

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

NILVA TOMÁSIA DA SILVA LIMA

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

JATAÍ - GOIÁS

2022

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Nilva Tomásia da Silva Lima

Matrícula: 20192020280219

Título do Trabalho: A Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino da Matemática na Educação Infantil

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Jataí, 15/09/2015.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

NILVA TOMÁSIA DA SILVA LIMA

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás/Câmpus Jataí, para obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e Matemática.
Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de Pesquisa: Organização escolar, Formação docente e Educação para Ciências e Matemática

Sublinha de pesquisa: Currículo e Avaliação

Orientadora: Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

JATAÍ-GOIÁS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Lima, Nilva Tomásia da Silva.

A Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da Matemática na Educação Infantil [manuscrito] / Nilva Tomásia da Silva Lima. -- 2022.

218 f.; il.

Orientadora: Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz.

Dissertação (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2022.

Bibliografias.

Apêndices.

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Matemática. 3. Educação Infantil. I. Queiroz, Vanderleida Rosa de Freitas e. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ

NILVA TOMÁSIA DA SILVA LIMA

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação para Ciências e Matemática, defendida e aprovada, em 15 de julho de 2022, pela banca examinadora constituída por: **Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz** - Presidente da banca / Orientadora - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; **Prof. Dr. Paulo Henrique de Souza** - Membro Interno - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e **Profa. Dra. Laís Leni Oliveira Lima** - Membro externo - Universidade Federal de Jataí. A sessão de defesa foi devidamente registrada em ata que depois de assinada foi arquivada no dossiê do(a) aluno(a).

(assinado eletronicamente)

Profª. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz
Presidente da Banca (Orientadora - IFG)

(assinado eletronicamente)

Prof. Dr. Paulo Henrique de Souza
Membro Interno (IFG)

(assinado eletronicamente)

Profª. Dra. Laís Leni Oliveira Lima
Membro Interno (UFJ)

Documento assinado eletronicamente por:

- Laís Leni Oliveira Lima, Laís Leni Oliveira Lima - 234515 - Docente de ensino superior na área de pesquisa educacional - Ufj (35840659000130), em 22/09/2022 15:38:43.
- Paulo Henrique de Souza, COORDENADOR - FUC1 - JAT-CPG, em 13/09/2022 09:29:19.
- Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 13/09/2022 09:23:23.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 29/06/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 298442
Código de Autenticação: 33b8465229



AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, que me conduziu no processo de construção deste trabalho e me concedeu a graça de concluí-lo. Somente Ele sabe as dificuldades que encontrei e que, por vezes, me tentaram a desistir. Obrigada, Senhor, por me sustentar, a ti toda honra e toda glória.

Agradeço também à minha amada e estimada família, que esteve presente ao meu lado, me oferecendo o suporte de que eu precisei, que me acalentou nos momentos em que o desânimo, a exaustão, a falta de tempo e de argumentos me assolaram. As palavras e as ideias me abandonaram, mas vocês foram presença constante. Weiner, Morganna e Monnalisa, que, com tanto carinho e disposição, por inúmeras vezes, assumiram as minhas responsabilidades para que eu pudesse dedicar meu tempo aos estudos. Gratidão e reconhecimento a vocês, que, em meu coração, se tornaram mestres comigo.

Meu agradecimento à minha orientadora Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz, que me escolheu sem imaginar que desafio a aguardava. Minha querida professora, a senhora é o exemplo de docente que todos devemos seguir. Sua simplicidade diante de todo conhecimento que possui me fascina. Obrigada por me acompanhar nesse movimento. Sua orientação foi para além dos estudos, foi para a vida.

Agradecimento especial às professoras participantes da pesquisa, que se dedicaram a ampliar meus conhecimentos. Obrigada por cada instante dedicado ao meu aprendizado.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, agradeço pela força nos momentos difíceis e por toda ajuda que recebi. Suely, minha amiga de todas as horas, obrigada pelo auxílio incondicional. Aos meus colegas de turma, agradeço pela oportunidade de os conhecer e de partilhar com vocês uma fase tão importante e especial, vocês são especiais.

Obrigada a todos que direta e indiretamente contribuíram para que eu concluísse esse curso. Foi uma longa jornada, mas, com a ajuda de vocês, eu consegui concluir. Gratidão!

RESUMO

Esta dissertação é resultado da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Jataí. A partir do entendimento de que a materialização da práxis educativa exige conhecimento sistematizado das teorias que fundamentam as práticas docentes, foi realizada uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, com o objetivo de compreender o processo de ensino-aprendizagem no ensino da Matemática nos anos finais da educação infantil fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, a partir do seguinte problema: *Quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da Matemática nos anos finais da Educação Infantil, tendo em vista a educação de caráter emancipador?* A intervenção consistiu em um curso de 40 horas com professoras do Jardim II de uma escola municipal da cidade de Jataí-GO, no qual, além do estudo da teoria, procedeu-se à elaboração e à execução de um plano de aula, seguido da avaliação dos resultados apresentados pelas professoras no processo formativo do qual as mesmas participaram. No planejamento e na execução do curso foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário, diário de bordo, conversas e ficha de avaliação. Para o alcance do objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: i) apreender teoricamente a Pedagogia Histórico-Crítica e seus desdobramentos didáticos na Educação Infantil; ii) contextualizar criticamente o ensino da Matemática nos anos finais da Educação Infantil; iii) elaborar e desenvolver um minicurso de formação continuada sobre a Pedagogia Histórico-Crítica para os professores sujeitos da pesquisa, como produto educacional; iv) elaborar com os professores sujeitos da pesquisa um planejamento de aulas a ser desenvolvido em suas turmas, resultando em um subproduto educacional desta pesquisa. Apesar das limitações do ensino remoto, os resultados demonstraram que a Pedagogia Histórico-crítica pode contribuir para a formação emancipadora dos alunos, desde a Educação Infantil, ao fundamentar didática e pedagogicamente o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-crítica; Matemática; Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research developed in the Graduate Program in Science and Mathematics Education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás, Campus Jataí. Based on the understanding that the materialization of educational praxis requires systematized knowledge of the theories that underlie teaching practices, research of the pedagogical intervention type was carried out, with the objective of understanding the teaching-learning process in mathematics teaching in the final years of school. early childhood education based on Historical-Critical Pedagogy, based on the following problem: *What are the contributions of Historical-Critical Pedagogy in the teaching of mathematics in the final years of Early Childhood Education, in view of an emancipatory education?* The intervention consisted of a 40-hour course with teachers from Jardim II of a municipal school in the city of Jataí-GO, in which, in addition to the study of theory, a lesson plan was developed and executed, followed by the evaluation of the results presented by the teachers in the training process in which they participated. In the planning and execution of the course, the following instruments were used: questionnaire, logbook, conversations and evaluation form. In order to reach the general objective, the following specific objectives were established: i) theoretically apprehend Historical-Critical Pedagogy and its didactic unfolding in Early Childhood Education; ii) critically contextualize the teaching of mathematics in the final years of Early Childhood Education; iii) to elaborate and develop a mini-course of continuing education on Historical-Critical Pedagogy for the teachers who are the subjects of the research, as an educational product; iv) develop a lesson plan with the research subjects to be developed in their classes, resulting in an educational by-product of this research. Despite the limitations of remote teaching, the results showed that Historical-Critical Pedagogy can contribute to the emancipatory formation of students, from Early Childhood Education, by didactically and pedagogically supporting the teaching-learning process of school contents.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; math; child education.

APÊNDICES E ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 113 |
| Apêndice B – Questionário Inicial..... | 116 |
| Apêndice C – Questionário final..... | 119 |
| Apêndice D – Diário de bordo..... | 123 |
| Apêndice E – Produto educacional..... | 169 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Conhecimento dos alunos sobre o calendário na prática social inicial..... | 74 |
| Quadro 2- As dimensões do conteúdo e sua problematização..... | 76 |
| Quadro 3- Conhecimento dos alunos sobre o calendário na prática social final..... | 80 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Desenho do calendário na prática social inicial..... | 75 |
| Figura 2 – Instrumentos de medida de tempo..... | 77 |
| Figura 3 – Ocupações pessoais em dias úteis/finais de semana..... | 79 |
| Figura 4 – Ocupações pessoais nas dimensões religiosa/cultural e política..... | 79 |
| Figura 5 – Desenho do calendário na prática social final..... | 82 |
| Figura 6 – Calendário - Prática social inicial – outros exemplos..... | 94 |
| Figura 7 – Instrumentos de medidas de tempo – mais uma amostra | 95 |
| Figura 8 – Ocupações pessoais em dias úteis/finais de semana – mais uma amostra..... | 96 |
| Figura 9 – Ocupações pessoais nas dimensões religiosa/cultural e política – mais uma amostra..... | 97 |
| Figura 10 – Desenho do calendário na prática social final – outros exemplos | 99 |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | CONHECENDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA | 16 |
| 2.1 | O surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica | 16 |
| 2.2 | Organização da prática pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica | 20 |
| 3 | A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DA MATEMÁTICA..... | 27 |
| 3.1 | Aspectos gerais do desenvolvimento infantil | 31 |
| 3.2 | O ensino sistematizado e o desenvolvimento cultural da criança | 35 |
| 3.3 | Implicações da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da Matemática | 37 |
| 4 | VIVENCIANDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 43 |
| 4.1 | A Pedagogia Histórico-Crítica na formação docente: a pesquisa com professoras da Educação Infantil | 44 |
| 4.1.1 | Das participantes da pesquisa | 44 |
| 4.1.2 | Do trabalho com as professoras: os estudos | 49 |
| 4.2.3 | Do trabalho com as professoras: o planejamento das atividades | 69 |
| 4.2 | A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil: o trabalho com os alunos..... | 73 |
| 5 | AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: da prática social inicial à prática social final..... | 83 |
| 5.1 | Analisando o trabalho com as professoras..... | 83 |
| 5.2 | Analisando o trabalho com os alunos..... | 92 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 103 |
| | REFERÊNCIAS | 106 |
| | APÊNDICES..... | 110 |
| | APÊNDICE A - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido – TCLE..... | 111 |
| | APÊNDICE C - Questionário final | 121 |
| | APÊNDICE D - Diário de Bordo..... | 127 |
| | APÊNDICE E - Produto Educacional | 182 |

1 INTRODUÇÃO

Durante os vinte e sete anos de prática na área da educação atuando como docente, coordenadora pedagógica, gestora escolar ou como diretora de ensino na secretaria municipal de educação de Jataí-GO, sempre me indaguei de que forma a pedagogia adotada poderia contribuir para a formação de pessoas verdadeiramente emancipadas, conscientes e atuantes na sociedade. Que tipo de criança queremos formar e de que forma poderemos realizar tal formação? Queremos crianças com posicionamentos ativos e com mentalidade crítica? Como conseguiremos que elas desenvolvam essas potencialidades? Será que entregando-lhe sempre respostas prontas ou incentivando-as a pensar em suas próprias respostas? Combatendo ou reprimindo seus posicionamentos ou promovendo a autoanálise de seus próprios comportamentos e ideias? Assim como a Ciência não é sempre acerto ou erro, pois evolui e muda com o passar do tempo, precisamos levar as crianças, desde as pequenas, a compreender que a realidade está em constante movimento e transformação e que esse movimento é realizado pela mudança de nossas concepções e práticas sociais.

Tais questionamentos me despertaram a necessidade de compreender e observar, na prática, qual a contribuição de uma pedagogia crítica para o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Deparamo-nos na literatura pedagógica com a Pedagogia Histórico-Crítica como aquela que pode instrumentalizar o trabalho educativo na perspectiva de formação transformadora, desde os primeiros anos escolares. Partindo de pressupostos dessa pedagogia de que a aprendizagem escolar é dependente do ensino e de que a função docente tem uma importância fundamental no processo de aprendizagem, interessou-me compreender as contribuições que essa pedagogia pode oferecer no ensino em geral e, em específico, no ensino de conteúdos matemáticos para crianças pequenas, em vista de seu desenvolvimento integral e emancipador. Assim, propusemos o seguinte problema para investigação: *Quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da Matemática nos anos finais da Educação Infantil, tendo em vista a educação de caráter emancipador?*

Para a consecução da pesquisa foram estabelecidos os seguintes objetivos: a) geral: compreender o processo de ensino-aprendizagem no ensino da Matemática nos anos finais da educação infantil fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica; b) específicos: i) apreender teoricamente a Pedagogia Histórico-Crítica e seus desdobramentos didáticos na Educação Infantil; ii) contextualizar criticamente o ensino da Matemática nos anos finais da Educação Infantil; iii) elaborar e desenvolver um minicurso de formação continuada sobre a Pedagogia Histórico-Crítica para os professores sujeitos da pesquisa, como produto educacional; iv)

elaborar com os professores sujeitos da pesquisa um planejamento de aulas a ser desenvolvido em suas turmas, resultando em um subproduto educacional desta pesquisa.

Segundo Saviani (2011, p. 66):

A pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano [...] A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar.

Para esse autor, o método de ensino deve orientar a atividade do professor, que inclui a sistematização dos conhecimentos para transmissão dos conteúdos cognitivos, propiciando o diálogo com os alunos e seus pares, valorizando a cultura acumulada historicamente, considerando os interesses dos alunos, seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento psicológico. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica tem sido citada como uma concepção educacional que resgata a importância da escola e a reorganização do processo educativo.

De acordo com Saviani (2011, p. 76), a Pedagogia Histórico-Crítica

é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Assim, segundo Saviani (2011), é necessário compreender a educação escolar como ela se manifesta no presente, mas compreendendo que essa manifestação presente é o resultado de um longo processo de transformação histórica.

Na busca pelo método que propicie a elaboração do saber, Saviani (2011) propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, enfatizando que o ponto central dessa pedagogia é o método. Para ele, o desafio do método é garantir que os alunos se apropriem dos elementos que a humanidade já produziu e elaborou. Isso, de acordo com Saviani (2011, p. 80),

envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação.

O autor esclarece que:

a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante

dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2011, p 86).

Considerando esses pressupostos, esta pesquisa busca apreender as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da Matemática nos anos finais da Educação Infantil, promovendo um estudo dirigido com professoras da Educação Infantil acerca dessa pedagogia, seguido da elaboração de um planejamento de aula para ser desenvolvido com seus alunos.

Do ponto de vista acadêmico e científico, a pesquisa é relevante por buscar compreender as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da Matemática e interligá-las com outros pesquisadores interessados nas metodologias de ensino e na formação continuada de professores, suscitando novas pesquisas. O conhecimento resultante da pesquisa poderá, ainda, subsidiar o trabalho de profissionais que atuam em secretarias da educação, em diretorias de escola e na docência. Nesse sentido, a pesquisa também é relevante do ponto de vista pedagógico, ao possibilitar aos professores o reconhecimento da possibilidade de reestruturar sua prática e a necessidade de melhorá-la por meio da formação continuada.

Do ponto de vista social, a pesquisa se apresenta relevante também pelo fato de ser de interesse de toda sociedade que os professores promovam um ensino de qualidade às crianças. Para isso é necessário assegurar aos professores todas as condições materiais objetivas, entre elas a formação continuada de uma perspectiva crítica e teórico-prática, a fim de assumirem um compromisso com a efetivação da qualidade educacional socialmente referenciada. Com uma educação de tal qualidade, toda a sociedade se beneficia, por fim.

A pesquisa, segundo Gamboa (2012), constitui-se uma estratégia na busca da “inovação educativa”, partindo da interpretação da realidade, com vistas na sua transformação. Para desenvolver um trabalho de pesquisa é imprescindível a escolha de um método, compreendido como caminho entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Nesta pesquisa, o método adotado foi o materialismo histórico dialético. É um método crítico da sociedade capitalista, que possibilita a compreensão do fenômeno, considerando a totalidade do qual faz parte para a apreensão das múltiplas determinações que o constituem. Segundo Diniz (2008), o método crítico-dialético é um caminho na construção do saber científico em que a trajetória percorrida pelo sujeito (pesquisador) na busca de conhecer e perceber-se na construção desse conhecimento do objeto (fenômeno/fato investigado) se constrói e (des)constrói nas interações entre o sujeito e o objeto.

Quanto ao tipo de pesquisa, essa se caracteriza como do tipo intervenção pedagógica, definida por Damiani *et al.* (2013, p. 58) como:

investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

A intervenção consistiu em um minicurso de 40 horas, no qual, além do estudo da teoria, procedeu-se à elaboração e à execução de um plano de aula pra crianças da Educação Infantil, seguido da avaliação dos resultados apresentados pelas professoras participantes. Os sujeitos participantes foram três professoras que lecionavam Matemática a alunos com cinco anos de idade, cursando o Jardim II, última etapa da Educação Infantil. A pesquisa centrou-se no conhecimento que essas professoras possuíam sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e na análise das contribuições que essa pedagogia pode trazer no ensino da Matemática nesse nível de ensino. A escolha de professores que atuavam nesse nível de ensino se deu em razão de ser a última etapa da educação infantil e exigir dos alunos uma base consolidada de conhecimentos matemáticos para o prosseguimento dos estudos. Os instrumentos utilizados foram questionário, diário de bordo, conversas e ficha de avaliação.

A pesquisa foi desenvolvida em cinco etapas. A primeira consistiu na revisão de literatura e na construção do referencial teórico para compreensão dos conceitos atinentes à Pedagogia Histórico-Crítica e ao ensino da Matemática.

A segunda foi destinada à aplicação de um questionário, constituído de perguntas fechadas e abertas, cujo objetivo foi coletar informações sobre as participantes da pesquisa para construir seu perfil socioeconômico, profissional e formativo.

A terceira etapa consistiu na sistematização das informações para análise. Essa sistematização foi importante para definição dos conteúdos a serem trabalhados no minicurso de formação, como proposta de produto educacional. Este produto consistiu em um minicurso de formação docente para apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino de Matemática, tipificado como PPT2 (Curso de formação profissional - atividade de capacitação criada e organizada, cursos, oficinas, entre outros), conforme a categorização dos produtos educacionais da Capes. Ele foi desenvolvido no município de Jataí, estado de Goiás, e objetivou prover o conhecimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica às professoras participantes do minicurso, que teve duração de 40 (quarenta) horas. Desse total, 20 (vinte) horas foram destinadas aos estudos teóricos distribuídos em encontros virtuais com duração de 4 (quatro) horas. As demais horas foram atribuídas ao planejamento e execução das atividades que os professores realizaram em sala de aula para o desenvolvimento da metodologia estudada durante a formação. Foram

observados os interesses e as necessidades expostas pelas professoras, com foco em conteúdos e metodologias específicas do ensino de Matemática.

A quarta etapa foi o momento de desenvolvimento do minicurso com os professores, oportunizando uma reflexão coletiva sobre suas práticas pedagógicas e a partilha de metodologias que contribuam com o ensino da Matemática em suas aulas. A formação envolveu estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, buscando a articulação teórico-prática nas atividades.

A quinta etapa culminou no planejamento, pelas professoras, de uma sequência de aulas para suas turmas, baseada nos estudos dos pressupostos apresentados pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao final dessas etapas, procedeu-se à conclusão da escrita da dissertação, que, para efeito desta apresentação, foi sistematizada em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução. O segundo discorre sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, explanando como surgiu essa tendência pedagógica e a organização da prática pedagógica orientada por ela. O terceiro capítulo aborda o ensino da Matemática na Educação Infantil. O quarto explana o desenvolvimento do estudo dirigido com as professoras sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e o quinto sistematiza as contribuições como resposta ao problema de investigação proposto.

2 CONHECENDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste capítulo fazemos uma explanação sobre o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica, abordando os fatores que influenciaram sua origem, destacando-se a importância de conhecer a história dessa pedagogia como orientadora da prática pedagógica. A Pedagogia Histórico-Crítica, apesar de ser fundamental ao nosso sistema educacional (ou, talvez, por isso mesmo) por garantir a transmissão dos conhecimentos sócio e historicamente elaborados à classe trabalhadora, é pouco desenvolvida nas práticas escolares, tendo como prováveis explicações para esse fato a ausência da menção a ela nos documentos oficiais das políticas educacionais e, por consequência, a falta de conhecimento sobre ela por parte dos professores.

Buscamos neste capítulo apresentar um material que ofereça embasamento teórico para suscitar futuros estudos relacionados à temática e que ampliem a compreensão das contribuições dessa corrente pedagógica na prática educativa, sobretudo da escola pública, onde se encontram os maiores contingentes da classe trabalhadora. O capítulo está organizado em duas partes: a primeira apresenta uma explanação de como surgiu a Pedagogia Histórico-Crítica e a segunda trata da organização da prática pedagógica orientada por essa pedagogia.

2.1 O surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica tem sua origem na história da educação brasileira e como proponente o educador Dermeval Saviani. As primeiras publicações acerca dessa tendência pedagógica datam da década de 1980 num contexto de redemocratização em nosso país, sobretudo no âmbito das políticas sociais, estando entre elas as destinadas à educação escolar. Os referenciais de base teórica que caracterizam a Pedagogia Histórico-Crítica são duas grandes obras de Dermeval Saviani, *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, que em suas primeiras publicações datam de 1983 e 1991, respectivamente.

A construção de uma educação escolar pública de qualidade é o principal anseio da Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com Saviani (2007), a educação tem origem no desenvolvimento histórico, processo em que o homem produz a sua existência no tempo, agindo sobre a natureza e produzindo o mundo histórico. A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, surgiu das necessidades apresentadas pela prática de muitos educadores, visto que as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação

Em exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”, realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, na Unicamp, em julho de 2012, Dermeval Saviani discorre sobre os eventos que o levaram a considerar necessária uma modificação no trabalho pedagógico praticado até aquela ocasião. Segundo ele, em 1967, ao lecionar simultaneamente no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no nível médio do Colégio Estadual Ataliba de Oliveira, este situado na periferia, com alunos filhos de trabalhadores e no Curso Normal do Colégio Sion, cursado por moças advindas da elite, suas aulas no nível médio serviram como base para as reflexões realizadas nas aulas da universidade. A observação que ele fez dessa experiência foi que a prática pedagógica fundamentada no princípio de liberdade, que deveria conduzir à responsabilidade, apresentou êxito no colégio da periferia, mas não produziu um efeito positivo no colégio privado. Ele percebeu que, no colégio público, onde os alunos estavam acostumados a limitações e imposições, com domínio dos deveres sobre os direitos, com punições para as obrigações não cumpridas, os alunos valorizavam a proposta pedagógica. Já no colégio privado, em que as alunas vivenciavam mais os direitos que os deveres, não estando sujeitas a punições, elas não demonstravam interesse ou valorização pela mesma proposta pedagógica. Segundo relata, foi necessário que demonstrasse a seriedade e o compromisso com seu papel de professor para que as meninas estabelecessem com ele uma relação pedagógica proveitosa.

Segundo Saviani (2012), essa experiência o levou a concluir que o papel da escola não é simplesmente de organizar as experiências vivenciadas pelos alunos, mas de desvelar o que essa vivência esconde, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. Ele afirma ainda que, como professor universitário, não poderia se constituir como mero transmissor de conhecimentos, mas contribuir para a formação de professores pesquisadores e interessados em compreender a teoria de forma crítica.

Saviani descreve a década de 1970 como momento de mobilização contra a política educacional e a pedagogia oficial do regime militar. Ele denominou como crítico-reprodutivistas aquelas teorias que criticaram as formas existentes de educação. A visão crítico-reprodutivista, segundo Saviani (2011), surgiu a partir das consequências do movimento de maio de 1968, a chamada tentativa de revolução cultural dos jovens, que teve sua manifestação mais retumbante na França espalhando-se por vários países, entre eles o Brasil. Tal movimento pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural. Enquanto os Pioneiros da Educação Nova buscavam promover a revolução social pela revolução educacional, ou seja,

por intermédio da escola, o movimento de 1968 objetivava promover a revolução social, mudar as bases da sociedade pela revolução cultural, abrangendo não apenas a escola, mas todo o âmbito da cultura. Neste processo, segundo Saviani (2011), prevaleceu no Brasil o autoritarismo tecnocrático, porém com uma particularidade: o militarismo, que não apareceu na França. É nesse contexto que são elaboradas as teorias crítico-reprodutivistas, tentando evidenciar a impossibilidade de se fazer uma revolução social pela intervenção da revolução cultural.

A visão crítico-reprodutivista teve um papel importante em nosso país, uma vez que estimulou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. No entanto, como afirma Saviani (2011), a teoria crítico-reprodutivista foi revelando seus limites, mostrando-se incapaz de apresentar propostas para resolver os problemas que elas denunciavam, ou seja, fez-se a crítica, mas sem apresentar alternativas de mudança ou enfrentamento às orientações oficiais. O que os educadores precisavam era justamente saber como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico.

De acordo com Saviani (2011), a teoria crítico-reprodutivista não pode responder às demandas de emancipação pessoal e social, porque ela não possibilita o desenvolvimento de uma prática crítica pelo professor, ao afirmar categoricamente que a prática pedagógica está subsumida nas relações de reprodução e a serviço da inculcação ideológica. Assim, não há como atuar de forma crítica, nem atuar de forma contrária às determinações materiais dominantes, pois o professor pode até querer, mas as forças materiais o impossibilitam de agir. Assim, a falta de uma perspectiva de mudança explicitada nessas teorias críticas, fez concluir que era necessário elaborar uma teoria crítica, mas não reprodutivista (SAVIANI, 2011). A insatisfação com as teorias crítico-reprodutivistas foi concebendo a necessidade de uma proposta educacional que abrangesse o caráter contraditório da educação e orientasse a prática pedagógica, possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade.

A elaboração de uma proposta pedagógica de caráter crítico que suplantasse a visão reprodutivista teve início, segundo Saviani (2011), a partir de 1977. Em 1978, foi realizado em Campinas/SP um seminário sobre educação brasileira, em que Saviani, na busca de superar o caráter reprodutivista da teoria crítica de educação, apresenta uma concepção pedagógica em que

procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico. (SAVIANI, 2011, p. 61).

Assim é apresentada uma concepção pedagógica que tem como fundamento o método dialético de elaboração do conhecimento baseado em Marx. Este método propõe a compreensão do mundo, a partir da materialidade e da concreticidade da realidade. O aspecto material, segundo Saviani (2011), abrange a organização da sociedade para a produção e reprodução da vida, enquanto o caráter histórico abrange a organização que os homens constroem através de sua história.

Saviani (1991), defendendo a necessidade de o educador sair do senso comum e adquirir a consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa, apresenta o método materialista histórico-dialético como subsídio da prática educativa, por meio do qual é possível superar a etapa do senso comum (conhecimento da realidade empírica da educação) e atingir a etapa da consciência filosófica (realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida). Sobre o processo de construção do conhecimento da realidade, Saviani, tomando a lógica formal como elemento de comparação, explicita o movimento do pensamento pela lógica dialética:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (SAVIANI, 1991, p.11).

Para os educadores, uma contribuição desse método é propiciar a compreensão do fenômeno educativo, descobrindo, nos fenômenos, desde a categoria mais simples (o empírico) até a categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Segundo Saviani (2011), para compreender o campo educacional é necessário descobrir suas mais simples manifestações, observá-las, elaborar abstrações (pela mediação da teoria) do fenômeno observado. Assim o processo educativo pode ser compreendido a partir de reflexões sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula, chegando à compreensão plena

do processo educacional. Em síntese, é necessário inicialmente compreender da infância abstrata à criança concreta: De que infância estamos tratando? De uma infância de cuidados, provisões e cuidados essenciais advindos da família, ou de uma infância de limitações emocionais e materiais que tornam a infância como uma preparação para uma vida adulta de precariedade? A qual criança estamos nos referindo? Àquela que pode viver a infância como criança, brincando, sendo acalentada e protegida pelos pais, ou àquela que está se habituando a viver com as dificuldades que sua família vivencia, tendo que trocar as brincadeiras pelo trabalho e aprender a cuidar de si mesma porque seus pais não podem fazer isso enquanto trabalham para manter a família?

A criança filha da classe trabalhadora não tem outra possibilidade de melhoria de vida a não ser pela educação. Somente a educação pode lhe apontar caminhos para a transformação da sua realidade e da sociedade de forma geral. É com este intuito que surge a Pedagogia Histórico-Crítica: como uma prática educacional que possa oferecer às crianças filhas da classe trabalhadora, desde pequenas, a perspectiva de que a condição social de seus antepassados não é determinante de seu futuro e de que a realidade histórica pode ser modificada pela atuação delas na prática social mais ampla.

A Pedagogia Histórico-Crítica emerge para reorganizar a dialética entre o passado, o presente e o futuro. Assim, o passado da criança não deve ditar o seu futuro, mas o seu presente deve oferecer possibilidades de definir seu futuro pela emancipação pessoal que somente o conhecimento advindo da educação pode lhe proporcionar. Desse modo, a educação comprometida com a emancipação humana vislumbra a transformação não somente das condições particulares de vida das pessoas, mas de todas as condições objetivas e materiais da sociedade pela superação do modo de produção capitalista.

2.2 Organização da prática pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica

A prática pedagógica se refere à organização do trabalho docente, à forma como o professor vai conduzir seu trabalho durante a sua aula, com vistas a atingir os objetivos propostos. A organização da prática pedagógica proporciona um direcionamento ao professor para que ele consiga desenvolver, de forma ordenada, o que foi planejado para a aula e, por isso, é importante que essa prática seja embasada em uma teoria pedagógica pertinente à sua realidade escolar.

Marx (2011) elabora uma teoria sobre a sociedade capitalista, ao empreender uma crítica à economia e política clássicas, a partir da investigação do modo de produção dessa

sociedade. Considera a teoria como a reprodução ideal do movimento do real, ou seja, da reprodução do que se passa no mundo na concepção da mente, e traz elementos de continuidade e transformação da materialidade, com a finalidade de continuidade e superação da realidade.

Para o autor, o trabalho é uma categoria central, entendido como a forma de transformação intencional do homem sobre a natureza, consolidando sua objetividade na realidade, por meio de suas ideias constituídas, elaboradas e reelaboradas pela apropriação dos problemas que surgem nela. Marx (2011) afirma que, ao trabalhar, o indivíduo constrói a sua história, à medida que produz os meios de sua subsistência. Nesse processo, ele modifica a realidade pelo trabalho, transformando-a para atender às suas necessidades e, quando faz isso, ele se transforma também. Assim, o homem transforma a natureza em função de suas necessidades e, ao fazê-lo, desenvolve conhecimentos relevantes que possibilita ao conjunto de homens e mulheres atuar para a transformação das condições da vida social em vista da emancipação humana.

Saviani (2012) afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica foi concebida a partir da concepção dialética na vertente marxista. Fundamentando-se nas ideias de Marx e no método materialismo histórico-dialético, sobretudo nas categorias do singular, do universal e do particular, propôs o trabalho educativo pela mediação da relação indivíduo singular e gênero universal humano. Ele afirma que, ao formular a proposta dessa pedagogia, recorreu a alguns conceitos de Marx, principalmente em relação à produção material e não-material, buscando caracterizar a natureza e especificidade da educação.

É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no “método da economia política”, concluindo que “o movimento que vai da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)” (SAVIANI, 2012, p. 8, grifos do autor).

Além de Marx, Gramsci, de acordo com Saviani (2012), foi o teórico marxiano¹ que mais avançou na discussão da questão escolar e contribui para suas análises pedagógicas. Inspirado nele, Saviani (2012) utilizou, por exemplo, o conceito de “catarse” para denotar o quarto passo do método da Pedagogia Histórico-Crítica, considerado como o momento

¹ O adjetivo “marxiano” é utilizado para se referir à influência decisiva do pensamento de Marx, isto é, uma pedagogia inerente ao próprio pensamento de Marx. Já o adjetivo “marxista” se refere à tradição construída a partir de Marx pelos seus seguidores ou intérpretes (MANACORDA, 2000).

culminante da aprendizagem, quando o aluno compreende como aplicar o que aprendeu em sua prática social cotidiana.

Pareceu-me que a acepção gramsciana do termo “catarse”, entendendo-a como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53) se revelava perfeitamente adequada para exprimir o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2007, p. 72, grifos do autor).

Na Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Saviani (2011), o trabalho pedagógico se constrói a partir da mediação que conduz os educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade, a uma inserção crítica e intencional. Segundo o autor, essa pedagogia não impõe a necessidade de contrapor a essência para aceitar o caráter dinâmico da realidade, nem negar o movimento para compreender a essência do processo histórico, mas busca superar as pedagogias da essência e da existência dialeticamente com uma nova proposta, superando a crença na autonomia ou dependência da educação das condições sociais vigentes. Essa mediação acontece nos momentos que compõem o método, que são: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentalização, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico.

Segundo Saviani (2011, p. 13):

a Pedagogia Histórico-Crítica, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes. Situa-se, assim, para além dos métodos tradicionais e novos, visando superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas. Nessa perspectiva seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para os efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

A pedagogia tradicional sustenta a concepção da existência da “essência” de um indivíduo ideal. Para que o indivíduo alcance esse tipo ideal, precisa passar por um processo educacional tradicional, capaz de formá-lo. A pedagogia da essência atribui à educação a função de formar a pessoa ideal, para atuar no mundo ideal, estruturado por regras e comportamentos

adequados. Já a pedagogia nova, opondo-se à perspectiva tradicional, concebe que o indivíduo vai se formando a partir de sua existência, de sua vivência prática no mundo. Portanto, orienta-se por uma pedagogia da “existência”. Para essa pedagogia, a função da educação é dar as condições ao indivíduo para que se forme, de modo que seja capaz de delinear sua própria existência, criando as próprias regras para si no mundo em que vive, sem, contudo, alterar esse mundo.

Lavoura e Marsiglia (2015) afirmam que a didática proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta na filosofia da práxis, de modo que sejam conhecidas as relações entre o ser humano, a natureza, a matéria, o pensamento, a produção e a reprodução, para que esse conhecimento torne o aluno crítico à realidade que o rodeia e queira transformá-la. Para esses autores, a Pedagogia Histórico-Crítica busca inicialmente trabalhar a categoria fundante do ser social: a humanização do indivíduo, já que, segundo os autores, ninguém nasce humano, mas se torna humano por meio da cultura e da educação. Em continuidade, deve buscar uma emancipação substancial do indivíduo, que o leve ao desenvolvimento pleno de suas capacidades para pensar e agir para libertar-se das dominantes capitalistas alienantes, que o forçam à produção do valor de troca ao invés de produzir valor se uso para suas próprias necessidades.

Nesse processo de humanizar o indivíduo e desenvolver suas capacidades, em vista da transformação do indivíduo e da sociedade, o conhecimento é fundamental. Segundo Gasparin (2005), o conhecimento como fato histórico e social pode apresentar continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços, o que pode gerar uma concepção metodológica dialética no processo educativo. Essa concepção abrange o processo de ensino-aprendizagem, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, a partir da forma como o professor estuda e prepara os conteúdos, elabora e executa os projetos de ensino.

De acordo com Saviani (2011), a didática da Pedagogia Histórico-Crítica se organiza no que a literatura crítica sobre o tema tem chamado de momentos, que vão do ponto de partida ao ponto de chegada. Constituem momentos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final:

– A *prática social inicial* é o ponto de partida da metodologia, sendo essa prática comum aos professores e alunos, mesmo vivenciada de forma diferente por docentes e discentes, uma vez que o professor possui visão sintética da prática social enquanto os alunos a manifestam de

forma sincrética, ou seja, seus posicionamentos são diferenciados, pois são agentes sociais diferentes.

- ✓ A *problematização* é o momento de identificar as questões que precisam ser respondidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.
- ✓ A *instrumentalização* é entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas identificados na prática social. Como esses instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos depende da transmissão direta ou indireta realizada pelo professor.
- ✓ A *catarse* é entendida por Saviani na acepção gramsciana, em que se dá a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53 *apud* SAVIANI, 2007, p. 72). Esse é o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. É o momento quando se realiza, pela mediação da análise, a passagem da síncrese à síntese, manifestando nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto a do professor no ponto de partida. Nesse momento, segundo Saviani (2011, p. 10), “ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica”.
- ✓ Por fim, a *prática social final* é compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Este é o ponto de chegada, compreendido pelos alunos em termos sintéticos. Os alunos elevam-se ao nível sintético em relação ao conhecimento, onde se encontrava o professor no início do processo. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica.

Levando em consideração as proposições de Saviani, é importante ressaltar que não é possível formalizar uma didática da Pedagogia Histórico-Crítica sintetizada em passos lineares e mecânicos. Segundo Lavoura (2018), é preciso conhecer e compreender os fundamentos teóricos dessa pedagogia para praticá-la; é preciso conhecer e compreender os passos apresentados por Saviani para conduzir a prática pedagógica orientada por eles, mas sem estabelecer hierarquização mecânica e cronológica entre eles. Portanto, a prática da Pedagogia Histórico-Crítica não nos permite planejar de forma generalizada, sem levar em consideração “contexto e as condições do ensino, do que se ensina, de quem aprende, por quem ensina e do

por que se aprende” (LAVOURA, 2018, p. 22). Isso quer dizer que não é possível criar uma “receita universal”, em que o professor, conhecendo basicamente os procedimentos didáticos sintetizados em passos, possa segui-los, sem incorrer na “didatização” do ensino e na “desmetodização” do método da Pedagogia Histórico-Crítica.

Lavoura (2018) define o trabalho educativo como uma atividade mediadora desenvolvida pelos seres humanos com objetivos específicos – mediação esta que conduz a mudanças na pessoa e traz avanços em seu desenvolvimento como ser humano – e a educação como a manifestação da relação entre indivíduo singular e gênero universal humano, competindo ao trabalho educativo proporcionar ao aluno apreender os conhecimentos advindos das ciências, das artes e da filosofia. Esse trabalho se efetiva por uma metodologia que possua o caráter mediador dos elementos que constituem o trabalho pedagógico.

Para Lavoura (2018), a metodologia pedagógica não pode ser definida por um simples esquema de passos que ocorrem de forma sequencial. A metodologia pedagógica acontece dialeticamente no trabalho educativo de forma que tem início na prática social, enquanto prática humana universal, historicamente produzida e socialmente acumulada. Segundo ele, no interior da prática social inicial, se encontram professor e aluno em posições diferentes. Com uma compreensão ainda superficial, construída em suas vivências, os alunos se encontram com uma visão sincrética desta prática social. Já o professor (acredita-se) possui uma visão concreta desta mesma prática social, adquirida por conhecimentos elaborados que o levam a compreendê-la além das manifestações aparentes, compreendendo-a como síntese de múltiplas determinações. O professor é então, de acordo com o autor, capaz de perceber o movimento e compreender o que a realidade social verdadeiramente é, o seu desenvolvimento e suas possibilidades de transformação.

Saviani considera também como ponto de chegada da prática educativa a prática social, mas, neste momento, diferente do que era no início. Para Saviani (2015, p. 38), é a mesma porque “é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica”. A forma como aluno e professor se encontram na prática social final se modificou pela mediação da ação pedagógica. Os alunos se apropriaram do conhecimento elaborado e alcançaram o nível sintético e o professor aprimorou sua síntese. Ou seja, a prática social inicial é onde se inicia o processo de construção do conhecimento, pois parte da percepção e compreensão sobre determinado assunto que possuem tanto o professor como o aluno. Ao passarem pelos momentos de problematização, instrumentalização e catarse, retornam à prática social, só que agora

contrapondo o entendimento inicial sobre o assunto estudado. As percepções sincréticas ascendem ao caráter sintético, com o entendimento após os estudos. Na prática social final, os alunos, pela mediação do professor, devem apresentar concepções teoricamente mais aprofundadas sobre os conteúdos estudados e evidenciar na vivência em sociedade que alcançaram compreensão para atuação na realidade em vista da transformação dela.

Saviani (2015) considera o movimento que vai da síncrese (a visão caótica da realidade ou da prática social inicial) à síntese (uma rica totalidade de determinações e relações numerosas) o ponto culminante do processo pedagógico, denominado de catarse: “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 67), representando a apropriação dos instrumentos culturais contidos na prática social universal. Essa apropriação individual depende das mediações do método pedagógico como problematização e instrumentalização, que consistem em identificar os problemas na prática social e oferecer os instrumentos teóricos e práticos necessários para a superação desses problemas.

Podemos então afirmar, de acordo com Saviani (2015), que o processo de formação do conhecimento acontece da seguinte forma: o aluno chega à escola e traz consigo o conhecimento baseado em suas próprias experiências. Esse conhecimento informal e fragmentado (sincrético) será trabalhado pelo professor, despertando no aluno o interesse em rever sua posição inicial, dando início à construção do conhecimento (análise). Com a elaboração das múltiplas relações de significados, vai se aproximando cada vez mais do conhecimento elaborado (síntese). Os cinco momentos que formam a didática da Pedagogia Histórico-Crítica exigem do professor uma nova forma de pensar os conteúdos que devem ser enfocados de maneira contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano, evidenciando que estes são oriundos da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho. Essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os educandos em uma aprendizagem dos conhecimentos científicos e políticos, para que sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política.

3 A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DA MATEMÁTICA

Neste capítulo refletimos sobre o desenvolvimento da aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Essa abordagem sobre o desenvolvimento infantil foi realizada objetivando compreender de que forma a criança aprende e quais as melhores estratégias a serem utilizadas nas aulas com crianças pequenas. Este breve estudo nos esclarece como a criança se apropria do mundo real, podendo nos orientar quanto à organização da prática pedagógica.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BRASIL, 2017, p. 35).

A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

De acordo com a BNCC, a Educação Infantil abrange as crianças de zero a cinco anos e onze meses. É importante a compreensão de como as crianças aprendem nessa faixa etária para a definição do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nessa fase escolar.

De acordo com Leontiev (1978 *apud* Marsiglia 2011, p. 35), “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano, provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Por sua vez, Marsiglia (2011) afirma que, para o homem se tornar humano, é preciso que conheça e se aproprie da cultura historicamente construída.

Segundo ela, é certo que a apropriação da cultura não é oportunizada de forma igualitária a todas as pessoas e essa desigualdade não advém das diferenças biológicas entre os homens, como raça ou cor da pele, mas sim da desproporção econômica e social existente. Segundo a autora, precisamos nos posicionar em favor da classe trabalhadora, para que esta possa ter acesso ao que vai lhe proporcionar o desenvolvimento humano.

Marsiglia (2011, p. 36) enfatiza que “o trabalho humano produz a cultura material e intelectual (linguagem, instrumentos, ciência etc.). A apropriação dessa cultura acumulada historicamente pela humanidade é essencial ao desenvolvimento e ocorre por meio da mediação de outros indivíduos”. Podemos afirmar, assim, que a criança se desenvolve por meio de suas relações com o mundo e com outros seres humanos. Segundo Vygotski² (2006 *apud* Marsiglia, 2011, p. 36), “a criança, ao entrar na escola, já possui uma série de aprendizagens denominadas pré-história da aprendizagem. No entanto, essas aprendizagens não garantem uma continuidade entre elas e as aprendizagens escolares”. Por isso, o trabalho do professor como mediador intencional entre a criança e o mundo, é fundamental para o desenvolvimento da criança.

O professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com a criança, proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade intersíquica, externa ao sujeito, que será internalizada por ele na medida em que também tiver a experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado. (MARSIGLIA, 2011, p. 36).

Assim, a escola é fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança, ao propiciar que ela conheça e compreenda os conhecimentos sobre a humanidade, continuando o progresso histórico. É muito comum observar nas crianças o desejo de aprender e formular suas concepções sobre tudo que as rodeia, o que vai desenvolvendo continuamente seu raciocínio lógico e aprimorando sua compreensão inicial, formando conceitos científicos, que só podem ser adquiridos na educação escolar, como postula Marsiglia (2011). Os conceitos científicos, de acordo com a autora, se formam a partir da mediação entre o professor e a criança. Na Educação Infantil o desenvolvimento deve ser o elemento norteador das ações pedagógicas, que devem ocorrer de forma articulada e mediadas socialmente. Segundo ainda Marsiglia (2011), os estágios do desenvolvimento vão se modificando à medida que as relações estabelecidas pelas crianças se tornam aquém de suas potencialidades, ou seja, já se tornaram insuficientes para o seu potencial, fazendo com que a crianças avancem de um estágio a outro, ampliando seus conhecimentos cada vez mais.

² A grafia do nome desse autor varia nas traduções em Língua Portuguesa. Aqui, utilizaremos a grafia adotada pelos autores e tradutores em suas respectivas obras.

Para a organização da prática pedagógica, Marsiglia (2011) utiliza a nomenclatura “atividade guia”, como sendo aquela utilizada para promover o desenvolvimento da criança de acordo com o objetivo proposto. Essa atividade funde os aspectos afetivo-emocionais e intelectuais relacionando os mundos físico e social. A autora apresenta, a partir dos pressupostos de Leontiev (2006), os atributos da atividade guia: a possibilidade da elaboração de outras atividades, a formação de processos psíquicos específicos e a formação da personalidade do indivíduo. Conforme Facci (2004, p. 192), essas atividades são divididas em dois grupos: ações com pessoas e ações com objetos.

