defesa do ato de ensinar decorrem da própria concepção de desenvolvimento.
- Processo não natural; não espontâneo.
- Desenvolvimento é resultado da apropriação da cultura, que, por sua vez, demanda a mediação do adulto.

#### **Atividade-guia (ou atividade principal ou atividade dominante)**

- Em cada período, uma atividade é a *dominante*.
- É a mudança da atividade-guia que marca a transição a um novo período de desenvolvimento (*mudanças na qualidade da relação da criança com o mundo*).
- Elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico é a relação *criança-sociedade*
- Papel mais decisivo/essencial no desenvolvimento psicológico, enquanto outras desempenham papel secundário (linhas acessórias).

“Em cada momento de sua existência, o ser humano se relaciona com a realidade de uma determinada maneira. Cada estágio do desenvolvimento psíquico é, portanto, como afirma Leontiev (2001), caracterizado por determinadas formas de relação com o mundo que são dominantes nesse período” (p. 76).

“A atividade dominante reorganiza e forma processos psíquicos, gera novos tipos de atividade e dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período” (p. 77).



Elaborado por: Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru, 2012.

### Primeiro ano de vida: comunicação emocional direta com o adulto

- O bebê tem a necessidade objetiva de atenção e cuidados por parte dos adultos (total dependência).
- Relação criança-adulto social; esfera afetivo-emocional (mundo das pessoas).
- Inicialmente, manifesta desconforto de forma desorganizada (choro, gritos, choramingos, movimentos).
- Aos poucos, se as condições forem garantidas (ações dos adultos dirigidas ao bebê), se formará a *atividade emocional direta com o adulto*.
- Complexo de animação.
- Unidade percepção-emoção-ação.

*TODAS* as aquisições da criança nesse período dependem da influência *imediate* dos adultos.

“A comunicação com os adultos (com o outro) é a condição mais importante para o processo de humanização da criança. [...], mas a comunicação no primeiro ano de vida tem uma peculiaridade: trata-se, ainda, de uma comunicação que tem caráter emocional, pois se reduz à expressão mútua de emoções que a criança e o adulto dirigem um ao outro” (p. 82-83).

No interior desse período “[...] tomam forma as ações sensório-motoras, de orientação e manipulação, ou seja, *as ações com objetos começam a formar-se justamente a partir da comunicação com o adulto*” (p. 83-84).

- Ação com objetos aparece como *linha acessória do desenvolvimento* (propriedades externas das coisas realizando quaisquer ações).

### **Primeira infância: a atividade objetual manipulatória**

- A comunicação com o adulto não desaparece, mas muda de qualidade.
- A *ação com objetos* desponta como atividade dominante.
- Relação criança-objeto social; esfera intelectual-cognitiva (mundo das coisas).
- Apropriação da função social do objeto, de seu significado (forma socialmente determinada de ações/uso com o objeto).
- Reproduz as ações e operações *que aprende com o adulto*, por meio da imitação e do ensino (papel mediador do adulto que explicita os traços da atividade humana acumulada no objeto).
- Quando domina as ações com os objetos, passa a generalizar as ações e fazer uso livre do objeto (substituição de um objeto por outro = premissa para jogo de papéis).
- No interior desse período “começa a nascer uma nova atividade: o faz de conta, a brincadeira de papéis” (p. 87).
- Jogos protagonizados elementares, centrados no uso de objetos da vida cotidiana.
- Criança passa a se interessar pelo sentido social das ações com os objetos, pelas relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados.

### **Atividade pré-escolar: jogo de papéis**

- Maior vítima de interpretações naturalizantes.
- “A imaginação não é a causa da brincadeira, ao contrário, a brincadeira é uma atividade que, por sua própria estrutura e finalidade, demanda a criação da situação imaginária pela criança” (p. 88).
- Relação criança-adulto-social; esfera afetivo-emocional (mundo das pessoas): *fazer o que o adulto faz*.

- Contradição: a criança sente a necessidade de fazer o que o adulto faz, mas não pode pôr seus próprios limites operacionais e técnicos.
- Atividade não produtiva (foco no processo).
- Conteúdo da brincadeira: relações sociais.
- “A finalidade da atividade de jogo consiste na realização do papel assumido” (ELKONIN, 1987a, p. 95).
- Conteúdo da brincadeira: reprodução das atividades sociais dos adultos e relações sociais que se estabelecem entre eles.
- Internaliza padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta.
- *Autodomínio da conduta*: a brincadeira não é tão livre quanto parece.
- “As ações da criança pela primeira vez tornam-se objeto de sua consciência, ou seja, pela primeira vez ela se dá conta de suas próprias ações e esforça-se para controlá-las” (p. 89).
- Não é qualquer brincadeira que provoca desenvolvimento!
- Quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos.
- “O papel do professor não se resume a observar a brincadeira infantil, evitando interferências. Essa concepção é fruto de análises naturalizantes do desenvolvimento infantil. A brincadeira de papéis no contexto da educação escolar deve estar a serviço da apropriação da cultura e do desenvolvimento psíquico, cabendo ao professor não só ampliar o conhecimento de mundo da criança de modo que forneça matéria-prima para o faz de conta, mas enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação” (p. 91).

### **A transição à idade escolar**

- Autocontrole da conduta é condição para a formação da atividade de estudo.
- Período que ainda pertence à mesma época (infância): ambos os períodos estão ligados pelo motivo de penetrar no mundo dos adultos.
- Movimentos entre o desejo de “fazer o que o adulto faz” para “saber o que o adulto sabe”.
- Brincadeira infantil é fonte para a formação de novas atividades.
- Atividade de estudo é orientada a um resultado, a um produto.
- Atividades produtivas (linha acessória): atividades que geram algum produto, por exemplo, o desenho, a pintura, a construção etc.

- A educação infantil não pode se furtar a pensar a transição à idade escolar!
- Compromisso de promover a formação das premissas da atividade de estudo já na educação infantil. Faremos isso a partir do jogo de papéis, mas também a partir das atividades produtivas.

### **O lúdico como *meio na educação infantil***

- “[As crianças] se sentam novamente no chão do pátio e a professora vai até a sala de aula buscar o cd para a última atividade antes de retornarem para a sala. Enquanto esperam, as crianças estão muito agitadas e fazem muito barulho. [...] A professora retorna rapidamente e enquanto coloca o cd todas as crianças se deitam no chão e fingem estar dormindo, embora ainda estejam agitadas e falando bastante. A faixa a ser tocada é a ‘Marcha do leão’, uma peça de música clássica. A professora diz que se estiverem conversando não vão conseguir ouvir quando for hora de o leão acordar, pentear o cabelo etc. A música começa a tocar e as crianças começam a levantar e se espreguiçar. *A cada trecho da música, com diferentes andamentos e alturas, corresponde uma ação do leão: levantar, pentear a juba, andar, rugir etc.* É preciso prestar atenção à música para identificar as diferentes partes. A professora faz os movimentos junto com as crianças. Elas se divertem imensamente com a atividade. Todas as crianças sem exceção estão plenamente engajadas e mergulhadas na tarefa.” [Observação em sala de aula, Jardim I, quinta-feira] (PASQUALINI, 2010, p. 172-177).
- De acordo com o período do *desenvolvimento da criança*, o lúdico na educação infantil ocupa o lugar de *forma* na transmissão de *conteúdos*!

### **Referências**

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação

Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotsky: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: PASQUALINI, Juliana Campregher. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

## **ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa *Pedagogia histórico-crítica, abordagem histórico-cultural e educação infantil: a experiência formativa de Limeira – SP*. O objetivo deste trabalho de pesquisa é investigar e analisar sua experiência sobre como o processo formativo de que participou, entre os anos de 2014 e 2016, baseado nas teses da pedagogia histórico-crítica, vem repercutindo em sua vida profissional.

A elaboração do trabalho envolverá entrevistas semiestruturadas e as perguntas dirigidas a você buscarão compreender sua opinião e como vivenciou a implantação da proposta de formação na rede de Limeira.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: as entrevistas serão gravadas e os dados obtidos serão usados exclusivamente pelo pesquisador para sistematização e análise. Estes dados não serão exibidos ou reproduzidos em qualquer outra hipótese. Não serão citados nomes, ou descrição física que possa definir sujeitos ou instituições. As entrevistas serão transcritas para posterior análise e para interpretação posterior dos dados, relacionando-os com os princípios teóricos da pedagogia histórico-crítica. Nenhum nome ou descrição que venha a identificar os entrevistados será mencionado.

Considerando que riscos sempre existem, mesmo que mínimos, por se tratar de entrevistas, as perguntas poderão causar desconforto para os entrevistados, mas haverá por parte do entrevistador o cuidado de evitar ou minimizar tais riscos.

Com relação aos benefícios, vemos a importância de se conhecer todo o processo de implantação da pedagogia histórico-crítica na Rede Pública Municipal de Limeira/SP, o que promoverá reflexões oportunas para repensar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Além disso, perceber como o processo de formação de professores influenciou ou influencia as práticas profissionais das pessoas envolvidas na pesquisa trará grande contribuição em termos de compreensão da importância ou não das vivências de tal processo.

Para participar deste estudo você não terá qualquer custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão.

O(A) Senhor(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Metodista de Piracicaba – Programa de Pós-Graduação em Educação, e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade por eles.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do estudo *Pedagogia histórico-crítica, abordagem histórico-cultural e educação infantil: a experiência formativa de Limeira – SP*, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Piracicaba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura participante \_\_\_\_\_

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA

Programa de Pós-Graduação em Educação – Piracicaba – São Paulo

Rodovia do Açúcar, km 156 - bloco 7, sala 08 - Caixa Postal 68 - CEP 13400-970 – Piracicaba, SP.

Fone: (19) 3124-1513 - ramal 1274

E-mail: [comitedeetica@unimep.br](mailto:comitedeetica@unimep.br)

Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira das 8h às 12h e 13h às 16h30

## **ANEXO 5 - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS**

### **Entrevista com a professora Sônia**

**Pesquisadora:** Qual é a sua opinião sobre a implantação da pedagogia histórico-crítica como direcionamento das propostas pedagógicas na Rede Pública de Limeira?

**Profa. Sônia:** Participei como ouvinte, e como ouvinte, digamos assim, quando a gente participa como ouvinte mesmo das formações. A gente tinha trabalhos. Não era só estar ali presencialmente. Mas a gente tinha outros meios de participar. Então a gente fazia atividade também extra e tinha aqueles momentos ali de pesquisas e os dados dos nossos alunos que a gente tinha que passar. Então nós tínhamos atividades e nós recebíamos uma bolsa também (nesse momento a professora refere-se ao Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa).

**Pesquisadora:** Você fala com relação ao Pacto?

**Profa. Sônia:** Ao Pacto que era também, que entrou dentro dessa linha da pedagogia histórico-crítica. Então a Secretaria tinha essa linha, o pacto também, então uniu. Nós recebíamos uma bolsa para isso; nós tínhamos atividades dentro da nossa sala de aula e eles (coordenadores) vinham até a escola e observavam o trabalho como era feito. A gente tinha os registros, né? Então a gente também tinha uma devolutiva de tudo isso. Recebemos materiais também, livros didáticos, paradidáticos...

Eu estava na rede quando teve essa implantação da pedagogia histórico-crítica. Então, quando eu entrei (na rede) era mesmo habilidades, né? A gente preenchia um rol de habilidades imenso, assim, e mediante observação, avaliação, a gente tinha os nossos registros. Mas com a implantação da pedagogia histórico-crítica, primeiro, assim, houve grupos de estudos, né? Então na escola a gente estudou sobre isso antes mesmo da formação da Secretaria da Educação.

Então, a nossa diretora já orientou os estudos. A gente se reunia em grupos, estudava. Ela trazia textos pra nós, então a gente já de antemão conhecia um pouco, né? [...] Saviani, ela trazia muitos textos, né? Sobre isso.

E aí veio o Pacto também nessa perspectiva. E aí, no caso, eu fiz todos os anos do Pacto porque eu peguei as séries iniciais.

Então eu acho que o professor assim ficou mais autônomo. Ele teve muito mais ferramentas, né, não só perante o aluno, mas perante a sociedade, perante os pais, de mostrar mesmo o caminho... A gente não sabia de onde partia, a gente tinha projetos, sequências didáticas..., mas agora é muito mais estruturado, né? A gente hoje, até na reunião de pais, a gente tem condições de dar uma devolutiva, de onde o aluno se encontra, para os pais, onde que deve estar, né?

Então é um processo que o aluno também participa, né? Não é só professor/aluno de cima pra baixo. O aluno é coparticipante, ele reflete junto. Ele sabe que professor é aquele que transmite o conhecimento, mas eu (aluno) também preciso receber e como eu (aluno) vou estar recebendo esse conhecimento?

Então o aluno hoje tem condição, assim, tem autonomia de receber esse conhecimento e pensar junto, e aí que promove a sistematização, a discussão, porque não fica o conhecimento pelo conhecimento, né? Ele recebe, mas, assim,

E mediante isso, o que eu vou fazer, né?

E houve também a implementação do currículo, então nós já estudamos o currículo também à luz dessa pedagogia.

**Pesquisadora:** Houve, então, um estudo do currículo?

**Profa. Sônia:** Sim, nós participamos também do currículo. As professoras também foram convidadas a formarem o currículo. Foi colocado democraticamente, né? Então não foram só elas (formadoras) que colocaram, nós fomos convidadas também para gente participar. Nós também formamos o currículo baseado nessa pedagogia, toda uma rede, né?

**Pesquisadora:** Em nível pessoal, como foi essa experiência para você? Você achou que mudou sua vida profissional com relação à sua forma de atuar na educação?

**Profa. Sônia:** É... essa teoria realmente embasou a prática, né? Que aí você sabe de onde saiu e para onde vai. Então acho que é o que eu falei do professor... deu uma certa autonomia para o professor. Eu me senti cada vez mais autônoma e pesquisadora junto também, porque você acaba estudando junto, né? Você tem que transmitir o conhecimento, você tem que ir buscando estratégias, né? Então a gente fala: "Ah! Mas e o aluno?" O aluno é nosso objeto de estudo, então a gente tem que ter de pesquisar nas várias áreas. Ah, o aluno é cognitivo, ele é afetivo, ele é social, você vai buscar os caminhos em cada área. Então acho que essa pedagogia vem embasar e confrontar com aquilo que não dava certo, né? E aí direcionar também pra onde você tem que caminhar. Eu acho que veio acrescentar muito nesse aspecto.

**Pesquisadora:** Você poderia falar sobre algum conceito discutido pela abordagem e que considerou importante para sua vida profissional?