No primeiro grupo, têm destaque as atividades de apropriação dos motivos, valores, sentimentos e relações presentes nas esferas interpessoais e no segundo grupo, predominam atividades de apropriação dos procedimentos e significações socialmente elaborados de ações com objetos.

De acordo com Magalhães (2019), a atividade guia é a atividade que vai originar as principais transformações no psiquismo e na personalidade da criança, além de propiciar o surgimento de outras atividades que tornar-se-ão guia no período seguinte, o que a torna um instrumento de grande importância para o desenvolvimento infantil.

Segundo Marsiglia (2011), o desenvolvimento infantil ocorre do nascimento ao primeiro ano de vida, pela construção da comunicação entre o bebê e as demais pessoas. A partir das interações entre eles, o bebê inicia sua interação com o mundo, expressando suas emoções e necessidades. Essa interação vai proporcionando ao bebê a compreensão sobre suas possibilidades de comunicação, de exploração de objetos, do meio e gradualmente promovendo a sua autonomia. A qualidade dessas interações vai determinar o grau e a velocidade do desenvolvimento infantil. A partir dos dois anos, a criança evolui significativamente sua linguagem, podendo se comunicar verbalmente com facilidade. A partir dos três anos começa a contestar as regras apresentadas pelos adultos e exprime o desejo de realizar atividades como se vestir, se alimentar, entre outras, sem auxílio do adulto. Nessa fase e até por volta dos 6 ou 7 anos de idade, o jogo simbólico ou a brincadeira de papéis sociais se tornam instrumentos capazes de ajudar a criança a compreender o movimento social da humanidade. Brincar do que os adultos fazem leva a criança a se apropriar do mundo concreto, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos.

Podemos então, aqui, abrir um parêntese para ressaltar a importância da brincadeira para a criança. É consenso entre os pesquisadores do desenvolvimento infantil que a brincadeira

está para a criança como o trabalho está para o adulto, constituindo atividades essenciais para o ser humano. Quanto ao brincar simbólico, Arce (2004, p. 21) afirma:

No brincar a criança realiza ações que estão além do que sua idade lhe permite realizar, agindo no mundo que a rodeia tentando apreendê-lo. Neste ponto o papel da imaginação aparece como emancipatório: a criança utiliza-se da imaginação na brincadeira como uma forma de realizar operações que lhe são impossíveis em razão de sua idade. A criança reproduz ao brincar uma situação real do mundo em que vive, extrapolando suas condições materiais reais com a ajuda do aspecto imaginativo.

Por meio de brincadeiras, a criança percebe a infinidade de possibilidades que a vida lhe oferece, podendo ser quem desejar, compreendendo os papéis existentes na realidade. Essa representação leva a criança a acreditar que pode desempenhar qualquer papel na vida real, o que contribui para o desenvolvimento de suas capacidades e para sua orientação profissional. A ampliação do vocabulário, a utilização da percepção com fim determinado e a regulação dos próprios atos também são desenvolvidos significativamente durante as brincadeiras. (ARCE, 2004). Ainda segundo a autora, por volta dos 5 anos de idade, a criança inicia a busca pela superação de obstáculos que encontra ao realizar alguma atividade e procura estabelecer relações de causa e efeito, tornando as perguntas dirigidas aos adultos mais precisas. Sua memória evolui de visual pictográfica para memória verbal e no sexto ano de vida inicia a memorização voluntária.

Conforme Marsiglia (2011), a entrada da criança na escola representa uma mudança muito significativa, pois inicia uma atividade socialmente importante. O ato de estudar, segundo Gramsci (1991, p. 133 *apud* Marsiglia, 2011, p. 50),

exige uma nova postura do indivíduo, que não é espontânea. [...] é necessário se adquirir procedimentos que levem os estudantes a contrair hábitos de diligência, de exatidão, de compostura mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que não se pode adquirir senão mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos.

Para Marsiglia (2011), a rotina escolar exige da criança o controle do próprio comportamento para atender às demandas do estudo e para obter resultados advindos de ações conscientemente planejadas. Esse controle é o início do processo de emancipação da criança, ou seja, pela apropriação dos conhecimentos formais necessários para conhecer a realidade e identificar seus problemas, procurando formas de superá-los, criando uma realidade melhor. Modificar a realidade, segundo a autora, não implica necessariamente fazer novas descobertas, mas também observar criticamente verdades já descobertas, disseminá-las e transformá-las de

acordo com as necessidades sociais. É a escola a responsável pela transmissão historicamente construída e acumulada pelo homem, visando a máxima apropriação da cultura e do desenvolvimento humano.

3.1 Aspectos gerais do desenvolvimento infantil

O desenvolvimento humano, de acordo com Vygotski (1995), ocorre por duas linhas distintas. Uma está ligada à evolução biológica, denominada como a linha do desenvolvimento natural, e a outra envolve os aspectos históricos e sociais, direcionando as evoluções culturais, sendo a linha do desenvolvimento cultural. Segundo o autor, da junção entre o desenvolvimento natural com o desenvolvimento cultural se estabelecem as condições para a formação da humanidade.

A formação humana, para Leontiev (1978), se dá por um processo histórico, que começa a partir do instante em que se produz a espécie. Essa história possui uma pré-história, composta por três estágios: o da preparação biológica do homem, regido pela biologia; o da passagem ao homem, em que se iniciam as relações sociais e de trabalho; e o último, quando de fato, surge o *Homo Sapiens*, designado como aquele capaz de racionar e se comunicar. O processo evolutivo, compreendido desde a formação biológica do homem até a concepção do *Homo Sapiens*, é denominado de hominização. A hominização, segundo Leontiev (1978), acontece principalmente, graças ao trabalho, que é um elemento social, histórico e especificamente humano. Para esse autor, é por intermédio do trabalho que o homem modifica, cria e produz condições para sua existência. Enquanto as demais espécies se adaptam ao meio, o homem, com seu trabalho, transforma o meio e a si mesmo.

O desenvolvimento cultural da criança pequena, de acordo com Vygotski (1995), acontece em consequência do desenvolvimento psíquico produzido no decurso do processo histórico da humanidade. Assim, simultaneamente à maturação de sua estrutura orgânica e seu crescimento, a criança vai se transformando, em consequência dos processos culturais que vivencia. Vygotski afirma que a criança precisa das condições básicas de sobrevivência aliadas ao trato social para que ocorra seu processo de desenvolvimento cultural. Na medida em que uma nova conduta ou comportamento sejam necessários para a continuidade de seu desenvolvimento biológico, para manutenção de sua existência ou realização de alguma atividade, a criança avança em seu desenvolvimento cultural, de acordo com cada tempo histórico.

Leontiev (1978, p. 271) afirma que “a produção dos objetos da cultura ocorre por meio de um processo contínuo de atividade social e que a apropriação desses objetos pela criança exige a condução de um processo ativo e intencionalmente organizado”. Ou seja, apenas o contato com o objeto não possibilita a ela compreender as qualidades humanas que o mesmo agrega. Para a efetivação dessa compreensão, deve-se oportunizar à criança experiências que lhe permitam conhecer as propriedades humanas historicamente acumuladas no objeto.

Mesmo os instrumentos ou utensílios da vida quotidiana mais elementares têm de ser descobertos ativamente na sua qualidade específica pela criança quando esta os encontra pela primeira vez. Por outras palavras, a criança tem de efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira adequada (o que não quer dizer forçosamente idêntica) à atividade humana que eles encarnam. Em que medida a atividade da criança será adequada e, por consequência, em que grau a significação de um objeto ou de um fenómeno lhe aparecerá, isto é, outro problema, mas esta atividade deve sempre produzir-se. (LEONTIEV, 1978, p.167).

A compreensão individual do desenvolvimento histórico incorporado no objeto permite à criança desenvolver novas formas de comportamento, à medida que reestrutura e renova a atuação humana no mundo. A apresentação de novos comportamentos, desde os mais simples aos mais complexos, segundo Leontiev (1978), constitui o processo de apropriação, revelando efetivamente as novas competências e conhecimentos adquiridos pela criança.

Quando um adulto procura que uma criança beba pela primeira vez por um copo, o contato do líquido provoca nela movimentos reflexos incondicionados, estritamente conformes às condições naturais do ato de beber (a concha da mão forma um recipiente natural). Os lábios da criança esticam-se em forma de tubo, a língua avança, as narinas contraem-se e produzem-se movimentos de sucção. O copo não é percebido ainda como objeto que determina o modo de realização do ato de beber. Todavia a criança aprende rapidamente a beber com correção pelo copo, quer isto dizer que os movimentos se reorganizam e que ela utiliza o copo de conformidade com a função deste. O bordo é pressionado contra o lábio inferior, a boca estende-se, a língua põe-se em tal posição que a ponta toca a face interna da mandíbula inferior, as narinas dilatam-se e o líquido escorre do copo inclinado para a boca. Há, portanto, verdadeiramente, o aparecimento de um sistema motor funcional absolutamente novo que realiza o ato de beber integrando novos elementos. (LEONTIEV, 1978, p.179).

O exemplo citado descreve com clareza a apropriação das propriedades historicamente incorporadas ao objeto pela criança. A ação de beber utilizando o copo, conduzida pelo adulto, resulta em novas possibilidades à criança, tornando-a capaz de identificar o copo como o instrumento que lhe permitirá beber sempre que desejado. Leontiev (1978, p. 268) destaca o instrumento como sendo

o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.

De acordo com o autor, o instrumento (qualquer que seja) é um objeto social produzido pela interferência do desenvolvimento das forças produtivas a partir de necessidades surgidas nesse mesmo processo. No movimento de transformação de si e do meio, o instrumento amplia as perspectivas das intervenções laborais, ocasionando na superação dos limites de atuação do ser humano. Isso ocorre graças à sintetização pelo instrumento, das relações sociais, dos produtos e do acúmulo de conhecimentos gerados pela experiência social de trabalho.

Os instrumentos são caracterizados por Vygotski (2004) em duas dimensões: como instrumento técnico e como instrumento psicológico – também denominado como signo.

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. (VYGOTSKI, 2004, p. 93)

Enquanto o instrumento técnico orienta a modificação de objetos externos, o instrumento psicológico orienta a organização dos processos internos e do comportamento. O signo não modifica os objetos externos ao homem, mas sua incorporação no processo de comportamento provoca mudanças nesse processo, ao produzir uma reestruturação no conjunto das operações psíquicas, mediando as relações entre o sujeito e a realidade. O signo não modifica o objeto, mas permite ao psiquismo influenciar suas ações, podendo realizá-las simbolicamente. À medida que o ser humano consegue realizar ações mediadas pelo emprego dos signos, consegue realizar processos psíquicos que formam a consciência, alterando sua estrutura e consciência.

O objeto social produzido em resposta às necessidades surgidas no processo de transformação da natureza, o instrumento técnico, acumula em si propriedades pensadas por meio da atividade de produção. O signo, instrumento psicológico, por sua vez, ao ser incorporado no processo de comportamento, resulta na reestruturação dos processos psíquicos e na possibilidade de subordinação destes ao poder do ser humano, como afirma Cheroglu (2014).

A apropriação dos instrumentos psicológicos pela criança é um processo cultural guiado pelas relações sociais. Para que os elementos culturais, externos a ela passem a fazer

parte do seu comportamento, a mesma precisa internalizá-los. Ao processo de internalização e apropriação, Vygotski (1995) chama de lei genética geral do desenvolvimento cultural.

O processo de produção de novas formações no desenvolvimento infantil, de acordo com Vygotski (1996), acontece no decurso de dois tipos de períodos, diferentes e intercalados entre si: os períodos estáveis e os críticos. Os primeiros se revelam por transformações que ocorrem pouco a pouco, de forma aparentemente natural no desenvolvimento; os períodos após os estáveis são mais perceptíveis e podem ser observados no desenvolvimento integral da criança. São chamados de críticos, de crise, de viragem, ou ainda, de trânsito no desenvolvimento infantil.

Cheroglu (2014) esclarece que, durante os períodos de aparente estabilidade ou estabilidade relativa, acontecem transformações internas que, acumuladas, conduzem ao período seguinte, que se mostrará como um salto ou ruptura no desenvolvimento, demonstrando de forma aparentemente repentina novas propriedades na criança. Para a autora, a dinâmica entre os períodos estáveis e de trânsito demonstra a interdependência entre eles e que sua alternância comprovam um processo contínuo de desenvolvimento.

As transformações mais ou menos notáveis que se originam na personalidade da criança são o resultado de um longo e oculto processo “molecular”. Essas transformações se exteriorizam e podem ser diretamente observadas somente com o término de prolongados processos de desenvolvimento latente. Em idades relativamente estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças microscópicas da personalidade da criança que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade (VYGOTSKI, 1996, p.255).

Segundo Vygotski (1996), os períodos de trânsito são importantes por proporcionarem novas formações no processo geral de desenvolvimento e evidencia três características desses períodos para maior compreensão deles: a primeira característica é o fato de que as novas formações que surgem ao final de um período estável demonstram a entrada da criança no período crítico, ou seja, no percurso de uma idade para a outra. As novas formações possuem caráter transitório e, nesse momento, os novos comportamentos da criança ainda não estão incorporados ao seu desenvolvimento, alternando-se com as formações anteriores. A segunda característica elencada por Vygotski (1996) é a diminuição no rendimento escolar, costumeiramente observada nos períodos de trânsito, acompanhada das divergências com as outras pessoas e possíveis experiências dolorosas em sua vida interna. A terceira característica dos períodos de trânsito descrita por Vygotski é a índole negativa do desenvolvimento, e,

segundo ele, talvez seja a “mais importante no sentido teórico, porém a menos clara, a que mais entorpece o correto entendimento da natureza do desenvolvimento infantil nos períodos mencionados” (VYGOTSKI, 1996, p. 257).

Ainda conforme Vygotski (1996), aparentemente, as características e propriedades do desenvolvimento que estão sendo superadas parecem estar sendo destruídas. No entanto, é uma destruição que integra ao desenvolvimento o que foi destruído de forma melhorada, promovendo aprimoramentos no desenvolvimento infantil por meio de saltos e rupturas.

Quanto aos saltos e rupturas no desenvolvimento humano, estes expressam o que esse processo é: um fenômeno social e revolucionário de formação de novas qualidades sobre a base das qualidades anteriormente existentes. Esse processo atende à sua lógica interna, mas pode tomar formas diversas e distintas em sua manifestação a depender das condições sociais e históricas nas quais ocorra (CHEROGLU, 2014). A autora afirma que não há como delimitar precisamente os períodos de transição e, por isso, a expressão de saltos e rupturas mediante mudanças bruscas e repentinas no comportamento, nos ajudam a compreender o desenvolvimento humano em sua totalidade.

3.2 O ensino sistematizado e o desenvolvimento cultural da criança

A palavra “transformar”, de acordo com Martins (2012, p. 13), vem “do latim *transformare* e significa conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior ou conquistar outro estado ou condição”. Essa afirmação nos leva a entender que a transição do funcionamento natural para os comportamentos culturais é um processo de transformação do qual participam inúmeras mediações sociais. A educação escolar, por sua vez, possui grande importância na apropriação dessas mediações e na efetivação do desenvolvimento da criança, por estar organizada para a transmissão sistematizada do ensino, utilizando-se de meios e de procedimentos específicos à apropriação da aprendizagem, o que não ocorre em outros âmbitos da vida cultural.

Para Saviani (2011, p.13), o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Na escola, a Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Saviani (2011), orienta a transmissão de conhecimentos sistematizados de forma que, ao se apropriarem deles, as crianças sejam capazes de utilizá-los em sua vida, em seu cotidiano e além dele. Daí a

importância da seleção dos conteúdos a serem trabalhados, uma vez que estes vão se tornar instrumento de transformação dos alunos.

Saviani (2011) classifica os conhecimentos em duas categorias: conhecimentos clássicos, ou seja, que resistiram ao tempo e conhecimentos fundamentais, que agregam objetivações sociais de maiores e mais significativos avanços nos domínios das ciências, das artes e da filosofia. Para ele, os conhecimentos clássicos possuem importância histórica e por isso devem ser somados aos conhecimentos fundamentais na atividade pedagógica, compondo o conhecimento sistematizado. Saviani (2011, p. 14) destaca que “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

O ato educativo, segundo Saviani (2011, p. 13), “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Para o autor, cumprir com o objetivo da educação “significa a produção, ativa e intencional, de uma transformação especificamente humana” (SAVIANI, 2011, p. 13). O autor ressalta que essa transformação não acontece naturalmente e que a natureza não conduz espontaneamente à cultura, havendo a necessidade do tensionamento da unidade natureza-cultura para que haja o desenvolvimento cultural.

Desse modo, na educação escolar, de acordo com Saviani (2011), o ensino precisa ser planejado e organizado, considerando forma, meios e conteúdos que possibilitem o desenvolvimento cultural da criança. Além dos conhecimentos sistematizados, conforme Saviani (2011, p. 18), é necessário “viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2011, p. 18). A Pedagogia Histórico-Crítica, em sua formulação, apresenta-se como uma teoria orientadora do trabalho pedagógico, propondo uma metodologia que se utiliza de objetos sociais que devem ser apropriados pelo aluno em vista de uma transformação essencialmente humana. Para que isso ocorra, há requisitos. Para Saviani (2011, p. 15):

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se 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. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o

conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

Diante do exposto, podemos afirmar categoricamente que a escola possui o objetivo de transmitir os conhecimentos histórica e cientificamente construídos de forma sistematizada, garantindo à criança a possibilidade de dominar tais conhecimentos. Ao dominá-los, ela se torna capaz de utilizá-los em diferentes contextos, locais ou não, transformando o meio em que vive e ao mesmo tempo transformando a si mesma.

3.3 Implicações da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da Matemática

A compreensão da realidade exige a instrumentalização do indivíduo da lógica dialética, que é a lógica do movimento real, das relações, em suas múltiplas determinações. Duarte (1987, p. 18) assim postula:

Assim como a realidade é dinâmica, está em constante movimento, o seu reflexo no pensamento, para poder guiar a ação humana, precisa ser também dinâmico, precisa ser orientado por categorias que deem conta dessa dinamicidade. Se a lógica objetiva é dialética, a lógica subjetiva também precisa ser dialética para que o homem possa dominar as leis de desenvolvimento do mundo objetivo. A utilização das categorias dialéticas na análise de um objeto de estudo não é apenas um mero modo de se ver as coisas. Também não é um modelo lógico dentro do qual se encaixe a realidade analisada. Mas, ao contrário, o que leva o pensamento a se guiar por essas categorias é o fato de que elas expressam o movimento da realidade a ser analisada.

Assim, a forma dialética de pensar nos possibilita compreender as contradições existentes na realidade, pois, a partir do momento que compreendemos o processo que envolve as relações sociais de produção, podemos adquirir uma postura crítica em nossa prática social.

A perspectiva dialética, segundo Prado Júnior (1952, p. 197), está presente também na Matemática, que, apesar de aparentemente se basear em ideias e conceitos, traz conhecimentos advindos das relações da realidade objetiva: “a Matemática tem por objeto essencialmente relações, ou seja, é uma ciência das mais favoráveis ao ensino do pensar por relações”. Assim, trabalhar a Matemática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica consiste em elaborar atividades que ofereçam as condições para que o aluno se aproprie da lógica das relações no decorrer do processo de apropriação dos conteúdos escolares.

A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta uma proposta pedagógica que nos desafia a

entender a especificidade do caráter universal do conhecimento adquirido a partir de contexto local, bem como sua validade temporal; a não identificação

entre a objetividade do conhecimento e seu esgotamento no nível de complexidade atingido, mas, sim, a dinâmica processual da obtenção progressiva das formas mais desenvolvida de saber. E, finalmente, a importância das abstrações como elemento mediador da progressiva apropriação do concreto no pensamento evidenciando a relevância da atividade escolar no acesso aos alunos das abstrações científicas, artísticas e filosóficas. (GIARDINETTO, 2012, p. 3479).

Esse desafio, de tão complexo, pode trazer implicações substanciais no campo educacional, em específico, às questões ligadas ao ensino. Dentre as implicações, destacamos as seguintes: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a universalidade do saber, o acesso ao conhecimento clássico, a questão da objetividade, as abstrações como elemento mediador da progressiva apropriação do concreto no pensamento.

Quanto ao *desenvolvimento das funções psicológicas superiores*, de acordo com Vygotski (2007), essas funções estão relacionadas às experiências adquiridas durante a vida do sujeito, abrangendo suas relações com o mundo e sua cultura, por meio de instrumentos físicos e simbólicos, entre os quais estão os conteúdos da ciência e da arte. Como exemplos dessas funções estão o controle consciente do comportamento, a atenção, a memorização, o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo e a capacidade de planejamento. A consciência humana pode ser entendida como a atribuição de sentido que ocorre quando o sujeito se apropria do processo de trabalho e da atividade envolvidas em relação a algo. Ao reconhecer sua ação, seu objetivo, seu percurso e o resultado desse processo, o indivíduo adquire conhecimento sobre si, sobre o outro ao seu redor em relação ao objeto que desencadeia essa ação. Para Vygotski (2007), ter consciência é conhecer a si, ao outro e a realidade. Da mesma forma que conhecer algo é compreender seus significados e sentidos e dar-lhe novas significações. A Pedagogia Histórico-Crítica, por meio de sua estrutura e organização didática, contribui para desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, ao transmitir os conhecimentos que possibilitarão a ela o conhecimento de si mesma, do mundo e de sua cultura.

Quando pensamos o ensino de Matemática com uma didática orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica chegamos à questão da *universalidade do saber*, entre eles a Matemática. Segundo Giardinetto (2012, p. 3479),

a universalidade do saber é o fio condutor que está implícito ao processo de sistematização do conhecimento. A dimensão educativa possível é a socialização daquilo que diferentes contextos sociais produziram através de um núcleo lógico comum.

Podemos inferir, a partir dessa afirmação, que o saber é construído a partir da socialização dos conhecimentos construídos historicamente sobre determinado assunto, que, após serem sistematizados, originam o conhecimento universal. Assim sendo, um determinado conhecimento matemático é universal porque é um “produto histórico da totalidade da prática social humana” (MARSIGLIA, 2011, p.28).

O ensino de um conhecimento matemático pode e deve ser, então, ofertado a todos, sendo indiferente o contexto social em que se encontra o aluno, ou seja, para a apropriação de um conhecimento matemático, tal conhecimento não precisa estar ligado ao contexto de sua vida, ao contrário, os conteúdos escolares devem garantir o acesso aos conhecimentos decorrentes de práticas sociais diversas, os quais, na maioria das vezes, não seriam adquiridos em situações cotidianas de suas vidas, conforme postula Giardinetto (2012). Para o autor, o conhecimento matemático se dá de forma experimental, por meio de atividades específicas realizadas em todo o planeta. Independentemente de contextos sociais não contemplados pela observação, pela “história objetivamente realizada”, um determinado resultado matemático originou-se de similares atividades em diversos contextos sociais. O autor alega que o conhecimento matemático que um indivíduo possui – a matemática adquirida da singularidade dos indivíduos em sua atuação na prática social – é a particularidade como a universalidade se apresenta diante de circunstâncias sociais próprias da vida, incluindo aí as desigualdades sociais.

Por meio da linguagem matemática universal é possível realizar a codificação matemática para abstrair, em cada produção, os elementos constitutivos de um determinado tópico matemático historicamente construído:

O conhecimento matemático utiliza certos mecanismos que, para serem transmitidos a todos, necessitam estar numa mesma linguagem, a linguagem matemática padronizada tal como hoje se apresenta. Trata-se da possibilidade de se garantir que a matemática seja acessível a todos. Se, pelo contrário, esses mecanismos se legitimam as diferentes formas de saber [...]. (GIARDINETTO, 1999, p.115).

A universalidade do saber – que é o fio condutor que está implícito ao processo de sistematização do conhecimento – é uma das implicações no ensino, promovidas pela Pedagogia Histórico-Crítica. É ela que garante o acesso aos conhecimentos, independentemente do contexto social que gerou o conhecimento ou no qual se encontra o aluno, uma vez que este pode aprender sem praticar ou vivenciar. Para Giardinetto (2012, p. 3480), “um dos méritos da

atividade escolar é a democratização, via apropriação dos conhecimentos sistematizados, daquilo que são resultantes de práticas em contextos sociais diversos”.

A Matemática produzida em contextos sociais, segundo Giardinetto (2021, p. 166, grifos do autor),

carrega em sua estrutura um “núcleo válido” que se traduz num momento da constituição da Matemática universal considerando sua historicidade. Cabe ao professor a identificação desse núcleo de forma a realizar um ensino que promova a superação, pelo aluno, das formas singulares produzidas pelos indivíduos nas suas atividades, via incorporação a uma forma mais abrangente, o conceito em sua versão escolar, sistematizada, universal.

O *acesso ao conhecimento clássico* constitui também uma implicação no ensino orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica. O conhecimento sistematizado na versão escolar é um “clássico”, de acordo com Saviani (1991) e por isso compõe o currículo das escolas. Na Matemática, álgebra e geometria são exemplos de conteúdos clássicos. É importante ressaltar que os conteúdos clássicos devem sempre estar presentes nas grades curriculares, não podendo ser substituídos por outros mais atuais ou modernos. Eles constituem a base necessária para a aquisição de outros conteúdos.

A apropriação do que é clássico em Matemática, para Giardinetto (2016, p. 19),

envolve um trabalho de captação dos aspectos essenciais de cada conteúdo matemático a partir de uma investigação da história dos conceitos no âmbito da captação dos traços essenciais de toda a produção histórica dos conceitos. Trata-se daquilo que é fundamental para que todo indivíduo possa se apropriar do conceito sem ter que refazer todos os percalços da evolução histórica. Portanto, não denota toda a história, mas sim, aquilo que é essencial da evolução do conceito, isto é, os traços históricos essenciais. Para isso é preciso depurar na história aquilo que é fundamental para reproduzir a essência da lógica das relações do conhecimento na sua forma atual, os traços essenciais que sintetizam de forma lógica o desenvolvimento histórico desse conteúdo.

Outra implicação gerada pela didática orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica é a *questão da objetividade*. Duarte (2010, p. 117) assegura que a “objetividade do conhecimento é alcançada por um processo histórico de contínua apropriação do objeto de pensamento”, ou seja, vai acontecendo gradualmente no decorrer do tempo, pela apropriação de novos conhecimentos sobre o mesmo assunto.

Na Matemática, a objetividade acontece por um processo de superação por incorporação, com acumulação de conhecimento e saltos qualitativos. Assim, o conhecimento sobre algo não se esgota, mas se aprimora a partir da acumulação do conhecimento, que, em determinado “nível” de acumulação, se “aperfeiçoa” tornando-se mais substancial.

Saviani (1991) alerta para não confundirmos objetividade com neutralidade. Segundo o autor, a objetividade do saber não indica neutralidade do saber, uma vez que a neutralidade do saber é uma questão ideológica e a objetividade do saber é uma questão gnosiológica. Na Matemática, a objetividade do conhecimento matemático como questão gnosiológica demonstra um processo histórico de progressiva constituição das formas mais desenvolvidas de Matemática (GIARDINETTO, 2012).

A última implicação que abordaremos são *as abstrações como elemento mediador da progressiva apropriação do concreto no pensamento*. Para Duarte (2010), as abstrações matemáticas têm um importante papel, uma vez que devem promover o acesso ao pensamento teórico. As abstrações seguem pressupostos teóricos regidos por uma lógica relacional. Para o autor, o conhecimento matemático tem por objeto relações. No ensino da Matemática, é necessário o planejamento de situações e atividades que ofereçam condições para que o aluno se aproprie dessa lógica das relações, aprendendo os conceitos trabalhados.

De acordo com Giardinetto (2020), a captação da realidade no pensamento ocorre pelo movimento de afastamento e retorno à realidade objetiva, por meio da relação entre o abstrato e o concreto. Segundo o autor,

O concreto em seu aspecto inicial manifesta-se como dados empíricos da realidade objetiva imediatamente perceptível. Revela-se aparente, não anunciando em sua composição diversos aspectos e relações. O concreto, portanto, revela-se como ponto de partida e de chegada do processo de elaboração do conhecimento. A superação da relativa imediatez do concreto, composto pelo conhecimento sensorial, se dá no pensamento através das abstrações. Estas são mediadoras no processo de construção do concreto no pensamento. Cumprem o papel de desvendar o concreto pela caracterização de cada parte constitutiva do seu todo e de suas relações internas, suas múltiplas determinações. O abstrato, portanto, é uma mediação entre o dado empírico e a compreensão real do todo; o concreto sensível relativamente imediato para um concreto pensado compreendido. (GIARDINETTO, 2020, p. 218).

A concreticidade das abstrações é o momento de catarse do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido pela Pedagogia Histórico-Crítica. A catarse, como vimos, é a apropriação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. É a apropriação pelo indivíduo das abstrações matemáticas, em graus crescentes de complexidade. A relação entre o abstrato e o concreto se efetiva por meio da relação entre o lógico e o histórico. (GIARDINETTO, 2020).

A objetividade da realidade, segundo Kosik (1985, p. 22, grifo do autor),

denota que a realidade é cognoscível. A apropriação dos conteúdos clássicos da Matemática presente na sua expressão escolar, pela atividade, de estudo matemático, revela ser uma das “chaves” para a apropriação de um dos diversos aspectos da prática social, aqueles aspectos explicados matematicamente. O conhecimento matemático, no decorrer dos anos escolares, progressivamente se complexifica, propiciando instrumentos conceituais que contribuem para revelar cada vez mais a essência dos aspectos da realidade objetiva, superando a aparência destes. Descortina-se a realidade via abstrações de abstrações [...].

Desse modo, a atividade escolar, de acordo com Saviani (2011), mediada pela Pedagogia Histórico-Crítica, deve contribuir para a compreensão da realidade objetiva como síntese de múltiplas determinações, adquiridas com o entendimento de cada determinação pela apropriação das formas mais desenvolvidas do conhecimento. O acesso aos conteúdos escolares implica, assim, o acesso às objetivações, principalmente a ciência, a arte e a filosofia em suas formas clássicas.

4 VIVENCIANDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo descrevemos a intervenção pedagógica que envolveu a pesquisa com professoras da Educação Infantil, desde os primeiros contatos, o curso de formação, a elaboração e a realização das atividades em suas salas de aula. Está organizado em duas partes: na primeira descrevemos as professoras participantes, considerando aspectos como a situação socioeconômica, o perfil profissional e a base de formação; na segunda descrevemos o trabalho que constituiu o produto educacional.

Iniciamos com a reafirmação de que esta pesquisa partiu do interesse em compreender as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da Matemática nos anos finais da Educação Infantil, tendo em vista a educação de caráter emancipador. Constituiu uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, com base nas elaborações de Damiani *et al.* (2013), por se tratar de uma investigação que envolve o planejamento e a implementação de ações destinadas a produzir melhoria nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam, imprimindo nessa ação investigativa o sentido de práxis. O método adotado foi o materialismo histórico dialético, por possibilitar a apropriação do saber científico e por ser o caminho percorrido pela pesquisadora na busca de conhecer e perceber-se na construção desse conhecimento do objeto, que se constrói e (des)constrói nas interações entre o sujeito e o objeto, como postulado por Diniz (2008), e também por possibilitar a compreensão do objeto em suas múltiplas determinações.

A intervenção consistiu em um minicurso de 40 horas, no qual, além do estudo da teoria, procedeu-se à elaboração e à execução de um plano de aula, seguido da avaliação dos resultados apresentados pelas professoras participantes. Os sujeitos participantes foram três professoras que lecionavam Matemática a alunos com cinco anos de idade, cursando o Jardim II, última etapa da Educação Infantil em uma escola pública municipal.

A pesquisa centrou-se no conhecimento que essas professoras possuíam sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e na análise das contribuições que esta pedagogia pode trazer no ensino da Matemática nesse nível de ensino. A escolha de professores que atuavam nesse nível de ensino se deu em razão de ser a última etapa da Educação Infantil e exigir dos alunos uma base consolidada de conhecimentos matemáticos para o prosseguimento dos estudos. A escolha da escola foi definida pela disponibilidade das professoras em participarem da pesquisa, uma vez que a pandemia causada pelo vírus COVID19, que fechou as escolas em março de dois mil e vinte, sobrecarregou os professores de todo o Brasil, com a difícil tarefa de ministrar aulas

remotas, sem possuírem conhecimentos e recursos para tal. Os instrumentos utilizados foram questionário inicial, diário de bordo, e questionário final.

4.1 A Pedagogia Histórico-Crítica na formação docente: a pesquisa com professoras da Educação Infantil

4.1.1 Das participantes da pesquisa

Marsiglia e Martins (2013) defendem a ideia de que, ao apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica como base para a formação docente, se exprime o desejo de uma organização intencional dos conteúdos para o processo de formação desse profissional, levando em consideração as condições para a efetiva formação do professor, preparando-o para atuar na prática. As autoras afirmam que essa prática não deve advir da própria experiência do professor ou das práticas vivenciadas por outros professores, mas sim de conhecimentos científicos construídos e elaborados com base teórica consistente. Nesse sentido, a formação docente deve proporcionar ao professor a base filosófica, teórica e metodológica para o exercício da sua prática, considerando a unidade dialética de teoria e prática para a ação pedagógica.

A Pedagogia Histórico-Crítica propõe, assim, um modelo teórico fundamentado no materialismo histórico dialético em que o papel fundamental da escola seja o de promover o máximo do desenvolvimento humano a todos os indivíduos. Essa pedagogia considera o homem ao nascer apenas um “candidato à humanidade”, ou seja, a sua constituição biológica não lhe garante sua efetiva humanização (MARSIGLIA; MARTINS, 2013). Saviani (2011, p. 13) define o trabalho educativo como “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Desse modo, para que se torne humano, o indivíduo tem que se apropriar do que já foi produzido pelas gerações anteriores, transpondo-o do mundo natural para o mundo da cultura, ou seja, para desenvolver as aptidões humanas, ele precisa passar pelo processo educativo.

Com base nessa discussão, propomos construir um paralelo entre o que propõe a teoria advinda do conhecimento científico e a realidade pesquisada. O ponto de partida desta construção foi definir os professores e/ou professoras participantes da pesquisa, qual sua formação, qual seu entendimento sobre o processo educativo e a forma de organização de sua prática. As respostas foram obtidas por meio de questionários. A escolha deveria considerar a atuação em uma escola pública municipal da cidade de Jataí/Goiás, ministrando aulas para

crianças de 5 anos, cursando o último nível da Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica. O que motivou a escolha desse nível educacional foi o fato de que, nessa idade, as crianças começam a compreender o mundo que as rodeia e a se apropriar de conhecimentos que poderão influenciar na construção de concepções futuras. Outro fator que motivou tal escolha foi a premissa de que existe ensino formal para crianças dessa idade, que o trabalho educativo orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica deve se iniciar já na Educação Infantil.

Tendo por base os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, precisamos situar os professores na sociedade e no momento histórico atual, pois não podemos planejar ou executar um trabalho com base histórico-dialética sem essa compreensão. No município pesquisado, as turmas oferecidas a esses alunos são denominadas Jardim II. Até o ano de 2018 eram oferecidas em escolas e em centros de educação infantil municipais. A partir de 2020 passaram a ser oferecidas apenas nas escolas, ressaltando-se que temos como referência o ensino público municipal de Jataí, no estado de Goiás.

Para traçar o perfil identitário, profissional e formativo das professoras participantes foi aplicado um questionário inicial com questões fechadas e abertas (APÊNDICE B), cujas questões abordaram aspectos como sexo, cor, idade e estado civil, trabalho e formação. Elas serão denominadas nesta pesquisa como P1 (professora 1), P2 (professora 2) e P3 (professora 3).

Quanto à *identidade*, as professoras são do sexo feminino, estavam na idade entre 30 e 45 anos de idade e se autodeclararam como branca ou parda. Todas declararam ser casadas e ter filhos.

Quanto à *profissão*, as três afirmaram possuir experiência no trabalho docente com crianças de cinco anos e trabalhavam para a rede municipal, perfazendo uma carga horária de quarenta horas semanais em uma mesma escola, nos períodos matutino e vespertino, com remuneração mensal em entre quatro e seis salários mínimos. A P1 afirmou nunca ter atuado em outros níveis da Educação Infantil e estar na regência dessa etapa desde o início do ano de 2021. A P2 afirmou lecionar nesse nível há mais de uma década e também não ter lecionado em outros níveis dessa etapa. A P3 declarou estar como professora regente nesse nível da Educação Infantil há quase duas décadas e não ter lecionado em outros níveis da Educação Básica.

Quanto à *formação inicial*, as professoras afirmaram possuir duas graduações. A P1, graduação em Letras/Inglês e em Pedagogia, concluídas entre os anos de 2007 e 2012. A P2,

graduação em Matemática, concluída em 2001, e em Pedagogia, concluída em 2006. A P3, graduação em Pedagogia, concluída no ano de 2002, e em Geografia, concluída em 2006.

Quanto à *formação continuada*, a P1 afirmou possuir especialização em Língua Inglesa, concluída em 2010, e ter sua última participação em uma formação continuada no ano de 2013, em um curso oferecido pela Universidade Federal de Goiás; a P2 disse ter concluído especialização em Administração Educacional no ano de 2005 e mencionou sua última formação continuada no ano de 2020 oferecido pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC); a P3 afirmou ter especialização em Educação Infantil, concluída em 2012, e ter concluído sua última formação continuada em 2019, em um curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.

A formação alcança um relevo importante nesta discussão, pois o trabalho educativo, para a Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Marsiglia e Martins (2013), deve ser organizado, planejado e dirigido de acordo com os objetivos que se almeja alcançar; e para alcançar a capacidade de elaborar e desenvolver um trabalho educativo com essas características, o professor precisa de formação teórica substancial. Uma formação teórica substancial nunca se esgota. Inicia-se na graduação, perpassa pelas especializações e tem seguimento nas formações continuadas. O professor, conforme as autoras, é o protagonista do trabalho educativo e o único preparado especificamente para conduzir o aluno à apropriação do conhecimento que não pode adquirir sozinho, libertando-o da alienação e tornando-o capaz de identificar os problemas da sociedade em que vive e de lutar pela transformação e melhoria desta sociedade. Para tanto, o professor

precisa ser bem formado, remunerado e participar continuamente de formação de qualidade. Isso significa que os conteúdos de sua formação não podem ser aligeirados e nem se concentrar nos “saberes e fazeres docentes” esvaziados dos referenciais teóricos que os sustentam (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 102).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, os conteúdos devem ser muito bem selecionados para que alcancem a premissa do máximo desenvolvimento humano. A formação docente deve capacitar o professor para selecionar e organizar o conteúdo proposto, trabalhando o indivíduo desde bebê, já que a educação básica abrange as crianças desde essa faixa etária, tornando o trabalho educativo sempre intencional, com conteúdo previamente selecionado. Cabe ressaltar que a escolha do conteúdo deve sempre priorizar o que as autoras definiram como conteúdos clássicos e humanizadores, capazes de resultar em conhecimentos científicos e culturais. (MARSIGLIA; MARTINS, 2013).

Por isso a qualidade da formação do professor é fundamental, uma vez que, para reconhecer a importância do conhecimento clássico, exige-se dele um nível de conhecimento de inteligibilidade do real, em suas múltiplas determinações. O professor deve, então, possuir base formativa adequada e consistente para selecionar os conteúdos que garantam a formação de indivíduos emancipados, capazes de contribuir com a transformação social. (MARSIGLIA; MARTINS, 2013).

Ao iniciar as análises dos perfis pesquisados, um dos fatores que nos chamou a atenção foi que as três professoras possuem duas graduações, realizadas presencialmente em regime de complementação pedagógica, no caso de duas, e presencialmente e integralmente, no caso uma delas. Ao questioná-las sobre o porquê da segunda graduação, com unanimidade responderam que foi uma exigência funcional, já que, para se manterem como regentes, precisavam possuir a formação específica para o nível de ensino em que atuavam. Por exemplo, um professor de área específica, como Letras, Matemática, Geografia, está apto a ministrar aulas de sua área em todas as etapas da Educação Básica. O pedagogo, por sua vez, pode ministrar todas as disciplinas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais uma vez, questionadas sobre o motivo que as levou a mudarem as etapas de atuação, responderam que estavam atendendo às demandas pessoais (vontade própria) ou às demandas da Rede (a Rede Municipal de Educação deixou de oferecer os anos finais do Ensino Fundamental e os professores foram remanejados).

Todas as professoras afirmaram fazer a carga máxima de 40 horas semanais, o que representa estar em sala de aula de segunda a sexta-feira, em período integral. Levando em consideração que, para ministrar uma aula, o professor precisa selecionar previamente os conteúdos e materiais a serem utilizados, além de estruturar suas aulas por meio do planejamento diário, essas professoras devem trabalhar no mínimo 60 horas semanais entre trabalho prévio e efetivo em sala de aula. Ao considerar também a atual situação de pandemia, em que os professores trabalham com parte da turma presencial e parte de forma remota, podemos arriscar um total de 80 horas semanais de trabalho. Talvez a excessiva carga horária de trabalho seja uma explicação para a pouca participação na continuidade dos estudos em formações continuadas.

Entre as questões feitas às professoras, no questionário inicial, para conhecer quanto a Pedagogia Histórico-Crítica era familiar a elas e para subsidiar nossa intervenção, foi-lhes perguntado qual metodologia de ensino era utilizada na escola em que trabalhavam e se essa

metodologia era uma proposta da escola ou da Rede Municipal de Ensino. Obtivemos as seguintes respostas:

P1: acredito que seja a metodologia de ensino sociointeracionista, uma vez que, nessas orientações recebidas pela coordenação pedagógica local, não eram mencionados tipos específicos de metodologia. Éramos orientados apenas a contextualizar os conteúdos e que o ensino fosse significativo para os alunos, de acordo com a realidade da turma. [...] nunca me foi passado um método de ensino a seguir. Todas as escolas seguem as orientações da Secretaria Municipal de Educação. Por esse motivo, acredito que venha da Rede Municipal.

P2: Construtivista. A metodologia é proposta tanto pela escola quanto pela Rede Municipal de Ensino.

P3: Método fonético [...] pela Rede Municipal de Ensino.

As teorias sociointeracionistas defendem a ideia de que o desenvolvimento infantil ocorre a partir de um processo dinâmico de trocas realizadas entre o sujeito e o meio natural e social. Segundo essas teorias, a criança não é uma mera receptora de informações, ao contrário, por meio de suas experiências com o ambiente, com a interação com outras crianças e adultos, vai se desenvolvendo de forma simultânea e integrada nos aspectos físicos e cognitivos. O construtivismo, por sua vez, se estrutura principalmente nas ideias de Jean Piaget. É comumente apontado como um caminho para a superação do tradicionalismo e propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. Já o método fonético ou fônico propõe o ensino sistemático e explícito das correspondências entre letras e sons. Entre os principais pesquisadores desse método está Maria Montessori, que, em sua obra “Método Montessori: Uma introdução para pais e professores”, explica as particularidades desse método.

Pelas respostas, observamos que as metodologias não seguem especificamente uma perspectiva, uma vez que as respostas das professoras são diferentes. As respostas apresentadas demonstram ainda que o sistema municipal de educação não direciona a metodologia utilizada na rede, permitindo que cada professor adapte seu trabalho de acordo com a metodologia que julgar mais adequada ou que lhe for mais familiar.

Ainda sobre a metodologia de ensino utilizada na escola, as professoras opinaram:

P1: Gosto muito da metodologia utilizada, pois não é imposta. Acredito que precisamos usar várias metodologias de ensino, buscar várias estratégias, uma vez que temos turmas diferentes e alunos com realidades bem diferentes. Assim ao planejar as aulas acredito não utilizar apenas uma metodologia de ensino. Algumas atividades e exposição de conteúdos são do método tradicional. Contudo, a maioria das atividades, eu acredito que sejam

sociointeracionistas, uma vez que há propostas em que as crianças participam de modo ativo, expondo suas opiniões e refletindo sobre certos assuntos. Além disso, penso que ao planejar devemos refletir sobre a turma, quem são os alunos, como é a realidade de cada um e sobre os métodos e estratégias que serão utilizados para que os objetivos sejam atingidos. Ao planejar, é necessário adequar as atividades à realidade dos alunos, para que tenha significado e pensar em um nível de dificuldade possível de ser realizado por eles.

P2: A principal função é estimular o aprendizado das crianças e incentivar a participação e a assimilação ativa, sendo ela realizada por meio de intervenções ou exposição de suas respectivas opiniões sobre um determinado tema, respeitando a opinião e o direito de cada uma.

P3: Acredito ser a melhor e com mais rápido resultado. A criança consegue ler e escrever (se alfabetizar) mais rápido.

Finalmente foi perguntado às professoras se possuíam algum tipo de conhecimento sobre a didática proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica.

P1: Sim. Penso que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma maneira diferente de ver assuntos complexos. Essa pedagogia oferece um contexto saudável para o crescimento dos alunos, envolvendo-os em discussões e debates que os encorajam a agir no futuro, uma vez que conduz os alunos à reflexão, levando em consideração o que é, o porquê, para que, desenvolvendo sua criticidade e se tornando pessoas reflexivas.

P2: É uma didática que é o contrário do método conservador, valorizando a educação como prática social, partindo da aprendizagem já adquirida e da realidade do cotidiano de cada estudante, ou seja, tendo como principal objetivo a apropriação do conhecimento sistematizado pelo estudante.

P3: Muito pouco.

As respostas permitiram inferir que as professoras possuíam certo conhecimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. De forma sincrética sabiam do que se tratava a pedagogia, o que podia explicar por que ela não se traduzia didaticamente no ensino dos conteúdos escolares. Essa inferência nos permitiu reforçar a justificativa de nossa intervenção, de forma a subsidiar um trabalho pedagógico com crianças pequenas que materialize uma formação crítica e emancipadora.

4.1.2 Do trabalho com as professoras: os estudos

Conforme dissemos, a pesquisa com as professoras envolveu a realização de um minicurso sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, como forma de subsidiar a prática pedagógica na Educação Infantil. O curso consistiu em estudos teóricos sobre essa pedagogia e na elaboração coletiva de um plano de aula, que foi executado nas turmas das professoras participantes pela pesquisadora. O minicurso foi desenvolvido em 40 horas, compostas por

estudos individuais e coletivos, estes realizados na maior parte de forma on-line em decorrência da Pandemia da Covid-19.

Na seleção de autores para o embasamento teórico do minicurso, reunimos aqueles que tratavam a Pedagogia Histórico-Crítica com o mesmo escopo proposto por Saviani quando iniciou suas produções sobre essa pedagogia. Os esclarecimentos obtidos no processo de orientação, por meios dos textos e vídeos sugeridos, confirmaram esta importante premissa da Pedagogia Histórico-Crítica: o professor é essencial no processo de ensino aprendizagem do estudante. Sem o trabalho intencional e dirigido do professor, o aluno não consegue alcançar o nível elevado de apreensão do conhecimento, ou seja, sem a experiência e o conhecimento acumulado do professor no processo educativo, a aprendizagem e a compreensão do conteúdo pelo estudante são mais dificilmente alcançadas. Somente por meio do ensino e da orientação comprometidos com a aprendizagem do estudante, conseguimos finalmente compreender em que consiste a crítica da crítica, que nos levou a reestruturar o referencial teórico, tomando por base os autores críticos.

Identificamos então o primeiro desafio: auxiliar as professoras participantes desta pesquisa a compreender a Pedagogia Histórico-Crítica, seu surgimento e como o trabalho pedagógico pode se efetivar fundamentado nela. No primeiro encontro da formação foi apresentado às professoras o plano do curso, seguido da coleta de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE A). Nesse encontro ainda foi indicada a leitura a ser realizada para ser trabalhada no próximo encontro. Esse primeiro momento teve a duração de um pouco mais de sessenta minutos, e a primeira impressão foi que as professoras estavam abertas à proposta, demonstrando interesse e disposição para realização dos estudos.

O material indicado para a leitura inicial foram os capítulos 3, 4 e 6 do livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, de Dermeval Saviani (2011), nos quais o autor discorre sobre a origem e o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como a base epistemológica dessa corrente pedagógica. Por se tratar de textos um pouco extensos, as professoras não conseguiram finalizar a leitura. A sugestão foi que realizássemos no encontro seguinte a discussão da parte lida e no restante do tempo fosse realizada a leitura da outra parte. Essa situação ensejou a reflexão do quão importante é a participação do professor em cursos de formação e do quão dificultoso é para o professor que trabalha oito horas por dia participar, tornando-se o estudo uma tarefa muito sacrificante para eles.

Ao iniciarmos as discussões sobre o texto, as professoras estavam tímidas e sem participação. Mesmo com estímulos, as falas eram bastante sucintas. Demorou um pouco até

que uma delas declarasse a dificuldade de compreensão do texto. Concluímos quanto a Pedagogia Histórico-Crítica poderia ter contribuído para nossa formação, nos tornando mais conscientes e críticas. Isso porque essa pedagogia trata com rigor a formação teórico-científica e essa metodologia é sem dúvida de grande importância para a formação do professor. Outro fator relevante seria quanto às nossas possibilidades de nos posicionar com propriedade, pois é difícil dar opinião ou tomar partido quando não se tem conhecimento sobre o assunto.

Refletindo sobre a leitura realizada com as professoras, o capítulo 3, intitulado “A Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, remete ao surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica como uma nova proposta metodológica que superasse as ideias crítico-reprodutivistas, uma vez que estas, segundo o autor, não oportunizam ao professor atuar numa perspectiva de transformação. É apresentado todo o processo de reflexão sobre a elaboração do conhecimento, finalizando com a exposição de um debate do qual o autor participou esclarecendo sobre o método defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica. Já no capítulo 4, “A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar”, Saviani (2011) explica o motivo da escolha da denominação dessa pedagogia e enfatiza a necessidade de o trabalho docente estar em busca da emancipação do ser humano.

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2011, p. 80).

O trecho acima nos remete à necessidade de uma formação crítica do professor, para que este seja capaz de formar alunos críticos. A crítica torna as pessoas capazes de analisar e avaliar a realidade, identificando o que não está bom e ao mesmo tempo buscar soluções para melhorá-la. Arriscamo-nos a dizer que esta é a ideia central da Pedagogia Histórico-Crítica: tornar-nos verdadeiramente protagonistas de nossa construção social no processo histórico.

Outro aspecto que merece atenção no capítulo 4 é a função da escola, que, de acordo com Saviani, no decorrer do tempo foi se desarticulando e perdendo o foco, que é a transmissão do conhecimento científico, que não se adquire em outro lugar.

Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2011, p. 84).

Para o autor, quando a escola cumpre sua função, o indivíduo torna-se capaz de compreender a situação social.

A pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 2011, p. 86).

Tentamos levar as professoras à reflexão de como a postura do professor e a forma de como ele organiza sua prática interferem no processo de ensino aprendizagem. Enfatizamos quanto é importante a transmissão dos conteúdos na prática pedagógica e que a atuação dele é que vai fazer a diferença na aprendizagem dos alunos. Encerramos o encontro, realizando a leitura ainda não finalizada e com uma breve avaliação do encontro. As professoras mencionaram a falta de tempo para as leituras e a dificuldade de compreensão do tema. Firmamos o compromisso de não enviar textos extensos e, em relação à dificuldade de compreensão, incentivamos o grupo a buscarmos juntas o conhecimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. A indicação para leitura individual foi o texto de Tiago Nicola Lavoura (2018), “A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica”.

No segundo encontro, as professoras conseguiram realizar a leitura previamente, conforme solicitado, porém o cansaço era nítido em todas elas. O esgotamento físico e mental causado pelo trabalho, que vinha sendo realizado de forma remota, não lhes auxiliava na participação de uma formação.

O artigo de Lavoura (2018) foi selecionado para estudo por trazer produções teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, enfatizando o conceito de educação como mediação e o método pedagógico correspondente. O texto explicita que a sistematização dos elementos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica é uma construção continuada e coletiva, cabendo a cada professor adequá-la à sua prática. O autor destaca o conceito de educação como mediação, formulado por Dermeval Saviani (2007), cujo método pedagógico delimita a prática

social como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo, tendo como intermediários os momentos de problematização, instrumentalização e catarse.

A respeito dessa metodologia, Lavoura (2018, p. 5, grifos do autor) apresenta o problema da formalização didática expresso nos “passos”:

Aquele que nos parece ser o mais comum desses problemas é o da formalização de uma didática da Pedagogia Histórico-Crítica, expresso em passos lineares e mecânicos sequencialmente sistematizados a partir da lógica formal do pensamento.

Dessa forma, o método da Pedagogia Histórico-Crítica acaba convertido em cinco “passos” realizados sequencialmente e de forma esquemática, em que primeiro i- parte-se da prática social, depois ii- problematiza-se, logo após iii- instrumentaliza-se, depois iv- faz-se a catarse para, em sequência, v- retornar à prática social.

Lavoura (2018) chama atenção para a visão equivocada que podemos adquirir ao estudarmos os passos apresentados por Saviani (2007) e intentarmos planejar nossa prática no ensino sequenciado dos cinco passos didáticos em tempos e espaços rigidamente delimitados. O autor afirma que a elaboração de planos “genéricos” – não levando em consideração o contexto e as condições de ensino, o que é ensinado, por quem é ensinado e o porquê aprender o que é ensinado – não trará os resultados emancipadores propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica. Ele insiste em que a didatização, ou seja, a estruturação esquematizada da Pedagogia Histórico-Crítica, traz consigo

um nocivo reducionismo do desafio de se pensar uma didática da Pedagogia Histórico-Crítica à sua procedimentalização, ou seja, à adoção de regras formais mistificadoras do tipo “receita universal”, bastando o domínio de certos procedimentos didáticos os quais podem ser manejados e manipulados na prática pedagógica mesmo que o professor não tenha pleno conhecimento dos fundamentos teóricos do método dialético e da própria teoria pedagógica. Este problema tem levado àquilo que tenho denominado de didatização do ensino e, conseqüentemente, da desmetodização do método da Pedagogia Histórico-Crítica. A nítida sobreposição e hipertrofia de procedimentos de ensino formalizados, bem como, a secundarização e, no limite, a desconsideração do caráter ontológico da teoria pedagógica histórico-crítica e seu método dialético sintetizam o que aqui busco caracterizar. (LAVOURA, 2018, p. 5, grifos do autor).

A preocupação desse autor constituiu o início de nossas reflexões no segundo encontro: para desenvolver uma prática orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica, o professor precisa, antes de tudo, compreender do que se trata essa pedagogia e tal compreensão deve se iniciar por conhecer o motivo pelo qual surgiu a Pedagogia Histórico-Crítica, que foi o de promover uma educação para os filhos da classe trabalhadora, que os tornem capazes de buscar

a transformação e melhoria social para si mesmos. Se nosso objetivo é promover uma educação libertária e emancipadora, devemos ter claro que não o alcançaremos apenas reproduzindo de forma mecânica e sistematizada os cinco passos apresentados por Saviani (2007). É preciso que nos apropriemos dos conceitos e teorias propostos pela Pedagogia-Histórico Crítica para utilizá-la e adequá-la à realidade de nosso contexto educativo.

Outro aspecto relevante trazido por Lavoura (2018, p. 11) é a “produção da humanidade em cada indivíduo” pela educação, recorrendo à elaboração de Saviani:

O trabalho educativo, portanto, é uma atividade mediadora particularmente desenvolvida pelos seres humanos com finalidades específicas. Sua mediação provoca transformações nos indivíduos singulares, ao mesmo tempo em que faz avançar o desenvolvimento universal do gênero humano.

O conceito de educação como mediação em Saviani é a expressão da particularidade da relação entre indivíduo singular e gênero universal humano, cabendo ao trabalho educativo a função de possibilitar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos na história da humanidade relativos às ciências, às artes e à filosofia.

Anteriormente falamos diversas vezes sobre o homem se tornar homem a partir de seu trabalho, sua atuação sobre a natureza, adequando-a às suas necessidades. Podemos afirmar a partir dos estudos realizados, que o processo de humanização consiste no conhecimento do indivíduo sobre o processo do trabalho humano no decorrer da história. A partir do conhecimento de tudo que o homem já construiu no processo histórico, as novas gerações podem ir melhorando e transformando a realidade, com sua intervenção, agora aperfeiçoada pelos conhecimentos construídos por elas.

Lavoura (2018, p. 12) menciona o conflito das pedagogias Tradicional e Nova e a necessidade de superação desse conflito pela Pedagogia Histórico-Crítica:

me parece perfeitamente plausível o anúncio feito pelo professor Dermeval Saviani já em 1983, quando o mesmo sugere a superação dos conflitos entre a pedagogia da essência e da pedagogia da existência por meio de uma pedagogia concreta. Notadamente, a pedagogia tradicional – caracterizada por uma concepção universal abstrata de homem, acentuando o polo da universalidade – e a pedagogia nova – que comporta uma concepção de homem reduzido a sua singularidade imediata, acentuando o polo singular – são superadas por uma pedagogia concreta que se apresenta como mediação particular entre indivíduo (singular) e gênero humano (universal).

Assim, para promovermos a humanização de nossos alunos, precisamos superar os conflitos entre essas pedagogias, como vimos no trecho acima. Precisamos promover a mediação educativa para que, pelo conhecimento historicamente produzido, os estudantes

elaborem suas ideias e assumam posicionamentos na sociedade em que vivem, contribuindo com a produção de novos conhecimentos e atuando como agentes transformadores da realidade histórica.

Ainda no segundo encontro, refletimos sobre a forma como se dá a prática pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica, à luz das palavras do autor no artigo trabalhado.

Quanto ao método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, as categorias dialéticas do singular, do universal e particular também são, a meu ver, nucleares. Como se sabe, tornaram-se um tanto conhecido os cinco momentos articulados do método da Pedagogia Histórico-Crítica, anunciados por Saviani (2007) no livro *Escola e Democracia*, tendo-se como referência a prática social dos homens como ponto de partida e de chegada da prática educativa, bem como, os momentos intermediários de problematização desta prática social, da instrumentalização dos alunos entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação da prática social e, da catarse, correspondente à efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. (LAVOURA, 2018, p. 12).

Ou seja, a prática pedagógica proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica é organizada a partir dos cinco momentos mencionados por Saviani, sendo elas: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final. Cabe ainda ressaltar que esses momentos não obedecem a uma ordem linear no processo educativo.

Em lugar de passos que ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. (SAVIANI, 2007, p. 144).

Com base nessas afirmações, começamos a refletir de que forma podemos desenvolver o trabalho educativo orientados pela Pedagogia Histórico-Crítica. Indagamos sobre de que forma seria possível trazer para a realidade escolar da Educação Infantil o conhecimento cientificamente produzido no processo histórico da humanidade e o início de organização das próprias ideias em crianças pequenas. Tal questionamento causou certa insegurança no grupo pela complexidade do assunto. Continuamos então a busca pelo entendimento da prática orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica, refletindo sobre os cinco passos, no artigo em estudo:

o método pedagógico não deve, nem poderia ser, uma sequência esquemática de passos que se dão um em seguida do outro. Assim, tais momentos do método pedagógico articulam-se dialeticamente no trabalho educativo, de modo que o ponto de partida do trabalho educativo para a Pedagogia

Histórico-Crítica é a prática social, concebida enquanto prática humana universal, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. Considera-se, portanto, a relação dialética entre indivíduo e gênero humano, explicitando-se que o desenvolvimento do gênero humano (a universalidade do homem) se dá ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos singulares, mediações estas proporcionadas pelas relações sociais particulares que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana. (LAVOURA, 2018, p. 13).

Chamou a atenção do grupo o fator essencial no desenvolvimento dessa prática que é o conhecimento da teoria e sua compreensão pelo professor a ponto de dominá-la e ser capaz de realizar sua articulação no planejamento e na execução da aula, sem se prender na esquematização dos cinco passos sequenciados.

No interior desta prática social, que é ponto de partida para a Pedagogia Histórico-Crítica, encontram-se situados, em posições diferentes, alunos e professor. Os alunos, em virtude da compreensão ainda superficial construída à base de suas vivências empíricas e imediatas, marcadas pela ausência de determinações mais precisas edificadas sob a base do conhecimento elaborado, situam-se com uma visão sincrética desta prática social. Já o professor, pressupõe-se, já ascendeu a uma visão concreta desta mesma prática social, visto já ter adquirido um conjunto de conhecimentos elaborados que lhe permitiram analisar a realidade social para além das manifestações aparentes, apreendendo-a como síntese de múltiplas determinações. Portanto, é capaz de captar o movimento que permite compreender e explicar o que esta prática social verdadeiramente é no seu vir-a-ser, na sua gênese, seu desenvolvimento e suas possibilidades futuras de transformação. O ponto de chegada da prática educativa para a Pedagogia Histórico-Crítica é também a prática social, mas, que em confronto com a prática social no ponto de partida do trabalho educativo é e não é a mesma.

Para Saviani (2015, p. 38), “[...] é a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica”. Mas, também, não é a mesma, quando se considera que o modo como alunos e professor se situam em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica, os alunos por meio da apropriação do conhecimento elaborado, ascendendo ao nível sintético em que se encontrava o professor, e este por meio da objetivação de seu trabalho pedagógico, reduzindo a precariedade de sua síntese, cuja compreensão vai se tornando cada vez mais orgânica. (LAVOURA, 2018, p. 13, grifos do autor).

Cabe aqui ressaltar mais uma vez a importância do professor no trabalho educativo, pois é ele quem vai fazer a mediação entre o conhecimento e os alunos. Ele é o responsável por conduzir os alunos durante todo o processo para que se apropriem dos conhecimentos e possam utilizá-los em sua vida, compreendendo a importância do conhecimento para o desenvolvimento da consciência, no movimento que vai da síncrese à síntese.

O movimento que vai da síncrese (a visão caótica da realidade ou da prática social) à síntese (uma rica totalidade de determinações e relações numerosas) é, para esta teoria pedagógica, o ponto culminante do processo pedagógico, denominado de catarse, entendida na acepção gramsciana de “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 67, grifos do autor).

O movimento citado por Saviani representa a apropriação pelo indivíduo dos conhecimentos existentes na prática social universal, e essa apropriação depende da mediação realizada pelo professor nos momentos didáticos, como sendo a problematização – as ações de identificar os problemas existentes na prática social – e a instrumentalização – os aportes teóricos e práticos necessários para a superação desses problemas. Conforme Lavoura (2018, p. 14), a problematização e a instrumentalização constituem “elementos mediadores (o particular) da relação dialética entre a genericidade humana da prática social (o universal) e a culminância da ação pedagógica promovida pela catarse singularmente em cada indivíduo (o singular)”. Esse autor acrescenta ainda que

a prática social é também catarse e catarse é também prática social, na medida em que a universalidade da prática social só existe concretamente quando os indivíduos singulares a incorporam como sua segunda natureza humana, ou seja, quando realizam o processo catártico na prática pedagógica. Ao mesmo tempo, esta segunda natureza dos indivíduos, resultado da catarse, é expressão singular do desenvolvimento universal da prática social humana. Assim, universalidade e singularidade de modo algum são pontos firmes e fixos no sentido estrito da palavra no método pedagógico.

De igual forma, problematização e instrumentalização são também prática social, visto que os problemas e os instrumentos culturais para seus encaminhamentos são elementos constitutivos da prática social global, são dados internos dessa mesma prática social, de forma que tais problemas e tais instrumentos culturais não se localizam fora da prática social. Os problemas são problemas da prática social global, bem como, os instrumentos culturais (os conhecimentos das ciências, artes e filosofia convertidos em saber escolar e conteúdos de ensino) são objetivações humano-genéricas que se acumulam nessa mesma prática social. Por fim, problematização e instrumentalização são também catarse, na medida em que esses elementos mediadores do método pedagógico acabam por modificar a forma de ser dos indivíduos singulares, incorporando-se nesses indivíduos e possibilitando-os tornarem-se elementos ativos de transformação social. Nesse sentido, as mediações particulares do método pedagógico histórico- crítico (entendo ser problematização e instrumentalização os elementos do particular no movimento dialético do método em questão) podem menos ainda ser visto como um ponto fixo, mas sim, em certa medida, um inteiro campo de mediações. (LAVOURA, 2018, P. 15).

Do exposto por Lavoura (2018), pudemos concluir que os cinco passos apresentados por Saviani (2007) não apresentam uma relação mecânica, determinando uma ordem sequencial de execução. Ao se dispor desenvolver a prática pedagógica com base na Pedagogia Histórico-

Crítica, o professor precisa conhecer a teoria, os fundamentos teóricos que possibilitam ao professor desenvolver na prática o método apresentado por essa pedagogia. Lavoura (2018, p. 16, grifos nossos), afirma

não existir a didática da pedagogia histórico-crítico, mas sim, uma didática concreta para cada situação de ensino concreta. Isto para que possamos superar os problemas de sua didatização, por um lado, e sua desmetodização, por outro, visto ser o trabalho educativo uma modalidade específica, porém, rica e dinâmica da realidade como um todo, tal qual sintetiza o conceito de educação como mediação desta teoria pedagógica.

Encerramos as discussões do segundo encontro com o desafio de avançarmos no conhecimento da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica. Ponderamos que esse conhecimento é fundamental para o desenvolvimento da prática na sala de aula, de forma a conferir a ela o caráter de práxis. Diante de tão grande desafio foi lançada uma questão para reflexão individual: É possível desenvolver a didática orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil? Para auxiliar a resposta à questão, foi indicada a leitura do artigo “É possível falar em Pedagogia Histórico- Crítica para pensarmos a Educação Infantil?”, de Alessandra Arce (2013), que orientou as discussões no terceiro encontro.

No terceiro encontro iniciamos com a retomada da questão deixada para reflexão no encontro anterior. A PI respondeu que, antes da leitura, não conseguia imaginar uma forma de desenvolver a Pedagogia Histórico-Crítica numa turma de Educação Infantil. Após a leitura, concluiu que poderia ser possível, porém ainda não se sentia preparada para desenvolvê-la. A P2 respondeu que, como é algo que estamos estudando, certamente seria algo aplicável, mas, mesmo após a leitura, ainda não tinha em mente uma estrutura formada para trabalhar em sala de aula. E a P2I afirmou que, após a leitura, acreditava na possibilidade de aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil, mas não conseguia pensar na possibilidade de iniciar a construção de um caráter emancipado nas crianças.

Retomamos a discussão realizada nos encontros anteriores, enfatizando a afirmação dos autores de que o que garante a realização de uma prática apoiada na Pedagogia Histórico-Crítica é o domínio da teoria, domínio este ainda não alcançado pelo grupo. Em seguida, iniciamos a discussão do artigo mencionado, em que a autora inicia o texto ressaltando as dúvidas que os professores geralmente apresentam quando se trata da aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil, especialmente por acreditarem que esta é uma pedagogia conteudista.

Conteudista entendida como uma Pedagogia baseada na memorização, no ensino livresco, algo que quase medieval (mesmo sem se ter clareza do que teria sido a educação em tal época histórica). Portanto, para crianças pequenas Pedagogia Histórico-Crítica = tortura + criança deixando de ser criança, de ser feliz! Nada mais pode representar este tipo de afirmação do que o desconhecimento total a respeito do que seria a Pedagogia Histórico-Crítica e, mesmo de quais são as possibilidades para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. (ARCE, 2013, p. 5).

Arce (2013) afirma que esse tipo de pensamento se deve às políticas públicas para essa etapa da educação, as quais, com seu caráter hegemônico, alegam que as intervenções intencionais dos adultos no desenvolvimento infantil representam quase que uma violação para a criança ou um desrespeito ao seu direito de ser criança e de viver a infância. A autora questiona sobre “como falar em Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil?” e para responder a esse questionamento utiliza os resultados de uma pesquisa publicados por pesquisadoras inglesas. Essas pesquisadoras investigaram a oferta e o acesso à Educação Infantil e os efeitos desses fatores à escolarização posterior.

A pesquisa realizada por Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy (2004) constitui-se em um estudo longitudinal com a duração de cinco anos acompanhando o progresso de 3000 crianças em 141 pré-escolas em Londres (Inglaterra). Uma das preocupações do estudo foi tentar compreender qual efeito a pedagogia aplicada nos primeiros anos de vida teria sobre o desenvolvimento infantil e o processo de escolarização posterior. Foram avaliadas tanto as crianças, quanto as situações de aprendizagem propiciadas às mesmas no interior das instituições, bem como o ambiente e as atividades realizadas pelos pais em casa. (ARCE, 2013, p. 6).

Segundo Fleer (2010, *apud* ARCE, 2013, p. 6):

[...] os resultados desta pesquisa não só apontam caminhos para a discussão didático-metodológica, mas também corroboram com diversos estudos já realizados que apontam o acesso à Educação Infantil de qualidade como um grande diferencial para a escolarização posterior das crianças. Mas o que caracterizaria um trabalho pedagógico de qualidade? Quando proponho esta questão refiro-me a um trabalho pedagógico que gere desenvolvimento na criança, que contribua para a formação de conceitos científicos. Lembrando que todos os autores aqui referenciados partem da Teoria Histórico-Cultural para efetuar suas discussões.

Tendo como ambientes de aprendizagem a própria casa e a escola, os resultados da pesquisa indicaram alguns aspectos sobre o desenvolvimento infantil. As crianças que em casa eram estimuladas, com acesso a livros, músicas e brincadeiras envolvendo números, quantidades, letras, rimas ou outro campo intelectual, apresentaram desenvolvimento mais avançado, indo além do nível esperado para sua idade.

Em relação aos ambientes educacionais, ao considerar os momentos de estudos dirigidos e momentos de atividades livres, em que as crianças podem escolher o que fazer, verificou-se, na pesquisa em análise, que é necessário a dosagem equilibrada pelo professor entre esses momentos, e que, ao alterná-los, pode motivar e envolver a criança.

Para as autoras, a interação adulto-criança é fundamental e deve ser planejada tendo como objetivo oportunizar o pensamento compartilhado sustentado (*sustained shared thinking*). Este pensamento compartilhado sustentado é definido pelas autoras como interação entre dois ou mais indivíduos trabalhando junto de modo intelectual para resolver um problema, definir um conceito, avaliar atividades, ou estender narrativas. (SIRAJ-BLATCHFOR; SYLVIA, 2004 *apud* ARCE, 2013, p. 7).

Segundo Arce (2013), o professor pode e deve desafiar a criança intelectualmente para promover seu desenvolvimento e que, utilizando de brincadeiras, pode orientar seu plano didático-metodológico, alternando atividades estruturadas e atividades abertas. Tendo por base as atividades abertas, estas devem ser momentos de pensar junto com a criança. Mesmo num simples momento com uma caixa de brinquedos em que a criança está simplesmente brincando, este momento deve ser planejado com objetivos de aprendizagem a serem alcançados por meio da intervenção do professor. De acordo com Arce (2013), os resultados da pesquisa indicaram que quanto mais ativo for o professor mais a criança tende a se desenvolver. Para isso, o professor precisa conhecer seus alunos, tanto no aspecto do desenvolvimento, quanto do aspecto socio-histórico e cultural, pois esse conhecimento o capacitará a promover ligações entre o que a criança já sabe e o que ela ainda não sabe.

Arce (2013) chama a atenção para a qualificação do professor para realizar o trabalho pedagógico, destacando que este é um requisito fundamental para o sucesso da prática educativa. Siraj-Blatchfor (2009, *apud* ARCE, 2013, p. 8) afirma:

Pedagogos competentes possuem um bom conhecimento curricular e do desenvolvimento infantil. O corpo docente mais qualificado é capaz de prover a criança direção no processo de ensino, bem como propiciar interações que guiam, mas não dominam o pensamento infantil.

As pesquisadoras mencionadas por Arce (2013) constataram que as escolas que apresentaram alto índice de desenvolvimento infantil possuíam profissionais engajados na educação das crianças. Não somente os professores, mas todos os profissionais que ali atuavam tratavam as crianças com respeito e aproveitavam cada instante do convívio com elas para encorajá-las a aprender algo. Paralelamente, realizavam as intervenções necessárias demonstrando exemplos de comportamento adequado no convívio social. Assim, ao mesmo

tempo em que encorajavam as crianças a adquirir novos conhecimentos, desenvolviam nelas a consciência de disciplina necessária para a vivência em grupo, reconhecendo a importância das regras e do respeito a elas.

Essas pesquisadoras afirmaram, ainda, que o professor é o responsável por planejar os momentos de aprendizagem, integrando as atividades abertas ou livres e atividades dirigidas, de forma que a criança tenha a oportunidade de tomar iniciativas, de se expressar, de explorar e realizar descobertas. Para isso é indispensável que a atenção do professor esteja totalmente voltada para os alunos, interagindo com eles o tempo todo, sugerindo, questionando, dirigindo o pensamento e pensando junto com as crianças (ARCE, 2013).

Em relação ao pensamento sustentado em bases teóricas, Arce (2013) enfatiza que as pesquisadoras Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy reafirmam como papel da Educação Infantil a formação de conceitos. Elas explicam que existem os conceitos advindos do cotidiano da criança e os conceitos científicos, cabendo ao professor trabalhar dialeticamente com eles, tomando como ponto de partida os conceitos cotidianos, e apresentar os conceitos científicos, incentivando as crianças a questioná-los e a compará-los.

As conclusões dos estudos aqui apresentados deixam clara a necessidade de o professor conhecer a criança e (seja do ponto de vista do desenvolvimento, como a criança que está à sua frente, seu contexto sócio histórico e cultural), os conceitos cotidianos que ela traz. Entretanto, só é possível ao professor realizar o exercício acima na brincadeira e, nas atividades estruturadas, se ele também conhecer os conceitos científicos, caso contrário, será impossível construir pontes, como sugerido, entre o que a criança já conhece e o que ela ainda não conhece. (ARCE, 2013, p. 9).

Podemos destacar aqui, além da necessidade de qualificação, a importância de o professor conhecer seu aluno, sabendo de onde ele vem, o que já sabe e o que precisa saber. Trazemos para a discussão então as premissas apresentadas pela Pedagogia Histórico-Crítica que são as de o professor ter clareza do que ensina, para quem e por que ensina; de que precisa organizar e selecionar os conteúdos, ciente do porquê da escolha de alguns mais que outros, exercendo uma postura crítica frente às suas escolhas.

Arce (2013) finaliza o estudo esclarecendo a importância de os professores orientarem também os pais para proporcionarem atividades que estimulem as crianças e sejam interessantes para elas e que, ao mesmo tempo, envolvam conhecimentos intelectuais como letras, números e quantificação, pois estas se constituem ferramentas de extensão à consolidação do desenvolvimento infantil.

A autora complementa afirmando que o ensino na Educação Infantil

é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente. Pois, objetiva com cada movimento seu gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além. (ARCE, 2013, p. 11).

Para realizar o trabalho pedagógico conforme descrito acima, de acordo com Arce (2013), é preciso que o professor planeje buscando equilibrar as atividades propostas, visando a desenvolver a iniciativa das crianças, pensando com elas, sustentando e compartilhando ideias e conceitos.

Em relação à Pedagogia Histórico-Crítica, afirma citando Saviani:

Muitos leitores podem considerar esta Pedagogia e suas discussões muito distantes da Educação Infantil e equivocam-se ao fazê-lo. O que escrevemos até o momento materializa para a educação das crianças pequenas o papel do trabalho educativo tal como defendido na Pedagogia Histórico-Crítica: A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. (SAVIANI, 2008 *apud* ARCE, 2013, p. 11).

As reflexões do terceiro encontro se encerraram à luz do artigo trabalhado, com a certeza de que é possível e necessário falar, pensar, debater e procurar caminhos para que a Pedagogia Histórico-Crítica nos ajude a pensar uma Educação Infantil de qualidade para nossas crianças.

No quarto encontro realizamos as reflexões orientadas pelo texto de Liliane Alves Bernardo e Leonardo Docena Pina, “Descobrimo o corpo humano: a prática pedagógica Histórico-Crítica na Educação Infantil”, no qual discorrem sobre a educação escolar na Educação Infantil e apresentam um exemplo de prática desenvolvida na primeira etapa da Educação Básica. Nesse texto, com uma citação de Pasqualini (2011), os autores afirmam que

em uma perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica, a finalidade da educação escolar na primeira infância e idade pré-escolar é transmitir a toda e cada criança o patrimônio cultural do gênero humano, tendo em vista a promoção de seu desenvolvimento humano nas máximas possibilidades colocadas para cada faixa etária. (BERNARDO; PINA, 2013, p. 302).

Podemos afirmar com base nessa citação que a especificidade da prática pedagógica na Educação Infantil, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, não se reduz ao

“cuidar/educar” tal como é defendido pelas diretrizes nacionais da educação na atualidade, mas trata-se de, além da atenção com o corpo da criança e de suas necessidades, pelo ensino dos conteúdos que constituem o “patrimônio cultural” da humanidade, cuidar também na formação dela e de seu desenvolvimento psíquico, motor, cognitivo, afetivo, enfim, em sua integralidade.

Segundo Duarte (1998), algumas concepções do ato de ensinar que tendem a confundir os processos de transmissão de conhecimento – realizado pelo professor – e o desenvolvimento da autonomia – conquistado pelos alunos – descaracterizam a educação escolar. Ou seja, tais concepções defendem que a prática pedagógica na Educação Infantil deva estar pautada pelo trabalho de mediação do professor que, orientado pelos desejos e necessidades do aluno, vai direcionando a aula. Nessas concepções criticadas por Duarte, o trabalho do professor não é de transmitir conhecimentos, mas sim de mediar as situações cotidianas e espontâneas apresentadas pelos alunos no decorrer da aula. Tais concepções propõem diferenças significativas da educação escolar na Educação Infantil, que trazem prejuízos à aprendizagem das crianças.

O posicionamento de Duarte (2001, p. 23) é que as pedagogias do aprender a aprender descaracterizam o ensino na Educação Infantil, expressando elas as “proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX”. Também Bernardo e Pina lançam mão de uma citação de Duarte (2003), ao afirmar que o aprender a aprender

é um lema sintetizado em quatro posicionamentos valorativos, a saber: 1) as atividades que o indivíduo realiza sozinho – sem a transmissão de conhecimentos e experiências de outros – são mais desejáveis; 2) é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas; 3) as atividades destinadas aos alunos, para serem verdadeiramente educativas, precisam ser dirigidas pelo interesse dos próprios alunos. 4) a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem o acelerado processo de mudança; ou seja, enquanto a educação tradicional prepararia os indivíduos para viverem em sociedades estáticas, uma nova educação deveria emergir para dar conta de educar os indivíduos para um novo mundo, capacitando-os para atualizar-se e adaptar-se às mudanças de uma sociedade cada vez mais dinâmica e globalizada. (DUARTE, 2003 *apud* BERNARDO; PINA, 2013, p. 305).

Esses quatro posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender” envolvem a educação com a lógica da sociedade capitalista, visando o desenvolvimento da capacidade de adaptação do aluno, promovendo a reprodução do capital, formando trabalhadores com os

padrões necessários para o trabalho. A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, busca a formação humana com o desenvolvimento da pessoa desde a infância, pela transmissão da cultura sistematizada desde a Educação Infantil, conforme afirma Arce (2010).

Cabe aqui uma digressão sobre a reflexão desencadeada pela leitura com as professoras participantes. Na discussão sobre o texto, a P2 menciona as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, onde se considera o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem e coloca o professor apenas como mediador do processo, e comenta que, de acordo com os estudos realizados até o momento, não há possibilidade de acontecer a transmissão de conhecimentos sistematizados a não ser de algo planejado pelo professor, e as “inovações” que surgem na prática educacional têm contribuído para a descaracterização das verdadeiras funções do professor e da escola. Perguntamos à professora se, em algum outro momento em sua profissão, já havia pensado nessas “inovações” como naquele momento. Ela refletiu por alguns instantes e respondeu que não, ao contrário, sempre recebia tais inovações como novas possibilidades de trabalho, onde poderia desenvolver sua prática de forma menos tradicional, com possibilidade de tornar o aluno mais ativo, mais atuante no processo de ensino-aprendizagem. Perguntamos, então, o que ela pensava agora sobre as inovações mencionadas. Mais uma vez ela refletiu antes de responder e depois afirmou que se sentia enganada, manipulada pelo sistema. Indagamos qual o motivo de se sentir assim. Respondeu que não compreendia a articulação do capitalismo com a educação e a forma como era utilizado para formar a massa, a mão de obra necessária, o cidadão observador e seguidor das regras que mantém a ordem. Questionamos o que a levou a mudar de opinião. Ela mencionou os estudos realizados em nossos encontros, lembrando os cinco momentos da prática pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica. Perguntamos a ela em qual dos momentos se identificava. Ela mencionou a catarse e perguntamos por quê. Ela disse que havia adquirido um novo conhecimento. Perguntamos o que poderia conduzi-la à prática social final e ela respondeu que uma nova postura em sala de aula, na organização de sua prática.

Convidamos as professoras PI e P3 para participarem de nossas reflexões, perguntando-lhes o que pensavam sobre as afirmações da colega. Timidamente, a PI respondeu que o trabalho que desenvolve orientado pela Secretaria Municipal de Educação não possui nenhuma semelhança com a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. Indagamos, então, qual das duas propostas ela considerava mais viável, ao que respondeu que a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, porém não se sentia preparada para desenvolvê-la. Perguntamos por que não e ela afirmou que precisava se aprofundar mais na teoria para saber como desenvolvê-la na

prática. A P3 respondeu que concordava com as afirmações da P2, mas que, por outro lado, se sentia como a PI, inapta para desenvolver sua prática à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que não possuía ainda o domínio da teoria. Indagamos o que ainda precisava compreender para se considerar apta. Ela respondeu que ainda não possuía clareza suficiente sobre os momentos propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica. Questionamos se, de acordo com sua concepção, os momentos obedeciam a uma ordem estabelecida. Respondeu que, de acordo com nossos estudos, imaginava que não. Sugerimos ao grupo que continuássemos no estudo do texto, procurando compreender a proposta e que fizéssemos uma avaliação sobre nossa aprendizagem ao final do encontro.

Retomando o texto de Bernardo e Pina, destaco outro trecho em que citam Pasqualini:

Levando em consideração a faixa etária atendida pela educação infantil, Pasqualini entende ser plausível afirmar que o ensino deve promover uma primeira etapa do processo de superação das relações naturais e imediatas do sujeito com o mundo (funções elementares) que ascenderão a processos superiores mediante a apropriação de instrumentos culturais. Tendo em vista a necessidade de formar distintas capacidades na criança a partir da apropriação da experiência humana, torna-se necessário um processo educativo organizado e dirigido pelo adulto. Portanto, em oposição à Pedagogia da Infância, na qual o professor apenas segue os interesses da criança, na perspectiva da psicologia histórico-cultural não é possível se 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. Com isso, provoca o desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, promove a formação das funções psicológicas superiores. Tal afirmação não nos deixa dúvidas quanto ao papel do professor de educação infantil, de dirigir o processo educativo para transmitir a toda e cada criança os resultados do desenvolvimento histórico da humanidade. Essa tarefa atribuída ao professor articula-se, por sua vez, ao papel destinado à escola pela Pedagogia Histórico-Crítica como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. Assim, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, cabendo ao professor atuar no sentido de garantir a passagem do saber espontâneo ao saber elaborado, da cultura popular à cultura erudita. (PASQUALINI, 2011, p. 72 *apud* BERNARDO; PINA, 2013, p. 306).

A leitura do trecho citado nos possibilitou continuar as reflexões sobre as funções do professor e da escola na Educação Infantil, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, as quais implicam socializar o saber sistematizado.

Na sequência, questionamos às professoras o que era necessário para que houvesse essa socialização. A P2 respondeu que era essencial que o professor soubesse o que vai ensinar. Perguntamos o que era essencial ensinar a uma criança de cinco anos. Ela respondeu que na

área de leitura e escrita era importante que as crianças soubessem que existe um sistema de escrita, que conhecessem o alfabeto; na área Matemática, que existe o sistema numérico, a quantificação e assim por diante. Perguntamos se ela dominava tais conhecimentos e ela disse que sim. Perguntamos de que forma poderia socializar tais conhecimentos e ela respondeu que de inúmeras formas. Perguntamos se havia como as crianças adquirirem tais conhecimentos sem que ela os apresentasse a elas. Ela disse que, devido à faixa etária, provavelmente não. Fizemos a pergunta às demais professoras se a explicação “para que serve a leitura, a escrita e o sistema numérico” fazem parte da socialização de conhecimentos; ambas responderam que sim. Perguntamos ainda se esse conhecimento seria aplicável no cotidiano das crianças, ao que responderam que sim. Questionamos “como” e apresentaram algumas respostas: identificar o nome, saber que podemos nos expressar pela linguagem escrita, contar e quantificar brinquedos, os dedos das mãos etc. Perguntamos se esse conhecimento oferecia às crianças alguma forma de emancipação e todas concordaram que sim. Perguntamos se esse poderia ser considerado um trabalho na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, ao que as professoras P1 e P2 disseram que sim e a P3 disse que não tinha certeza.

Continuamos com a leitura do texto:

Ao reafirmar que a educação das crianças em idade pré-escolar deve centrar-se na transmissão dos conhecimentos científicos, partimos do pressuposto de que a atividade a ser realizada na educação infantil é escolar, entretanto, do ponto de vista de seu desenvolvimento, o jogo protagonizado é a atividade que provoca a revolução e não a atividade de estudo. Gostaríamos de lembrar que, embora o professor vá trabalhar com ciências, Matemática, história, geografia, língua portuguesa, artes, músicas; o movimento na educação infantil é feito por ele de forma diferente da que usa no ensino fundamental [...]. Além do que, a rotina de uma sala de educação infantil envolve, além do ensino, o cuidado com o corpo da criança, que possui necessidades peculiares por sua fase de desenvolvimento. Ademais, essas atividades de ensino são acessórias no processo de desenvolvimento da criança neste momento, não deixando de ser fundamentais para que as atividades principais se desenvolvam em sua plenitude. Em suma, ao defender que o saber erudito seja transmitido às crianças da pré-escola, não desconsideramos a necessidade de adequar o conteúdo à faixa etária com a qual se trabalha. Da mesma forma não se preocupará ensinar equações de segundo grau para crianças de 5 anos, ou se tentará ensinar adição com dezenas para bebês de 4 meses. Queremos, apenas, reiterar a importância do ato de transmitir a cultura, sistematizada [...]. Colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que a instituição de educação infantil é uma escola, e isso não é perverso. As crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão de conhecimentos para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo (ARCE, 2010, p. 37 *apud* BERNARDO e PINA, 2013, p. 307).

Logo após a leitura do trecho citado, a P2 comentou que o grande diferencial da Pedagogia Histórico-Crítica era considerar a transmissão do conhecimento científico para crianças na Educação Infantil como necessário e não como uma forma de maltratar as crianças e privá-las de viver a infância, como afirmam outras pedagogias. A P3 completou o raciocínio, afirmando que o que deve ser considerada é a forma de realizar o processo e a adequação dos conteúdos à faixa etária dos alunos.

Após quatro encontros, várias leituras, discussões e reflexões, pela primeira vez, sentimos que o grupo de estudo estava progredindo. Percebemos que, mesmo ainda pouco substancial, nosso conhecimento estava tomando forma e que, talvez, haveria a possibilidade de propormos um trabalho a ser desenvolvido nas turmas das professoras.

Com os estudos realizados até aquele momento, chegamos à conclusão de que a perspectiva histórico-crítica sobre a Educação Infantil se opõe às perspectivas que defendem o caráter antiescolar, nos aspectos que denominam a função da escola e o papel do professor na prática pedagógica. Martins (2012) afirma que a transmissão de conhecimentos científicos sistematicamente orientada, como proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica, promove a formação das funções psíquicas superiores. Para esse autor, nos casos em que as atividades desenvolvidas na Educação Infantil secundarizam o saber científico em função da espontaneidade e do prazer, estamos sujeitos a iniciar o processo de negação ao acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural da humanidade, o que, segundo Pasqualini e Martins (2008 apud BERNARDO; PINA, 2013, p. 308),

evidencia o dualismo de classe já na educação infantil, onde alunos matriculados na escola pública demonstraram ter conhecimentos básicos, comportamentos e desenvolvimento muito aquém das possibilidades colocadas para essa faixa etária, ao contrário dos alunos matriculados na escola de acesso privado.

Negar, pois, o acesso à escolarização é dar continuidade à desigualdade e impedir às crianças da escola pública o acesso ao ensino e à transformação social, que teoricamente nós professores defendemos em nossos discursos. Com certeza somos também vítimas de uma formação nada emancipatória, que tem nos impedido de buscar no exercício de nossa função a formação substancialmente capaz de provocar a crítica e a busca pela mudança.