**Profa. Sônia:** É essa visão mesmo: tirar, sair do professor tarefeiro, ou professor que não lê, só faz, né? Então que hoje perdeu-se muito, né? Então vou dar umas aulinhas ali. Então eu acho que essa... retomar... porque houve em uma determinada época da sociedade, em que o professor tinha uma postura, um determinado valor... Então eu acho que resgata um pouco esse valor do profissional. E a gente também em posse desse conhecimento. As pessoas percebem também, né, quem tem autoridade. É, então, eu acho que vem só elevar mesmo a função (do professor). Porque é aquela coisa que a gente fala: nas outras áreas todos dão palpites, né? Então todo mundo se mete, fala isso, fala aquilo. Na área da educação também, ou não, é o contrário: nas outras áreas ninguém dá palpites, na área da educação todos querem dar palpites.

**Pesquisadora:** Para finalizar, você poderia descrever brevemente como desenvolve uma aula?

**Profa. Sônia:** Nós trabalhamos assim... E esse planejamento é baseado no currículo, né? Então nós vamos buscar no currículo para aquele ano como a gente falou, né, expectativa o que o aluno deve atingir até aquele ano... Então a gente procura, busca no currículo, faz o planejamento, descreve, tem descrição da situação didática, recursos didáticos e a questão também... tem uma recuperação contínua... Então a gente tem um atendimento para aqueles alunos, então, porque aquele aluno não chegou naquele ponto. O que eu preciso fazer? Como que eu vou retomar com aquele aluno? Então a gente pode falar: é uma aula só, mas vai atingir cada dificuldade de cada aluno, né? Então a gente tem essa preocupação... eu vou verificar o que aprendeu daquilo, o que o aluno reteve daquilo, o que ele precisa... Então a gente tem também esse olhar também particular, embora a aula seja no coletivo... mas a gente tem proposta em particular para cada aluno, porque a gente escreve o nome de cada aluno, o que nós vamos fazer para esse aluno.

### **Entrevista com a professora Rose**

**Pesquisadora:** Qual é a sua opinião sobre a implantação da pedagogia histórico-crítica como direcionamento das práticas pedagógicas na Rede Pública de Limeira?

**Profa. Rose:** Olha, eu não só sou a professora da rede como participei da implementação e também participei... Fui uma das formadoras da pedagogia histórico-crítica na Secretaria da Educação. Então eu falar assim, vou colocar um pouco do antes e o depois, tá?

O antes... nós não tínhamos assim uma situação pedagógica estruturada. Nós tínhamos aí um rol de habilidades, tá? Por anos de escolaridade, mas também não tínhamos, né, metas para serem atingidas.

Olha o primeiro ano vai aprender isso, isso e isso aqui, o segundo ano vai aprender tais e tais e tais conteúdos aqui, o terceiro ano, tá, não tinha essa sequência, tá? Após a pedagogia histórico-crítica e com a implementação do currículo, diga-se de passagem, que o currículo de Limeira foi implementado

em cima da pedagogia (PHC) vou falar assim, PHC, tá, em cima da PHC. Nós fizemos o quê? Um currículo estruturado dessa maneira com conteúdos não mais com as habilidades e não menosprezando também o trabalho anterior que foi feito... foi feito, só que eu vou falar de algumas professoras só quando nós começamos as formações. Muitas gostaram. Por quê? Porque elas não sabiam ao certo até onde elas tinham que ir no primeiro ano, até onde elas tinham que ir no segundo ano, então... e outra, ficava cada escola, cada lugar fazendo seus isolado. Com a pedagogia histórico-crítica e implementação do currículo não, tá? É um currículo pra todo mundo, um currículo que visa o máximo e não o mínimo, porque antes geralmente ficava no mínimo. “Ah! O menino conseguiu o mínimo, tá bom.” Não, nós vamos colocar o máximo. Se ele conseguir o máximo, é esse que é o ideal, tá?

Com os conhecimentos da humanidade produzidos pela humanidade, né, então nós colocamos o quê?

Primeiro ano, conteúdos são esses, esses e esses conteúdos que um primeiro ano vai aprender.

Segundo ano são esses, esses e esses conteúdos que um segundo ano vai aprender.

E outra, e ele vem espiralado, tá? Eu retomo, eu posso retomar um conteúdo anterior lá do primeiro ano pra poder retomar para poder dar sequência no segundo ano, tá? Então todo do primeiro ao quinto e da educação infantil também, tá? Desde o M II, a educação infantil também. O currículo vem em uma progressão e a pedagogia histórico-crítica trouxe isso, né? Essa progressão, esse ano vai aprender isso, isso e isso. O segundo: “Ah, já aprendeu isso... Vamos ampliar... É sempre ampliando. Mas isso não impede do professor retomar a situação em si.

É porque a grande crítica é que o aluno fica, ele não participa. Ele participa do processo o tempo todo. Não tem como ele não participar do processo... Então uma das críticas a essa pedagogia é essa: que o aluno não tem participação. Ele tem participação, sim, quando ele começa a refletir com o professor: Onde eu estou, o que eu preciso aprender, aonde precisamos chegar. Então ele participa, sim...

E outra, o currículo demorou. Eu fui para lá em 2013. 2013 começou... Fizemos o currículo, depois mandou para as escolas para as professoras

analisarem e fazerem as adequações que elas achassem pertinentes. Até esse currículo nascer, praticamente foram dois anos e meio, quase três anos, e com a participação dos professores, porque mandou para toda a rede.

Eu estava lá dentro, né? Foi para toda a rede. Nós ficamos esperando devolutiva. Só que foram poucas as devolutivas, né? Teve escola que fez um estudo do currículo, fez algumas adequações, tudo bem, mas foram poucas as devolutivas.

**Pesquisadora:** Mas considerando que essa progressão é importante?

**Profa. Rose:** Sim, é importante, ele não pode perder de foco, o que... Porque tem um parâmetro final, porque no primeiro ano o menino tem que estar assim, assim, assado; no segundo ano ele também, tem que estar assim, assim, assado. Eu não posso perder de vista meu final lá. Tanto é que a gente falava: “Coloque limites, se ele não está com esse conteúdo ainda...” O que a gente chamava ainda de introduzir, aprofundar, consolidar, né, é introduzir, aprofundar e consolidar, são os três. Então tem ano que eu vou introduzir, tem ano que eu vou me aprofundar e tem ano que eu vou consolidar. Eu não posso perder de vista isso. Então esse foi o grande ganho, né? O professor sabe de onde ele está partindo e onde ele vai chegar.

É saber: “Ó, eu estou partindo daqui e tenho que chegar aqui. Eu tenho que ter meios aí de fazer com que essa criança chegue a ter um saber estruturado.

**Pesquisadora:** Isso é importante porque o próprio professor começa a analisar sua prática?

**Profa. Rose:** Sim. O outro ganho com a pedagogia histórico-crítica está... o professor como centro da aprendizagem do aluno, como par mais experiente, com o saber científico, não é um saber... é o menino vem com um saber, vem com um saber, mas ele vem com aquele saber do conhecimento comum, senso comum.

E a função da educação é tirar ele desse conhecimento do senso comum e avançar para o conhecimento científico.

Eu costumava dizer que o menino já conhece a face da lua, eu tenho que mostrar a face oculta. E a face oculta? Como é que ele vai aprender essa face? Então essa é a função, né?

Ele vem com um conhecimento? Vem. A gente não menospreza o conhecimento que ele tem, mas, né, é o científico...