Passamos então a refletir sobre a prática pedagógica histórico-crítica e a temática do corpo humano na Educação Infantil apresentada no texto de Bernardo e Pina (2013). Trata-se do desenvolvimento de uma atividade pedagógica fundamentada na Pedagogia Histórico-

Crítica em uma escola de Juiz de Fora com alunos da Educação Infantil. A proposta de trabalho foi uma atuação coletiva,

envolvendo a pesquisadora, a professora receptora (da escola) e o professor orientador do estudo, que se mantiveram envolvidos com os estudos teóricos, o planejamento de ensino e as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Foram realizados encontros semanais para discussão dos textos, elaboração de planejamento, além da avaliação das aulas desenvolvidas. A escolha do tema e conteúdo a serem estudados partiu de uma demanda específica identificada. Observamos que, durante uma brincadeira de papéis sociais, alguns alunos simulavam o ato de “fumar”, utilizando um lápis como fosse um cigarro. A professora, discutindo o tema com os alunos, constatou que eles não entendiam o que se passava “por dentro” do nosso corpo. Diante disso, levantamos as seguintes questões: como trabalhar o conteúdo corpo humano na educação infantil com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia histórico-cultural? Será possível trabalhar esse conteúdo com os alunos do segundo período de modo a possibilitar a apropriação do conhecimento acumulado? A partir desses questionamentos centrais, optamos por planejar e desenvolver um trabalho pedagógico com os alunos sobre o corpo humano. Contudo, em virtude do tempo disponível para a realização da pesquisa, foi necessário realizar um recorte, razão pela qual delimitamos o sistema digestivo como foco de nossa exposição neste trabalho. Procuramos com essa exposição, não apenas demonstrar uma possibilidade de trabalho com o tema, como também, contribuir para o debate a respeito da necessidade de considerar a educação infantil como parte da educação escolar. Não se trata de negar a brincadeira, o lúdico e o prazer na educação infantil, uma vez que esses elementos continuaram presentes, contudo, não nos reduzimos a eles como direcionadores do trabalho pedagógico. As atividades foram pensadas a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia histórico-cultural, que defende o direito das crianças ao acesso ao conhecimento sistematizado na educação infantil. Dessa maneira, para proporcionar às crianças a transmissão dos saberes sistematizados, adequamos o conteúdo às especificidades da faixa etária, bem como à capacidade de compreensão dos alunos sobre as dimensões do conhecimento, tais como: conceitual, social, estética, política e econômica. A seguir, apresentaremos a experiência desenvolvida a partir dos cinco momentos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: identificação da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. (BERNARDO; PINA, 2013, p. 308).

Após leitura e discussão do artigo, continuamos conversando sobre as atividades realizadas e de que forma elas podem ou não contribuir para a emancipação das crianças. A P3 se atentou para o fato de que as atividades foram planejadas a partir da brincadeira das crianças de “fumar”, mas, após todo o trabalho desenvolvido, o tema não foi abordado. A P1 completou afirmando: “com certeza após os estudos, as crianças se conscientizariam de que o cigarro seria algo prejudicial à saúde”. Em relação à educação emancipadora, todas afirmaram que a falta da abordagem sobre os danos que o cigarro traz e a importância dos cuidados com a manutenção da saúde deixaram de proporcionar uma aprendizagem que os capacitaria a optar por não fumar,

tornando-os livres desse tipo de vício. A P2 ressaltou que, ao analisar as atividades planejadas, percebeu que trabalhar com a metodologia proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica lhe pareceu mais simples que imaginava, com o que as outras duas concordaram. A P1 afirmou que, na prática, o trabalho lhe pareceu aplicável, e que apenas o estudo da teoria lhe pareceu contrário. A P3 também mencionou compreender mais o desenvolvimento da metodologia.

O grupo concluiu, então, que a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica é possível de ser aplicada na Educação Infantil e pode promover uma educação emancipadora, com a ressalva de que, para isso, é necessário estudo e preparação do professor. Após os estudos realizados, elas começaram a vislumbrar as possibilidades de trabalho, mas ainda não consideravam seu conhecimento substancial o bastante para desenvolver a metodologia em sala de aula. Ressaltamos que o estudo que fizemos foi o primeiro passo para nossa jornada de conhecimento e que, se realmente tivermos vontade de trabalhar à luz desta teoria, devemos buscar aprofundar nossos conhecimentos da teoria pedagógica.

Ao final, propusemos ao grupo a elaboração de um planejamento de atividades para uma semana de aula, orientado pela perspectiva histórico-crítica, o que causou uma certa falta de interesse por parte do grupo. É oportuno considerar o contexto em que essas professoras se encontravam, sendo obrigadas pela crise sanitária da Covid-19, desenvolver o ensino remoto, planejar atividades diárias, gravar aulas, acompanhar as atividades das crianças pelos grupos de WhatsApp. Uma maratona que se estendia por mais de oito horas diárias, durante sete dias por semana, uma vez que não havia dia nem hora para algum pai ou mãe solicitar alguma explicação do professor. Vale lembrar também que não receberam nenhum tipo de apoio financeiro para adquirir recursos como um bom celular, um notebook, ou a aquisição de um plano de internet. De início, a proposta era que cada professor cumprisse em sala o horário de trabalho, gravando suas aulas na própria escola. No entanto, a internet das instituições não era adequada e não conseguia abranger as necessidades. Assim, as professoras foram “dispensadas” e incumbidas de realizar o “Home Office” com seus próprios recursos, o que não foi fácil.

Mesmo diante dessas precárias condições, o desafio foi lançado e, apesar de todas as dificuldades mencionadas, as professoras se dispuseram a realizá-lo.

4.2.3 Do trabalho com as professoras: o planejamento das atividades

Antes de iniciarmos o planejamento, fizemos a leitura do artigo de Raquel Walerius e Rogério Rech, “Plano de aula sobre Matemática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”, em que apresenta um exemplo de plano de aula orientado pela Pedagogia Histórico-

Crítica, servindo como orientação ao grupo na elaboração do plano a ser elaborado e executado com as crianças. O texto aborda aspectos gerais da Pedagogia Histórico-Crítica, seguindo-se uma explanação sobre resolução de problemas, que é o tema da aula, e a estrutura do plano.

Ao término do estudo, iniciamos as discussões sobre o tema escolhido para direcionar as aulas. Procuramos partir de algum problema comum às três turmas, apesar das especificidades de cada uma. Durante a conversa, identificamos que um problema recorrente é o fato de que, por estarmos em um momento de ensino remoto, as crianças têm apresentado dificuldade em formar hábitos de estudo diário e em compreender que o estudo escolar apresenta uma rotina de atividades, que, naquele momento, não eram presenciais.

De acordo com o relato das professoras, as crianças estavam apresentando resistência aos estudos diários, por não estarem no modo presencial. Segundo as mães, algumas se recusavam a realizar as atividades remotas, pois com a flexibilidade de horários que esta modalidade de ensino oferece, elas acabavam não tendo um horário definido para os estudos, o que gerava indisposição das crianças e provocava um baixo índice de devolutiva das atividades propostas.

Após discutirem e refletirem sobre o assunto, as professoras concluíram que um tema que poderia explorar a importância da efetividade de todos nas aulas remotas seria o calendário, visto tratar-se da organização do tempo. Para elas, seria importante que as crianças compreendessem que nossa rotina é organizada pelo calendário, que determina os dias de estudo, trabalho, descanso, comemorações, entre outros e que, por isso, todos nós que vivemos em sociedade devemos tê-lo como orientador de nossas rotinas.

Definido o tema gerador, iniciaram as reflexões e discussões sobre a organização das aulas. A primeira questão abordada foi de que forma elas descobririam o que os alunos sabiam sobre calendário, uma vez que não se encontrariam com eles naquele período. Decidiram então solicitar aos alunos a gravação de um vídeo ou áudio, no qual responderiam a questões escritas previamente. Este vídeo ofereceria a elas a *prática social inicial* dos conteúdos.

Iniciaram também o processo de planejamento das atividades, elencando as dimensões do conteúdo a serem trabalhadas, as atividades e recursos para a instrumentalização, bem como os procedimentos metodológicos a serem utilizados.

Dois aspectos merecem destaque no processo de elaboração das atividades: o primeiro se caracteriza pela dificuldade de planejar atividades de ensino à luz da Pedagogia Histórico-Crítica para ser praticado a distância, uma vez que esta pedagogia preconiza a presença do aluno na escola e o contato deles com outros alunos e claro, com o professor; o segundo remete às

reais condições do professor para encontrar formas de alcançar seus alunos em meio a um contexto de pandemia, sem recursos, sem direcionamento, munido apenas do desejo de realizar seu trabalho num contexto caótico.

Partindo da problemática da dificuldade das crianças mediante o ensino remoto, uma vez que, em casa, cada família procurou adaptar sua rotina e seus horários para acompanhar os estudos dos filhos, seja durante o dia ou a noite, durante a semana ou nos finais de semana, procuramos organizar, mesmo no ambiente domiciliar, uma rotina de estudos que se aproximasse daquela vivida no ensino presencial. Foi necessário procurar as famílias e pedir que, dentro de suas possibilidades, procurassem organizar uma rotina escolar nos dias e horários em que ocorriam as aulas presenciais em períodos de normalidade. Procuramos considerar também as famílias que não conseguiriam fazer essa adaptação, devido aos horários de trabalho dos responsáveis pelas crianças. A proposta nesses casos seria de conscientizar aos alunos de que, mesmo realizando as atividades em momentos convencionalmente destinados ao descanso ou lazer, momentaneamente, eles precisavam caminhar “à margem” do que estávamos estudando, para que conseguissem acompanhar o processo educativo.

O objetivo geral definido para uma semana letiva foi: *Compreender as funções do calendário, reconhecendo sua importância para a organização de sua vida pessoal e social.* Com este objetivo, visamos a compreensão da necessidade de organização do tempo pelas crianças, de forma que não insistissem em permanecer na ociosidade, que, sem dúvida, é confortável nos momentos em que elas estão em casa, podendo ocupar-se livremente com suas brincadeiras ou outras atividades que lhes tragam prazer e satisfação. Era preciso que elas compreendessem que os estudos, mesmo de forma remota, é uma atividade indispensável a elas.

Segundo Lombardi, Colares e Orso (2021, p. 32), a problematização “é o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções”. Assim, a problematização foi organizada em torno dos seguintes questionamentos para identificar o conhecimento dos alunos sobre o calendário e sua importância na organização social:

- ✓ Você sabe o que é um calendário? Pra que ele serve?
- ✓ Já viu algum calendário? Onde e como ele é?
- ✓ O calendário é importante? Por quê?
- ✓ O que você gostaria de saber sobre o calendário?

A *instrumentação*, “entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (LOMBARDI;

COLARES; ORSO, 2021, p. 32), foram aqui definidas sob a orientação das dimensões do conteúdo a serem trabalhadas, estando assim definidas:

- ✓ Científica/legal: definição de calendário.
- ✓ Histórica: o surgimento do calendário e as formas de marcação do tempo que o antecedem.
- ✓ Econômica: as contribuições do calendário na organização das atividades humanas, com ênfase no trabalho (como gerador de renda) e nos estudos.
- ✓ Social: os direcionamentos oferecidos pelo calendário na organização social.
- ✓ Legal: as inferências do calendário nas proposições legais.
- ✓ Religiosa: as relações existentes entre o calendário e as diversas religiões.
- ✓ Cultural: os aspectos culturais presentes no calendário.
- ✓ Política: as inferências políticas presentes no calendário.
- ✓ Educacional: as relações existentes entre o calendário e a educação.

Assim, nas atividades elaboradas pelo grupo, foram propostas atividades escritas e orais em que as crianças pudessem demonstrar o nível de compreensão e apropriação de novos conhecimentos advindos do processo em decurso.

Para os autores mencionados, os instrumentos teóricos permitem “nova forma de entendimento da prática social”, o momento da catarse, “o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (LOMBARDI; COLARES; ORSO, 2021, p. 32).

Finalmente, chegamos à prática social final, que, de acordo com Lombardi, Colares e Orso (2021, p. 33), é compreendida

agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Nesse momento, o que esperávamos é que as crianças pudessem demonstrar predisposição em cumprir com os horários de estudo, valorizando e considerando esses momentos indispensáveis ao seu desenvolvimento como parte ativa do seu contexto social. Propusemos, para além dessa demonstração, a oportunidade de verbalizarem suas concepções sobre o assunto em forma de vídeos ou áudios.

4.2 A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil: o trabalho com os alunos

Tomando Bernardo e Pina (2013) como referência, organizamos a apresentação das atividades realizadas com os alunos, buscando não didatizar os momentos pedagógicos e manter vigilância para o movimento dialético que cada um deles mantém com o conjunto das atividades.

✓ *Prática social inicial do conteúdo*

De acordo com Marsiglia (2011, p. 23), esse primeiro momento do método

articula-se com o nível de desenvolvimento efetivo do aluno, tendo em vista adequação do ensino aos conhecimentos já apropriados e ao desenvolvimento iminente, no qual o ensino deve atuar. Com isso se quer dizer que esse momento deve, com base nas demandas da prática social (o que não é sinônimo de demandas do cotidiano), selecionar os conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos, traduzidos em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas.

Tendo como base tais orientações, iniciamos as atividades questionando os alunos sobre o calendário. Por estarmos num momento de aulas remotas, as professoras gravaram um vídeo (cada uma para sua turma), com perguntas que objetivaram descobrir qual o conhecimento e a curiosidade das crianças sobre o assunto. É importante destacar que as três turmas juntas totalizaram 48 alunos. Nessa primeira atividade, elas receberam a devolutiva em vídeo ou áudio de 26 alunos. As respostas foram organizadas em grupos, aqui denominados de G1, G2, G3..., por se tratarem de respostas muito parecidas. No diário de bordo (APÊNDICE D), as respostas aparecem integralmente, onde os alunos são identificados pela letra A, seguida de uma ordem numérica (A1, A2, A3...). As perguntas e respostas estão expostas no Quadro 1.

Quadro 1 – Conhecimento dos alunos sobre o calendário na prática social inicial

| Perguntas | Respostas dos alunos |
|----------------------------------|---|
| Você sabe o que é um calendário? | Todos os alunos responderam que sim. |
| Pra que ele serve? | G1- É de marcar os dias. (Resposta de 9 alunos) G2- É de conhecer os dias da semana. (Resposta de 6 alunos) G3- De saber os dias, os meses. (Resposta de 7 alunos) G4- De ver os dias da semana, dos meses. Dos anos. (Resposta de 4 alunos) |

| Perguntas | Respostas dos alunos |
|--|--|
| Já viu algum calendário? | Todos os alunos responderam que sim. |
| Onde? | G1- Nas aulas. (Resposta de 12 alunos) G2- Em casa. (Resposta de 8 alunos) G3- Nas aulas e em casa. (Resposta de 6 alunos) |
| Como ele é? | G1- De números. (Resposta de 7 alunos) G2- De quadros com números. (Resposta de 5 alunos) G3- Com números e dias. (Resposta de 6 alunos) G4- De números e dias da semana. (Resposta de 4 alunos) G5- Com dias e meses. (Resposta de 2 alunos) G6- Com quadros, dias da semana e dos meses. (Resposta de 2 alunos) |
| O calendário é importante? | Todos os alunos responderam que sim. |
| Por quê? | G1- Pra saber os dias. (Resposta de 20 alunos) G2- Pra saber os dias e as semanas. (Resposta de 4 alunos) G3- Pra olhar os dias, as semanas, os meses. (Resposta de 2 alunos) |
| O que você gostaria de saber sobre o calendário? | G1- Não sei. (Resposta de 13 alunos) G2- Onde compra o calendário. (Resposta de 1 aluno) G4- O dia do meu aniversário. (Resposta de 1 aluno) G3- Os dias, os meses e as semanas. (Resposta de 1 aluno) |

Fonte: elaborado pela autora

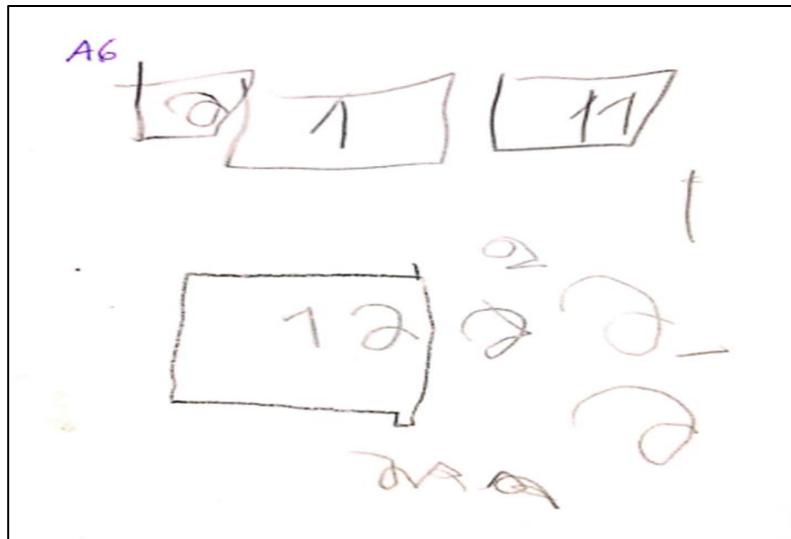
As respostas foram registradas no diário de bordo (APÊNDICE D) para no final do processo ser feito o mesmo questionamento à turma para comparação das respostas. Foi ainda solicitado às crianças que fizessem um desenho do calendário. Todos os desenhos realizados foram juntados ao diário de bordo. O desenho a seguir foi selecionado por meio de sorteio.

✓ *Problematização*

Para Marsiglia (2011, p. 24), no momento de problematização, o desafio trata-se

de colocar em xeque a forma e o conteúdo das respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, apontando suas insuficiências e incompletudes; demonstrar que a realidade é composta por diversos elementos, que envolvem uma série de procedimentos e ações que precisam ser discutidas.

Figura 1 – Desenho do calendário na prática social inicial



Fonte: Acervo da pesquisadora

De acordo com a autora, o professor precisa, nesse momento, ter clareza dos procedimentos a serem realizados, orientado pelas informações advindas do momento anterior e pelos objetivos propostos. Além disso, “seu planejamento deve abordar as diversas dimensões do tema e evidenciar a importância daquele conhecimento, fazendo-o ter sentido para o aluno”. (MARSIGLIA, 2011, p. 25).

As respostas apresentadas pelos alunos na prática social inicial e os conteúdos propostos foram utilizados pela professora como desafios para os alunos. As questões são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2- As dimensões do conteúdo e sua problematização

| Dimensões do Conteúdo | Problematização |
|---|---|
| 1. Científica/legal: definição de calendário. | - O que é o calendário? |
| 2. Histórica: o surgimento do calendário e as formas de marcação do tempo que o antecedem. | - Como surgiu o calendário? - Como as pessoas marcavam o tempo antes do calendário existir? |
| 3. Econômica: as contribuições do calendário na organização das atividades humanas, com ênfase no trabalho (como gerador de renda) e nos estudos. | - Para que serve o calendário? - O calendário interfere nas atividades humanas como o trabalho e os estudos? De que forma? |
| | |

| Dimensões do Conteúdo | Problematização |
|--|---|
| 4. Social: os direcionamentos oferecidos pelo calendário na organização social. | - Para participarmos de atividades sociais, como ir à escola, à igreja, à feira, precisamos observar o calendário? |
| 5. – Legal: as inferências do calendário nas proposições legais. | - As leis também sofrem influência do calendário? - De acordo com as leis, os feriados são dias para se trabalhar ou descansar? |
| 6. – Religiosa: as relações existentes entre o calendário e as diversas religiões. | - As festas juninas são comemorações que fazem parte do nosso calendário. Elas fazem parte de qual religião? - Existe uma religião em que o sábado é considerado um dia sagrado. Você sabe qual é? |
| 7. Política: as inferências políticas presentes no calendário. | - Se o calendário não existisse, seria fácil organizar nossa rotina? |
| 9. Cultural: os aspectos culturais presentes no calendário. | - Existem diferenças entre o nosso calendário e de outros lugares? |
| 10. Educacional: as relações existentes entre o calendário e a educação. | - Qual a relação existente entre o calendário e a escola? |

Fonte: elaborado pela autora

✓ *Instrumentalização*

A instrumentalização, de acordo com Marsiglia (2011, p. 25), é o

momento de oferecer condições para que o aluno adquira o conhecimento. Tendo sido evidenciado o objeto da ação educativa e feita a mobilização dos alunos para o conteúdo que está em questão, é preciso instrumentalizar os educandos para equacionar os problemas levantados no momento anterior, possibilitando-lhes, de posse dos instrumentos culturais que lhes permitam compreender o fenômeno em questão de forma mais complexa e sintética, dar novas respostas aos problemas colocados. A apropriação dos instrumentos físicos e psicológicos permite a objetivação dos indivíduos, tornando “órgãos da sua individualidade” o que foi construído socialmente ao longo da história humana.

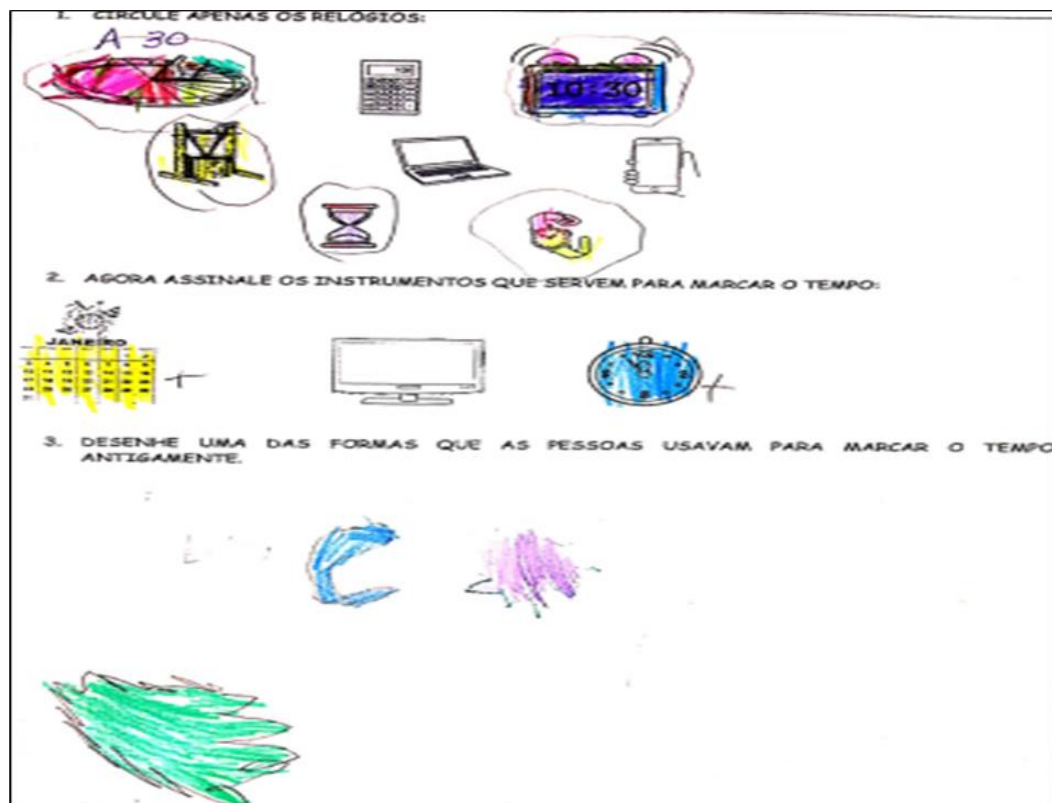
Nas atividades planejadas, o momento de instrumentalização se iniciou com o envio de um vídeo à turma, no qual a professora apresentou novos questionamentos às crianças sobre o calendário, agora mais detalhados e específicos: Como as pessoas marcavam o tempo antes

do calendário? Como e quando surgiu o calendário? Qual a relação entre o calendário e o relógio?

Foi enviado ainda um vídeo explicativo dos aspectos questionados para que as crianças assistissem. O vídeo explica o que é o tempo e as formas que podemos medi-lo, mostrando as relações entre o relógio e o calendário. Traz ainda as informações de como foram criados os instrumentos que medem o tempo. O vídeo é intitulado “Medidas de Tempo”³.

Foi solicitado aos alunos a realização de uma atividade impressa. As devolutivas chegaram por foto. Dos 48 alunos, recebemos 22 atividades. A atividade apresentada foi selecionada por sorteio e as demais encontram-se no diário de bordo.

Figura 2 – Instrumentos de medida de tempo



Fonte: Acervo da pesquisadora

Durante a instrumentalização, as crianças devem receber informações que constituem os “instrumentos” sobre o conteúdo, construídos historicamente. A apropriação dos instrumentos físicos e psicológicos, segundo Marsiglia (2011, p. 25), “permite a objetivação

³ O vídeo está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=P6mAygNiMkU>.

dos indivíduos, tornando “órgãos da sua individualidade” o que foi construído socialmente ao longo da história humana”.

Em continuidade ao momento de instrumentalização, foi enviado o link de mais um vídeo educativo para a apreciação das crianças. O vídeo traz informações sobre os dias úteis/letivos e feriados. Aborda ainda a organização do calendário. O título do vídeo é “Instrumentos de medida de tempo – Calendário”⁴. A orientação foi para a criança assistir ao vídeo indicado e, em seguida, assistir ao vídeo gravado pela professora. Neste vídeo, ela explica o que são dias úteis, letivos, finais de semana e feriados. Chama a atenção ainda para a importância de se conhecer o calendário e orientar as atividades diárias orientados por ele. Aborda a necessidade de realizarmos as tarefas e irmos à escola nos dias úteis/letivos.

Ao final, foi solicitada a criação de um desenho ilustrando o que se faz nos dias letivos e o que se faz nos dias de feriados e finais de semana. Vinte e três alunos enviaram as fotos dos desenhos para as professoras. Selecionamos um por meio de sorteio para ilustrar a atividade; as demais constam no diário de bordo.

Continuando no momento de instrumentalização, as professoras encaminharam aos seus alunos mais um vídeo educativo intitulado “Calendário – poesia para crianças”.⁵ No vídeo são mostradas, em forma de poesia, as principais datas comemorativas de nosso calendário. As professoras enviaram também um vídeo gravado por elas, no qual explicam melhor as datas comemorativas e aborda questões de como é vivido o sábado por algumas religiões, a existência de diferentes calendários e a importância do calendário para a vida social de forma geral. A proposta do dia foi finalizada com uma atividade impressa.

✓ *Catarse e prática social final*

Segundo Marsiglia (2011, p. 26), a catarse é o “momento culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa. Há uma transformação e a aprendizagem efetiva acontece”. Assim, na catarse, o aluno apresentará compreensão do conteúdo trabalhado, demonstrando seu conhecimento e posicionamento sobre o assunto.

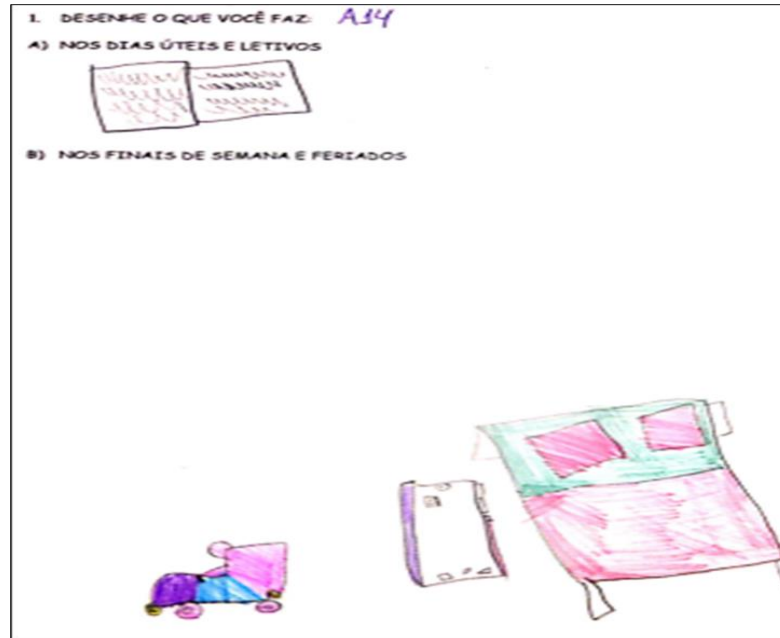
Na dinâmica apresentada, as professoras realizaram uma explanação final por meio de um vídeo, em que revisaram todas as dimensões trabalhadas sobre o calendário. Abordaram

⁴ Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=7P9uHIMs3fo>

⁵ Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=ZtCDMsXakI4>.

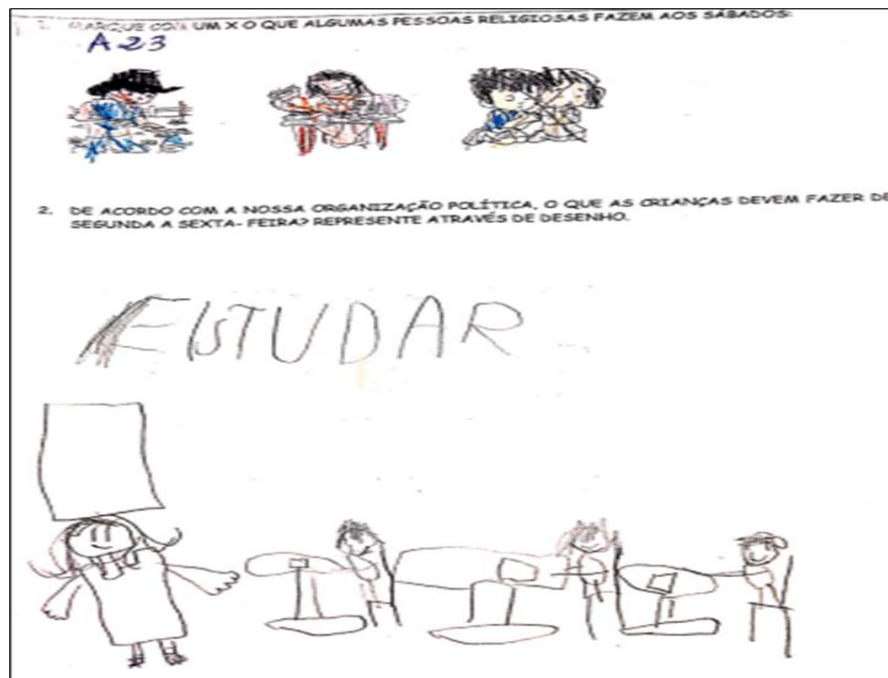
ainda a importância de observarmos o calendário para organizarmos a nossa rotina, mencionando a importância da frequência escolar, os dias dedicados ao estudo e ao descanso.

Figura 3 – Ocupações pessoais em dias úteis/finais de semana



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 4 – Ocupações pessoais nas dimensões religiosa/cultural e política



Fonte: Acervo da pesquisadora

Finalmente, solicitaram aos alunos que gravassem um vídeo ou áudio respondendo a algumas questões: Para que serve o calendário? O que acontece quando não observamos o calendário? Quais os dias devemos dedicar aos estudos sejam presenciais ou remotos? As questões são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3- Conhecimento dos alunos sobre o calendário na prática social final

| Perguntas | Respostas dos alunos |
|------------------------------|---|
| Para que serve o calendário? | <p>A1- Pra entender os dias, se é dia de estudar.</p> <p>A2- Ficar sabendo os dias, saber o dia do aniversário, o dia de ir na escola, de descansar.</p> <p>A3- Olhar quando que tem aula, o dia da semana.</p> <p>A4- Saber os dias, o dia de brincar, de estudar.</p> <p>A5- Não errar o dia de estudar, nem de ficar brincando com a família.</p> <p>A6- Porque precisa saber o dia de estudar.</p> <p>A7- Pra saber que dia que é fim de semana, feriado, férias.</p> <p>A8- Só pra entender que tem os dias, os dias de domingo e segunda-feira.</p> <p>A9- Estudar, ir no lago, no dia de estudar não pode ficar com preguiça.</p> <p>A10- Pra saber os dias, o dia que é do aniversário, o feriado.</p> <p>A16- Saber que dia tem aula, que dia que é sábado e domingo, pode brincar, passear de bicicleta.</p> <p>A20- Pra não confundir os dias.</p> <p>A22- Conhecer os dias, o dia de fazer todas as coisas, estudar.</p> <p>A23- Porque tem o dia certo pra estudar e pra ir na igreja.</p> <p>A24- Serve porque a gente entende que dia que tem que estudar, os dias da semana, dos meses.</p> <p>A27- Pra saber que dia é hoje, se tem aula, se tem feriado.</p> <p>A30- Saber os dias, os meses, os anos, o aniversário.</p> <p>A37- No calendário fala o dia de estudar, de ir na igreja.</p> <p>A38- Pra poder ir na aula.</p> <p>A40- A gente vê o dia da semana, do seu aniversário, de final de semana.</p> |
| O que acontece quando não | <p>A1- Erra os dias de estudar.</p> <p>A2- Não entende que segunda-feira tem estudo, nem terça, nem quarta-feira.</p> <p>A3- Olha o calendário e sabe se tem escola, quando não olha não sabe.</p> |

| Perguntas | Respostas dos alunos |
|---|--|
| observamos o calendário? | <p>A4- A professora manda e tarefa e não faz.</p> <p>A5- Não sabe o dia de trabalhar, nem de brincar, de estudar.</p> <p>A6- Não aprende os dias que tem que fazer as coisas.</p> <p>A7- Não estuda a tarefa direito.</p> <p>A8- Quer só brincar no dia errado.</p> <p>A9- Esquece os dias da semana, que é hoje, que é de estudar.</p> <p>A10- Fica sem saber se tem aula, que dia que é o seu aniversário.</p> <p>A16- Não sabe que dia que é segunda-feira, nem o dia de estudar, não sabe nada.</p> <p>A20- Os que vai na igreja, nem sabe se já é sábado.</p> <p>A22- Escreve o dia errado, nem sabe o dia que tem feira.</p> <p>A23- Tem que olhar no calendário pra estudar certo.</p> <p>A24- Não pode ficar sem observar, tem que saber o dia de estudar.</p> <p>A27- Esquece de fazer a tarefa e não estuda.</p> <p>A30- Não aprende os dias que tem que fazer as coisas.</p> <p>A37- Fica sem estudar direito.</p> <p>A38- Só fica sem entender os dias.</p> <p>A40- Não sabe os dias certos.</p> |
| Quais os dias devemos dedicar aos estudos sejam presenciais ou remotos? | <p>A1- Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira.</p> <p>A2- Segunda-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira.</p> <p>A3- segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, sexta-feira.</p> <p>A4- Segunda, terça, quarta, quinta, sexta.</p> <p>A5- Segunda, terça, quarta, quinta, sexta.</p> <p>A6- Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, sexta-feira.</p> <p>A7- Segunda-feira, e terça e quarta-feira e quinta-feira.</p> <p>A8- Segunda, terça, quarta, quinta, sexta.</p> <p>A9- Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira.</p> <p>A10- Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira.</p> <p>A16- Segunda, terça, quarta, quinta, sexta.</p> <p>A20- Segunda, terça-feira, quarta-feira, quinta, sexta-feira.</p> <p>A22- Segunda, terça, quarta, quinta, sexta.</p> |

| Perguntas | Respostas dos alunos |
|-----------|--|
| | A23- Sexta-feira, terça-feira, segunda-feira, quarta-feira. Segunda, terça, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira. |
| | A24- Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira. |
| | A27- Segunda, terça, quarta, quinta, sexta. |
| | A30- Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, sexta-feira. |
| | A37- Segunda-feira, sexta-feira, quarta-feira, terça-feira. |
| | A38- Segunda-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira. |
| | A40- Segunda, terça, quarta, quinta, sexta. |

Fonte: elaborado pela autora

No encerramento, foi solicitando aos alunos novamente, a representação do calendário através de desenho.

Figura 5 – Desenho do calendário na prática social final

A hand-drawn calendar grid on lined paper. The days of the week are written in the top row: DOM (Sunday), SEG (Monday), TER (Tuesday), QU (Wednesday), QUI (Thursday), SEX (Friday), and SAB (Saturday). The dates are written in the following rows:

| DOM | SEG | TER | QU | QUI | SEX | SAB |
|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | | | |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | |

Fonte: Acervo da pesquisadora.

5 AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: da prática social inicial à prática social final

Neste capítulo, procedemos à análise dos resultados obtidos em nossa pesquisa, em vista de responder ao problema proposto: Quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da Matemática nos anos finais da Educação Infantil, tendo em vista a educação de caráter emancipador? Iniciamos com o trabalho realizado com as professoras, buscando reunir as inferências e achados resultantes da intervenção consubstanciada no curso desenvolvido com elas. Na sequência, analisamos o trabalho com os alunos da Educação Infantil, buscando apreender as contribuições da pedagogia Histórico-Crítica para este nível de ensino.

5.1 Analisando o trabalho com as professoras

Na introdução deste trabalho, apresentamos uma indagação recorrente à pesquisadora ao longo de sua trajetória profissional: de que forma a pedagogia adotada pode contribuir para a formação de pessoas conscientes e atuantes na sociedade, visando a emancipação? Após os estudos preliminares, o primeiro entendimento que tivemos é que a pedagogia adotada pode contribuir ou não para a formação emancipadora do indivíduo; o segundo é que o resultado vai depender da finalidade educativa que buscamos realizar, o que implica ter claro que tipo de cidadãos queremos formar para qual sociedade; e o terceiro é que uma pedagogia alinhada com uma finalidade emancipadora só poderia ser crítica. Então não se trata de perguntar de que forma, mas, antes, qual pedagogia. E depois, quais contribuições ela pode oferecer no processo educativo de caráter emancipador.

A necessidade de compreender, na prática, as contribuições de uma pedagogia crítica para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil nos conduziram à Pedagogia Histórico-Crítica como aquela que pode instrumentalizar o trabalho educativo na perspectiva de formação transformadora, desde os primeiros anos escolares. A busca da resposta para a questão de investigação nos conduziu às reflexões sobre a prática pedagógica, a formação do professor e a didática que utiliza. As respostas obtidas com as participantes da pesquisa ao problema apresentado permitiram concluir que a escola precisa instrumentalizar os alunos para que sejam capazes de transformar a si mesmos e a realidade em que vivem, promovendo a verdadeira educação emancipadora.

O pensamento crítico e a emancipação pessoal são dois aspectos defendidos e propostos pela Pedagogia Histórico-crítica, que vem ao encontro da visão que defendemos. Esta

pedagogia atribui à escola as responsabilidades de transmissão do conhecimento objetivo e o acesso à verdade, atuando

1) contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, deve-se lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos.

2) contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, deve-se lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo. (MARSIGLIA, 2011, p. 31).

Ampliar os horizontes culturais dos alunos significa proporcionar-lhes o acesso ao ensino formal dos conhecimentos historicamente construídos, à compreensão de que a ciência não é sempre acerto, de que a realidade está em constante movimento e transformação, e que isso provoca mudanças nas concepções e posicionamentos humanos. Assim, a pedagogia emancipadora deve propiciar aos alunos uma compreensão da realidade, ao ponto de incitá-lo a buscar sua transformação e melhoria e não apenas o conhecimento e a aceitação desta. A Pedagogia Histórico-Crítica visa, nesse sentido, instrumentalizar o indivíduo para buscar formas de melhorar sua situação social na realidade em que vive, não se satisfazendo apenas com a subsistência, mas com a qualidade de vida dele e de toda a sociedade.

Lutar por uma transformação social por meio da educação representa, segundo Marsiglia (2011, p. 31), posicionar-se

3) contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade, 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, dessa 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.

A transformação da realidade, portanto, exige um nível de compreensão da realidade social pelos indivíduos de modo que desenvolvam ações coletivas com vistas à superação da sociedade capitalista. O trabalho educativo deve socializar o saber objetivo das formas mais desenvolvidas, revelando as contradições dessa sociedade e sua superação (MARSIGLIA, 2011).

Para Marx e Engels (2007), o conhecimento do real não deve se limitar ao que é imediatamente dado, pensado ou sentido, pois assim, está apenas captando o que é evidente. O indivíduo precisa compreender a estrutura e a dinâmica do objeto estudado, podendo distinguir entre sua aparência e sua essência; este é o princípio norteador do processo educacional orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica e vem ao encontro do primeiro objetivo específico proposto neste trabalho que foi “aprender teoricamente a Pedagogia Histórico-Crítica e seus desdobramentos didáticos na Educação Infantil”. A primeira importante descoberta neste processo de pesquisa foi que o professor deve estar instrumentalizado pelo conhecimento historicamente elaborado e sistematizado, compreendendo o movimento do real, diferenciando a aparência da essência, para, então, ser capaz de conduzir seus alunos pelo mesmo movimento. Na Educação Infantil, este movimento pode ser muito mais fácil e natural do que se imagina, uma vez que as crianças são pequenas e dependentes da orientação do professor; a orientação que ele lhes apresenta será sempre apreciada e bem recebida, resultando no processo de construção ativa do conhecimento, com compreensão e domínio do conhecimento, sabendo como o utilizar em diferentes contextos.

O segundo objetivo específico proposto foi “contextualizar criticamente o ensino da Matemática nos anos finais da Educação Infantil”. Para conceber um ensino emancipatório, capaz de formar indivíduos com pensamentos críticos, é necessário compreender a educação como o caminho para a transformação social. Assim, contextualizar criticamente o ensino, exige uma educação

como uma atividade mediadora no interior da prática social global. É essa atividade que viabiliza que os indivíduos ultrapassem o pensamento imediato pautado na empiria fenomênica da prática social e, por meio da abstração – vale afirmar, da análise e da atividade teórica – desenvolvam formas de pensamento que captem a mesma prática social, não mais como uma representação caótica do todo, mas como uma rica totalidade de relações sociais, operando por processos de síntese das múltiplas determinações da prática social (LAVOURA E MARSIGLIA, 2015, p. 354).

Assim, de acordo com esses autores, para formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas da prática social, é preciso trabalhar dialeticamente teoria e prática, para que compreendam a realidade e busquem soluções para os problemas encontrados. A Pedagogia Histórico-Crítica busca a superação da oposição entre teoria e prática, compreendendo-as como unidade indissociável, tornando a prática pedagógica dinâmica como a realidade, que está em constante movimento.

Nesse movimento, segundo Lavoura e Marsiglia (2015), cabe ao professor a transmissão do conhecimento aos alunos, conduzindo-os à compreensão da realidade social, de modo que a percebam como síntese de múltiplas relações (totalidade), tornando-os capazes de transformar a realidade.

Com o terceiro objetivo específico, que foi “elaborar e desenvolver um minicurso de formação continuada sobre a Pedagogia Histórico-Crítica para as professoras participantes da pesquisa, como produto educacional”, buscamos oferecer às professoras a base inicial de conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, que possibilitasse o despertar de seu interesse pela compreensão do movimento da realidade e da sua importante função na produção do conhecimento emancipatório. Cabe ressaltar que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, o professor sempre ocupará posição de destaque, como dirigente do processo de ensino. Jamais estará limitado a ser apenas um mediador dos interesses apresentados dos seus alunos.

Um aspecto importante trabalhado durante o curso foi a importância de se trabalhar o conhecimento socialmente existente e acumulado historicamente, o que, segundo Lavoura e Marsiglia (2015), levará o aluno a pensar de forma consciente sobre a realidade social e se posicionar criticamente a respeito de si mesmo e da realidade. Em relação à transmissão do conhecimento historicamente acumulado, Saviani (2011, p. 144) afirma:

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. A educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

A Pedagogia Histórico-Crítica defende a transmissão dos conteúdos historicamente construídos, pois para que o indivíduo possa transformar a realidade social, é preciso que ele a conheça historicamente e socialmente, compreendendo seu movimento, sua dinâmica e seus problemas, podendo posicionar-se buscar mudanças. Neste sentido, a proposta de “elaborar com as professoras participantes da pesquisa um planejamento de aulas a ser desenvolvido em suas turmas”, apresentada no quarto objetivo específico, procurou abordar as diferentes dimensões do conteúdo trabalhado, visando garantir aos alunos o acesso ao conhecimento historicamente construído.

No início do trabalho com as professoras, foi perguntado a elas se possuíam algum tipo de conhecimento sobre a didática proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica, ligando a teoria estudada à prática realizada, iniciando também a prática social inicial do conteúdo, momento em que, conforme Saviani (2019), ocorre a aproximação do aluno com o objeto ou assunto a ser estudado, buscando conhecer suas características estruturais e o compreender em sua concreticidade. As respostas deram a entender que duas possuíam “algum” conhecimento sobre a pedagogia, ao destacarem características como “críticidade”, “conhecimento sistematizado”, educação como “prática social”, e outra, como disse, “muito pouco”. De todo modo, as respostas permitem afirmar que o conhecimento era de caráter sincrético, como se provou na retomada dessa questão ao final do curso.

Durante a problematização, seguindo o movimento proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica, pudemos refletir e discutir sobre os problemas e dificuldades enfrentados pelo grupo, num contexto de pandemia, em que repentinamente todos foram obrigados a realizar o ensino remoto, sem os subsídios teóricos e sem os recursos tecnológicos necessários. Vale ainda ressaltar que, na Educação Infantil, os alunos precisam da intervenção contínua do professor para realizar as atividades propostas, o que é impossível de forma remota.

Vivenciamos o momento de contextualização crítica durante o curso, quando pudemos compreender a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, que busca a humanização dos homens por meio da educação escolar, mediante a apropriação dos elementos culturais, os quais, por sua vez, devem considerar a dimensão de totalidade e ter em vista o movimento e a contradição presentes na realidade concreta, sendo essas características essenciais ao método materialista histórico-dialético.

Em nossos estudos ficou claro que a Pedagogia Histórico-Crítica defende a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, utilizando o ensino dos clássicos; legitima o professor como figura importantíssima e indispensável no processo educacional, sendo ele o responsável pela seleção e organização dos conteúdos, e que, para atuar de forma efetiva, precisa compreender a relação entre o ensino, os conteúdos e o processo de transformação da concepção de mundo.

Efetivamos então nossa instrumentalização e, com base teórica consolidada, o grupo foi capaz de elaborar uma proposta didática para aplicação em suas salas de aula, orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica. É importante destacar o movimento que realizamos até aqui, já que partimos de um conhecimento bastante limitado, que não nos oferecia sequer condição de

definir a Pedagogia Histórico-Crítica. Orientadas pelos pressupostos teóricos e metodológicos dessa pedagogia, fomos capazes de planejar e ministrar aulas às crianças pequenas.

O movimento realizado por nós durante esse processo nos permitiu compreender o ensino emancipador, que nos levou da incapacidade inicial de ação à possibilidade real de planejamento e execução, e nos chamou a atenção para a importância de conduzir nossos alunos pelo mesmo movimento, do “não saber” até o “saber” que leva ao “fazer, ao produzir”. Lombardi (2021) explica que este movimento, na perspectiva marxista, considera o homem ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento; pressupõe que o homem entende o mundo em que vive de forma histórica, estabelecendo as leis, tornando possível a racionalidade do mundo em que vive, inclusive suas contradições. Essa explicação descreve bem o que aconteceu com o grupo durante os estudos.

A catarse do grupo foi observada durante o desenvolvimento das atividades planejadas, momento em que as professoras puderam demonstrar quanto ampliaram seus conhecimentos sobre a pedagogia Histórico-crítica. Saviani (2011) afirma que o acesso ao saber sistematizado e objetivo nos possibilita combater o preconceito, desmistificar crenças e evidenciar a superficialidade de alguns argumentos e atitudes em relação a alguns grupos sociais. Tais atitudes foram visíveis nos posicionamentos das professoras enquanto discutiam sobre questões polêmicas em nossa sociedade, como o descanso sabático, por exemplo, que, por vezes, é criticado sem levar em consideração as tradições culturais e religiosas de alguns grupos.

Voltamos à prática social, agora final, após o curso e a aplicação das atividades em sala de aula, retomando as discussões sobre o conhecimento delas sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Pedimos a elas que, mentalmente, fizessem um comparativo dos conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica que possuíam antes e os adquiridos durante os estudos. Em seguida, foi perguntado como elas avaliam, numa escala de 0 a 10, o nível de seus conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica antes do curso. Por unanimidade, todas responderam entre zero a dois. Elas comentaram que acreditavam ter um conhecimento superficial sobre o assunto, mas que, após os estudos, descobriram que não havia conhecimento nenhum. O que existia era um emaranhado de ideias soltas que remetiam a didáticas que consideravam críticas, pelo fato de se apresentarem como propostas não tradicionais. Porém, após as leituras e as discussões, passaram a compreender que o fato de uma pedagogia não ser tradicional não a torna crítica. A questão foi retomada para que avaliassem, numa escala de 0 a 10, o nível de seus conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica depois do curso. As respostas variaram de 3 a 8, sendo que a P1 considerou seu nível entre 3 e 5, e a P2 e a P3, entre

6 e 8. Argumentaram que compreenderam a importância de possibilitar às crianças o acesso aos bens materiais e intelectuais produzidos pela humanidade, como forma de constituir um ser humano com funções intelectuais mais elevadas, concorrendo para a emancipação humana, como exposto por Saviani (2011). Para ele, o acesso aos bens intelectuais mais desenvolvidos, como a ciência, a arte e a filosofia, não pode se concretizar para a totalidade da população a não ser por meio da educação escolar.

Ao avaliarem, então, que houve apropriação da teoria sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, pedimos que a caracterizassem.

P1: Trata-se de uma proposta metodológica que considera o professor como figura indispensável para o processo de ensino aprendizagem, pois ele define o que e como ensinar, priorizando os conteúdos clássicos, que, de acordo com essa pedagogia, são indispensáveis para uma educação emancipadora, uma vez que eles serão a base para a compreensão dos alunos do movimento social.
 P2: É um método de ensino proposto por Demerval Saviani, em que o ensino ocorre a partir de cinco momentos que são: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final, que objetiva a formação do conhecimento capaz de criticar e intervir na realidade.
 P3: Uma metodologia de ensino crítica, que considera o papel do professor como o de orientador do processo de ensino, prioriza os conteúdos historicamente produzidos como ponto de partida para conhecimento do objeto em estudo e está organizada em cinco momentos que são a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final.

As respostas apresentadas pelas professoras demonstram a apropriação da teoria. Podemos afirmar que elas expressam a compreensão conforme encontramos nas elaborações de Saviani (2012, p. 09), ao afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica,

encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiviza nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentalização, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico.

Podemos, ainda, afirmar que, com a mediação propiciada no curso, o grupo iniciou o processo de ascensão da síntese à síntese, ao demonstrar compreensão dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Às questões se era “possível desenvolver essa pedagogia na sala

de aula de crianças pequenas” e “quais pontos positivos e negativos da metodologia”, as professoras responderam:

P1: Sim. Antes do curso, não acreditava que seria possível, mas agora acredito. É uma proposta simples, de fácil aplicação, só exige o conhecimento da proposta pelo professor.

Pontos positivos: Metodologia simples, de fácil aplicação, conduz à formação de mentalidade crítica e emancipadora.

Ponto negativo: Acredito que o ponto negativo é a pouca informação que temos sobre a metodologia, nem mesmo na graduação há aprofundamento.

P2: Sim. Se o professor conhecer e dominar a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, ele é capaz de desenvolver sua prática.

Pontos positivos: Fácil compreensão e desenvolvimento.

Não vejo pontos negativos.

P3: Sim. O único subsídio necessário é conhecer a metodologia e saber conduzir o processo de ensino pelos cinco passos que a estruturam.

Ponto positivo: Pouca ou nenhuma complexidade.

Ponto negativo: Só é possível desenvolvê-la por quem conhece seu embasamento teórico.

Segundo Saviani (2012, p. 11), para o desenvolvimento da metodologia, basta acompanhar o movimento,

que vai das observações empíricas ao concreto pela mediação do abstrato, constitui uma orientação segura tanto para o método científico como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna.

Quando questionadas se era possível atender aos aspectos de cuidar e educar na Educação Infantil, numa perspectiva crítica, assim responderam:

P1: Sim. O cuidar é uma necessidade básica essencial de crianças pequenas e não impede que iniciem a formação do processo crítico pelo fato de estarem sendo cuidadas.

P2: Sim. O cuidar e o educar podem caminhar pacificamente nos movimentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

P3: Sim. A perspectiva crítica não exclui as necessidades básicas do ser humano, muito pelo contrário.

De acordo com os estudos realizados podemos concluir que é possível cuidar e educar em uma perspectiva crítica. Primeiramente, é importante salientar que o cuidar representa o atendimento às necessidades básicas da criança em relação à alimentação, higiene pessoal e até mesmo o repouso. Atender a essas necessidades também é uma forma de demonstrar a respeito e atenção a ela enquanto ser humano, enquanto pessoa que possui direitos de ser cuidada, garantidos em lei. Por outro lado, o educar em perspectiva crítica, diz respeito ao acesso ao

ensino sistematizado, ao conhecimento historicamente construído, de forma que ela possa compreender a sociedade em que vive, bem como seus problemas e as possíveis formas de resolvê-los. Estudos comprovam que a Educação Infantil é a base das demais fases da educação básica, por isso é importante construir essas bases na perspectiva crítica, para que desde pequena a criança inicie o processo a compreensão do dialético e do contraditório.

Objetivando avaliar o curso, pedimos que indicassem os pontos positivos e negativos, ao que assim responderam:

P1: Pontos positivos: Achei muito válido, avancei muito em relação aos meus conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.

O único ponto negativo foi o pouco tempo.

P2: Pontos positivos: Conhecer a Pedagogia Histórico-Crítica.

Pontos negativos: A realização do curso em um período de tantas dificuldades, a curta duração do curso.

P3: Pontos positivos: Maior compreensão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.

Pontos negativos: Duração do curso curta.

Outra pergunta que fizemos foi se o curso teria atendido às expectativas e oferecido alguma contribuição à prática delas. A resposta de todas foi que sim. Afirmaram que as expectativas foram até superadas, uma vez que acreditavam que seria mais uma teoria bem distante da prática. Quanto às contribuições, as respostas também coincidiram: a possibilidade de vivenciar em suas salas a pedagogia estudada.

Finalmente, solicitamos que fizessem um breve apanhado sobre a experiência vivida, abordando desde o processo de formação até a execução das atividades com seus alunos. Elas assim descreveram:

P1: Considerei uma experiência muito válida, uma vez que iniciei sem nenhum conhecimento sobre o assunto e terminei capaz de elaborar e aplicar um plano de aula baseado na Pedagogia Histórico-Crítica. Sei que meu conhecimento ainda é pouco, mas posso aprimorá-lo.

P2: Na verdade, aceitei participar deste projeto com muitas ressalvas. Era um curso extenso, com prazos corridos, exigia muita leitura e eu já estava bastante sobrecarregada. No decorrer fui me interessando pelo assunto, começando a entender um pouco e acabei tomando gosto. Se houver oportunidade vou aprofundar nos estudos, já que hoje considero a Pedagogia Histórico-Crítica como uma possibilidade de emancipação para mim mesma.

P3: No início estava com um pé atrás, meio sem saber se a ideia de participar de um projeto de pesquisa seria algo seguro. Tinha medo de ser criticada por minhas respostas ou a forma como trabalho em sala de aula. O primeiro texto trabalhado quase me fez desistir, já que não entendi quando realizei a leitura individual, não entendi quase nada. Aos poucos comecei a entender, comecei a comparar minhas concepções com o assunto estudado e percebi que estava atuando no modo passivo, à margem do processo. Compreendi minha

responsabilidade no processo educacional. Planejo adequar minha prática na metodologia Histórico-Crítica.

Encerramos as análises do trabalho com as professoras, certos de que a sementinha da crítica e das novas possibilidades foi plantada, apesar de termos trabalhado apenas o início da base teórica que precisamos possuir para trabalharmos a metodologia proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica. Já reconhecemos a importância do professor nesse processo, assim como dos conteúdos a serem trabalhados. Esperamos que este estudo sirva de estímulo para a continuidade dos estudos e a efetivação desta didática na prática de outros professores.

5.2 Analisando o trabalho com os alunos

Consideremos então a Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da Matemática na Educação Infantil, analisando o trabalho realizado com os alunos. Ao desenvolverem as atividades, as professoras tiveram como base a didática orientada por esta pedagogia. É importante ressaltar que os resultados observados podem ter sofrido interferência de alguns fatores como o pouco tempo para estudo da teoria com as professoras, para planejar e desenvolver a proposta com os alunos, as aulas remotas, que, além de dificultar o diálogo entre professor e aluno, ainda depende do engajamento das famílias nas atividades escolares, diminuindo assim o número de alunos participantes. Contudo, foi possível observar a dinâmica das aulas sugerida pela Pedagogia Histórico-Crítica e a construção do conhecimento que ela proporciona.

De acordo com Leontiev (1978), a apropriação de um objeto humano, seja uma ferramenta ou um conceito, exige a reprodução dos traços essenciais da atividade histórica sintetizada naquele objeto. Para o autor, o ser humano assimila e transmite às novas gerações a ação que o instrumento pode desenvolver, ou seja, “a aquisição do instrumento consiste, portanto, para o ser humano, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas” (LEONTIEV, 1978, p. 269).

Cientes da necessidade da apropriação de conhecimento pelos alunos, buscamos lhes oferecer os traços essenciais da atividade histórica sintetizada pelo calendário, que foi escolhido como objeto de estudo. A escolha desse instrumento/conteúdo se deu em função de as crianças estarem em dificuldade de se habituar com os estudos remotos e organizar uma rotina para isso, o que estava prejudicando a aprendizagem da turma. O ponto de partida foi então descobrir o que as crianças sabiam sobre o calendário. As professoras gravaram um vídeo, em que apresentavam alguns questionamentos aos alunos sobre o calendário. Os alunos, por sua vez,

deveriam responder às perguntas por vídeo ou áudio. Neste primeiro momento houve também a solicitação de que desenhassem um calendário, os quais foram enviados por foto e posteriormente entregues na escola.

Iniciamos o trabalho levando em consideração os conceitos espontâneos, cotidianos, que os alunos possuíam sobre o assunto, com o intuito de ampliar tais conceitos a níveis superiores, alcançados por meio do estudo de conceitos científicos relacionados ao objeto de estudo. Duarte (2000) afirma que o conhecimento construído pelo pensamento científico, “a partir da mediação do abstrato, não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva” (DUARTE, 2000, p. 87).

O primeiro momento consistiu em conhecer o que os alunos sabiam sobre o calendário. A primeira pergunta foi se eles sabiam o que era um calendário. A resposta dos alunos que enviaram a resposta foi “sim”. Perguntou-se então para que servia o calendário. As respostas se limitaram à função de medida de tempo do objeto: registrar os dias, mostrar os dias da semana, meses e anos. Foi perguntado ainda se já haviam visto algum calendário e onde haviam visto. Novamente todos responderam que sim e que o haviam visto nas aulas e em casa. Perguntamos então como é um calendário e as crianças o descreveram como sendo com quadros, números e dias. As crianças foram questionadas se o calendário era importante e por quê. Todas responderam que o calendário era importante, limitando sua importância à função de medidas do tempo: para saber os dias, as semanas e os meses. A última pergunta foi sobre o que gostariam de saber acerca do calendário. A maioria das crianças respondeu que não sabia o que gostaria de saber; outras três indicaram: o dia do aniversário, os dias, os meses e as semanas, onde se comprava um calendário.

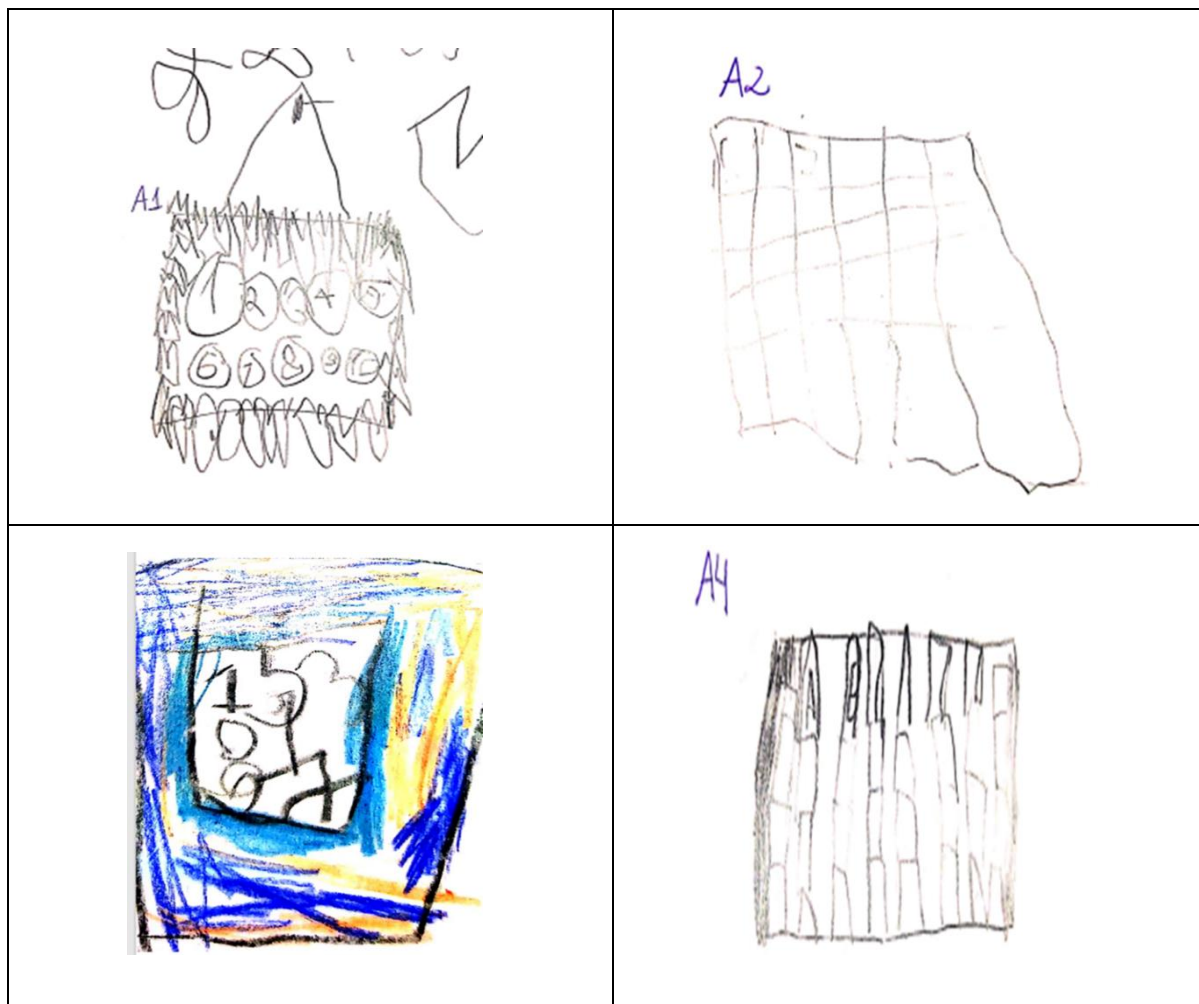
As atividades incluíram desenhos pelas crianças. Os desenhos recebidos ilustraram o conhecimento dos alunos sobre o objeto em estudo, sem muitos detalhes ou especificidades, como o representado na Figura 6.

As professoras iniciaram então o processo de construção de um conhecimento mais substancial pelos alunos através das demais atividades planejadas. Procurou-se abordar as diferentes dimensões abrangidas pelo objeto, para que as crianças compreendessem que ele não era meramente um instrumento de medição de tempo.

As professoras encaminharam aos alunos, por meio de vídeo, alguns questionamentos. Juntamente, foi encaminhado um vídeo explicando o que é o tempo e as formas que podemos medi-lo, mostrando as relações entre o relógio e o calendário, além de trazer as informações de

como foram criados os instrumentos que medem o tempo. As perguntas foram: 1. Como as pessoas marcavam o tempo antes do calendário? 2. Como surgiu o calendário? 3. Qual a relação entre o calendário e o relógio? As crianças responderam às perguntas antes e depois de assistirem ao vídeo explicativo. As respostas após a apreciação do vídeo foram mais assertivas em relação às respostas iniciais, em que muitas crianças disseram não saber a resposta. Após o vídeo, elas fizeram referência ao relógio do sol, da água, à ampulheta, que antes nem sequer haviam ouvido falar. Entretanto, ao observarmos a atividade impressa que realizaram, podemos perceber que ainda se confundiam ao identificar os instrumentos de medição de tempo, chamando a atenção para a necessidade de maior aprofundamento sobre o assunto.

Figura 6 – Calendário - Prática social inicial – outros exemplos



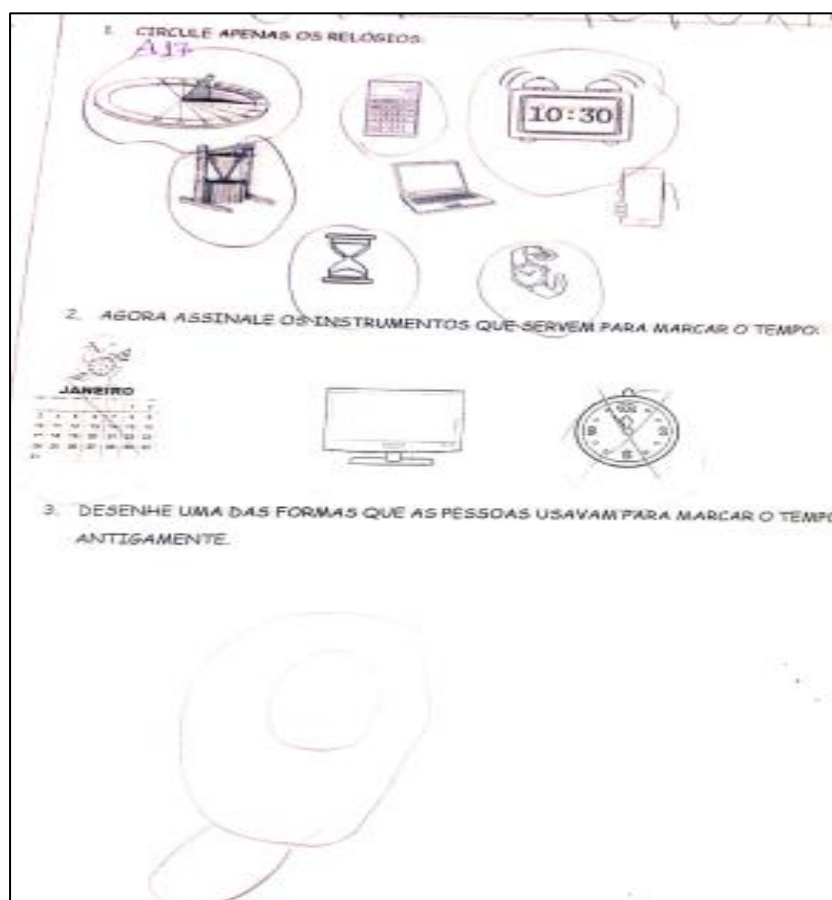
Fonte: Acervo da pesquisadora

Pudemos, assim, observar a apropriação de novos conhecimentos pelos alunos, à medida que recebiam novas informações sobre o objeto. No processo educativo, novas habilidades intelectuais são constituídas e seguidas de novas necessidades históricas,

alcançando níveis de amplitude, profundidade e validade cada vez maiores, conforme postula Markus (1974, p. 88): “Assim, as condições sociais dos indivíduos, generalizando-se cada vez mais, permitem a cada indivíduo apropriação de novos conhecimentos pelos alunos, à medida que recebem novas informações sobre o objeto”. Com isso, eles podem *compreender o objeto em suas múltiplas determinações*.

Em continuidade ao trabalho, foi encaminhado aos alunos mais um vídeo, que apresenta informações sobre os dias úteis/letivos, feriados e aborda ainda a organização do calendário. As professoras encaminharam mais um vídeo gravado por elas, no qual explicavam o que são dias úteis, letivos, finais de semana e feriados. Chamaram atenção para a importância de conhecermos o calendário e orientarmos nossas atividades diárias por meio dele, abordando a necessidade de realizarem as tarefas e irem à escola nos dias úteis/letivos. A atividade proposta para a aula foi a criação de um desenho ilustrando o que se faz nos dias úteis/letivos e o que se faz nos dias de feriados e finais de semana. Os desenhos demonstraram a compreensão das crianças acerca dos dias letivos, assim como dos finais de semana e feriados.

Figura 7 – Instrumentos de medidas de tempo – mais uma amostra



Fonte: Acervo da pesquisadora

Observamos que quanto mais o objeto era trabalhado nas atividades propostas, mais se ampliavam os conhecimentos dos alunos. Conforme Duarte (2003), uma das finalidades da escola é garantir que *os sujeitos tenham acesso à produção científica, artística, técnica e cultural produzida pela humanidade.*

Figura 8 – Ocupações pessoais em dias úteis/finais de semana - mais uma amostra



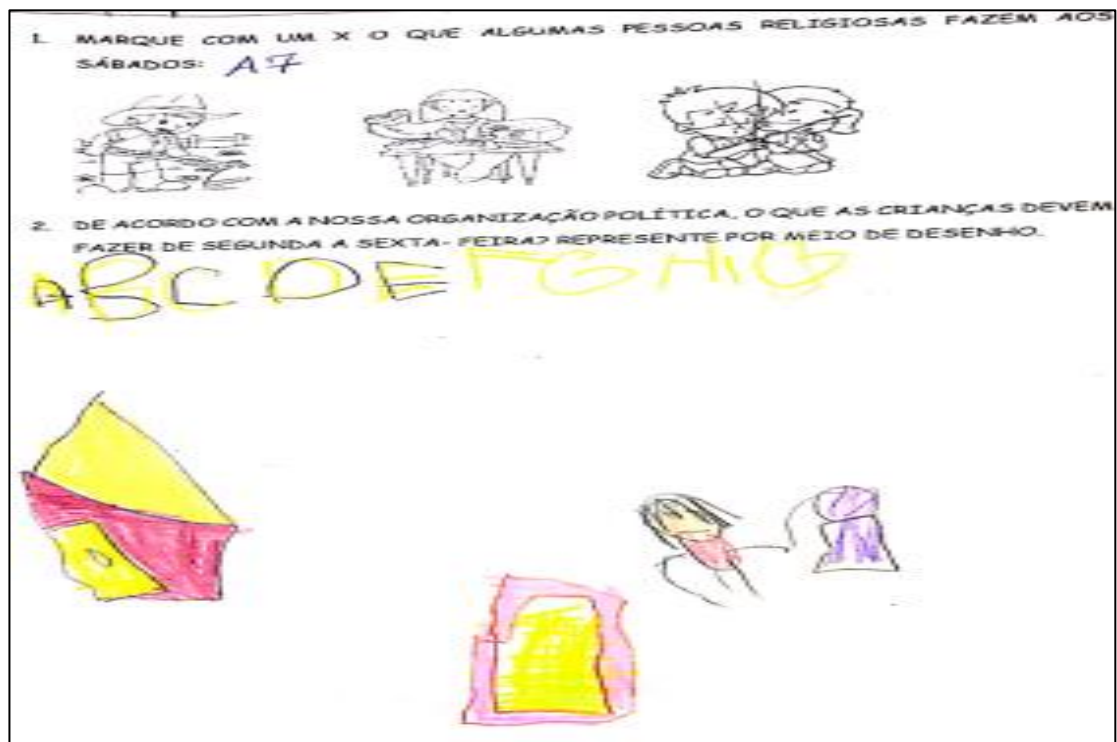
Fonte: Acervo da pesquisadora

O item seguinte abordou o descanso sabático e as particularidades culturais existentes em calendários de diferentes sociedades por meio de um vídeo que mostra em forma de poesia as principais datas comemorativas de nosso calendário e outro vídeo gravado pelas professoras, no qual explicam as datas comemorativas e aborda a questão de como é vivido o sábado por algumas religiões, a existência de diferentes calendários e a importância do calendário para a vida social de forma geral. Novamente pudemos observar a compreensão dos alunos nas atividades realizadas.

Na atividade final, após mais uma explanação por meio de vídeo, as professoras retomaram algumas das questões iniciais apresentadas aos alunos. A primeira questão,

perguntando para que serve o calendário, trouxe respostas bem mais abrangentes que as dadas no início. Além da questão da medição do tempo, eles apresentaram compreensão sobre dias letivos, úteis, feriados, finais de semana, férias, datas comemorativas, relação entre os dias da semana e os eventos que geralmente compõe a rotina nesses dias. A segunda questão, sobre o que acontece quando não observamos o calendário, também trouxe respostas que demonstraram um crescimento substancial do conhecimento das crianças sobre o tema. Observamos que compreenderam que a não observação do calendário dificulta a organização da vida pessoal e social das pessoas, noção que não possuíam antes. Quando perguntados sobre quais os dias devemos dedicar aos estudos, sejam presenciais ou remotos, todas as crianças conseguiram identificar corretamente os dias, não ocorrendo nenhuma menção aos finais de semana. As atividades finalizaram com o desenho do calendário, que, por sua vez, apresentou também mais proximidade com o objeto real, como pode ser observado na figura 9.

Figura 9 – Ocupações pessoais nas dimensões religiosa/cultural e política - mais uma amostra



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os resultados obtidos nos remetem à compreensão de que a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir de forma efetiva para a aprendizagem na Educação Infantil. Uma das contribuições é a possibilidade de a criança apreender o objeto em estudo, de forma a compreender sua utilização e ainda ser capaz de utilizá-lo conforme seja necessário. Mas deve-se registrar que essa apreensão não se dá de forma espontânea, mas pela mediação intencional

e planejada do professor, que, trabalhando com conceitos, buscando desenvolver o pensamento científico da criança, tem a possibilidade de orientar seu desenvolvimento integral, por meio da ampliação do seu conhecimento e compreensão de mundo.

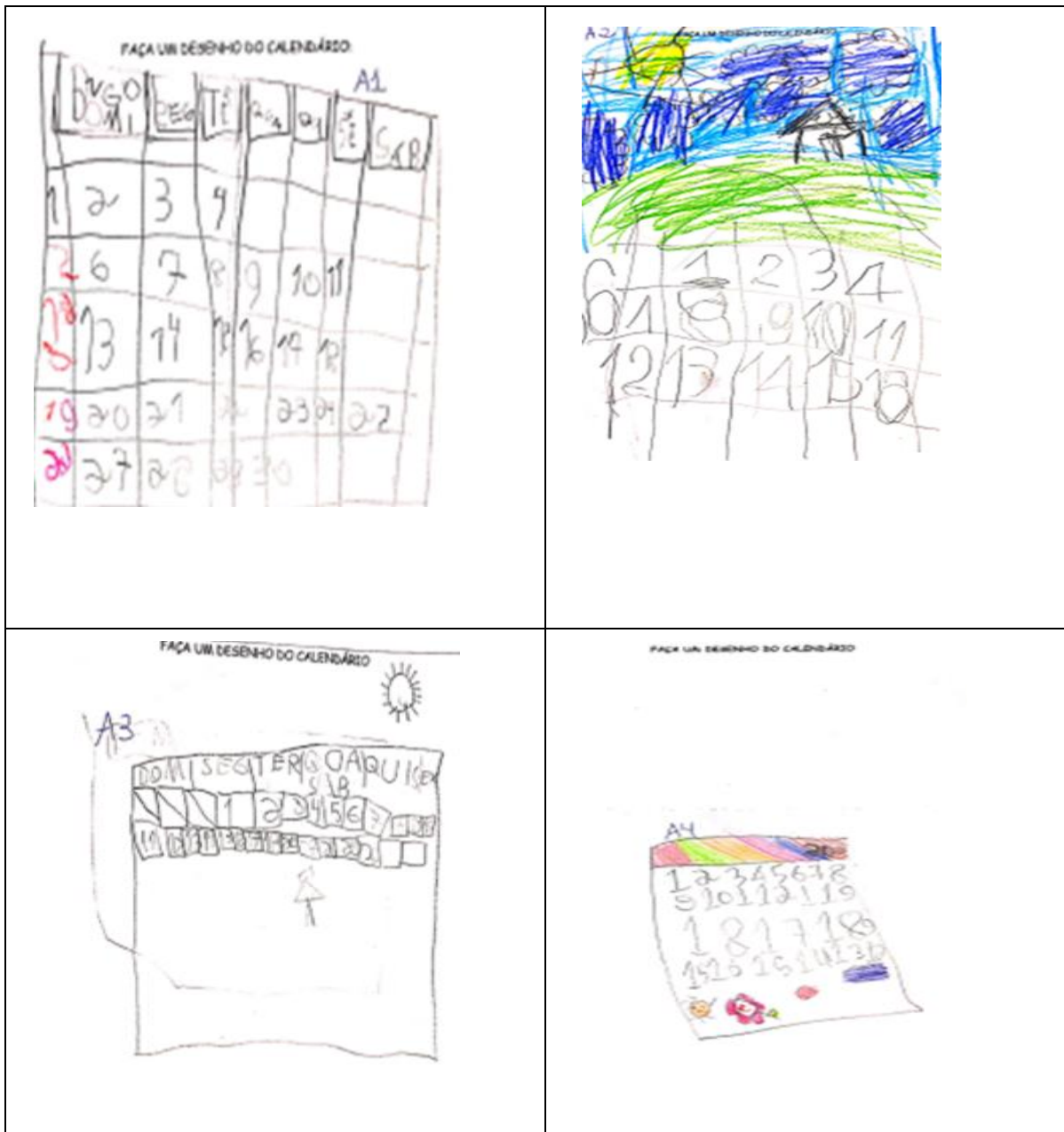
O ensino deve levar em conta, sim, o nível de desenvolvimento, mas seu horizonte deve ser sempre aquilo que a criança ainda não é capaz de realizar sem ajuda dos adultos, ou seja, o novo, o que a desafia. Contudo, esse novo não está posto no presente, ele precisa ser provocado e tal provocar não deve ocorrer com a proposta de atividades impossíveis de serem realizadas pela criança em sua atual condição. [...] Esse novo é o próximo passo possível no seu desenvolvimento a instigar a curiosidade e a vontade de explorar o mundo presentes na criança (ARCE; SILVA; VAROTO; MIGUEL, 2020, p. 49).

Assim, o desenvolvimento da criança depende da qualidade de ensino que ela recebe, uma vez que sem que haja intervenções de um adulto, não consegue se apropriar do objeto em observação de forma completa. O professor, por meio de questionamentos, auxilia a criança a elaborar hipóteses e a explorar o objeto estudado e, pela transmissão dos conhecimentos acumulados, instrumentaliza-a para compreendê-lo em suas múltiplas dimensões.

De acordo com Giaretton, Dalla e Otani (2016), o ensino da Matemática dentro da perspectiva crítica, implica a socialização dos conhecimentos cientificamente elaborados e comprovados, num trabalho educativo direcionado e intencional, que torne possível o reconhecimento da objetividade, da universalidade e do caráter histórico do conhecimento. Para isso, é preciso compreender o objeto de estudo e suas relações com as necessidades humanas no decorrer da história. Assim, quando se propõe trabalhar sobre o calendário, como na pesquisa realizada, abrangendo diferentes dimensões – científica, histórica, econômica, social, legal, religiosa, cultural, política e educacional –, a compreensão dos alunos deve superar a ideia de um simples instrumento utilizado para registrar o tempo.

Orientadas por outra metodologia, as professoras provavelmente não fariam menção a tantos aspectos ligados ao calendário, principalmente os citados nas dimensões econômica, social, legal, religiosa e política, ao trabalharem tal conteúdo. Podemos inferir aqui mais uma contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da Matemática: *propiciar a compreensão do objeto de estudo relacionando-o com as necessidades humanas no decorrer da história*. Vale ressaltar que aspectos complexos se tornam compreensíveis até mesmo às crianças pequenas, graças ao trabalho de transposição didática feita professor de forma coerente à faixa etária delas.

Figura 10 – Desenho do calendário na prática social final - mais uma amostra



Fonte: Acervo da pesquisadora

Outra contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino da Matemática é a ampliação gradual dos conhecimentos, que vão evoluindo, tornando-se mais complexos e consistentes, exigindo dos alunos formas de pensamento cada vez mais elaboradas, como postulam Giaretton, Dalla e Otani (2016, p. 265):

Ao trabalhar a Matemática, o professor deve proporcionar aos alunos as condições necessárias para a apropriação dos conceitos trabalhados, de forma que os alunos possam superar o pragmatismo dos conhecimentos espontâneos, cotidianos, desenvolvendo um pensamento teórico e conceitual.

Se acompanharmos o movimento realizado pelos alunos na pesquisa, desde a prática social inicial até a prática social final, vamos observar quanto evoluíram seus conhecimentos sobre o calendário, ao demonstrarem mais objetividade em suas falas e em suas produções.

Refletindo sobre o ensino da Matemática na Educação Infantil, é importante mencionar alguns objetivos elencados por Cascavel (2008, p. 372): “compreender significados, sensibilizar-se para resolver problemas e construir seus próprios instrumentos para solucioná-los, desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de conceber, projetar e transcender os limites das aplicações imediatas”. Assim, para os autores, os conceitos trabalhados devem ser apropriados pelos alunos, superando os conhecimentos espontâneos e desenvolvendo um pensamento teórico e conceitual.

Giaretton, Dalla e Otani (2016, p. 267) afirmam que a

Pedagogia Histórico-Crítica contribui teoricamente para um ensino de Matemática que tome como ponto de partida uma concepção de mundo, de sociedade, de escola e de homem que se quer formar, correspondente aos fundamentos do método materialista histórico-dialético. Esse método aponta para um projeto de educação comprometido com a luta de classes no âmbito das contradições da sociedade, rumo à socialização dos conteúdos científicos para a classe trabalhadora.

Metodologicamente, propõe um ensino de Matemática, que seja crítico e emancipador, pois entende que apropriar-se dos conhecimentos científicos é uma das possibilidades de enfrentar a realidade que está posta no sentido de contribuir para a transformação social.

Ou seja, para esses autores, o ensino de Matemática que esteja comprometido com a transformação social deve garantir a socialização do conhecimento científico às classes populares. Deve tratar criticamente os conteúdos matemáticos ligados à sociedade capitalista e instrumentalizar os alunos com conteúdos com carga de conhecimento cultural. Ainda para Giaretton, Dalla e Otani (2016, p. 268), o ensino da Matemática, fundamentado nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, deve ocorrer

por meio dos conteúdos, seguindo uma lógica previamente preparada e intencionalmente estabelecida. O que vai determinar se o conteúdo que está sendo ensinado é crítico ou se faz parte da realidade social é a postura política do professor atrelada a sua concepção de ensino.

Portanto, ensinar Matemática, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica é, de um lado, viabilizar o acesso do aluno aos conteúdos historicamente acumulados, utilizando-se de mediadores externos que auxiliem na transformação do conhecimento imediato, para o conhecimento mediato, e de outro, proporcionar elementos de análise crítica que possibilite aos alunos que ultrapassem os limites do pragmatismo.

Finalmente, destacamos a mais relevante contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica, *a potência educativa de produzir emancipação*. Assim consideramos por acreditar que a possibilidade de conhecer algo por meio de um olhar crítico, o entendimento desvelado e o poder de escolha são conquistas imensuráveis. A formação de pessoas conscientes e atuantes é uma esperança para a superação do modelo de sociedade capitalista. A Pedagogia Histórico-Crítica é um instrumento de luta por meio do acesso ao saber irrestrito à classe trabalhadora, com vistas à superação da condição de dominada, transgredindo a ordem vigente. A formação do indivíduo efetivada pela mediação da Pedagogia Histórico-Crítica é

um processo de transformação. Mas não é uma transformação que possamos realizar solitariamente. É uma transformação que se realiza por meio da educação. É uma transformação que se realiza, por meio do outro. É uma transformação que se realiza de maneira deliberada, intencional (DUARTE, 2016, p. 71).

A formação que assim se materializa conduz as pessoas à superação da alienação e à conquista da emancipação. Para Duarte (2016), o processo de transformação pessoal e social transita pela transformação do indivíduo, pela transformação das relações do indivíduo com a sua concepção de mundo e de sua individualidade, com a sua atividade e com o mundo, com a sociedade na qual está inserido. A contribuição da Pedagogia Histórica-Crítica para a emancipação do indivíduo, de acordo com o autor, compreende a relação entre as possibilidades da autonomia humana, presentes em seu pensamento e suas ações conscientes que demonstram o cumprimento de seu papel social.

Podemos, ao final deste estudo, assim sumarizar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica – que puderam ser apreendidas neste movimento investigativo – no ensino de conteúdos matemáticos às crianças pequenas. Como fundamento do fazer pedagógico, ela torna possível:

1. o acesso ao conhecimento científico, artístico, técnico e cultural produzido pela humanidade;
2. a apropriação de novos conhecimentos, ajudando na compreensão do objeto em suas múltiplas determinações;
3. a ampliação e o aprofundamento do próprio conhecimento;
4. a compreensão das possibilidades de utilização dos conhecimentos adquiridos em situações de sua própria vida;
5. a exploração das diferentes dimensões do objeto em estudo;
6. a emancipação intelectual e humana da pessoa.

A análise empreendida nesta pesquisa demonstra a importância da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação e em especial para o ensino público. Finalizamos com as palavras de Saviani (1991. P. 51), como baliza para nosso trabalho docente com as crianças: “temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos, do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais”. Para intervir na realidade histórica concreta das crianças, devemos compreender que a transformação social só poderá ser efetivada por meio da educação de caráter crítico e comprometida com a transformação das condições materiais objetivas da sociedade capitalista.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da Matemática nos anos finais da Educação Infantil, tendo em vista a educação de caráter emancipador, buscando apreender se esta é uma metodologia possível de ser trabalhada com crianças pequenas e se ela direciona os conhecimentos à emancipação dos alunos nesta modalidade de ensino.

Meu interesse em estudar esse assunto surgiu em decorrência de indagações acerca da importância de uma metodologia para a formação de pessoas conscientes e atuantes na sociedade e se era possível trabalhar tal metodologia com crianças pequenas. Sempre procurei entender até que ponto uma metodologia poderia ou não interferir na formação dos alunos e de que forma o professor poderia conduzir seus alunos à formação do pensamento crítico, o que me levou à realização desta pesquisa, que muito contribuiu para minha formação e para a avaliação de minha própria prática.

O estudo do referencial teórico, escolhido criteriosamente, me possibilitou compreender a Pedagogia Histórico-Crítica e seus pressupostos, que me remeteram a uma reflexão sobre a importância do professor, da sua formação e das suas práticas para a formação de indivíduos capazes de pensar de forma crítica. Compreendi a importância do professor como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, a quem compete planejar e direcionar o trabalho, priorizando os conteúdos produzidos historicamente, no intento de explicar o caráter dinâmico da realidade e o papel da educação na luta pela transformação das condições sociais vigentes. Pude vivenciar isso no processo de orientação entre mim e minha orientadora. Os esclarecimentos obtidos no processo de orientação, por meios dos textos e vídeos sugeridos, confirmaram esta importante premissa da Pedagogia Histórico-Crítica: o professor é essencial no processo de ensino aprendizagem do estudante. Sem o trabalho intencional e dirigido do professor, o aluno não consegue alcançar o nível elevado de apreensão do conhecimento, ou seja, sem a experiência e o conhecimento acumulado do professor no processo educativo, a aprendizagem e a compreensão do conteúdo pelo estudante são mais dificilmente alcançadas. Somente por meio do ensino e da orientação comprometidos com a aprendizagem do estudante, conseguimos finalmente compreender em que consiste a crítica da crítica, que nos levou a reestruturar o referencial teórico, tomando por base os autores críticos.

Compreendi também a importância do conhecimento histórico e socialmente elaborado sobre o fazer pedagógico para orientar nossas escolhas didático-metodológicas no processo educativo escolar. Durante a realização do trabalho com as professoras envolvidas na

pesquisa, tivemos a oportunidade de realizar juntas o movimento orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica, vivenciando os momentos desde a prática social inicial, até a prática social final, o que nos proporcionou a compreensão de como o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve à luz desta metodologia. O processo não foi fácil nem adequado, já que, em função do período de pandemia, tivemos que realizar nossos encontros de forma remota. Mesmo assim, graças aos estudos realizados, fomos capazes de elaborar o plano de aula para o ensino da Matemática nos anos finais da Educação Infantil.

A realização das atividades com as crianças, também de forma remota, não alcançou a totalidade dos alunos que poderia ter alcançado de forma presencial, mas deixou claro que a Pedagogia Histórico-Crítica pode e deve se fazer presente na etapa da Educação Infantil, pois é possível o seu desenvolvimento com crianças pequenas. Foi possível também observar que a formação do pensamento crítico e da compreensão do movimento da realidade é algo passivo de se iniciar nesta faixa etária, sem dificuldade.

Após o processo investigativo, que envolveu professoras da Educação Infantil e seus alunos, podemos sintetizar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de ensino-aprendizagem de crianças pequenas. Como fundamento da fazer pedagógico, ela possibilita: o acesso ao conhecimento científico produzido historicamente; a apropriação de novos conhecimentos, ajudando na compreensão do objeto em suas múltiplas determinações; a ampliação e aprofundamento do próprio conhecimento; a compreensão das possibilidades de utilização dos conhecimentos adquiridos em situações de sua própria vida; permite a exploração das diferentes dimensões do objeto em estudo; a emancipação intelectual e humana da pessoa.

Podemos ainda afirmar que a escola é o local onde se efetiva a busca por uma sociedade emancipada e esclarecida. A autonomia pessoal é uma grande conquista, já que ela torna o indivíduo capaz de utilizar sua racionalidade para superar o senso comum, crenças e preconceitos, conhecer e apropriar o conhecimento científico. Concordamos que uma condição fundamental para a efetivação da sociedade emancipada é a educação. Mas uma educação que instrumentalize o sujeito para compreender o movimento dialético da realidade e da sociedade fragmentada e se posicionar em relação a ela. Na Pedagogia Histórico-Crítica podemos encontrar os fundamentos teórico-metodológicos que possibilite a efetivação dessa educação crítica e emancipadora.