O menino sabe por que chove. Chove porque está caindo água do céu. Mas qual é o conhecimento científico que está por trás disso? E antes, a gente só ficava nessa superfície. Ah! Choveu porque as nuvens... Aquela historinha... chorou, e não sei o quê. Não, não é isso. Posso até partir disso, mas eu tenho que avançar e explicar para ele que o científico, que o conhecimento que foi construído pela humanidade, que tá ali não é assim que se conta, não é assim que se forma a chuva tá, não é assim que se forma outro determinado fenômeno, que ele vem lá do conhecimento dele, com conhecimento do senso comum, tá. Ele tem esse conhecimento, mas eu tenho que entrar e falar pra ele: olha, isso é o que você sabe. Mas vamos avançar e conhecer mais sobre esse conteúdo?

**Pesquisadora:** Em nível pessoal, como foi essa experiência para você? Você achou que mudou sua vida profissional com relação à sua forma de atuar na educação?

**Profa. Rose:** Olha, eu sempre fui uma professora que parti do princípio que eu tenho que ensinar. Eu tenho que ensinar, o menino tem que aprender. Eu tenho que arrumar ali várias... Ele não aprendeu cantando, ele via aprender dançando, ele não aprendeu dançando, ele vai aprender rolando. De alguma maneira eu tenho que dar um jeito, porque eu sou o profissional da educação, e isso eu falava para as minhas professoras... Viu? Vocês não podem perder de vista que você é o profissional da educação. Quando o pai (do aluno) chegar pra discutir com você educação, você tem que ter estudado. Eu sempre disse: estudem, leiam um texto. Eu sei que é difícil em uma sala de aula, mas leia um texto uma hora ou outra, procurem melhorar sua prática. Aquele discurso aí! Na teoria a prática é outra... Não! Se você observar bem em sua prática, você tem uma teoria por trás, você só não sabe qual.

Então eu sempre fui uma professora que parti do princípio de que eu tenho que ensinar. O menino tem que aprender. Eu sei que é minha função... se não aprendeu cantando, vai aprender dançando, vai aprender rolando, eu vou dar um jeito, tá?

**Pesquisadora:** E isso vai ao encontro das propostas da pedagogia histórico-crítica – PHC, como você fala?

**Profa. Rose:** Sim.

**Pesquisadora:** Você poderia dizer sobre algum conceito que a abordagem discute e que considerou importante para sua vida profissional?

**Profa. Rose:** A função do professor como aquele que detém o saber... tudo bem, ele não sabe tudo. Mas a figura central é o professor, né? Então o que eu acho que umas das mais importantes é essa: o professor como “mediador” também não vou falar, porque a PHC também não... eles entendem mediação como a outra situação, tá? Mas o professor como o eixo central.

**Pesquisadora:** Para finalizar, você poderia descrever brevemente como desenvolve uma aula?

**Profa. Rose:** Bom, a minha aula como tem... um planejamento prévio... Nós elencamos na semana quais conteúdos nós vamos trabalhar. Diante desses conteúdos, quais os recursos que eu vou usar para esse menino poder atingir o meu objetivo, para que ele desenvolva, para que ele aprenda esse conteúdo, tá? Vou pra sala com o meu planejamento e desenvolvo esse conteúdo. No primeiro momento, eu organizo a sala, porque eu não começo a aula enquanto não estiver todo mundo... Organizo a sala, né, porque é importante pra que eles (os alunos) possam focar a atenção em mim. Organizo a sala, previamente já coloco a rotina na lousa. Eu sempre tenho um cantinho na lousa que eu coloco a rotina. Então ali eles já sabem o que vai acontecer aquele dia: vai ter a leitura, vai ter aula de língua portuguesa, vai ter ciências, vai ter história, o recreio ou algo, e depois também... Então eles já se organizam ali,

né? Pela rotina que eu coloco do dia. Aí eu começo, previamente como eu já fui com meu planejamento. Eu começo a dar a minha aula, né? Como eu já venho com ele (planejamento) estruturado, então eu entro na minha sala sabendo o que eu vou fazer. O conteúdo que eu elenquei. Eu também já estudei ele previamente. Não estudei só até onde o aluno sabe. Eu estudei para além também, porque se surgir uma pergunta ou outra mais capciosa, eu consiga responder. Se eu não conseguir, eu vou falar: olha, gente, eu vou pesquisar ou vamos pesquisar juntos e na outra aula, retomamos.

Então é sempre uma aula assim focada em mim... Eu sou meio que sargento (risos).

### **Entrevista com a professora Célia**

**Pesquisadora:** Qual é a sua opinião sobre a implantação da pedagogia histórico-crítica como direcionamento das propostas pedagógicas na rede pública de Limeira?

**Profa. Célia:** Bom, em minha opinião eu acho que foi... veio assim em um momento, né? É muito – pelo menos no meu caso – muito propício, porque é eu trabalhando com crianças ainda na época, não como professora, mas como monitora, eu tinha assim muitos questionamentos quanto à prática. Não desmerecendo nem, né, o que a gente já sabia sobre ensinar, mas eu acreditava que tinha pontos, assim, que precisavam ser... e a pedagogia histórico-crítica veio, assim, sanar esses pontos de certa forma... porque eu acreditava no papel do professor, no papel do aluno, no quesito aprendizagem. Eu acho que cada um tinha seu lugar, e que eles estavam meio deturpados nessa outra abordagem. Então eu acredito que, na minha opinião, veio, assim, de uma maneira muito positiva. Eu acredito que realmente tem muito a contribuir, né? Essa implantação tem muito a contribuir com a o aprendizado dos alunos, eu acredito... até com a nossa vida profissional tem muito e essa valorização também ajuda muito... aumenta, assim, de certa forma, aí, como dizer, assim? Até a autoestima do professor, porque você sentir que você realmente é o que sabe e vai ensinar ajuda muito. Eu acredito que sim.

**Pesquisadora:** Você disse que participou de um grupo de estudos. O que mudou em sua vida com relação à pedagogia histórico-crítica? Ela trouxe algumas mudanças significativas para sua vida? Como foi essa experiência para você?

**Profa. Célia:** Nossa, é... Na minha vida profissional trouxe toda mudança, porque através desse grupo de estudos, onde essa proposta... Como eu falei anteriormente, né, trouxe assim um despertar, porque... porque eu acreditando muito nessa, nessa é... proposta, eu me dediquei muito aos estudos, né? Assim me aprofundi bastante, como eu até falei que a diretora fez esse curso com a gente... a nossa diretora e uma professora, e nós nos dedicamos mesmo e foi através desse grupo, né? E que a gente, e que eu consegui passar no concurso público, aí é... eu acho que fez toda diferença, porque assim... era um assunto, uma proposta que, para mim pelo menos, eu acreditei muito nessa proposta, então essa credibilidade que eu dei acredito que fez toda diferença na hora assim... quando você se interessa e acredita em uma determinada coisa, eu acho que o empenho é até maior, né? E foi o que motivou muito a gente, assim, o nosso grupo a estudar... foi, assim, acreditar realmente nessa proposta, né? Então, eu acredito que fez toda a diferença na minha vida profissional, porque, né... se hoje eu sou professora, foi depois desse grupo, quando nós nos empenhamos bastante e essa abordagem incentivou também... incentivou não só eu, mas todo o grupo acreditava muito nessa proposta... acredita até hoje que realmente é muito... que vai ser muito valiosa. Foi para nós e vai ser muito mais ainda para nossos alunos.