Ao concluir este trabalho, é importante salientar quanto esta pesquisa contribuiu para minha formação como professora, especialmente em relação ao conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento de uma prática emancipatória, tanto para o professor,

quanto para o aluno. A Pedagogia Histórico-Crítica é fundamental ao ensino, especialmente quando consideramos o público, por garantir a transmissão de conhecimento à classe trabalhadora. É uma pedagogia que concebe os conhecimentos como instrumentos que permitem ao ser humano compreender a realidade e a agir sobre ela, objetivando a construção de uma educação escolar pública de qualidade socialmente referenciada. Em que pese toda essa relevância para a classe trabalhadora (talvez, por isso mesmo), podemos afirmar que ela ainda é pouco desenvolvida nas práticas escolares, principalmente pela falta de conhecimento sobre ela, o que torna esta pesquisa relevante acadêmica, científica e socialmente.

Esperamos que este trabalho venha contribuir para despertar o interesse dos demais colegas professores pela Pedagogia Histórico-Crítica e que esta possa ser a orientadora de nossa prática docente.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25, abr. 2004.
- ARCE, A; MARTINS, L. M (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2. ed. São Paulo: Editora Alínea, 2010.
- ARCE, A. É possível falar em Pedagogia Histórico- Crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.
- ARCE, A.; SILVA, D. A.S.M. da; VAROTTO, M.; MIGUEL, C. C. **Ensinando ciências na educação infantil**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2020.
- CASCAVEL (PR). Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: v. II, **Ensino Fundamental - anos iniciais**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.
- BERNARDO, L. A.; PINA, L. D. “Descobrimo o corpo humano: a prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 301–320, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640244>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 nov. 2021.
- CHEROGLU, S. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade**: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Câmpus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115834>. Acesso em 03 jan. 2022.
- DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S.. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57 – 67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074> Acesso em: 25 nov. 2020.
- DINIZ, C. R.; SILVA, I. B. da. **Metodologia científica**. Campina Grande: Natal: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008.
- DUARTE, N. **A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 44, p. 85-106, 1998.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, p.79-115, jul. 2000.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. (Polêmicas de nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. *In*: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares dela (org.). **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, 46(159), p. 78–102, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3508> Acesso em: 24 maio 2022.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIARDINETTO, J. R. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GIARDINETTO, J. R. Pedagogia Histórico-Crítica e educação matemática: Incursões Teóricas, implicações didáticas. **EDUECE**, Livro 1, p. 03478 a 3482. Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista, 2012.

GIARDINETTO, J. R. Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Matemática: saber escolar e formas distintas de produção do conhecimento matemático. **REMATEC**, v. 11, n. 22, p. 07-28, 16 dez. 2016.

GIARDINETTO, J. R. Pedagogia histórico-crítica e educação matemática: a utilização de categorias do materialismo histórico-dialético como subsídio para o processo de ensino. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 211–224, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7280>. Acesso em: 25 jun. 2021.

GIARDINETTO, J. R. **Pedagogia histórico-crítica e educação matemática**: fundamentos teóricos e excursões pedagógicas. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

GIARETTON, F. L.; DALLA, L.; OTANI, V. M. S. O ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições à luz da Pedagogia histórico-crítica. *In*: PAGONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de (org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 263.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da Pedagogia Histórico-Crítica. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 29, n. 2, p.4-18, mai./ago., 2018.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. Disponível em: https://www.academia.edu/22546933/O_desenvolvimento_do_psiquismo_Leontiev_Alexis. Acesso em: 21 abr. 2021.

LOMBARDI, J. C. **Marxismo e educação**: a formação do trabalhador no século XXI. Palestra realizada na aula de abertura do semestre letivo de 2020/2 do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), em 08/02/2021, às 19h. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5t9uxxAeN60&t=784s> . Acesso em: 18 abr. 2022.

LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MAGALHÃES, G. M. Atividade guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil Crítica. **Educativa**, 4(2), p. 275–286, 2019. <https://doi.org/10.22476/revcted.v4i2.354>. Acesso em 31 de agosto de 2022.

MARKUS, G. **Teoria do Conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. Disponível em <https://docero.com.br/doc/ncvnnv> Acesso em: 20 maio 2021.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2012. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

PRADO JÚNIOR, C. **Dialética do conhecimento**: preliminares, pré-história da dialética. São Paulo: Brasiliense, 1952.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Marxismo e Educação: fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica. *In*: Colóquio Internacional Marx e Engels, 7., 2012, Campinas, SP. **Anais [...]** Campinas, SP: Unicamp. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10408>. Acesso em: 15 maio 2021.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2019.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Implicações Da Pedagogia Histórico-Crítica No Ensino Da Matemática Nos Anos Finais da Educação Infantil”**. Meu nome é **Nilva Tomásia da Silva Lima**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Pedagogia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento e entregue ao pesquisador responsável; uma cópia exatamente igual será enviada para o seu endereço de E-mail. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via E-mail: nilvatomasiasslima@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (64) 99641-7889 ou via WhatsApp. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG**, pelo telefone (62) 3237-1821 ou E-mail: cep@ifg.edu.br.

1. INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA:

Este é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual são apresentadas informações referentes a pesquisa, tais como: informações a respeito da justificativa e objetivos da pesquisa, procedimentos a serem utilizados para o seu desenvolvimento, apresentação de estratégias para divulgação de resultados, além da especificação de riscos/desconfortos e benefícios sociais e acadêmicos decorrentes da participação na pesquisa, das informações sobre as formas de ressarcimento de eventuais despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, das informações referentes à garantia de sigilo, anonimato, liberdade de participação e de pleitear indenização, caso se sinta prejudicado no sentido de não ter sido respeitado o estabelecido neste termo.

1.1 Título, Justificativa e Objetivos

A pesquisa intitulada “Implicações Da Pedagogia Histórico-Crítica No Ensino Da Matemática Nos Anos Finais da Educação Infantil” está sendo desenvolvida para o Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática (Mestrado Profissional) do IFG/Câmpus Jataí, na qual sou aluna regularmente matriculada. O objetivo do estudo proposto é compreender quais as implicações da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da matemática nos anos finais da Educação Infantil com vistas à educação emancipadora.

Partindo do objetivo exposto, a pesquisa visa compreender e observar na prática, qual a contribuição do conhecimento do professor sobre a metodologia que utiliza, tomando por base a pedagogia histórico-crítica, analisando a viabilidade da mesma no contexto escolar.

1.2 Procedimentos Utilizados da Pesquisa ou Descrição Detalhada dos Métodos

Nesta pesquisa, o método adotado é o método crítico-dialético. Este projeto propõe uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, em que o caso será uma dupla de professoras que lecionam matemática a alunos do Jardim II da Educação Infantil. O estudo será voltado para a identificação e análise das implicações que a Pedagogia Histórico-Crítica pode acarretar no ensino da Matemática neste nível de ensino.

A pesquisa será desenvolvida em quatro etapas. A primeira etapa consistirá na aplicação de um questionário semiestruturado com as professoras participantes da pesquisa. O questionário será constituído de perguntas fechadas e abertas e destinado a coletar informações sobre os participantes da pesquisa, para construir o perfil socioeconômico e profissional deles. Os questionamentos serão direcionados à obtenção de respostas que atendam aos objetivos específicos da pesquisa.

A segunda etapa consistirá na sistematização das informações para análise. Essa sistematização será importante para definição dos conteúdos a serem trabalhados no minicurso de formação. Serão

observados os interesses e as necessidades expostas pelos professores, com foco em conteúdos e metodologias específicas do ensino de Matemática.

A terceira etapa será o momento de desenvolvimento do minicurso com os professores como proposta de produto educacional, oportunizando a eles uma reflexão coletiva sobre suas práticas pedagógicas e a partilha de novas metodologias que melhorem o ensino da Matemática em suas aulas. A formação consistirá em estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, buscando a articulação teórico-prática nas atividades.

Na quarta etapa, as professoras vão planejar uma sequência de aulas para suas turmas, baseada nos estudos dos pressupostos apresentados pela Pedagogia Histórico-Crítica. Essa atividade prática será registrada em caderno de anotações para posterior sistematização e socialização.

1.3 Especificação de Riscos/Desconfortos e Benefícios Sociais e Acadêmicos Decorrentes da Participação na Pesquisa

O presente estudo visará resguardar sob a ótica do indivíduo e das coletividades, sua autonomia na participação, a não maleficência, a beneficência, a justiça e a equidade, dentre outros, e visará a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa. Tais participantes serão esclarecidos(as) sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitadas em suas singularidades.

Desse modo, entendendo que a pesquisa pode gerar riscos/desconfortos ao participante, embora mínimos, quanto ao cansaço, ao aborrecimento e a falta de tempo para se responder questionários, assim como desconforto, constrangimento, irritação ou alterações de comportamento durante gravação de áudio na realização da roda de conversa, além da insatisfação e mal-estar em ter seu trabalho fotografado e o receio e constrangimento de suas falas serem anotadas no “diário de bordo”. O participante terá durante toda a pesquisa a possibilidade de recusar participação em alguns dos momentos que gerem desconfortos, não sofrendo nenhuma penalização por isto. O pesquisador responsável tomará o cuidado de apresentar todos os esclarecimentos das ações promovidas durante a pesquisa, buscando evitar ao máximo a ocorrência de riscos/desconfortos, sempre zelando pelo bem-estar e anonimato dos participantes envolvidos.

1.4 Informação Sobre as Formas de Ressarcimento das Despesas Decorrentes da Cooperação com a Pesquisa Realizada

O participante não terá despesas decorrentes de sua cooperação com a pesquisa. Todas as possíveis despesas serão pleiteadas pelo pesquisador responsável.

1.5 Garantia do Sigilo que Assegure a Privacidade e o Anonimato dos/as Participante/s.

Serão tomadas as medidas necessárias que garantam a liberdade de participação, a integridade do participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-lo, garantindo, especialmente, a privacidade, sigilo e confidencialidade. Para garantir o sigilo, todos os dados coletados serão manipulados unicamente pelo pesquisador responsável. Toda e qualquer informação divulgada será descaracterizada para que não ocorra a identificação do participante.

1.6 Garantia Expressa de Liberdade de Participação

Serão tomadas as medidas necessárias que garantam a liberdade de participação. O participante tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

1.7 Garantia Expressa de Liberdade do/a Participante em Procedimentos Específicos da Pesquisa

Também está garantida ao participante a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento em observação, anotações em “diário de bordo”, questionários, gravação de áudios em rodas de conversas e captação de imagens (fotografias) que forem aplicados na pesquisa.

1.8 Declaração aos Participantes dos Resultados da Pesquisa

Os resultados desse estudo serão tornados públicos independentemente dos resultados que se apresentem ao final do mesmo, ou seja, sejam eles favoráveis ou não.

1.9 Apresentação das Estratégias de Divulgação dos Resultados

Os resultados encontrados ao final da pesquisa serão publicados na dissertação de Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática, bem como em artigos científicos de periódicos indexados, independentes dos resultados apresentados. Além disso, os resultados serão divulgados para os participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos.

1.10. Garantia de Pleitear Indenização

O participante tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa; caso se sinta prejudicado no sentido de não ter sido respeitado o estabelecido neste termo.

2. DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF/ n.º de n.º de matrícula, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**Implicações Da Pedagogia Histórico-Crítica No Ensino Da Matemática Nos Anos Finais Da Educação Infantil**”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado (a) e esclarecido(a), pela pesquisadora responsável **Nilva Tomásia da Silva Lima**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito. Informo que meu endereço de E-mail é:, para que o pesquisador responsável possa enviar uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. E caso eu não tenha endereço de E-mail, informarei o pesquisador responsável para que me entregue uma cópia impressa.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

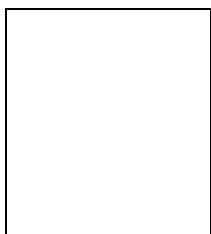
Obs.: Orientar o/a participante a rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

Jataí, 28 de julho de 2021.

Assinatura por extenso do(a) participante

Nilva Tomásia da Silva Lima – Pesquisador Responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica



1. _____

2. _____

APÊNDICE B - Questionário Inicial



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁS CÂMPUS JATAÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PESQUISA PARA O LEVANTAMENTO DE DADOS

Este questionário faz parte dos instrumentos elaborados para a coleta de dados da pesquisa intitulada **Implicações da Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino da Matemática nos anos Finais da Educação Infantil** desenvolvida para o Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática (Mestrado Profissional) do IFG-Câmpus Jataí, e tem como objetivo fazer um levantamento de algumas informações sobre o público-alvo da pesquisa (professoras regentes das turmas de Jardim II da Escola Municipal Infantil Pedacinho do Céu. Sua colaboração ao respondê-lo nos auxiliará em relação ao desenvolvimento da pesquisa. É importante ressaltar que as respostas aqui fornecidas serão tratadas dentro do mais absoluto sigilo, garantindo a privacidade e o anonimato dos participantes. Dessa forma, pedimos que o responda com toda sinceridade.

Instruções: O questionário é composto por três blocos de perguntas, divididos conforme o tipo de informação que se pretende coletar, de modo a se obter informações pessoais, acadêmicas e profissionais do participante.

Muito obrigada por sua colaboração!
Nilva Tomásia da Silva Lima
Pesquisadora Responsável

QUESTIONÁRIO INICIAL

BLOCO A: INFORMAÇÕES PESSOAIS

01. Sexo:

- a. () Feminino.
- b. () Masculino.
- c. () Prefiro não informar.

02. Cor/Raça:

- a. () Amarela.
- b. () Branca.
- c. () Parda.
- d. () Preta.

03. Idade:

- a. () De 18 a 25 anos.
- b. () Entre 26 e 35 anos.
- c. () Entre 36 e 45 anos.
- d. () Entre 46 e 55 anos.
- e. () Entre 56 e 65 anos.
- f. () Acima de 66 anos.
- g. *Informe seu ano de nascimento:* _____.

04. Qual o seu estado civil?

- a. () Solteiro(a).
- b. () Casado(a).
- c. () Separado(a).
- d. () Divorciado(a).
- e. () União Estável.
- f. () Viúvo(a).

BLOCO B: INFORMAÇÕES ACADÊMICAS

05. Quando concluiu sua graduação?

06. Qual a sua graduação?

07. Possui alguma especialização/pós-graduação? Qual?

08. Em que ano concluiu sua última pós-graduação?

09. A quanto tempo participou da última formação continuada?

10. Qual foi o tema da última formação continuada que participou e por quem foi oferecida?

BLOCO C: INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

11. A quanto tempo está na regência do Jardim II?

12. Já atuou em outras etapas da Educação Infantil? Quais?

13. A escola em que você trabalha utiliza qual metodologia de ensino?

14. É uma metodologia proposta pela escola ou pela Rede Municipal de Ensino?

15. Qual a sua opinião sobre a metodologia utilizada?

**16. Possui algum tipo de conhecimento sobre a didática da pedagogia Histórico Crítica?
Em caso afirmativo, descreva sua opinião sobre a mesma.**

Jataí, 29 de julho de 2021.

APÊNDICE C - Questionário final



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁS CÂMPUS JATAÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

QUESTIONÁRIO FINAL DE PESQUISA

Este questionário faz parte dos instrumentos elaborados para a coleta de dados da pesquisa intitulada **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** desenvolvida para o Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática (Mestrado Profissional) do IFG-Câmpus Jataí, e tem como objetivo fazer um comparativo entre as respostas apresentadas antes do curso de formação realizado com estas professoras e após o mesmo. Sua colaboração ao respondê-lo nos auxiliará em relação à conclusão da pesquisa. É importante ressaltar que as respostas aqui fornecidas serão tratadas dentro do mais absoluto sigilo, garantindo a privacidade e o anonimato dos participantes. Dessa forma, pedimos que o responda com toda sinceridade.

Muito obrigada por sua colaboração!
Nilva Tomásia da Silva Lima
Pesquisadora Responsável

QUESTIONÁRIO FINAL

1. Comparando os conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica que você possuía antes e os adquiridos durante os estudos realizados no Curso de formação, responda as seguintes questões:

a) Como você avalia, numa escala de 0 a 10, o nível de seus conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica antes do curso de formação realizado durante esta pesquisa?

0 a 2

3 a 5

6 a 8

9 a 10

b) E após o curso?

0 a 2

3 a 5

6 a 8

9 a 10

c) Antes do curso de formação, foi perguntado a você, se possuía algum tipo de conhecimento sobre a didática da pedagogia Histórico Crítica. Hoje, após os estudos realizados você considera que o conhecimento que você possuía:

Não correspondem aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Correspondem parcialmente aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Correspondem totalmente aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

2. Defina a Pedagogia Histórico-Crítica.

3. Em seu ponto de vista a didática orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica é possível de ser desenvolvida em sala de aula? Justifique sua resposta.

4. Se sua resposta à questão anterior foi sim, descreva:

a) Os pontos positivos da didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

b) As dificuldades de se desenvolver a didática orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

5. É possível atender os aspectos de cuidar e educar na Educação Infantil, numa perspectiva crítica? Explique.

6. Sobre o curso de formação realizado:

a) Cite os aspectos positivos e negativos.

b) Atendeu às suas expectativas? Comente.

c) Você gostou do curso? Comente.

d) Ofereceu algum tipo de contribuição à sua prática?

APÊNDICE D - Diário de Bordo

DIÁRIO DE BORDO

ATIVIDADES COM OS PROFESSORES

- ✓ **28/07/2021-** Primeiro momento com as professoras participantes da pesquisa. Reunião on line para apresentação do projeto e encaminhamento do termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE para assinatura.
Foi indicada a leitura a ser realizada para ser trabalhada no próximo encontro. As professoras demonstraram interesse e disposição para realização dos estudos. Duração: 1h 10min.
- ✓ **29/07/2021-** Encontro presencial realizado na escola em que as professoras trabalham para aplicação do questionário de pesquisa. Duração: 1h.
- ✓ **30/07/2021-** Momento de análise das respostas dos questionários e levantamento de material para o curso. Duração: 4h 23min.
Nesta data foi encaminhado às professoras cursistas os textos indicados para leitura. As indicações foram os capítulos 3, 4 e 6 do livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” (2011) de Dermeval Saviani. O tempo proposto para a realização das leituras é de 4h.
- ✓ **02/08/2021- 1º Encontro de estudo.** Encontro on line para discussão dos textos indicados para leitura.
As professoras disseram que não conseguiram realizar todas as leituras em função da extensão dos textos.
Dividimos o tempo do encontro para discutir os textos lidos e realizar a leitura dos demais, alternando leitura e comentários.
O grupo demonstrou dificuldade de compreensão dos textos.
Duração: 3h.
Indicação de leitura para o próximo encontro: Texto de Tiago Nicola Lavoura (2018) “A Dialética do Singular-Universal-Particular e o Método da Pedagogia Histórico- Crítica”. Tempo destinado à leitura: 2h.
- ✓ **03/08/2021- 2º Encontro de estudo.** Encontro on line. Discussão sobre o tema abordado no texto e possibilidades de aplicação da didática proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil.
Nesta data as professoras demonstraram cansaço. Reclamaram da dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho.
As professoras foram indagadas sobre como seria na prática o desenvolvimento das aulas a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, mas não souberam responder.
Ao final do encontro as professoras mencionaram que para o desenvolvimento de uma proposta como essa, é necessário um bom embasamento teórico.
Duração: 4h.
Indicação de leitura para o próximo encontro: Artigo “É possível falar em Pedagogia Histórico- Crítica para pensarmos a Educação Infantil?”, de Alessandra Arce (2013)
Tempo previsto para leitura: 2h.

✓ **04/08/2021- 3º Encontro de estudo.** Encontro on line.

Neste encontro a intenção foi de realizar uma abordagem sobre o texto lido, relacionando a teoria à prática de cada uma.

Retomamos a questão deixada para reflexão no encontro anterior.

A PI respondeu que, antes da leitura, não conseguia imaginar uma forma de desenvolver a Pedagogia Histórico-Crítica numa turma de Educação Infantil. Após a leitura, concluiu que poderia ser possível, porém ainda não se sentia preparada para desenvolvê-la.

A PII respondeu que, como é algo que estamos estudando, certamente seria algo aplicável, mas mesmo após a leitura, ainda não tinha em mente uma estrutura formada para trabalhar em sala de aula.

A PIII afirmou que, após a leitura, acreditava na possibilidade de aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil, mas não conseguia pensar na possibilidade de iniciar a construção de um caráter emancipado nas crianças. Duração: 4h

Indicação de leitura para o próximo encontro: o artigo “Descobrimo o corpo humano: a prática pedagógica Histórico-Crítica na Educação Infantil”, dos autores Liliane Alves Bernardo e Leonardo Docena Pina.

Tempo estimado para leitura: 2h

✓ **05/08/2021- 4º Encontro de estudo.** Encontro online.

Foi realizada a análise da atividade apresentada no artigo e reflexão sobre sua aplicabilidade.

Na discussão sobre o texto, a PII menciona as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, onde se considera o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem e coloca o professor apenas como mediador do processo.

Acrescenta que de acordo com os estudos realizados, não há possibilidade de acontecer a transmissão de conhecimentos sistematizados a não ser de algo planejado pelo professor, e as inovações que surgem na prática educacional têm contribuído para a descaracterização das verdadeiras funções do professor e da escola.

Questionei à professora se, em algum outro momento em sua profissão, já havia pensado nessas inovações como naquele momento. Ela refletiu por alguns instantes e respondeu que não, sempre recebia tais inovações como novas possibilidades de trabalho, onde poderia desenvolver sua prática de forma menos tradicional, com possibilidade de tornar o aluno mais ativo, mais atuante no processo de ensino-aprendizagem.

Perguntei o que ela pensava agora sobre as inovações mencionadas. Afirmou que se sentia enganada, manipulada pelo sistema.

Perguntei qual o motivo de se sentir assim. Respondeu que não compreendia a articulação do capitalismo com a educação e a forma como era utilizado para formar a massa, a mão de obra necessária, o cidadão observador e seguidor das regras que mantém a ordem.

Questionei o que a levou a mudar de opinião. Ela respondeu que os estudos realizados em nossos encontros, lembrando os cinco momentos da prática pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Perguntei a ela em qual dos momentos se identificava. Ela mencionou a catarse e eu perguntei por quê. Ela disse que havia adquirido um novo conhecimento.

Perguntei o que poderia conduzi-la à prática social final e ela responde que uma nova postura em sala de aula, na organização de sua prática.

Pergunto às demais professoras o que pensavam sobre as afirmações da colega.

PI responde que o trabalho que desenvolve orientado pela Secretaria Municipal de Educação não possui nenhuma semelhança com a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica.

Pergunto, qual das duas propostas ela considera mais viável, ao que responde que a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, mas não se sente preparada para desenvolvê-la.

A PIII responde que concorda com as afirmações da PII, mas que, mas se sente como a PI, inapta para desenvolver sua prática à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que não possui ainda o domínio da teoria.

Perguntei-lhe o que ainda precisava compreender para se considerar apta. Disse que ainda não possuía clareza suficiente sobre os momentos propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Questionei se os momentos obedeciam a uma ordem estabelecida. Respondeu que, de acordo com nossos estudos, imaginava que não.

Questionei às professoras o que era necessário para que houvesse essa socialização. A PII respondeu que era essencial que o professor soubesse o que vai ensinar.

Perguntei o que era essencial ensinar a uma criança de cinco anos. Ela respondeu que na área de leitura e escrita era importante que as crianças soubessem que existe um sistema de escrita, que conhecessem o alfabeto; na área matemática, que existe o sistema numérico, a quantificação e assim por diante.

Perguntei se ela dominava tais conhecimentos e ela disse que sim.

Perguntei de que forma poderia socializar tais conhecimento e ela respondeu que de inúmeras formas.

Perguntei se havia como as crianças adquirirem tais conhecimentos sem que ela os apresentasse a elas. Ela disse que, devido à faixa etária, provavelmente não.

Perguntei às demais professoras se a explicação “para que serve a leitura, a escrita e o sistema numérico” fazem parte da socialização de conhecimentos; ambas responderam que sim.

Perguntei ainda se esse conhecimento seria aplicável no cotidiano das crianças; responderam que sim. Questionei como e me apresentaram algumas respostas: identificar o nome, saber que podemos nos expressar pela linguagem escrita, contar e quantificar brinquedos, os dedos das mãos...

Perguntei se esse conhecimento oferecia às crianças alguma forma de emancipação, todas concordaram que sim.

Perguntei se esse poderia ser considerado um trabalho na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. PI e PII disseram que sim.

PIII disse que não tinha certeza.

PII comentou que o grande diferencial da Pedagogia Histórico-Crítica era considerar a transmissão do conhecimento científico para crianças na Educação Infantil como necessário e não como uma forma de maltratar as crianças e privá-las de viver a infância, como afirmam outras pedagogias.

PIII completou o raciocínio, afirmando que o que deve ser considerada é a forma de realizar o processo e a adequação dos conteúdos à faixa etária dos alunos.

Pela primeira vez senti que o grupo de estudo estava progredindo. Percebi que, mesmo ainda pouco substancial, nosso conhecimento estava tomando forma e que, talvez, haveria a possibilidade de propormos um trabalho a ser desenvolvido nas turmas das professoras.

Diante dos estudos realizados até o momento, chegamos à conclusão de que a perspectiva Histórico-Crítica sobre a Educação Infantil se opõe às perspectivas que defendem o caráter antiescolar, nos aspectos que denominam a função da escola e o papel do professor na prática pedagógica.

Apresentei ao grupo a proposta da elaboração do planejamento de atividades para uma semana de aula, orientado pela perspectiva histórico-crítica, o que causou uma certa falta de interesse por parte do grupo, porém as professoras se dispuseram a enfrentá-lo.

Duração: 4h.

Indicação de leitura para o próximo encontro: o artigo de Raquel Walerius e Rogério Rech, “Plano de aula sobre matemática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”.

Tempo destinado à leitura individual: 2h.

- ✓ **06/08/2021- 5º Encontro de estudo.** Encontro on line. Iniciamos com a análise e discussão do texto e sobre as possibilidades de se elaborar e executar um plano na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica nas turmas de Jardim II. Discutimos o plano apresentado no artigo lido.

Ao término do estudo do artigo, iniciamos as discussões sobre o tema escolhido para direcionar as aulas.

Identificamos um problema recorrente nas três turmas. O fato de as crianças apresentarem dificuldade em formar hábitos de estudo diário e em compreender que o estudo escolar apresenta uma rotina de atividades, que neste momento, não são presenciais.

Nas três turmas as crianças tem apresentado resistência aos estudos diários, por não estarem no modo presencial. Segundo as mães, algumas se recusam a realizar as atividades remotas, pois com a flexibilidade de horários que esta modalidade de ensino oferece, elas acabam não tendo um horário definido para os estudos, o que gera indisposição das crianças e tem provocado um baixo índice de devolutiva das atividades propostas.

As professoras concluíram que um tema que poderia explorar a importância da efetividade de todos nas aulas remotas, seria o calendário. Para elas, seria importante que as crianças compreendessem que nossa rotina é organizada pelo calendário, que determina os dias de estudo, trabalho, descanso, comemorações, entre outros e que por isso, todos nós que vivemos em sociedade, devemos tê-lo como orientador de nossas rotinas.

Iniciaram-se então as reflexões e discussões sobre a organização das aulas. A primeira questão abordada, foi de que forma elas descobririam o que os alunos sabiam sobre calendário. Decidiram então solicitar aos alunos a gravação de um vídeo ou áudio, no qual responderiam a questões escritas previamente. Este vídeo ofereceria a elas a prática social inicial dos conteúdos.

Iniciaram também o processo de planejamento das atividades, elencando as dimensões do conteúdo a serem trabalhadas, as atividades e recursos para a instrumentalização, bem como os procedimentos metodológicos a serem utilizados.

Partindo da problemática da dificuldade de adaptação das crianças ao ritmo do ensino remoto, procuramos organizar mesmo no ambiente domiciliar, uma rotina de estudos que se aproximasse daquela vivida no ensino presencial. Procuramos considerar também as famílias em que não seria possível essa adaptação, levando em consideração os horários de trabalho dos responsáveis pelas crianças. A proposta nesses casos, seria de conscientizar aos alunos de que mesmo realizando as atividades em momentos convencionalmente destinados ao descanso ou lazer, momentaneamente, eles precisavam caminhar “à margem” do que estávamos estudando, para que conseguissem acompanhar o processo educativo.

O objetivo geral: Compreender as funções do calendário, reconhecendo sua importância para a organização de sua vida pessoal e social.

A problematização foi organizada em torno dos questionamentos propostos, que buscam identificar o conhecimento dos alunos sobre o calendário e sua importância na organização social.

- Você sabe o que é um calendário? Pra que ele serve?
- Já viu algum calendário? Onde e como ele é?
- O calendário é importante? Por quê?
- O que você gostaria de saber sobre o calendário?

As dimensões do conteúdo foram assim definidas:

- Científica/Legal: Definição de calendário.
- Histórica: O surgimento do calendário e as formas de marcação do tempo que o antecedem.
- Econômica: As contribuições do calendário na organização das atividades humanas, com ênfase no trabalho (como gerador de renda) e nos estudos.
- Social: Os direcionamentos oferecidos pelo calendário na organização social.
- Legal: As inferências do calendário nas proposições legais.
- Religiosa: As relações existentes entre o calendário e as diversas religiões.
- Cultural: Os aspectos culturais presentes no calendário.
- Política: As inferências políticas presentes no calendário.
- Educacional: As relações existentes entre o calendário e a educação.

Foi proposta a elaboração de atividades escritas e orais em que as crianças possam demonstrar o nível de compreensão e apropriação de novos conhecimentos adquiridos durante o processo.

ATIVIDADES COM OS ALUNOS

✓ ATIVIDADE 1

Número de alunos envolvidos: 48
Número de alunos que realizaram: 25

PERGUNTA 1: Você sabe o que é um calendário?

RESPOSTAS

Todos os alunos responderam que sim.

PERGUNTA 2: Pra que ele serve?

RESPOSTAS

- A1- É de conhecer os dias da semana.
- A2- De ver os dias da semana, dos meses.
- A3- É de marcar os dias
- A4- De saber os dias, os meses
- A5- É de conhecer os dias da semana.
- A6- É de marcar os dias
- A7- É de marcar os dias
- A8- De saber os dias, os meses
- A9- É de conhecer os dias da semana.
- A10- De saber os dias, os meses

- A11- É de marcar os dias
- A12- De ver os dias da semana, dos meses.
- A13- É de marcar os dias
- A14- De saber os dias, os meses
- A15- De ver os dias da semana, dos meses.
- A16- De ver os dias da semana, dos meses.
- A17- É de marcar os dias
- A18- É de marcar os dias
- A19- É de marcar os dias
- A20- De saber os dias, os meses
- A21- De saber os dias, os meses
- A22- É de conhecer os dias da semana.
- A23- De saber os dias, os meses
- A24- É de conhecer os dias da semana.
- A25- É de marcar os dias

PERGUNTA 3: Já viu algum calendário?

RESPOSTAS

Todos os alunos responderam que sim.

PERGUNTA 4: Onde?

RESPOSTAS

- A1- Nas aulas
- A2- Nas aulas e em casa.
- A3- Nas aulas
- A4- Em casa.
- A5- Nas aulas
- A6- Nas aulas
- A7- Em casa.
- A8- Em casa.
- A9- Nas aulas
- A10- Nas aulas e em casa.
- A11- Nas aulas
- A12- Em casa.
- A13- Nas aulas
- A14- Em casa.
- A15- Nas aulas e em casa.
- A16- Nas aulas e em casa.
- A17- Nas aulas
- A18- Nas aulas
- A19- Em casa.
- A20- Nas aulas e em casa.
- A21- Nas aulas e em casa.
- A22- Nas aulas
- A23- Nas aulas
- A24- Nas aulas
- A25- Em casa.

PERGUNTA 5: Como ele é?

RESPOSTAS

- A1- De números e dias da semana
- A2- Com dias e meses.
- A3- Com números e dias.
- A4- Com números e dias.
- A5- De quadros com números.
- A6- Com números e dias.
- A7- Com números e dias.
- A8- De números.
- A9- Com números e dias.
- A10- Com quadros, dias da semana e dos meses
- A11- De números.
- A12- De quadros com números.
- A13- De quadros com números.
- A14- De números.
- A15- De quadros com números.
- A16- Com quadros, dias da semana e dos meses
- A17- De números.
- A18- Com números e dias.
- A19- De números.
- A20- De números e dias da semana
- A21- Com dias e meses.
- A22- De números.
- A23- De números.
- A24- De números e dias da semana
- A25- De quadros com números.

PERGUNTA 6: O calendário é importante?

RESPOSTAS

Todos os alunos responderam que sim.

PERGUNTA 7: Por quê?

RESPOSTAS

- A1- Pra saber os dias e as semanas.
- A2- Pra saber os dias.

- A3- Pra saber os dias.
- A4- Pra saber os dias.
- A5- Pra saber os dias.
- A6- Pra saber os dias.
- A7- Pra saber os dias.
- A8- Pra saber os dias.
- A9- Pra saber os dias.
- A10- Pra olhar os dias, as semanas, os meses.
- A11- Pra saber os dias.
- A12- Pra saber os dias.
- A13- Pra saber os dias.
- A14- Pra saber os dias.
- A15- Pra saber os dias.
- A16- Pra olhar os dias, as semanas, os meses.
- A17- Pra saber os dias.
- A18- Pra saber os dias.
- A19- Pra saber os dias.
- A20- Pra saber os dias e as semanas.
- A21- Pra saber os dias.
- A22- Pra saber os dias.
- A23- Pra saber os dias.
- A24- Pra saber os dias e as semanas.
- A25- Pra saber os dias.

PERGUNTA 8: O que você gostaria de saber sobre o calendário?

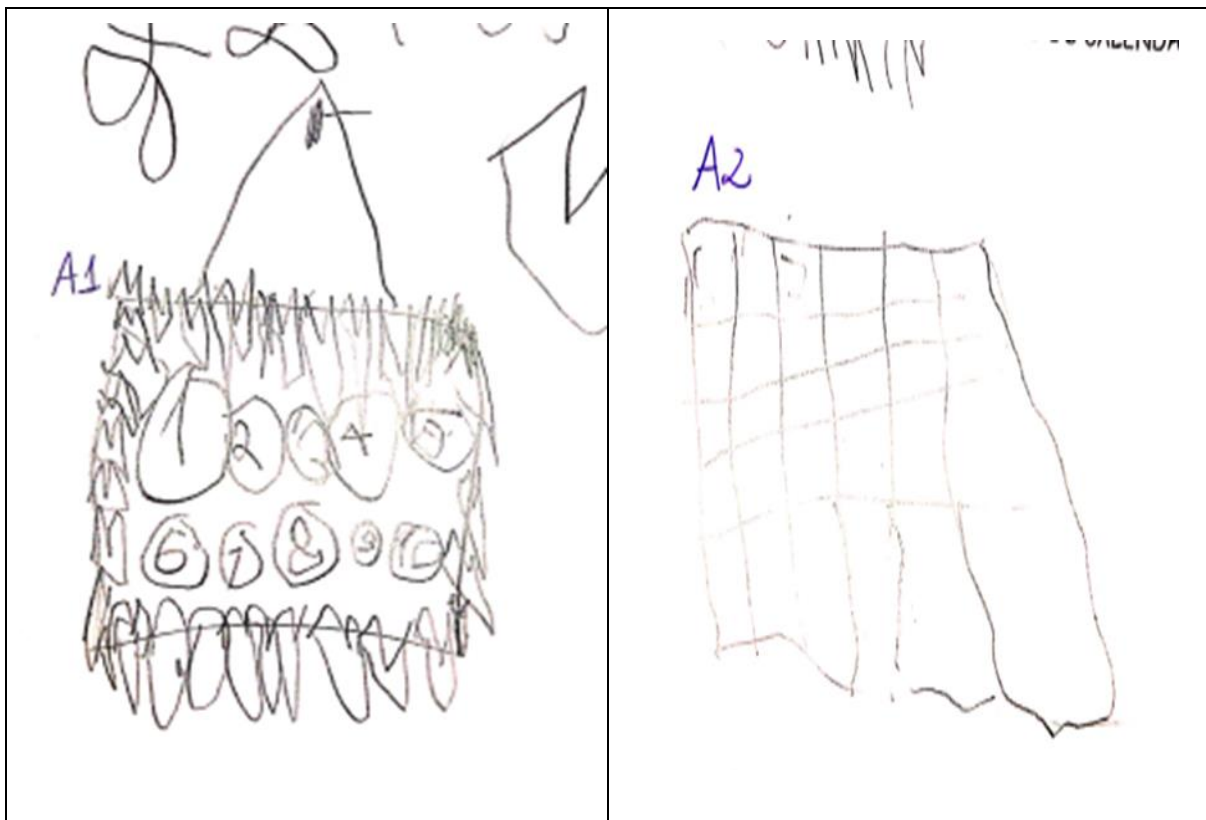
RESPOSTAS

- A1- Não sei.
- A2- Não sei.
- A3- Não sei.
- A4- Não sei.
- A5- Não sei.
- A6- Não sei.
- A7- Não sei.
- A8- Não sei.
- A9- Não sei.
- A10- O dia do meu aniversário.
- A11- Não sei.
- A12- Não sei.
- A13- Não sei.
- A14- Não sei.
- A15- Não sei.
- A16- Os dias, os meses e as semanas.
- A17- Não sei.
- A18- Não sei.
- A19- Não sei.
- A20- Onde compra o calendário.
- A21- Não sei.
- A22- Não sei.
- A23- Não sei.
- A24- Não sei.

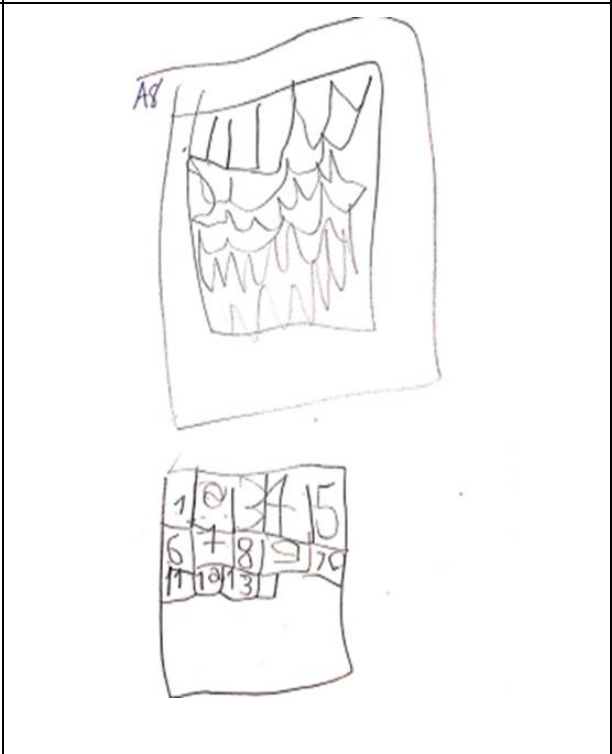
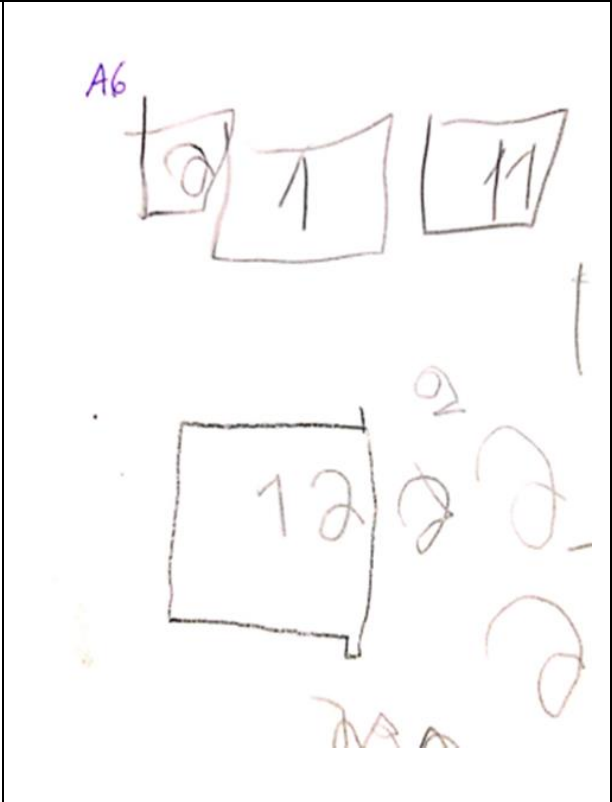
A25- Não sei.

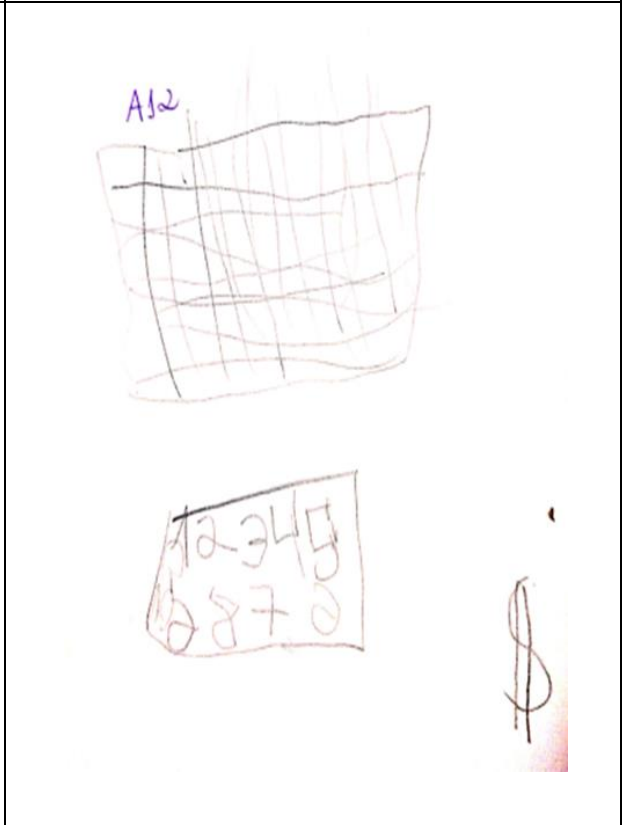
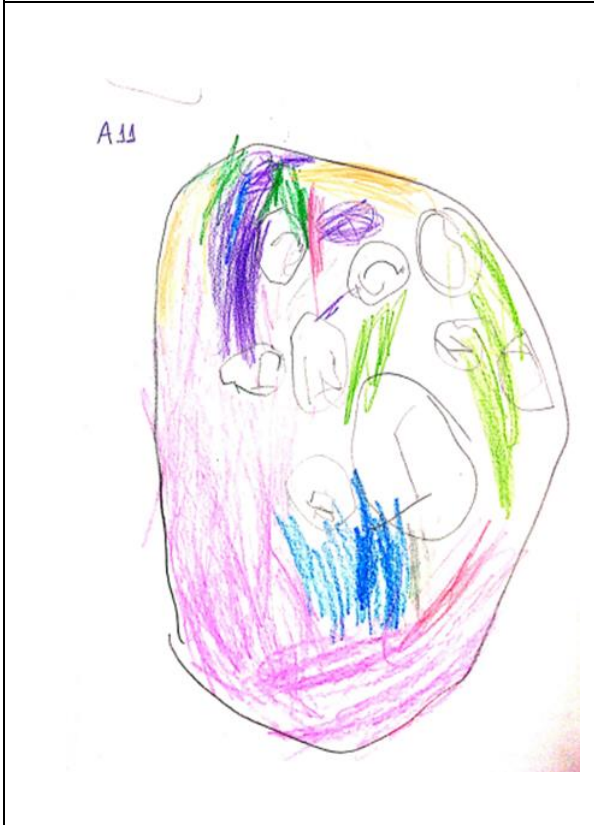
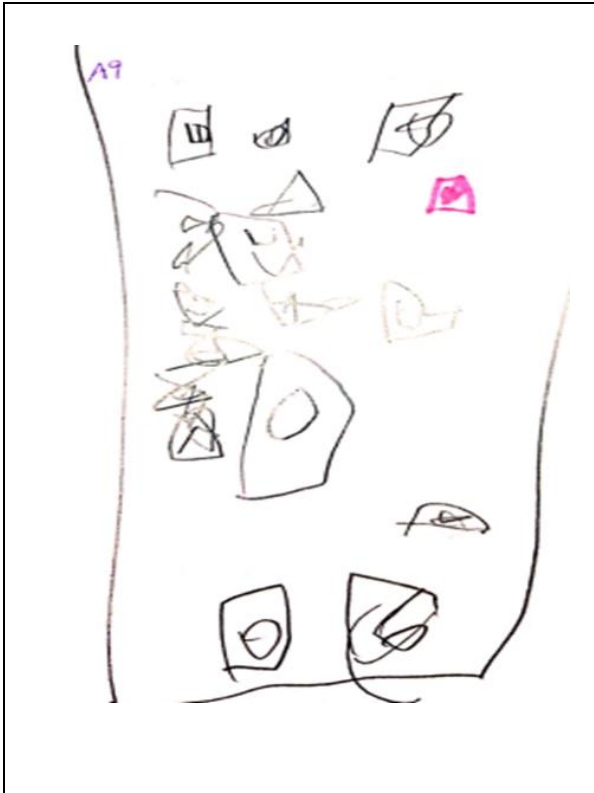
A26- Não sei.

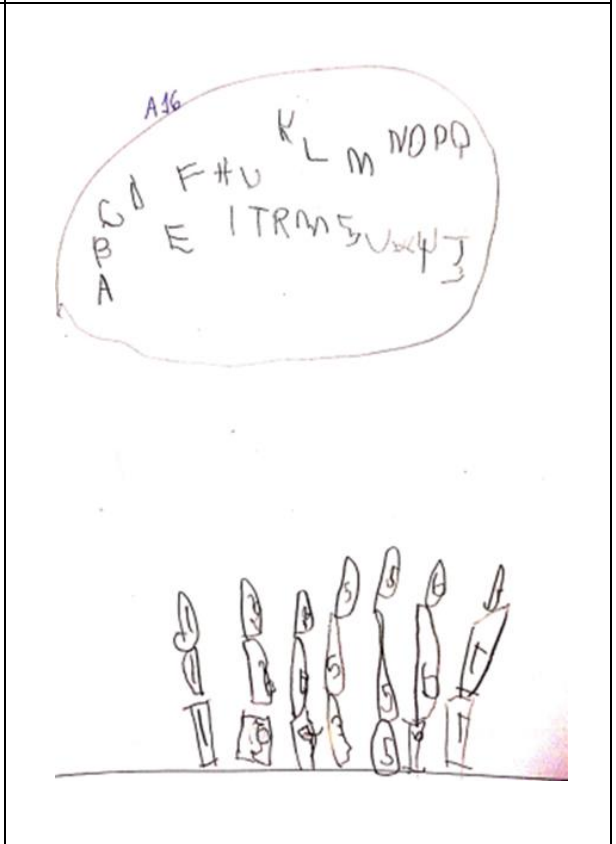
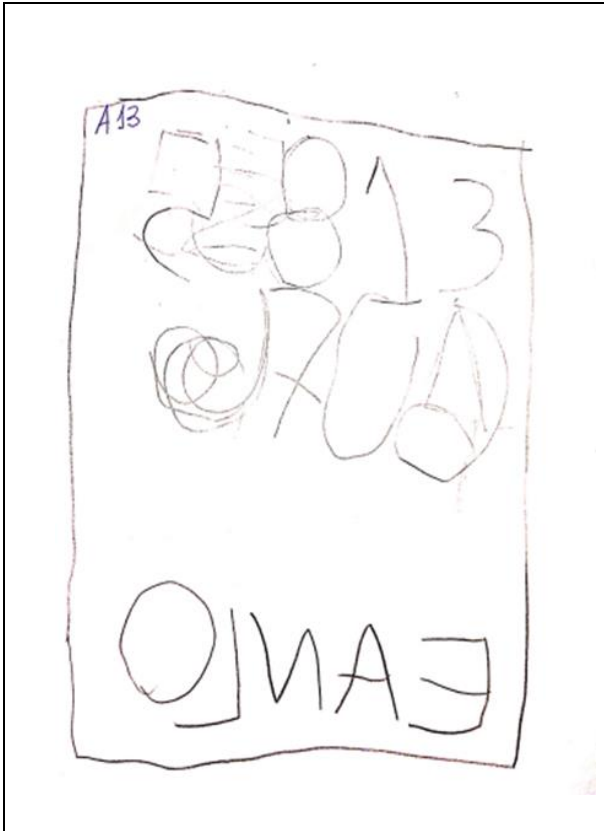
DESENHOS ATIVIDADE 1 – DESENHO DO CALENDÁRIO

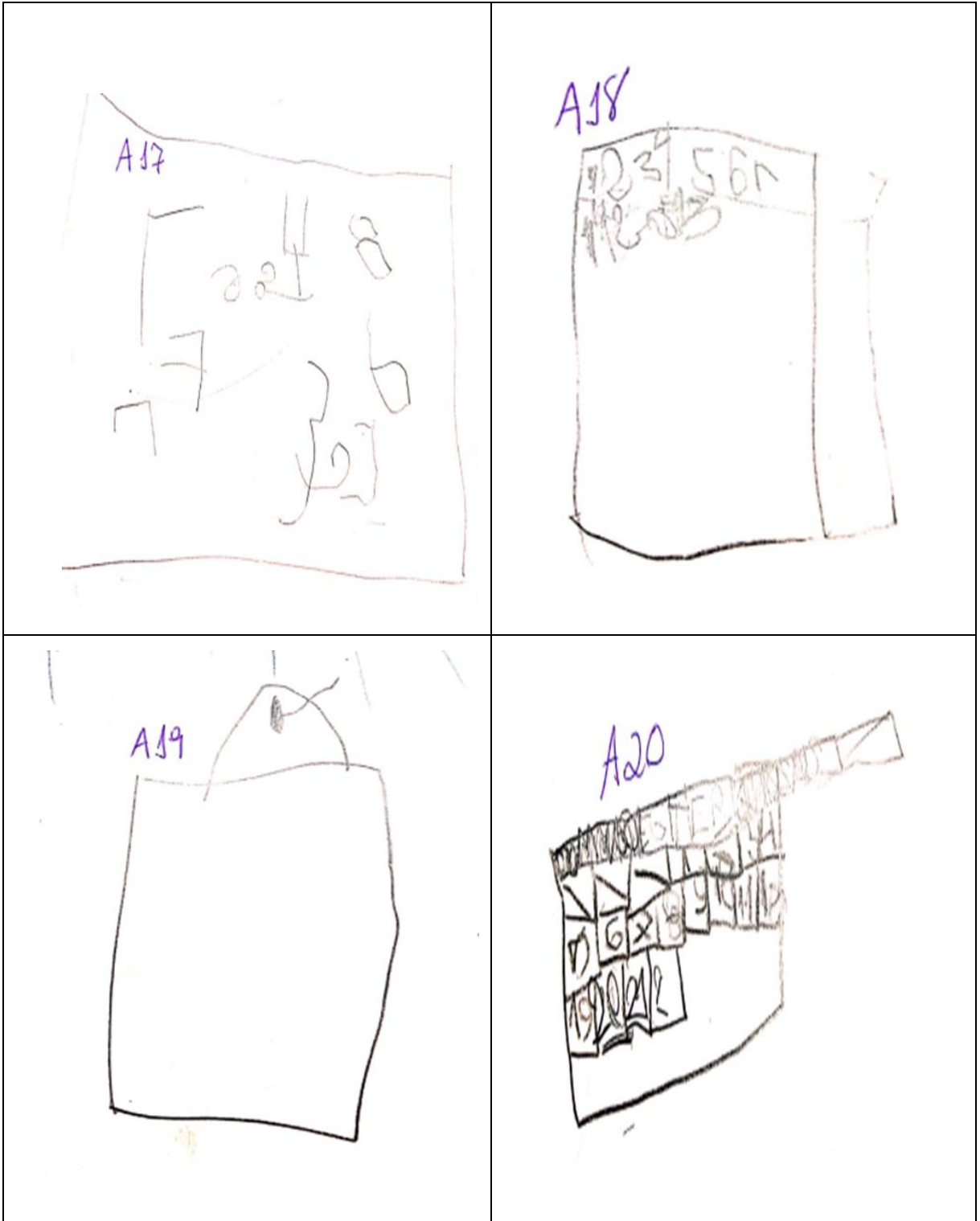


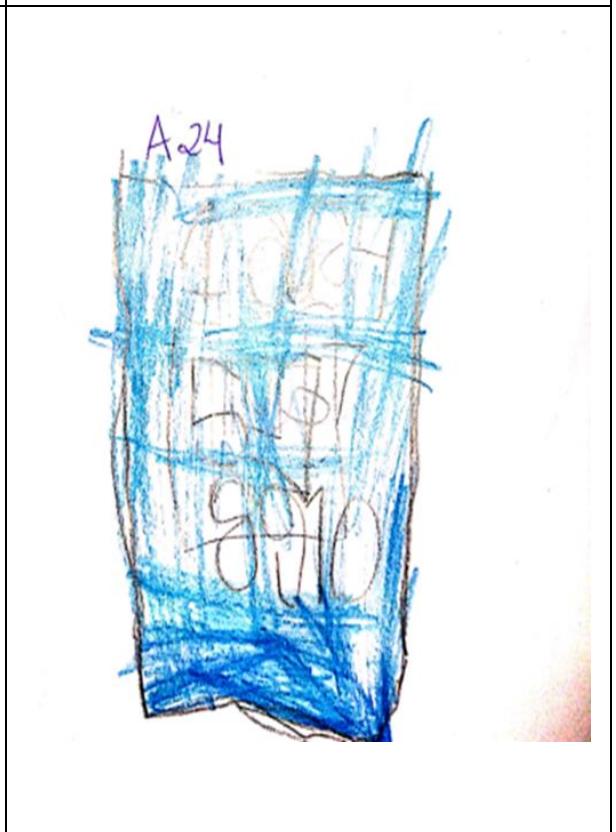
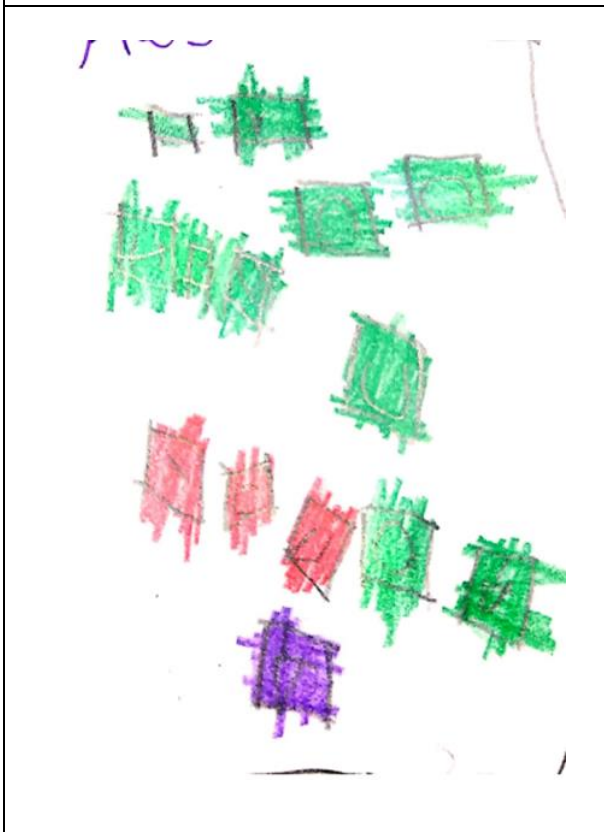
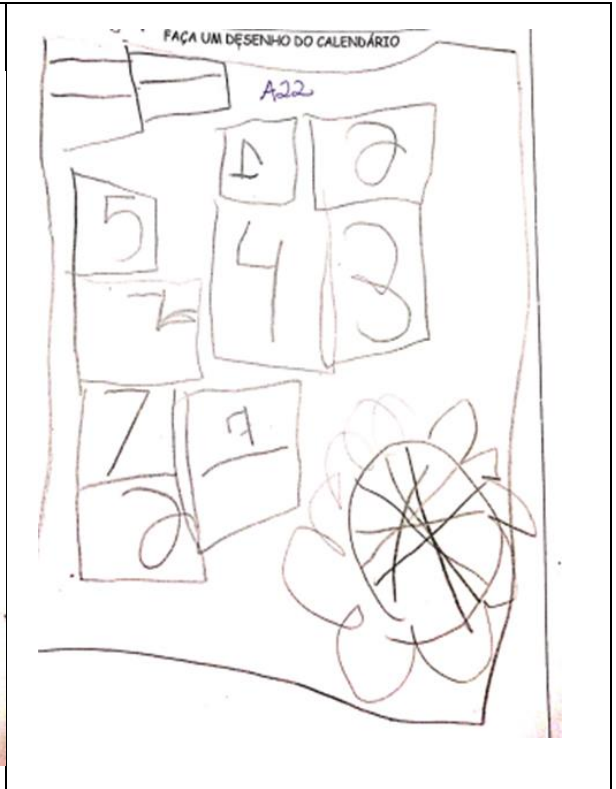
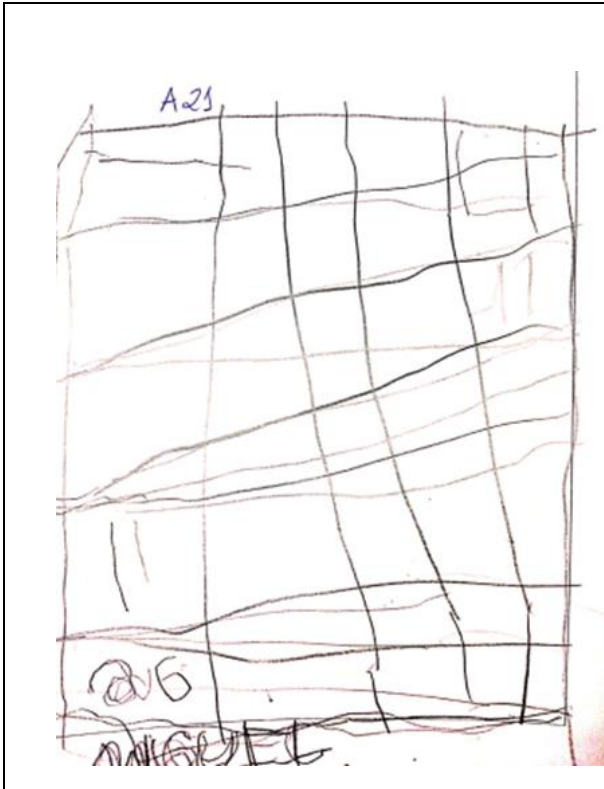


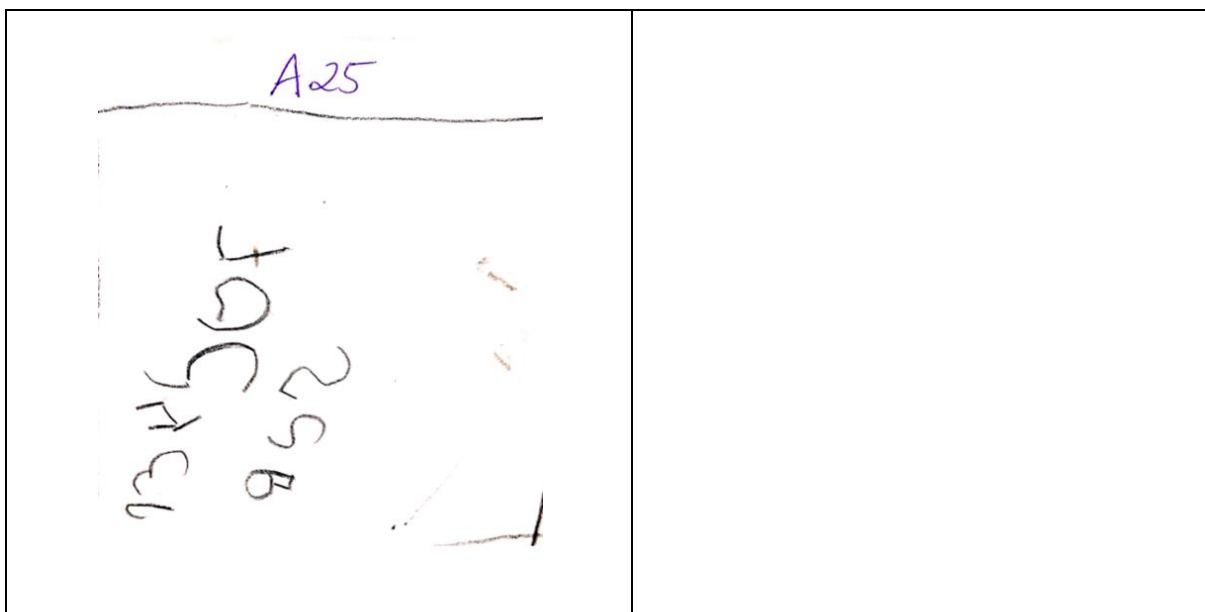












✓ **ATIVIDADE 2**

Número de alunos envolvidos: 48

Número de alunos que realizaram: 21

PERGUNTA 1 (antes dos vídeos): Como as pessoas marcavam o tempo antes do calendário?

RESPOSTAS

A1- Com o calendário.

A2- Não sei.

A3- Não respondeu.

A4- Não sei.

A6- Com os dias.

A7- Não respondeu.

A9- Não tinha o calendário.

A10- Com os números.

A11- Não respondeu.

A15- Não respondeu.

A16- Com os dias e os meses.

A17- Não sei.

A18- Não sei.

A19- Não sei.

A20- Não sei.

A21- Não sei.

A23- Com o quê?

A27- Não respondeu.

A28- Esqueci.

A29- Não respondeu.

A30- Não sei.

PERGUNTA 1 (depois dos vídeos): Como as pessoas marcavam o tempo antes do calendário?

RESPOSTAS

A1- Com a areia que virava pra baixo.

A2- Com aquela água.

A3- Da areia.

A4- Só com o sol que fazia sombra.

A6- Com a água do relógio.

A7- A areia.

A9- A lua e o sol.

A10- Com o relógio do sol e da água.

A11- A água que pingava.

A15- Com o sol.

A16- O relógio da água, a ampulheta e o relógio do sol.

A17- A areia.

A18- A ampulheta.

A19- O sol e a lua.

A20- O relógio da sombra.

A21- Do sol.

A23- Com o relógio de areia.

A27- Com o relógio de areia e de água.

A28- Com o sol.

A29- O relógio da água.

A30- O sol.

PERGUNTA 2 (antes dos vídeos): Como surgiu o calendário?

RESPOSTAS

Todos os alunos responderam que não sabiam.

PERGUNTA 2 (depois dos vídeos): Como surgiu o calendário?**RESPOSTAS**

- A1- Tinha o dia e a noite.
- A2- Quando marcou o dia no calendário.
- A3- Pra saber os dias.
- A4- Com um desenho de quadrado com os números.
- A6- De olhar os dias no calendário.
- A7- Saber a hora que é.
- A9- Com os números pra olhar os dias.
- A10- Porque não dava pra saber quando não tinha sol.
- A11- Olhar no papel os dias.
- A15- Escrever os dias e os números e os meses.
- A16- Pra marcar os dias.
- A17- Pra saber os dias.
- A18- Porque anotava no calendário.
- A19- Só porque tem o relógio.
- A20- Porque não dava pra ver quando chovia.
- A21- Pra marcar o tempo e os dias.
- A23- Depois tinha o relógio que era de água.
- A27- Pra anotar os dias.
- A28- Com as semanas e os dias.
- A29- Olhar os dias e as horas.
- A30- Pra ver o dia que é hoje.

PERGUNTA 3 (depois dos vídeos): Qual a relação entre o calendário e o relógio?**RESPOSTAS**

- A1- No calendário agente risca e no relógio só olha.
- A2- Os dias, as horas.
- A3- O relógio tem as horas o calendário tem os dias.
- A4- Pra gente saber os dias e os meses e as horas.
- A6- Ver os dias, ver as horas.
- A7- Pra saber que dia é hoje, que horas que é agora.
- A9- O calendário é de papel, mas o relógio de ferro.

A10- Que o relógio dá pra olhar as horas e no calendário olha os dias.

A11- Os dias que é.

A15- Quantos dias que tem.

A16- Pra ver os dias e as horas.

A17- Aprender as horas e os dias.

A18- Que dia é hoje e as horas.

A19- O relógio fica no braço da gente e o calendário fica na parede.

A20- O relógio vê as horas, o calendário vê os dias.

A21- O calendário tem que saber os dias e as semanas.

A23- Tem o relógio de ponteiro, tem o relógio de números.

A27- No relógio tem as horas no calendário não tem as horas.

A28- O relógio sabe as horas e o calendário sabe os dias.

A29- No calendário tem os dias.

A30- Tem o relógio pra saber as horas.

ATIVIDADE IMPRESA DO DIA 17/08/2021

The image displays two pages of a worksheet for a time-related activity. The left page shows a student's work for 'A1' with drawings of a clock, a calculator, a laptop, a smartphone, and an hourglass, and a drawing of a person with a clock on their arm. The right page shows a student's work for 'A2' with drawings of a clock, a calendar, a television, and a clock, and a drawing of a person with a clock on their arm.

Left Page (A1):

1. CIRCULE APENAS OS RELOGIOS:
A1

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:
JANEIRO

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE

ANA CLARA

Right Page (A2):

1. CIRCULE APENAS OS RELOGIOS:
A2

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:
JANEIRO

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:
A5

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE.

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:
A4

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE.

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:
A6

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE.

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:
A7

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE.

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:
A7

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE.

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:
A 30

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE.

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:
A11

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE.

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:
A15

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE.

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:
A16

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE.

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:
A17

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE.

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:
A18

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE.

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:
A19

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE.

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:
A.20

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE.

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:
A.21

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE.

A23

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE:

B.F.D. PARA P.F.F.

A27

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE:

F.D.

A28

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE:

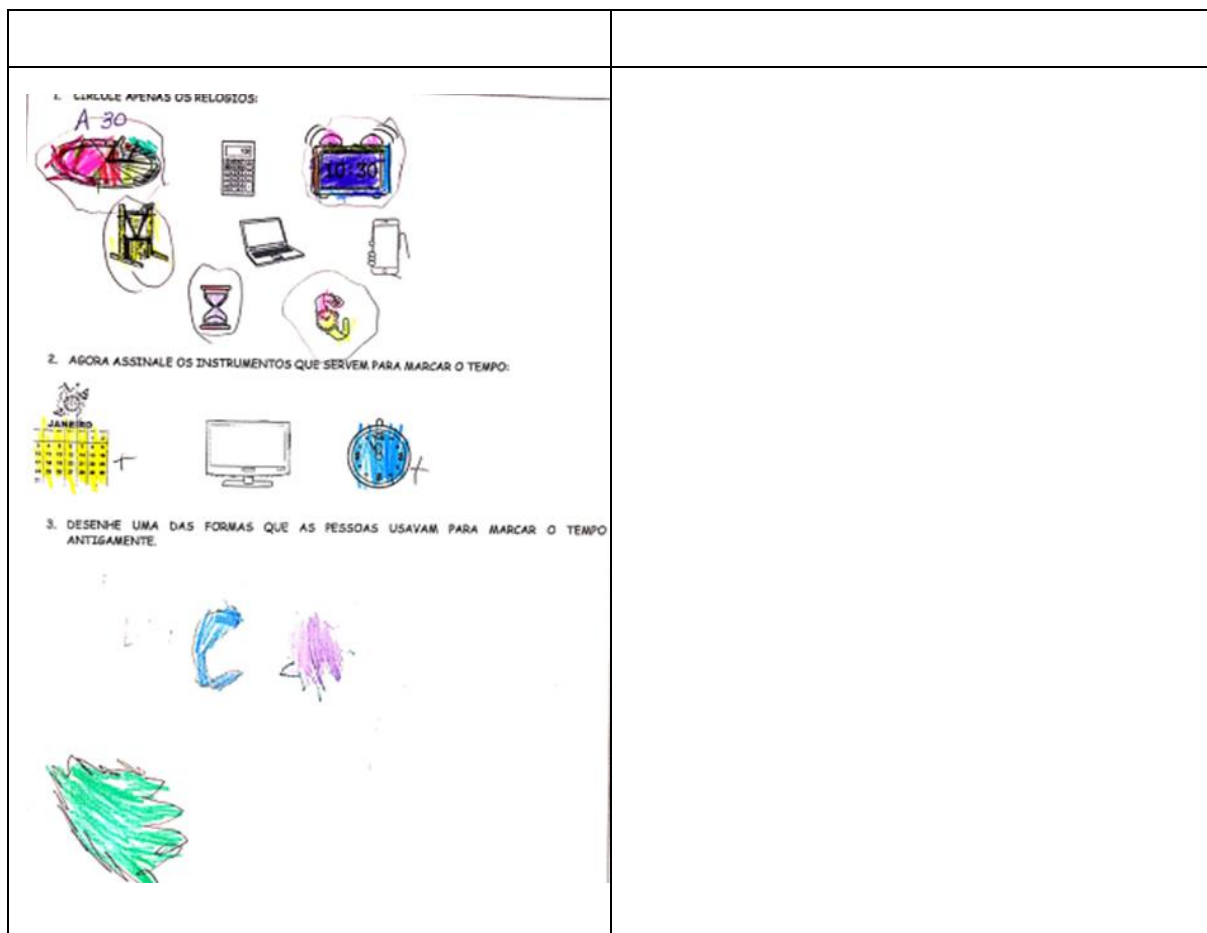
FELIPE

A29

1. CIRCULE APENAS OS RELÓGIOS:

2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:

3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE:







✓ **ATIVIDADE 3**

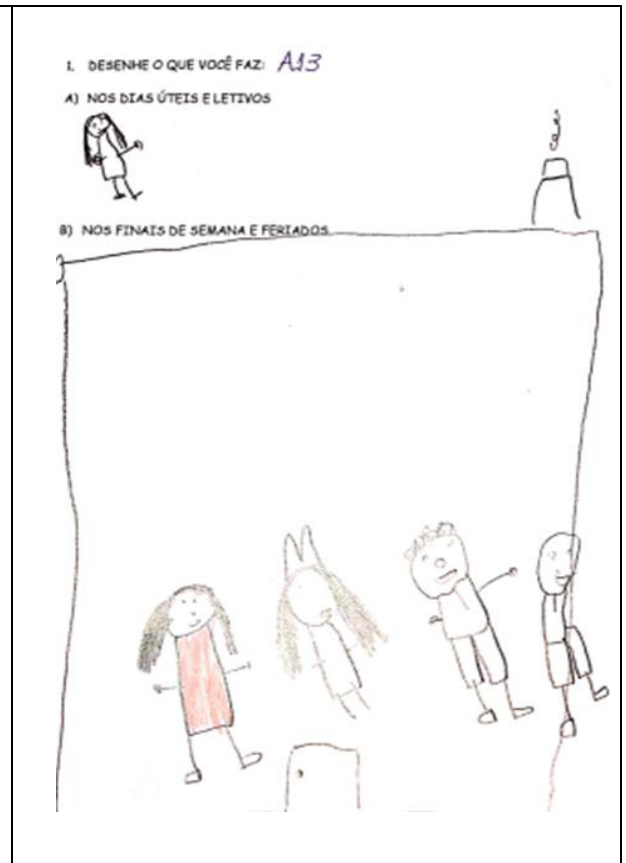
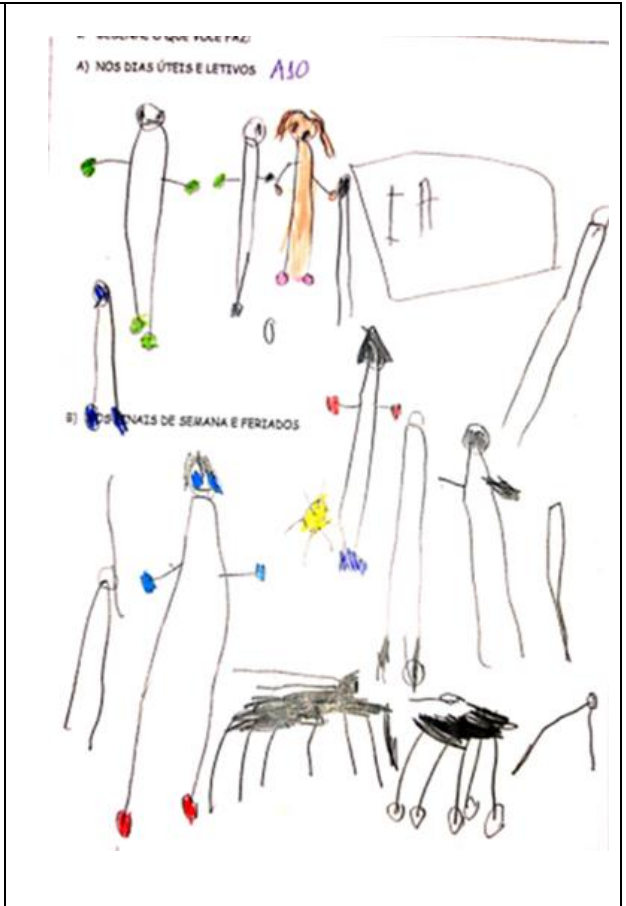
Número de alunos envolvidos: 48

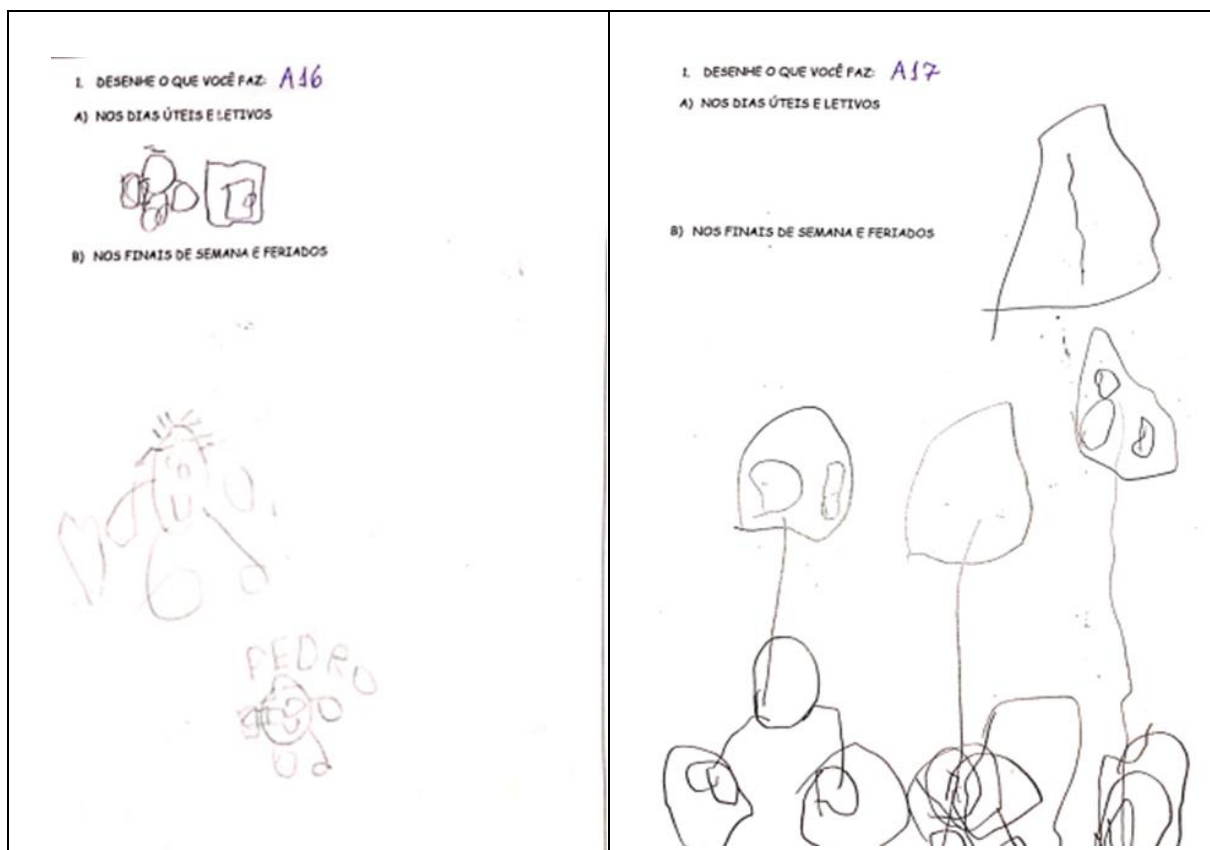
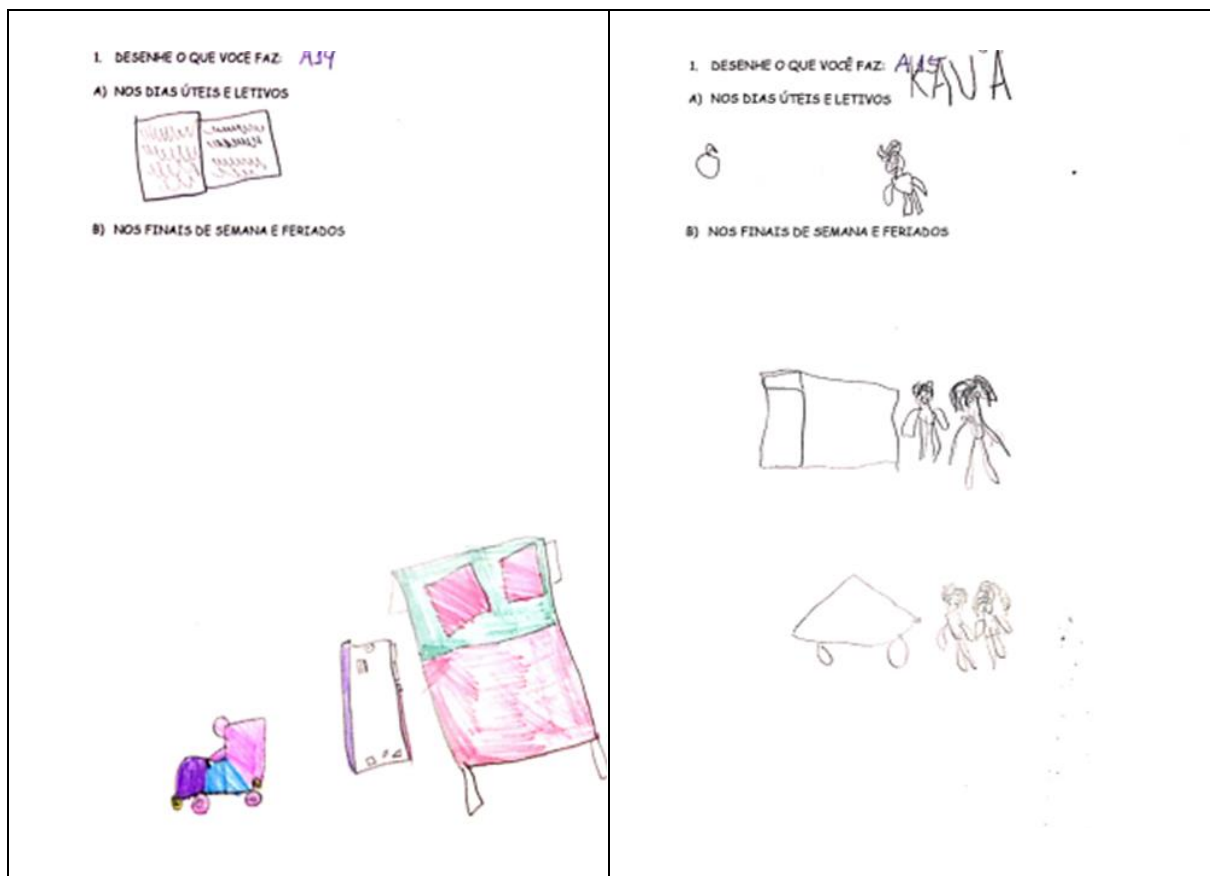
Número de alunos que responderam: 27

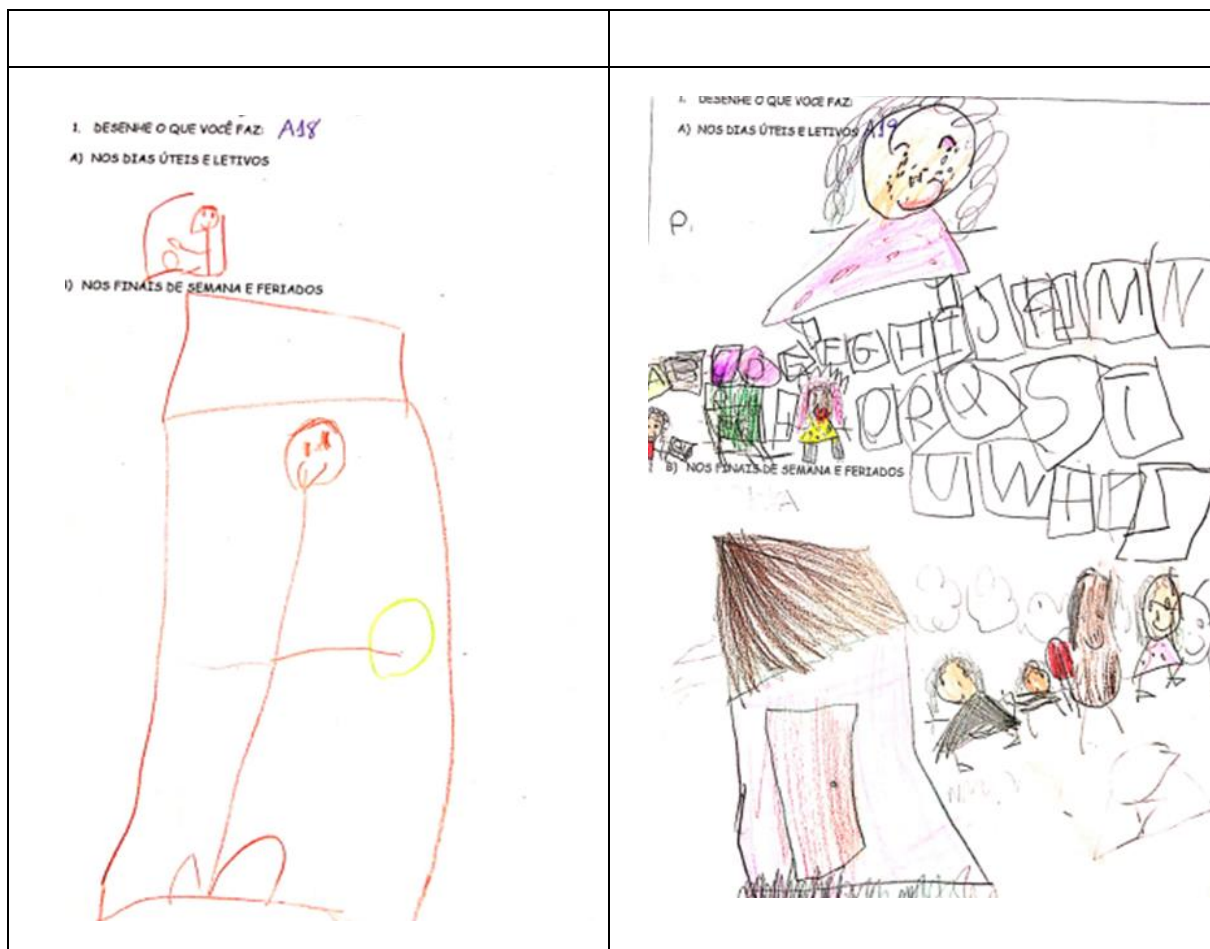
ATIVIDADE IMPRESSA

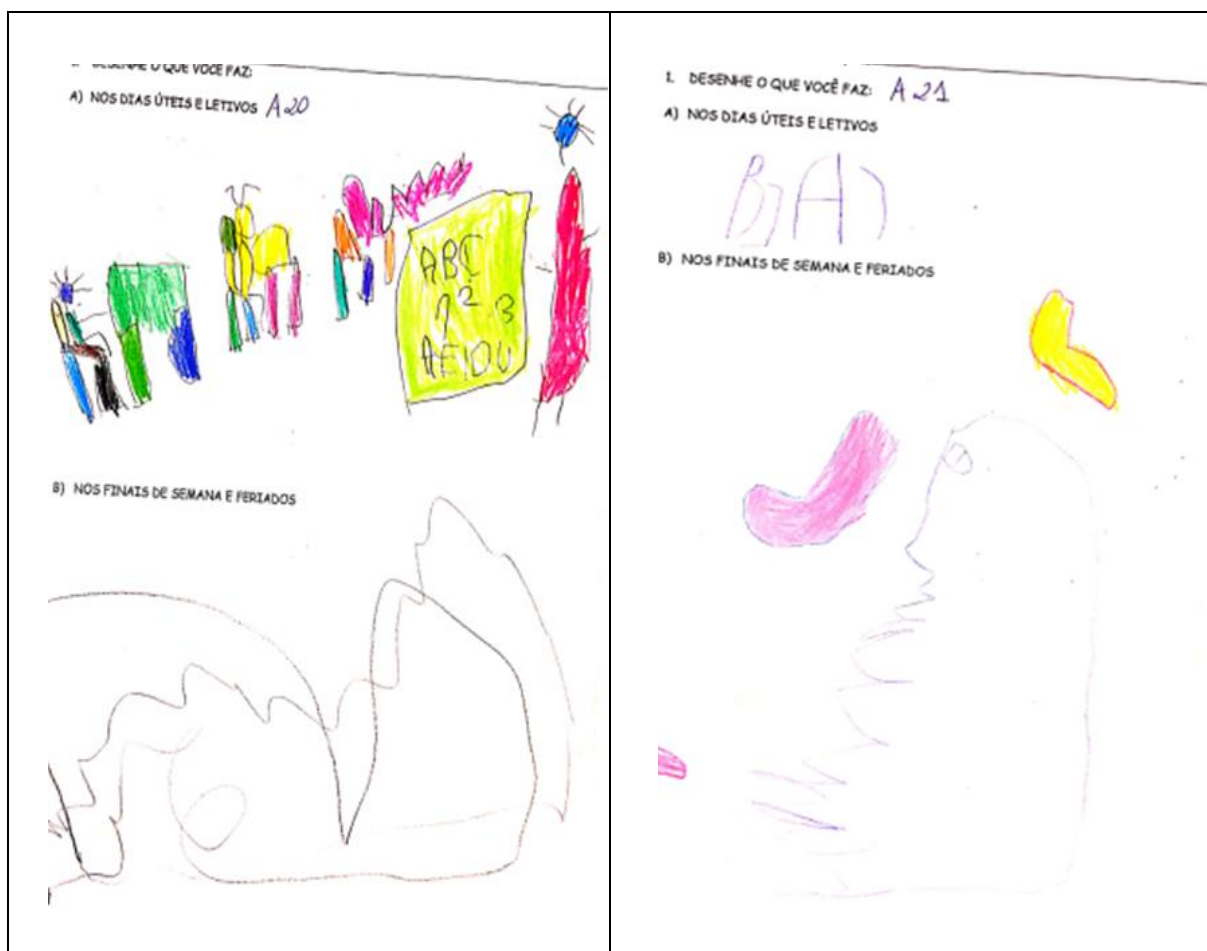
| | |
|--|--|
| <p>1. DESENHE O QUE VOCÊ FAZ: EMANUELLA</p> <p>A) NOS DIAS ÚTEIS E LETIVOS A1</p>  <p>B) NOS FINAIS DE SEMANA E FERIADOS</p>  | <p>1. DESENHE O QUE VOCÊ FAZ: A2</p> <p>A) NOS DIAS ÚTEIS E LETIVOS</p>  <p>B) NOS FINAIS DE SEMANA E FERIADOS</p>  |
|--|--|



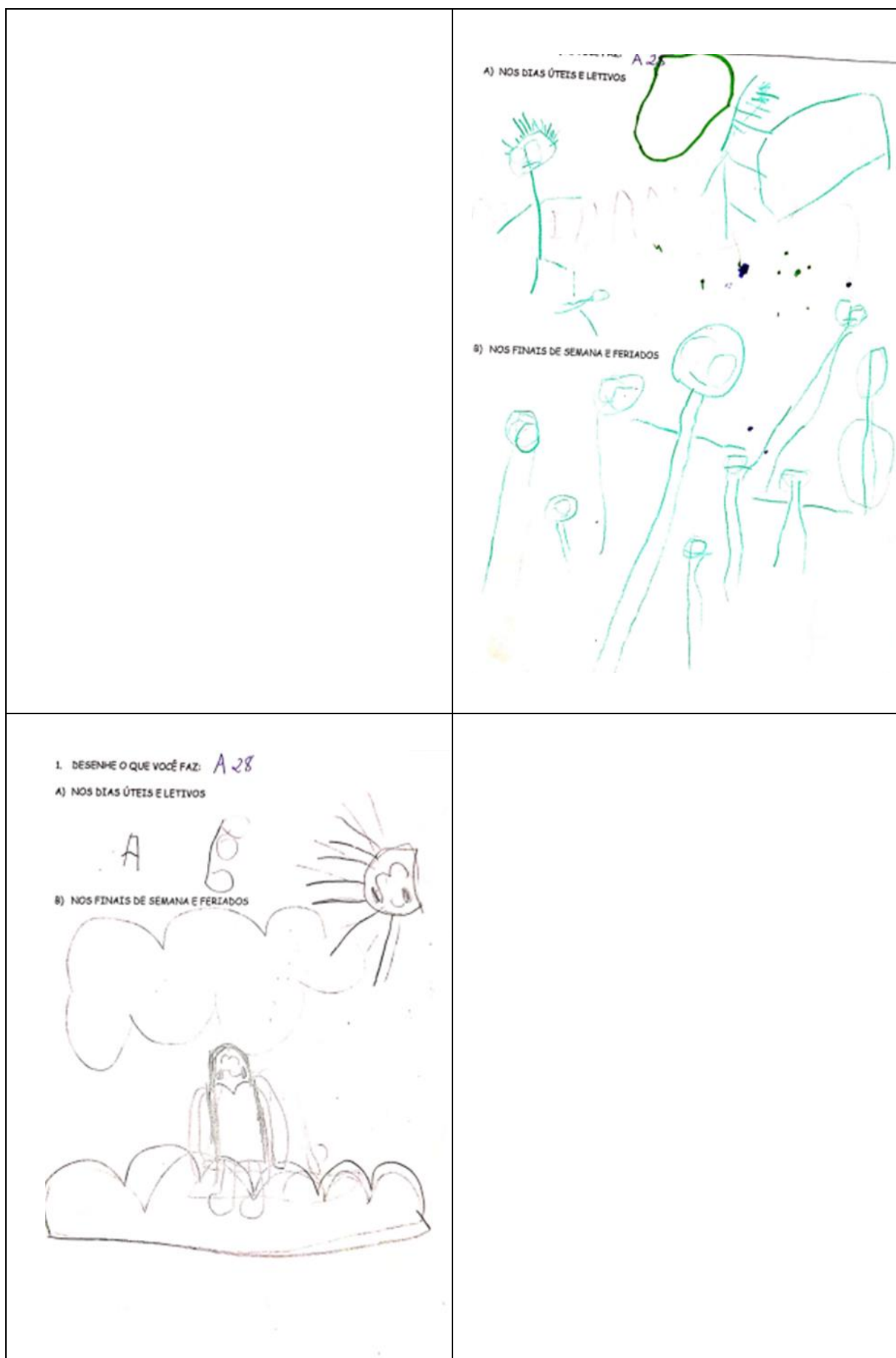























✓ **ATIVIDADE 4**

Número de alunos envolvidos: 48


Número de alunos que responderam: 21


| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS RELIGIOSAS FAZEM AOS SÁBADOS: A1</p>  <p>2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA-FEIRA? REPRESENTÉ POR MEIO DE DESENHO.</p>  | <p>A2</p>  <p>2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA-FEIRA? REPRESENTÉ ATRAVÉS DE DESENHO.</p>  |
|---|---|

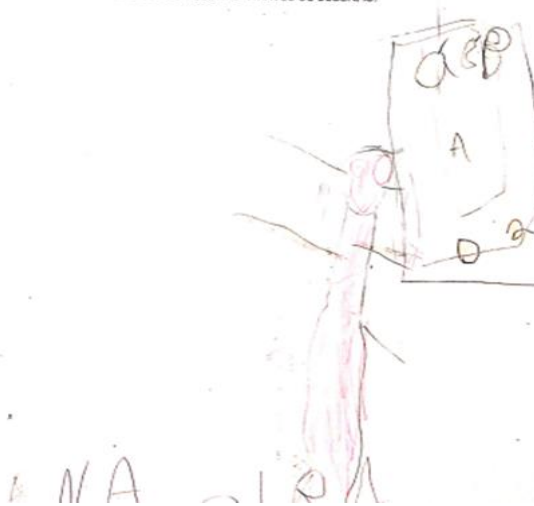
1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS RELIGIOSAS FAZEM AOS SÁBADOS:
 A3 


2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA-FEIRA? REPRESENTE ATRAVÉS DE DESENHO.