**Pesquisadora:** Depois, como professora de arte, você chegou a participar de alguma formação?

**Profa. Célia:** Das formações iniciais eu não participei. Quando eu assumi como professora de arte, já na rede, de uma certa forma, já havia sido implantada, né, mas eu fiz algumas formações que foram destinadas para nossa área, e até hoje temos cursos na área de arte. Além disso, também, eu fiz, nós na nossa escola onde eu dou aula, nós tivemos um curso recentemente com a nossa diretora, né? Que foi uma das pessoas que participaram da elaboração do

nosso currículo aqui na nossa cidade e com outra professora também que participou, né, nessa elaboração. Elas duas se comprometeram e deram um curso para a gente, sobre a pedagogia histórico-crítica como uma preparação para o concurso mais recente que tivemos aqui em Limeira. E foi assim muito rico porque nós conseguimos é... conhecer bem a proposta, toda a proposta, nós fizemos muitos estudos com vários autores, tudo era feito assim com avaliações e tudo, então foi um momento assim muito rico onde eu considero, assim, que eu aprendi mais ainda, né? Sobre a pedagogia histórico-crítica e mais ainda eu me identifiquei e senti que realmente esse é o caminho melhor, talvez, se não o melhor, talvez, mas um dos melhores caminhos para a gente contribuir, né, com os alunos no aprendizado deles, né, eu acredito.

**Pesquisadora:** Você poderia falar sobre algum conceito discutido na abordagem e que considerou importante para sua vida profissional?

**Profa. Célia:** Ah! Sim. Porque ela trouxe de volta, porque é nós, né, que temos a idade de estar dando aula hoje, aprendemos com a escola tradicional... é e a gente aprendeu a ter o professor como detentor do conhecimento. A gente teve essa... é e parecia que para a gente por mais que em alguns momentos ela não era assim totalmente a correta, talvez, né, mas a lógica de ter o professor e do aluno estar ali para aprender... E tudo isso aí, pra mim, era uma coisa muito, era uma coisa que eu acreditava. Então hoje, lógico, nos apropriando de recursos e tudo a gente pode é fazer com que o aluno sinta que o professor sabe e ele (o aluno) está ali para aprender, lógico de uma maneira não radical nem assim, mas é... eu acho que essa é a lógica. Para mim isso era difícil de achar que isso não é o aluno, pra mim a lógica é o professor como uma pessoa que aprendeu, uma pessoa que está ali e que não pode se colocar no mesmo nível; ele tem o conhecimento, ele está acima, ele tem que ter o autocontrole, tem que ter a sabedoria para lidar com as situações de uma maneira, no momento que está lidando com uma criança de educação infantil ele sabe que ele não pode se igualar, ele tem, como ele sabe, ele tem esse conhecimento, ele sabe ler aquele momento. Então eu acho, assim, que o professor ele precisa estar, ah! De certa forma para uma valorização do trabalho do professor, né, porque eu acredito que senão os valores, as coisas que a gente

sempre acreditou eles vão ficando nessa sociedade que a gente vê. Eu acho que a gente foi perdendo muita coisa com isso, pareceu que ah! Não tem, que a gente não pode mais inculcar coisas, ele traz da casa, e a gente sabe que hoje em dia a gente tem tanto ou até mais compromisso de não é o certo, mas a gente tem até mais compromisso de educar de ajudar, estar ali junto, às vezes até mais que a família. Então como você pode, eu acredito que nesse ponto tendo essa liberdade de trabalhar assim, eu acho que ajuda, ajuda você a estudar mais, a se preparar mais, para você ter realmente sabedoria, porque os alunos, eles exigem mais da gente também. Eles exigem porque eles sabem mais também, então leva você a estudar mais a se preparar mais pra quando ele perguntar você saber responder, você estar à altura de saber porque você sabe que é você que tem que ensinar.

**Pesquisadora:** Para finalizar, você poderia descrever brevemente como desenvolve uma aula?

**Profa. Célia:** Olha, eu na minha disciplina de arte que tem, assim, todo um... né? [...] o pessoal fala assim é arte, é mais eu, eu tenho uma preocupação de acrescentar no global, né? No desenvolvimento da criança, do aprendizado dela global, então o que eu faço? Eu sempre procuro trabalhar com... é... pesquisar assim o que as minhas, as professoras da sala de aula estão trabalhando, né, e eu tento colocar o que elas estão trabalhando, é e se eu vou fazer um teatro, por exemplo, e elas estão trabalhando uma determinada história, eu procuro como tem que é ensinar técnicas de teatro, por exemplo, eu procuro usar o que elas estão trabalhando, né? Porque eu acho que é muito mais significativo essa contextualização... eu acho que eles, depois, na sala de aula, ali já encenaram aquilo e isso ajuda, contribui na sala de aula depois com o aprendizado deles como a gente trabalha assim. Também com a segunda etapa, que são crianças, eu trabalho muito essa parte de música para melhorar as falas deles. Eu sempre trabalho com a intenção de contribuir com o desenvolvimento deles. Eu trabalho música, trabalho toda letra sempre com essa intenção, com a intenção de ajudar no desenvolvimento deles. Também na sala de aula eu sempre elaboro em conjunto, com interdisciplinaridade. Eu

trago assim comigo... eu acho que é uma coisa que eu tenho para fazer: contribuir com o aprendizado deles e com o movimento dos alunos.

### **Entrevista com a professora Carla**

**Pesquisadora:** Qual é a sua opinião sobre a implantação da pedagogia histórico-crítica como direcionamento das propostas pedagógicas na Rede Pública de Limeira?

**Profa. Carla:** A implantação dessa pedagogia, acredito eu, vem contribuir com novas formas de pensar a aprendizagem dos alunos. Como eu trabalho com a educação infantil, percebi, sabe, que nessa concepção há um interesse por essa faixa etária sem tratá-la como assistencialismo, a escola como espaço só para interação dos pequenos. E isso é bom, se pensarmos que a escola precisa de objetivos para desenvolver seu trabalho. As crianças pequenas precisam de cuidados, sim, mas é preciso também preocupação com um aprendizado bom, sistematizado, coerente com as propostas que a escola intenciona para o desenvolvimento pleno da criança. A pedagogia histórico-crítica, pelo pouco que conheço, traz alternativas para que possamos entender a constituição da criança, considerando o contexto histórico em que ela se encontra.

**Pesquisadora:** Você poderia me falar como foi essa experiência para você?

**Profa. Carla:** Então, eu participei de algumas formações. Mas acho que as formações sobre a pedagogia histórico-crítica visaram mais aos professores da sala de aula. Mas o curso que participei foi bom, pois trouxe novos aprendizados e mostrou uma forma diferente de ver a criança, entendendo que ela precisa de interações sociais para seu desenvolvimento. Quando eu fiz a faculdade de Pedagogia, estudei sobre o construtivismo e outras concepções que dão muita importância à maturação da criança para que ela possa aprender, e esse era o meu ponto de vista até pouco tempo.

No berçário onde trabalho atualmente talvez para muitos a ideia que se tem é que não é preciso se preocupar com o desenvolvimento da criança; que o importante é apenas cuidar de suas necessidades básicas. Então, quando temos conhecimentos que provocam essa ideia já firmada, é preciso uma vontade de mudar, porque as pessoas à sua volta nem sempre estão dispostas a fazer mudanças. Mas, assim, o que eu falo é um pouco teórico, porque costumo seguir as orientações da coordenação em conjunto com minhas companheiras de setor, confesso que às vezes não somos críticas, apenas realizamos nossas obrigações. Mas continuo estudando sobre a pedagogia histórico-crítica pensando nos concursos que Limeira promove. Eu pretendo entender mais sobre essa pedagogia para colocar em prática tanto no setor onde trabalho atualmente como também na sala de aula quando eu estiver dando aula.

**Pesquisadora:** Você acredita, pelo pouco que diz conhecer sobre a pedagogia histórico-crítica, que essa corrente pedagógica possa favorecer o desenvolvimento da criança?

**Profa. Carla:** Sim. Pois, como mencionei, a pedagogia histórico-crítica tem em suas propostas conhecer o processo de desenvolvimento infantil. Lembro que no curso falou da periodização. Conhecer os momentos ou fases da criança vai ajudar a gente a saber o que proporcionar a ela em termos de ensino, querendo contribuir, assim, sei lá, com a aprendizagem dessa criança na escola. Mas para que isso aconteça é preciso que as pessoas que estão na escola busquem estudar para saber mais. Por exemplo, o pouco contato, acredito eu, que a equipe toda teve não foi suficiente para todo mundo saber o que é trabalhar com essa pedagogia.

Agora que acho que as formações não acontecem como antes, todo mês, né, vai ser mais difícil. Porque cada pessoa tem compromisso, alguns têm filhos pequenos, daí estudar por conta própria, acho difícil. Só se a pessoa quiser mesmo ou isso for cobrado dela. Eu até estava conversando com minhas colegas, quando você fez o convite para a entrevista, pois eu nem queria falar muito, com medo de dizer algo que estivesse fora daquilo que deveria saber, afinal houve um estudo, mas a gente não aprende muito em pouco tempo.

**Pesquisadora:** Você poderia falar sobre algum conceito discutido pela abordagem e que considerou importante para sua vida profissional?

**Profa. Carla:** Como eu já falei, o que acho importante é o interesse em dar atenção ao desenvolvimento da criança, entendendo o contexto histórico e trazendo conteúdos que fazem parte da cultura para a sala de aula. Isso vai ajudar as crianças a terem conhecimento daquilo que foi produzido historicamente, e não importa a idade, pois a criança, desde que nasce, já tem contato com os adultos e isso ajuda ela a aprender. Por isso, a escola não deve se preocupar muito com datas comemorativas, mas tem que dar atenção ao que vai ajudar os alunos a aprenderem de uma forma mais ampla... eu acredito nisso.

Eu vejo muito a preocupação com comemorações e datas festivas em todas as escolas, talvez isso roube o tempo de coisas mais importantes, não sei, mas lembro de que a pedagogia histórico-crítica chama a atenção sobre isso no livro do Saviani.

Como eu não dou aulas ainda, não sei como são planejadas essas comemorações e nem quais os objetivos envolvidos. Ter a preocupação com conteúdos que levam o aluno ao aprendizado com mais significado acho que é bem melhor, porque as datas passam e podem não significar tanto dependendo do social da criança.

**Pesquisadora:** Para finalizar, você poderia descrever brevemente como desenvolve uma aula?

**Profa. Carla:** Eu não preparo aulas, porque trabalho no berçário. Eu e minhas companheiras seguimos uma rotina de cuidados com as crianças e atividades lúdicas que nos são sugeridas pela coordenadora ou que já são comuns realizar com as crianças. Mas, se preparasse, procuraria estudar sobre os cinco passos que a pedagogia histórico-crítica sugere para a gente pensar em um plano de aula.

**Pesquisadora:** Você sabe quais são esses cinco passos? E por que acha que eles são importantes?

**Profa. Carla:** Sim. O primeiro é a prática social (ponto de partida), o segundo é a problematização, o terceiro é a instrumentalização, o quarto é a catarse e o quinto, a prática social (ponto de chegada). Eles são importantes porque vão nos levar a pensar no aprendizado do aluno como um processo, algo que exige de nós uma dedicação com intencionalidade. Dar tempo ao aluno para que ele vá percebendo o conteúdo passo a passo e entendendo melhor, eu acho...

### **Entrevista com a professora Ivone**

**Pesquisadora:** Qual é a sua opinião sobre a implantação da pedagogia histórico-crítica como direcionamento das propostas pedagógicas na Rede Pública de Limeira?

**Profa. Ivone:** Eu gosto muito da pedagogia histórico-crítica, por isso acredito que a implantação dessa pedagogia na rede pública de Limeira mostra um interesse por parte do poder público em investir em uma educação de qualidade. Eu fui educada de uma forma rígida e por isso fico feliz quando vejo que a escola está mudando, sem colocar as coisas ao extremo; com rigidez ou descompromisso do professor; é preciso equilíbrio e principalmente muito conhecimento pedagógico.

**Pesquisadora:** Você poderia me falar como foi essa experiência para você?

**Profa. Ivone:** Com a implantação ou implementação da pedagogia histórico-crítica, houve um processo formativo, e essa iniciativa foi ótima. Eu confesso que participei pouco de tais formações, o que foi uma pena, pois acredito que essas formações ajudam o professor a perceber que é preciso estudar. Como eu não sou professora concursada e, sim, eventual, ou seja, contratada pela prefeitura para trabalhar apenas por um determinado período durante o ano letivo, na maioria das vezes não participo de cursos e formações que são destinados aos professores da Rede. Mas, de alguma forma me beneficieei,

porque participei dos horários de HTPCs, e sempre tivemos informações de como colocar em prática os conteúdos.

**Pesquisadora:** Você poderia falar sobre algum conceito discutido pela abordagem e que considerou importante para sua vida profissional?

**Profa. Ivone:** Gosto muito de pensar a questão do desenvolvimento do psiquismo do aluno. Embora eu não me aprofundasse muito sobre isso, acho importante essa preocupação, principalmente no meu caso, que trabalho com educação especial. Além disso, tem a questão de pensar a cultura, a apropriação do que foi construído ao longo do tempo pela humanidade para que os indivíduos se tornem humanos. E saber que o ensino na escola pode ajudar nisso, vejo aí a responsabilidade de ser professor.

**Pesquisadora:** Para finalizar, você poderia descrever brevemente como desenvolve uma aula?

**Profa. Ivone:** A maioria das aulas que preparo como professora de educação especial são com jogos pedagógicos. Os jogos ajudam mais no desenvolvimento dos meus alunos e são de interesse maior para eles. Por exemplo, eu escolho um conteúdo e, a partir desse, eu utilizo o jogo mais apropriado para atingir os objetivos que quero para a aprendizagem dos meus alunos. É claro que às vezes, dependendo da deficiência, os objetivos de início não são atingidos. Aí tenho que rever o que planejei.

**Pesquisadora:** Você acha que a pedagogia histórico-crítica enaltece o trabalho com jogos na escola?

**Profa. Ivone:** Sim. Os jogos podem ajudar bastante no desenvolvimento dos alunos, mas nas formações os jogos de papéis eram mais falados. Mas confesso que não costumo utilizá-los nas minhas aulas, pois esse tipo de jogo demanda mais elaboração e às vezes não me sinto segura neste sentido, devido às múltiplas deficiências com as quais eu trabalho. Também na escola não conto muito com ajuda de outros profissionais para compartilhar

experiências. E como eu me formei há pouco tempo, prefiro fazer aquilo que já tenho mais clareza dos resultados. É lógico que isso não é certo, pois o professor, segundo a pedagogia histórico-crítica, tem que dominar conhecimentos. Então eu acho que preciso estudar mais para planejar aulas interessantes e diferentes. Acredito, assim, que qualquer formação que venha da Secretaria da Educação é de grande ajuda nesse sentido. Talvez para os professores que já atuam por muitos anos, essas formações podem ser vistas como algo que não acrescenta muito, mas para quem está começando, faz uma grande diferença.

### **Entrevista com a professora Marta**

**Pesquisadora:** Qual é a sua opinião sobre a implantação da pedagogia histórico-crítica como direcionamento das práticas pedagógicas na Rede Pública de Limeira?

**Profa. Marta:** A implantação da pedagogia histórico-crítica, acho, assim, que aconteceu em um momento realmente necessário, devido a ter um novo olhar sobre as práticas educativas no processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que no decorrer da atuação do professor e do aluno existe um processo de defasagem, e ambos ficam alienados. Os dados avaliativos ficaram cada vez mais gritantes, e houve a necessidade do comprometimento de alguns profissionais da educação em buscar novas alternativas para uma prática de qualidade.

Não é algo só como execução de tarefas, mas, sim, algo que vai mexer com a transformação consciente, tanto para o professor quanto para o aluno. É viável isso, embora a gente saiba de muitas limitações que existem em relação à educação. Mas nós, como professores, devemos acreditar que algo transformador pode acontecer na vida do aluno e na nossa também. Porque a partir do momento em que a gente propõe uma educação significativa para o aluno, essa educação também vai fazer com que desperte nesse aluno o interesse pelo seu contexto social, e assim ele vai ter consciência de como são os contextos históricos na vida dele, como é essa questão da cultura e do

contexto histórico, sendo estes essenciais para a transformação dele (desse aluno).

Então essa pedagogia, em minha opinião, acrescenta tudo isso, acrescenta, assim, uma educação transformadora, na qual a aprendizagem deve ser significativa, tem que ter uma intenção. Então, quando eu vou ensinar algo para o aluno, eu preciso saber o que vou ensinar, para que vou ensinar, para que fique realmente uma aprendizagem significativa.

**Pesquisadora:** Você acredita, então, que os pressupostos da pedagogia histórico-crítica podem favorecer o desenvolvimento da criança?

**Profa. Marta:** Sim. Acredito, sim, porque até então a gente sabe que o conhecimento que o aluno tem é um conhecimento fragmentado, às vezes até existe uma defasagem. Mas no momento em que o professor busca princípios teóricos para que essa prática do aluno seja compreendida de uma forma mais elaborada, isso só tem ganho para o aluno, porque ele passa a ser um sujeito consciente do contexto social em que ele está inserido.

**Pesquisadora:** Você poderia me falar como foi essa experiência para você?

**Profa. Marta:** Essa experiência levou-me a ter certeza do que é realmente uma educação de qualidade, é uma educação que preza pela qualidade, após a tomada de consciência. Ao surgir essa proposta de trabalho, busquei uma fundamentação mais elaborada, sólida, através de conhecimentos mais teóricos.

Então foi algo, assim, que me despertou o interesse de estar buscando esse conhecimento, que antes era limitado. Então fez com que eu realmente me dispusesse a estar em busca desse conhecimento para que eu devolvesse isso para o aluno de uma forma de qualidade. Mas, para que essa qualidade aconteça, depende da minha disposição de estar buscando esses conhecimentos teóricos.

**Pesquisadora:** Quais os passos que você seguiu em busca desse conhecimento?

**Profa. Marta:** Em busca desse conhecimento, foi assim, então, de manter uma disposição de tempo, buscando esse tempo para estar estudando; aprofundando mais, e às vezes, até na questão de recursos financeiros na compra de materiais. E, a partir disso, segui buscando entender quem é o aluno; em que prática social esse aluno está inserido e como eu posso contribuir para que a prática social desse aluno seja transformada em algo, assim, que possa ser compreendido por ele.

É interessante quando você vê a preocupação da pedagogia histórico-crítica com esse sujeito enquanto produtor do conhecimento da cultura. Mas, o interessante é esse engajamento da pedagogia histórico-crítica com a psicologia histórico-cultural, porque conhece o homem por dentro e por fora, ou seja, de forma interior como exterior.

Então você devolve para a sociedade o ser humano transformado. Então isso é super, assim, é fundamental, é gratificante, na formação do professor enquanto profissional.

**Pesquisadora:** Você participou de algumas das formações promovidas pela Secretaria da Educação de Limeira?

**Profa. Marta:** Sempre. Quando tive oportunidade. Quando surgia o convite, eu sempre me dispunha a estar indo, estar anotando... Porque era algo, assim, que eu alimentava esse desejo meu de estar em busca desse conhecimento.

**Pesquisadora:** E você achou interessante essas formações?

**Profa. Marta:** Nossa! Eu achei muito interessante, pois, sei lá, a gente percebia que o pessoal que estava dando essas formações eram pessoas capacitadas, e sempre estavam acrescentando algo, além daquilo que eu conhecia. Então, quer dizer, nessas próprias formações, essa prática social que eu tinha, eu via o resultado, essa intencionalidade quando acontecia essa formação, porque aquilo que eu conhecia, eu via que se estendia para algo maior, para uma qualidade maior. Embora, a única coisa, que assim, é uma crítica assim, na questão construtiva, devia ter sido por mais tempo (as formações), porque no

começo foi algo assim... Nossa! Algo contagiante. Mas depois eu percebi que foi uma coisa, assim, que foi ficando mais devagar, um processo mais lento. Então eu acho que o tempo de formação, em minha opinião, se tornou pouco, em vista da avalanche de conhecimentos que a pedagogia histórico-crítica pode fornecer para a questão da formação.

**Pesquisadora:** Você poderia falar sobre algum conceito discutido pela abordagem e que você considerou importante para sua vida profissional?

**Profa. Marta:** É visível a gente perceber toda essa trajetória histórica na questão da desigualdade. E a pedagogia histórico-crítica vai trabalhar muito com a questão da desigualdade, favorecendo aquele que está em defasagem (desvantagem) na sociedade. Ela vem trazer uma proposta de educação na qual existe um engajamento entre professor e aluno na questão de um conhecimento mais elaborado, sendo que o aluno está naquele conhecimento precário; naquele conhecimento popular (do cotidiano), que ele já tem; que é dele. Então o professor chega com toda uma bagagem de conhecimento teórico e propõe para o aluno um conhecimento mais elaborado.

A pedagogia histórico-crítica vem acrescentar, acrescentar realmente.

E quanto a esse aluno, ele pode se tornar um sujeito conhecedor realmente de todo o contexto histórico em que ele está inserido, e que ele se põe, assim, de forma consciente para não ficar à mercê do sistema que existe. Então é assim, ele se torna um ser consciente de como ele pode estar agindo de uma forma propícia, a estar buscando o conhecimento cada vez melhor; ou seja, que ele não se contente com aquilo que ele sabe, isso almeja nele o desejo de estar buscando o conhecimento cada vez melhor, e ele vai ter consciência de qual é o papel dele na sociedade e o quanto ele precisa de todo esse contexto histórico e cultural para que possa testar as ideias dele, que é essa questão do trabalho material, mas que ele não se dispõe só do trabalho material, mas o imaterial também, que são as produções de ideias. Mas essa produção de ideias só vai acontecer se realmente o professor e o aluno estiverem juntos frente a uma prática social que está defasada, para buscar um processo para que essa prática social seja transformada, compreendida de uma forma significativa.

**Pesquisadora:** Você acredita que a pedagogia histórico-crítica pode estar mudando as práticas dos professores na atualidade aqui na cidade de Limeira?

**Profa. Marta:** Eu acredito, sim. Mas desde que o professor esteja disposto, esteja comprometido realmente com a transformação do aluno, porque o professor tem que saber, assim... o que eu vou ensinar... e ver os conteúdos essenciais para que essa transformação aconteça, porque nós sabemos que existe conteúdo que é colocado para o aluno, mas com isso não vai acontecer transformação nenhuma. É somente para cumprir tarefas; cumprir planejamento. É tipo assim: o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. Sendo que, quando os dois estão envolvidos com o mesmo objetivo, então tem tudo para dar certo. Por isso o professor precisa estar buscando o conhecimento teórico; estar comprometido; saber quem é o aluno que eu tenho, e que aluno eu quero devolver para a sociedade.

Então, assim, essa transformação vai acontecer pelo comprometimento do professor.

O professor deve conhecer o contexto social do aluno, mas só como forma de como ele irá colocar os instrumentos para trabalhar; e que sejam instrumentos valorativos na questão de transformação do aluno. É preciso que haja uma cumplicidade entre professor e aluno.

**Pesquisadora:** Para finalizar, você poderia descrever brevemente como desenvolve uma aula?

**Profa. Marta:** Como eu desenvolvo uma aula... Antes de desenvolver uma aula, eu tenho que fazer uma reflexão do que eu vou ensinar. No momento em que estou planejando essa aula, eu tenho que saber o que eu quero; o que pretendo com essa aula. Quando eu vou ensinar algo, eu preciso estar amparada nessa questão, assim: É essencial para o aluno? O que vai acrescentar na vida dele; na história de vida dele? Daí eu vou conhecer esse aluno, eu preciso conhecer quem é esse aluno, para saber o que vou ensinar; como vou ensinar. Só que eu tenho que conhecer o que ele já sabe; qual é a prática social em que ele está inserido, para que, a partir desse momento,

aquele conhecimento que é dele, possa ser transformado em algo mais elaborado.

Através de questionamentos, eu posso estar buscando, tirando desse aluno o que ele já sabe para que, de forma elaborada, eu devolva para ele esse conhecimento; esse conhecimento transformado em algo que tem mais acrescentado em uma maior proporção. Pois aquilo que ele já sabe é dele, então eu preciso respeitar o que ele sabe; mas preciso, através disso que ele sabe, aprimorar de outra forma, trazendo esse contexto histórico do passado para o que está acontecendo, para que eu consiga fazer esse ponto de ligação do contexto histórico antigo com o contexto histórico atual. É aonde que daí, a partir desse momento, algo vai mudar nesse aluno, porque é o momento em que ele vai ver que aquilo que ele conhecia agora está transformado. E assim ele vai se tornar um ser social com conhecimentos mais elaborados, transformados. Então, aquilo que estava precário; aquilo que ele conhecia a passos curtos se amplia para um horizonte maior.

Então, eu valorizo, a princípio, a prática dele (do aluno), mas não deixo que essa prática conduza tudo. Ela é só uma forma de saber aonde vou intervir; qual a intervenção; o que eu preciso fazer para que isso seja transformado.

**Pesquisadora:** Com que tipos de atividades você costuma trabalhar?

**Profa. Marta:** Atividades diversificadas. Eu acho, assim, que você tem que disponibilizar instrumentos de forma diversificada, porque, seja entrevistas, com conteúdo sistematizado, desde que você tenha como promover a diversificação de todos os recursos para que realmente você entenda se o aluno entendeu esse processo. A avaliação já acontece nesse processo, de como foi o início do processo; o decorrer do processo até o ponto final.

Então você tem que buscar recursos diversificados, porque às vezes o aluno não compreende de um jeito, mas irá compreender de outro. Então as formas têm que ser diversas e estar fundamentadas teoricamente. Não fazer (trabalhar) um conteúdo só porque tem que fazer, porque eu tenho que seguir um planejamento, mas sem ter uma intenção; uma intencionalidade do que eu pretendo com esse aluno; qual o objetivo meu para com esse aluno, e desse aluno para a sociedade.

Então tem que ter essa preocupação; essa consciência. E daí, nessa questão das atividades, as mais diversificadas possíveis. Sempre assim, é uma forma assim, não vou dizer finalizando, mas acrescentando sempre, passo a passo, ir aprimorando, para que fique um conhecimento mais elevado.

### **Entrevista com a professora Miriam**

**Pesquisadora:** Qual é a sua opinião sobre a implantação da pedagogia histórico-crítica como direcionamento das propostas pedagógicas na Rede Pública de Limeira?

**Profa. Miriam:** Em minha opinião, é muito interessante, porque a gente pode trabalhar com uma nova outra proposta emancipadora, que visa, assim, a uma educação para todos. Para mim, a pedagogia histórico-crítica traz para o cenário educacional um olhar diferenciado com relação ao trabalho a ser desenvolvido, porque daí eles podem, os professores, conseguem usar os conteúdos clássicos que são essenciais para a apropriação dos conhecimentos culturais, né, produzidos historicamente. É, sendo assim, eu acho viável essa implantação, pois ela amplia os horizontes em termos de propostas educacionais.

**Pesquisadora:** Você poderia me falar como foi essa experiência para você?

**Profa. Miriam:** Foi muito desafiador, porque a gente não conhecia esses pressupostos da pedagogia histórico-crítica. E, em tudo que é novo, a gente fica assustado no começo. Foi a partir do aprofundamento das compreensões sobre essa corrente pedagógica que comecei a me sentir mais segura para desenvolver os trabalhos.

**Pesquisadora:** E, assim, de início você gostou de trabalhar com essa pedagogia?

**Profa. Miriam:** Eu achei interessante, porque dá uma liberdade para a gente trabalhar. Você não precisa ficar só naquele conteúdo tradicional, você pode usar o lúdico; usar outras formas para a criança se apropriar do conhecimento.

**Pesquisadora:** Você poderia falar sobre algum conceito discutido pela abordagem e que considerou importante para sua vida profissional?

**Profa. Miriam** Bom, o indivíduo da espécie humana, ele precisa da transmissão do conhecimento. A criança precisa do professor, o professor tem um papel muito essencial nessa transmissão de conhecimentos, que é a transmissão do conhecimento clássico. E esse papel do professor estava sendo esquecido nas outras concepções, então isso é o que mais me marca nessa concepção.

**Pesquisadora:** Então você acredita que o professor tem um papel importantíssimo no desenvolvimento da criança na questão do planejamento de atividades que realmente vão trazer um aprimoramento do conhecimento?

**Profa. Miriam:** Com certeza, porque nessa abordagem a criança não é vista como construtora de seu conhecimento; é vista como um ser em construção. Então o papel do professor é fundamental.

**Pesquisadora:** Para finalizar, você poderia descrever brevemente como desenvolve uma aula?

**Profa. Miriam:** Bom, eu procuro mais desenvolver a partir das brincadeiras, porque eu acho muito importante isso no desenvolvimento da criança. Eu procuro planejar as minhas aulas de forma lúdica, para a criança ter a possibilidade de aprender de forma gostosa, de uma forma prazerosa, mas com uma intencionalidade.