1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS RELIGIOSAS FAZEM AOS SÁBADOS:
 A5 

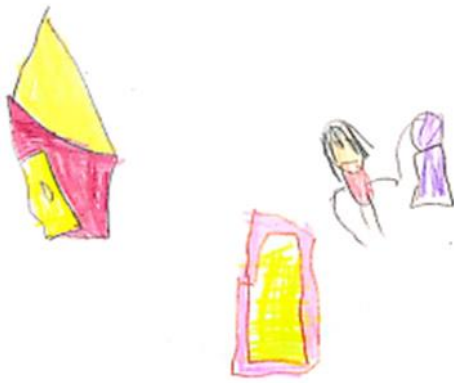
2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA-FEIRA? REPRESENTE ATRAVÉS DE DESENHO.




1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS RELIGIOSAS FAZEM AOS SÁBADOS:
 A7 


2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA-FEIRA? REPRESENTE POR MEIO DE DESENHO.

ABCDEFGHIJ




1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS RELIGIOSAS FAZEM AOS SÁBADOS:
 A8 

2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA-FEIRA? REPRESENTE ATRAVÉS DE DESENHO.




MARIA ALICE

1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS RELIGIOSAS FAZEM AOS SÁBADOS:
A9




2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA-FEIRA? REPRESENTA ATRAVÉS DE DESENHO.

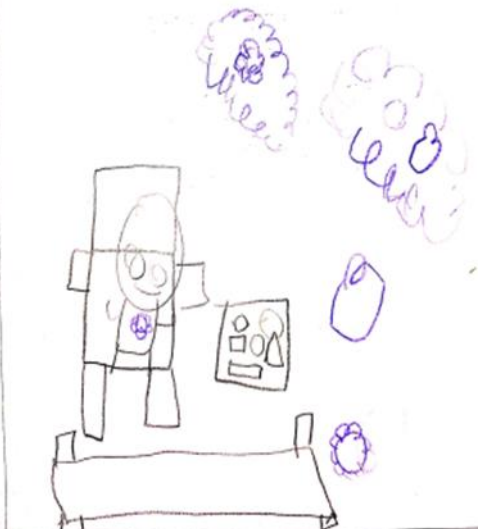


JUCA


1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS RELIGIOSAS FAZEM AOS SÁBADOS:
A13




2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA-FEIRA? REPRESENTA ATRAVÉS DE DESENHO.




1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS RELIGIOSAS FAZEM AOS SÁBADOS:
A16




2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA-FEIRA? REPRESENTA POR MEIO DE DESENHO.







1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS RELIGIOSAS FAZEM AOS SÁBADOS:
A22




2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA-FEIRA? REPRESENTA ATRAVÉS DE DESENHO.




| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS RELIGIOSAS FAZEM AOS SÁBADOS: A23</p>  <p>2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA-FEIRA? REPRESENTE ATRAVÉS DE DESENHO.</p> <p>ESTUDAR</p>  | <p>1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS RELIGIOSAS FAZEM NOS SÁBADOS: A24</p>  <p>2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA-FEIRA? REPRESENTE POR MEIO DE DESENHO.</p>  |
|--|--|


1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS RELIGIOSAS FAZEM AOS SÁBADOS: A28



2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA- FEIRA? REPRESENTE POR MEIO DE DESENHO.



1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS RELIGIOSAS FAZEM AOS SÁBADOS: A30




2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA- FEIRA? REPRESENTE ATRAVÉS DE DESENHO.


ESTUAR



1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS RELIGIOSAS FAZEM AOS SÁBADOS: A31



2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA- FEIRA? REPRESENTE POR MEIO DE DESENHO.

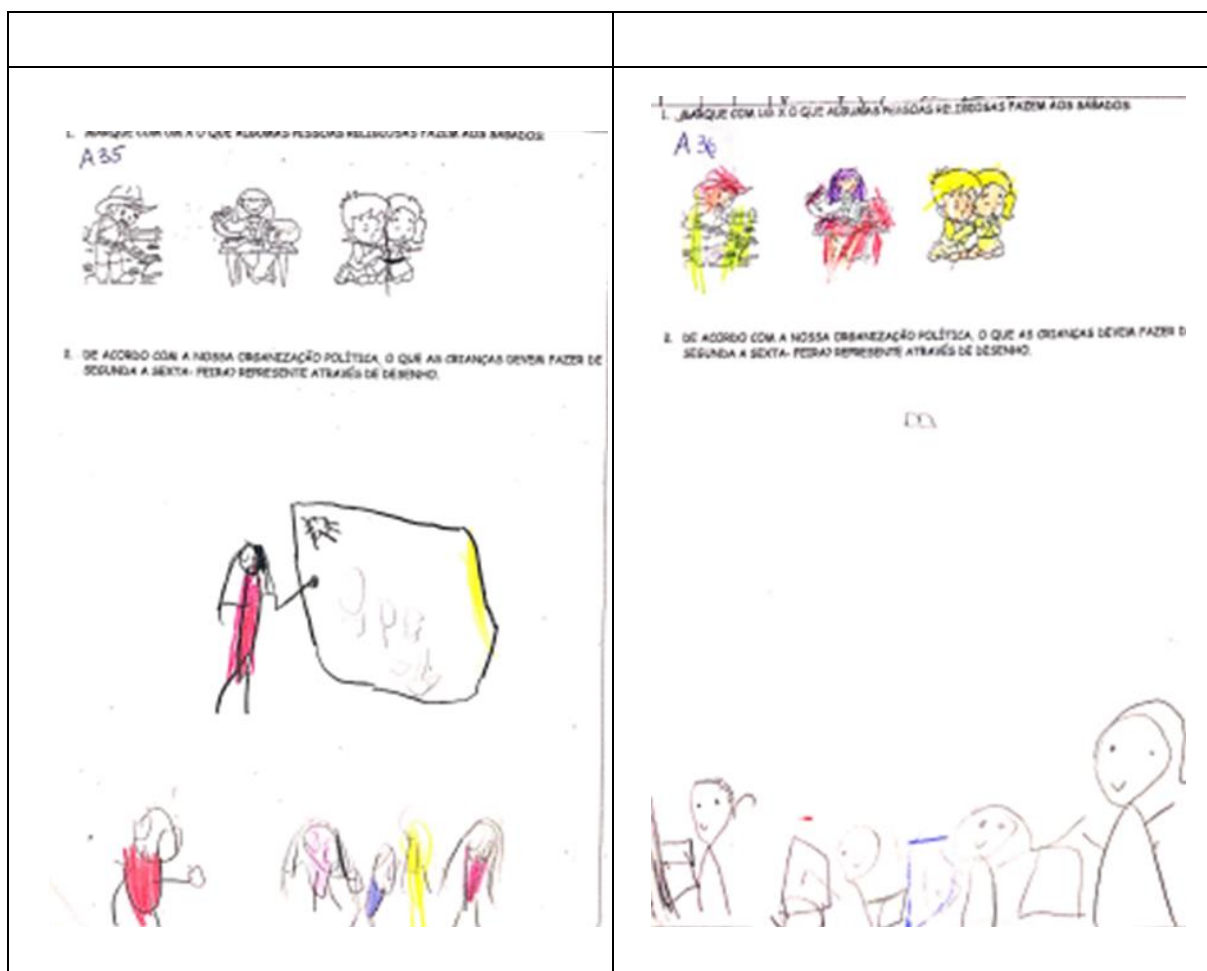


1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS RELIGIOSAS FAZEM AOS SÁBADOS: A32




2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA- FEIRA? REPRESENTE ATRAVÉS DE DESENHO.







1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS RELIGIOSAS FAZEM NOS SÁBADOS- A 37




2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA- FEIRA REPRESENTE POR MEIO DE DESENHO.



1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS BELIZENSES FAZEM NOS SÁBADOS- A 38




2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA- FEIRA REPRESENTE ATRAVÉS DE DESENHO.




FIM

1. MARQUE COM UM X O QUE ALGUMAS PESSOAS BELIZENSES FAZEM NOS SÁBADOS- A 31



2. DE ACORDO COM A NOSSA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, O QUE AS CRIANÇAS DEVEM FAZER DE SEGUNDA A SEXTA- FEIRA REPRESENTE ATRAVÉS DE DESENHO.



✓ **ATIVIDADE 5**

Número de alunos envolvidos: 48

Número de alunos que realizaram: 20

PERGUNTA 1: Para que serve o calendário?

RESPOSTAS

A1- Pra entender os dias, se é dia de estudar.

A2- Ficar sabendo os dias, saber o dia do aniversário, o dia de ir na escola, de descansar.

A3- Olhar quando que tem aula, o dia da semana.

A4- Saber os dias, o dia de brincar, de estudar.

A5- Não errar o dia de estudar, nem de ficar brincando com a família.

A6- Porque precisa saber o dia de estudar.

A7- Pra saber que dia que é fim de semana, feriado, férias.

A8- Só pra entender que tem os dias, os dias de domingo e segunda-feira.

A9- Estudar, ir no lago, no dia de estudar não pode ficar com preguiça.

A10- Pra saber os dias, o dia que é do aniversário, o feriado.

A16- Saber que dia tem aula, que dia que é sábado e domingo, pode brincar, passear de bicicleta.

A20- Pra não confundir os dias.

A22- Conhecer os dias, o dia de fazer todas as coisas, estudar.

A23- Porque tem o dia certo pra estudar e pra ir na igreja.

A24- Serve porque a gente entende que dia que tem que estudar, os dias da semana, dos meses.

A27- Pra saber que dia é hoje, se tem aula, se tem feriado.

A30- Saber os dias, os meses, os anos, o aniversário.

A37- No calendário fala o dia de estudar, de ir na igreja.

A38- Pra poder ir na aula.

A40- A gente vê o dia da semana, do seu aniversário, de final de semana.

PERGUNTA 2: O que acontece quando não observamos o calendário?

RESPOSTAS

A1- Erra os dias de estudar.

A2- Não entende que segunda-feira tem estudo, nem terça, nem quarta-feira.

A3- Olha o calendário e sabe se tem escola, quando não olha não sabe.

- A4- A professora manda e tarefa e não faz.
- A5- Não sabe o dia de trabalhar, nem de brincar, de estudar.
- A6- Não aprende os dias que tem que fazer as coisas.
- A7- Não estuda a tarefa direito.
- A8- Quer só brincar no dia errado.
- A9- Esquece os dias da semana, que é hoje, que é de estudar.
- A10- Fica sem saber se tem aula, que dia que é o seu aniversário.
- A16- Não sabe que dia que é segunda-feira, nem o dia de estudar, não sabe nada.
- A20- Os que vai na igreja, nem sabe se já é sábado.
- A22- Escreve o dia errado, nem sabe o dia que tem feira.
- A23- Tem que olhar no calendário pra estudar certo.
- A24- Não pode ficar sem observar, tem que saber o dia de estudar.
- A27- Esquece de fazer a tarefa e não estuda.
- A30- Não aprende os dias que tem que fazer as coisas.
- A37- Fica sem estudar direito.
- A38- Só fica sem entender os dias.
- A40- Não sabe os dias certos.

PERGUNTA 3: Quais os dias devemos dedicar aos estudos sejam presenciais ou remotos?

RESPOSTAS

- A1- Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira.
- A2- Segunda-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira.
- A3- segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, sexta-feira.
- A4- Segunda, terça, quarta, quinta, sexta.
- A5- Segunda, terça, quarta, quinta, sexta.
- A6- Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, sexta-feira.
- A7- Segunda-feira, e terça e quarta-feira e quinta-feira.
- A8- Segunda, terça, quarta, quinta, sexta.
- A9- Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira.
- A10- Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira.
- A16- Segunda, terça, quarta, quinta, sexta.
- A20- Segunda, terça-feira, quarta-feira, quinta, sexta-feira.
- A22- Segunda, terça, quarta, quinta, sexta.

A23- Sexta-feira, terça-feira, segunda-feira, quarta-feira. Segunda, terça, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira.

A24- Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira.

A27- Segunda, terça, quarta, quinta, sexta.

A30- Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, sexta-feira.

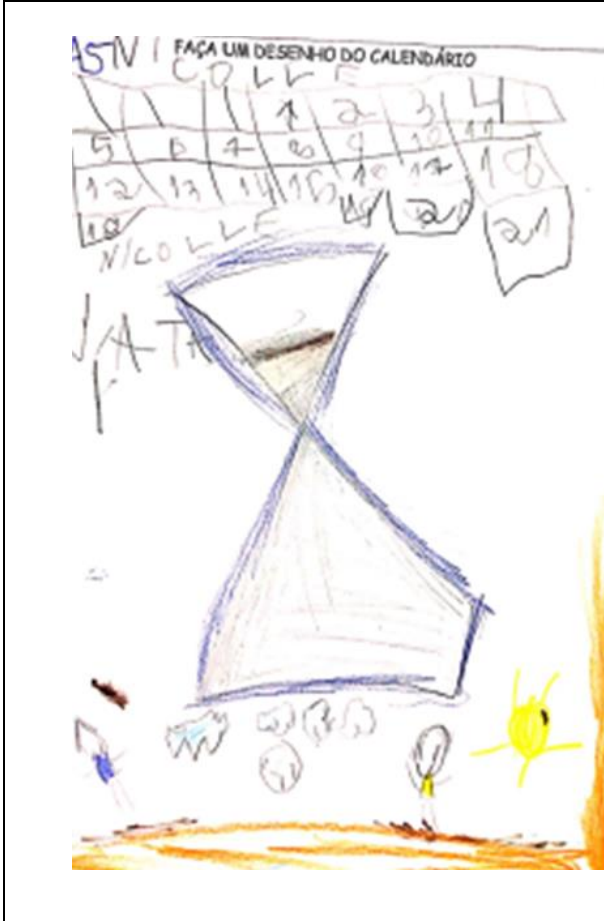
A37- Segunda-feira, sexta-feira, quarta-feira, terça-feira.

A38- Segunda-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira.

A40- Segunda, terça, quarta, quinta, sexta.


DESENHO DO CALENDÁRIO





FAÇA UM DESENHO DO CALENDÁRIO:


A7



A7

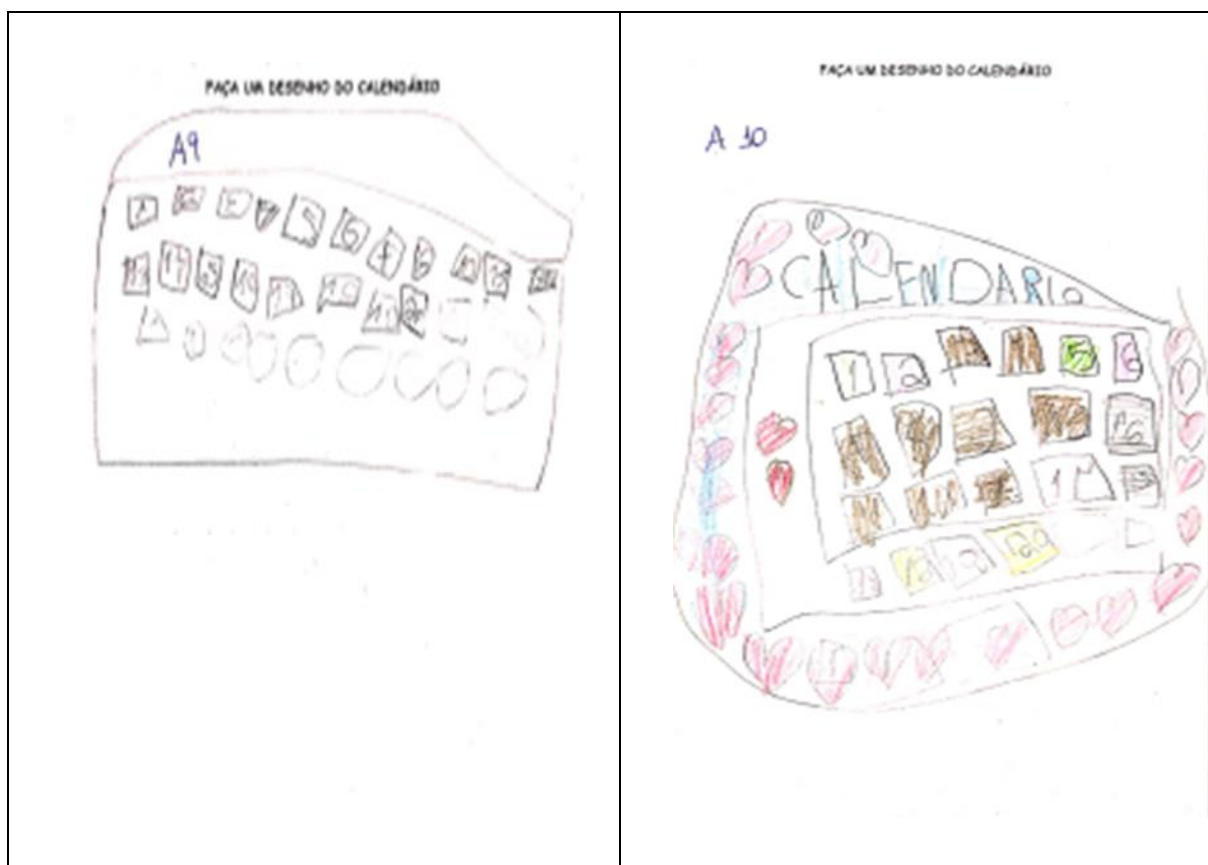
FAÇA UM DESENHO DO CALENDÁRIO

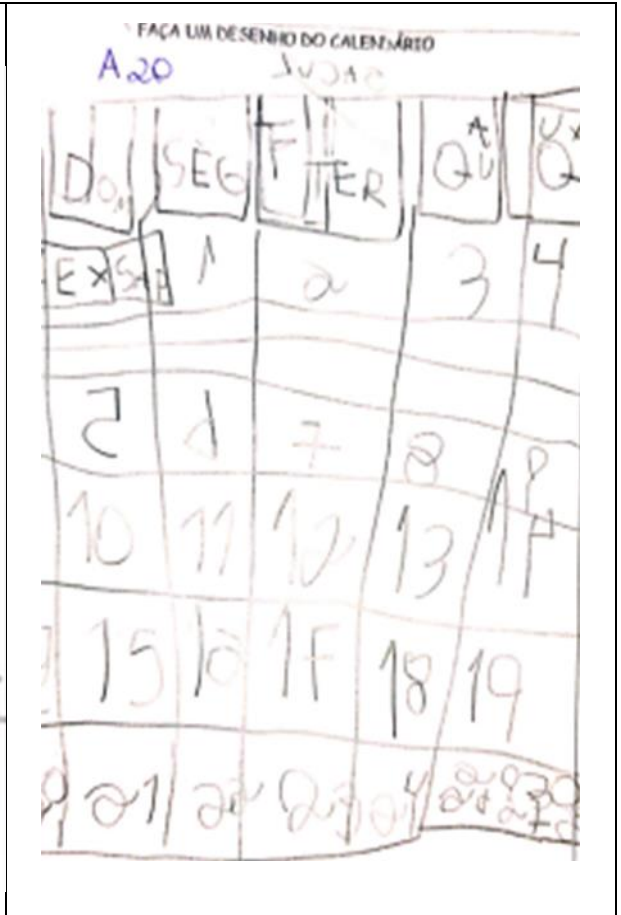
A8

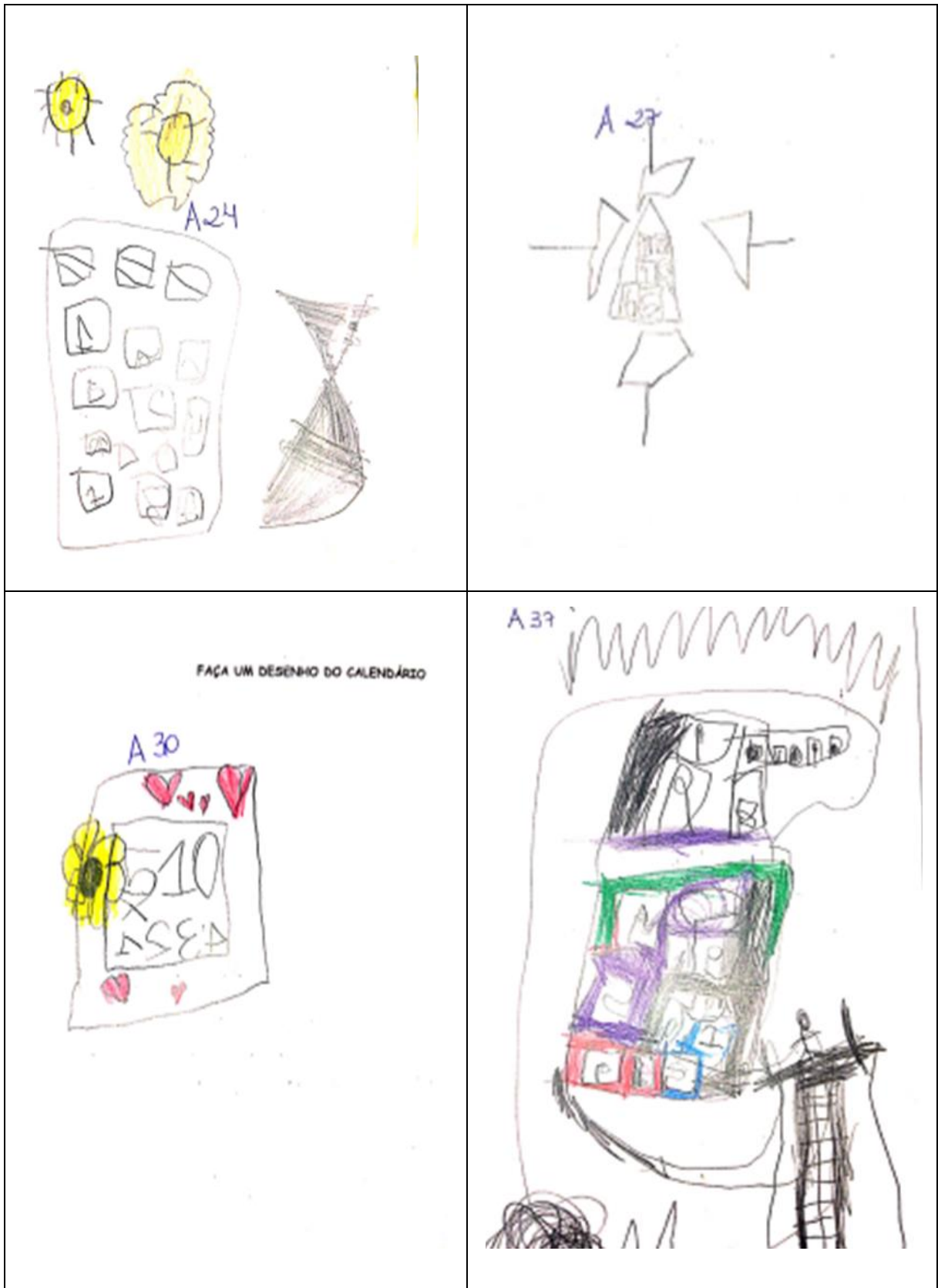


A8

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |









FECHAMENTO COM OS PROFESSORES

- ✓ **20/08/2021** – Reunião online para análise do trabalho realizado em sala de aula.
As reflexões realizadas foram orientadas por quatro questões norteadoras.

Questão 1: Qual a avaliação geral do trabalho desenvolvido?

Respostas

PI – Achei muito positivo o trabalho, porque conseguimos desenvolver uma proposta com a pedagogia Histórico-Crítica e as crianças conseguiram realizar essa proposta com facilidade.

PII – Foi muito boa a aplicação do nosso planejamento, as atividades ficaram boas, de fácil compreensão e conseguimos atingir nosso objetivo, fazendo com que as crianças compreendam a importância de organizar seus horários de estudo.

PIII- Também achei uma experiência muito boa e válida, nós aprendemos muito e as crianças também.

Questão 2: Quais os pontos positivos e negativos?

Respostas

PI- Positivos: Foi uma proposta enxuta, mas trabalhou os aspectos propostos, atingindo as dimensões do conteúdo como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica; não ficou cansativo nem de difícil compreensão para as crianças como imaginei que ficaria.

Negativos: A modalidade de ensino remoto que limita muito nosso trabalho com as crianças; o número reduzido de devolutivas que recebemos.

PII- Positivos: Para mim o ponto mais positivo foi o fato de comprovarmos que é possível trabalhar com a Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil.

Negativos: E o ensino remoto é o ponto mais negativo. A falta do contato com os alunos, a falta do diálogo, deixa o trabalho muito a desejar.

PIII- Positivos: Conseguimos vivenciar a Pedagogia Histórico-Crítica; os alunos perceberam que precisam de rotina para os estudos; foi possível explorar aspectos ligados ao calendário, que jamais imaginei.

Negativos: O pouco tempo para desenvolvermos as atividades, o fato de ser ensino remoto.

Questão 3: Para uma aplicação futura faria alguma adequação?

Respostas:

PI- Aprofundaria um pouco mais em cada dimensão do conteúdo abordada, o que demandaria mais tempo com certeza.

PII – Só gostaria de trabalhar presencialmente.

PIII- Utilizaria rodas de conversa e outras formas que possibilitam às crianças se expressarem.

Questão 4: Teve alguma dificuldade no planejamento e/ou execução? Qual?

PI- Inicialmente, foi difícil a elaboração do plano, não tinha muito noção do que e como fazer, mas com a ajuda das colegas, nosso trabalho foi tomando forma logo. Na execução, a maior

dificuldade foi a gravação das vídeo aulas, que nunca substituem o contato presencial com a turma.

PII- No planejamento, como o trabalho foi em grupo, uma ajudando a outra, não tive dificuldade. Na execução, para minha surpresa, também não tive dificuldade, tudo ocorreu conforme planejado.

PII- Tive dificuldade como a PI na gravação das aulas, parece que minha explicação nunca estava tão clara como deveria.

APÊNDICE E - Produto Educacional

Produto Educacional
IFG - PPGECM/2022



**VIVENCIANDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
da prática social inicial à prática social final**

Nilva Tomásia da Silva Lima
(Pesquisadora)

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz
(Orientadora)





INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: <u>PTT2</u> - Curso de capacitação profissional. | |

Nome Completo do Autor: Nilva Tomásia da Silva Lima

Matrícula: 20192020280219

Título do Trabalho: Vivenciando a pedagogia histórico-crítica na educação infantil: da prática social inicial à prática social final

Autorização - Marque uma das opções

1. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data / / (Embargo);
3. Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Jataí, 15/10/2022.

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _PTT2 - Curso de capacitação profissional. | |

Nome Completo da Autora: Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz
Matricula: 271208

Título do Trabalho: Vivenciando a pedagogia histórico-crítica na educação infantil: da prática social inicial à prática social final

Autorização - Marque uma das opções

1. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data __/__/____
(Embargo);
3. Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção 2 ou 3, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Jataí, 15/10/2022.

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

**VIVENCIANDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: da prática social inicial à
prática social final**

Produto Educacional apresentado à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás/Câmpus Jataí, como parte da dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de Pesquisa: Organização escolar, Formação docente e Educação para Ciências e Matemática

Sublinha de pesquisa: Currículo e Avaliação

Orientadora: Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

JATAÍ-GO
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Lima, Nilva Tomásia da Silva.

Vivenciando a Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil: da prática social inicial à prática social final: Produto Educacional vinculado à dissertação "A Pedagogia Histórico-crítica no ensino da Matemática na Educação Infantil" [manuscrito] / Nilva Tomásia da Silva Lima, Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz. – 2022.
34 f.; il.

Produto Educacional (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2022.
Bibliografias.

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Matemática. 3. Educação Infantil. I. Queiroz, Vanderleida Rosa de Freitas e. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Téc.: Aquisição e Tratamento da Informação.
Bibliotecária – Rosy Cristina Oliveira Barbosa – CRB 1/2380 – Câmpus Jataí. Cód. F54/2022/2.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ

NILVA TOMÁSIA DA SILVA LIMA

**VIVENCIANDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA PRÁTICA SOCIAL
INICIAL À PRÁTICA SOCIAL FINAL**

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação para Ciências e Matemática, defendido e aprovado, em 15 de julho de 2022, pela banca examinadora constituída por: **Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz** - Presidente da banca / Orientadora - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; **Prof. Dr. Paulo Henrique de Souza** - Membro Interno - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e **Profa. Dra. Laís Leni Oliveira Lima** - Membro externo - Universidade Federal de Jataí. A sessão de defesa foi devidamente registrada em ata que depois de assinada foi arquivada no dossiê do(a) aluno(a).

(assinado eletronicamente)

Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz
Presidente da Banca (Orientadora - IFG)

(assinado eletronicamente)

Prof. Dr. Paulo Henrique de Souza
Membro Interno (IFG)

(assinado eletronicamente)

Profa. Dra. Laís Leni Oliveira Lima
Membro Externo (UFJ)

Documento assinado eletronicamente por:

- Laís Leni Oliveira Lima, Laís Leni Oliveira Lima - 234515 - Docente de ensino superior na área de pesquisa educacional - UFJ (35840659000130), em 22/09/2022 15:38:06.
- Paulo Henrique de Souza, COORDENADOR - FUC1 - JAT-CPG, em 13/09/2022 09:28:04.
- Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 13/09/2022 09:23:46.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 29/06/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 298447
Código de Autenticação: 15e041e660



APRESENTAÇÃO

Este produto educacional se caracteriza como PTT2 (Curso de capacitação profissional). Foi desenvolvido no ano de 2021, no curso de Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Campus Jataí. Ele integrou a pesquisa, cuja problemática foi: *Quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da Matemática nos anos finais da Educação Infantil, tendo em vista a educação de caráter emancipador?*

Para responder à pergunta, foi desenvolvido um minicurso de 40 horas, organizado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, para o ensino da Matemática nos anos finais da Educação Infantil, ministrado a um grupo de professoras da rede municipal de educação de Jataí-GO.

O minicurso se desenvolveu de forma remota, dadas as condições impostas pela Pandemia da Covid-19. Buscando a unidade da teoria e prática, o curso envolveu estudos teóricos e intervenção pedagógica. Partindo da prática social inicial das professoras, buscou-se instrumentalizá-las para o trabalho pedagógico com base na Pedagogia Histórico-Crítica. Procedeu-se, então, a um estudo sistemático de elaborações dos principais autores representantes dessa pedagogia e, em seguida, à elaboração e à execução de um plano de aula, seguido da avaliação dos resultados apresentados pelas professoras participantes.

Esperamos que este PTT venha contribuir com a disseminação dos conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e fomentar o interesse pela prática orientada por ela desde os anos iniciais da educação básica. Ele pode ser acessado no seguinte link:

[https://www.canva.com/design/DAFLG3OLwcQ/XHtwxeam33kNoFjxWrODZg/view?](https://www.canva.com/design/DAFLG3OLwcQ/XHtwxeam33kNoFjxWrODZg/view?utm_content=DAFLG3OLwcQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink)

[utm_content=DAFLG3OLwcQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAFLG3OLwcQ/XHtwxeam33kNoFjxWrODZg/view?utm_content=DAFLG3OLwcQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink)

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: origem e fundamentos teórico-práticos

As primeiras publicações acerca Pedagogia Histórico-Crítica datam da década de 1980 num contexto de redemocratização em nosso país, sobretudo no âmbito das políticas sociais, estando entre elas as destinadas à educação escolar. Tem como sistematizador dessa pedagogia e expoente primeiro o professor e pesquisador Dermeval Saviani.

A construção de uma educação escolar pública de qualidade é o principal objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se de uma concepção pedagógica que tem como fundamento o método dialético de elaboração do conhecimento baseado em Marx, por meio do qual propõe a compreensão do mundo, a partir da materialidade e da historicidade da realidade. O aspecto material, segundo Saviani (2011), abrange a organização da sociedade para a produção e reprodução da vida, enquanto o caráter histórico abrange a organização social que os homens constroem pela sua ação no mundo. Ao elaborar uma teoria sobre a sociedade capitalista, Marx (2011) empreende uma crítica à economia e à política clássicas, a partir da investigação do modo de produção dessa sociedade, considerando a teoria como a reprodução ideal do movimento do real, ou seja, da reprodução na mente do que se passa no mundo, trazendo elementos de continuidade e superação da materialidade, em vista da transformação da realidade histórica.

Para os educadores, este método propicia a compreensão do fenômeno educativo, ao permitir elaborar o concreto pensado. Partindo do real empírico, de suas determinações mais simples, pelo processo de abstração e análise, chega-se ao real concreto, síntese de múltiplas determinações. Como fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica, o método possibilita aos estudantes superar a etapa do senso comum (conhecimento da realidade empírica) e atingir a etapa da consciência filosófica (realidade concreta, compreendida em suas múltiplas determinações).

A Pedagogia Histórico-Crítica emerge para reorganizar a dialética entre o passado, o presente e o futuro. Assim, o passado do indivíduo não deve ditar o seu futuro como um destino inexorável. Ao contrário, considerando o passado com suas contradições, o presente deve oferecer possibilidades de definir um futuro pela emancipação pessoal que o conhecimento propiciado pela educação pode lhe proporcionar.

A pedagogia tradicional sustenta a concepção da existência da “essência” de um indivíduo ideal. Para que o indivíduo alcance esse tipo ideal, precisa passar por um processo educacional tradicional, capaz de formá-lo. A pedagogia da essência atribui à educação a função de formar a pessoa ideal, para atuar no mundo ideal, estruturado por regras e comportamentos adequados. Já a pedagogia nova, opondo-se à perspectiva tradicional, concebe que o indivíduo vai se formando a partir de sua existência, de sua vivência prática no mundo. Portanto, orienta-se por uma pedagogia da “existência”. Para essa pedagogia, a função da educação é dar as condições para que o indivíduo se forme, de modo que seja capaz de delinear sua própria existência, criando as próprias regras para si no mundo em que vive, sem, contudo, alterar esse mundo.

A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, concebe o trabalho pedagógico como mediação que conduz os educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional, com vistas a transformarem a si mesmos e a realidade histórica. É uma pedagogia que não impõe a necessidade de contrapor a essência para aceitar o caráter dinâmico da realidade, nem negar o movimento para compreender a essência do processo histórico, mas busca superar as pedagogias da essência e da existência dialeticamente com uma nova proposta, superando a crença na autonomia ou na dependência radical da educação das condições sociais vigentes (SAVIANI, 2011).

A didática da Pedagogia Histórico-Crítica se organiza em momentos, que vão do ponto de partida ao ponto de chegada. Estes momentos são: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final.

A prática social inicial é o ponto de partida da metodologia, sendo essa prática comum aos professores e alunos, mesmo vivenciada de forma diferente por docentes e discentes, uma vez que o professor possui visão sintética da prática social enquanto os alunos a manifestam de forma sincrética, ou seja, seus posicionamentos são diferenciados, pois são agentes sociais diferentes.

A problematização é o momento de identificar as questões que precisam ser respondidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.

A instrumentalização é entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas identificados na prática social. Como esses instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos depende da transmissão intencional e direta realizada pelo professor.

A catarse é o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. É o momento quando se realiza, pela mediação da análise, a passagem da síncrese à síntese, manifestando nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto a do professor no ponto de partida.

Por fim, a prática social final é compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Este é o ponto de chegada, compreendido pelos alunos em termos sintéticos. Os alunos elevam-se ao nível sintético em relação ao conhecimento, onde se encontrava o professor no início do processo. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica.

É importante ressaltar que uma didática da Pedagogia Histórico-Crítica exige considerar os momentos que a constituem de forma dialética, não linear, o que implica dizer que os momentos se entrecruzam durante o processo de construção do conhecimento, sem estabelecer hierarquização mecânica e cronológica entre eles. Tal como uma espiral, esses momentos perpassam uns pelos outros formando uma unidade dialética por alternância e reposicionamento.

Com base nesses fundamentos, o trabalho com as professoras foi desenvolvido, seguido do trabalho com as crianças, os quais se apresentam a seguir.

O CURSO: o trabalho de apropriação da teoria e planejamento da prática

Curso: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Público: Professoras da Educação Infantil

Duração: 7 encontros de 4 horas (40h)

Formato: On-line (Plataforma Google Meet)

Objetivo Geral

- Apropriar-se dos pressupostos teóricos que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica.

Objetivos Específicos

- Conhecer e compreender o aporte teórico da Pedagogia Histórico-crítica.
- Elaborar um plano de aula de matemática, orientado pela perspectiva Histórico-Crítica.
- Desenvolver as atividades planejadas em turmas de Jardim II, com crianças de 5 anos.

Metodologia

O curso foi desenvolvido por meio de encontros planejados segundo os momentos da Pedagogia Histórico-Crítica destinados a duas ações: estudos teóricos e planejamento de uma sequência didática para alunos da Educação Infantil, sobre o Calendário.

Avaliação

A avaliação foi feita por meio de uma conversa para analisar o trabalho realizado, a partir de um roteiro de 4 pontos: i) avaliação geral do trabalho; ii) pontos positivos e negativos; iii) eventual mudança no plano para aplicação futura; iv) dificuldades no planejamento e na execução.

↑ ENCONTRO

O primeiro encontro teve a finalidade de descobrir as necessidades formativas das professoras pesquisadas, por meio de uma sondagem inicial. O instrumento utilizado foi um questionário individual, com perguntas abertas sobre aspectos identitários, de formação acadêmica e profissionais. Podemos identificar esse momento como o da prática social inicial e de problematização, quando pudemos conhecer as professoras e o que elas entendiam da metodologia que utilizavam.

As perguntas foram divididas em três blocos:

BLOCO A: Identificação

1. Qual sua orientação sexual?
2. Defina sua cor/raça.
3. Qual a sua idade?
4. Informe seu estado civil.

BLOCO B: Formação acadêmica

5. Quando concluiu sua graduação?
6. Qual a sua graduação?
7. Possui alguma especialização/pós-graduação? Qual?
8. Em que ano concluiu sua última pós-graduação?
9. A quanto tempo participou da última formação continuada?
10. Qual foi o tema da última formação continuada que participou e por quem foi oferecida?

BLOCO C: Atuação profissional

11. Há quanto tempo está na regência do Jardim II?
12. Já atuou em outras etapas da Educação Infantil? Quais?

13. A escola em que você trabalha utiliza qual metodologia de ensino?
14. É uma metodologia proposta pela escola ou pela Rede Municipal de Ensino?
15. Qual a sua opinião sobre a metodologia utilizada?
16. Possui algum tipo de conhecimento sobre a didática da pedagogia Histórico-Crítica? Em caso afirmativo, descreva sua opinião sobre a mesma.

Após responderem ao questionário, foi-lhes indicada a leitura a ser trabalhada no próximo encontro. Esse primeiro momento teve a duração de um pouco mais de sessenta minutos e a primeira impressão foi que as professoras estavam abertas à proposta, demonstrando interesse e disposição para realização dos estudos. A análise das respostas obtidas no questionário inicial possibilitou a estruturação de um referencial teórico para conduzir os professores à compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica.

2º ENCONTRO

Texto orientador: “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, de Dermeval Saviani (2011).

Assuntos abordados:

Capítulo 3: A Pedagogia Histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira.

Capítulo 4: A Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar.

Capítulo 6: Contextualização histórica e teórica da Pedagogia Histórico-Crítica.

Metodologia utilizada: Leitura individual realizada previamente, reflexões e discussões em grupo sobre o texto. (Encontro on-line).

Nesse encontro, iniciamos o momento da instrumentalização em articulação com a problematização, que se estendeu durante os encontros seguintes. É importante ressaltar que o momento catarse também se interpunha nos encontros. Com frequência, à medida que se problematizava e se respondia com os instrumentos teóricos, as professoras elaboravam a catarse, manifestando compreensão das questões que nos propúnhamos estudar ou de seu próprio processo de aprendizagem e dificuldades.

Ao iniciarmos as discussões sobre o texto, as professoras estavam tímidas e sem participação. Mesmo com estímulos, as falas eram bastante sucintas. Demorou um pouco até que uma delas declarasse a dificuldade de compreensão do texto. Ao ouvir o relato, surpreendi-me com meus próprios problemas de compreensão e, à medida que ampliava meus conhecimentos sobre o tema, concluía quanto a Pedagogia Histórico-Crítica poderia ter contribuído para nossa formação inicial, tornando-nos mais conscientes e críticas. Faço esta afirmação pelo fato de que essa pedagogia trata com rigor a formação teórico-científica, fator de grande importância para a formação do professor. Outro fator relevante é quanto às nossas possibilidades de nos posicionar com propriedade, pois é difícil dar opinião ou tomar partido quando não se tem conhecimento sobre determinado assunto.

Nesse encontro, as cursistas refletiram sobre como a postura do professor e a forma com ele organiza sua prática interferem no processo de ensino-aprendizagem. Vimos quanto é importante a transmissão adequada dos conteúdos e que a forma de atuação do professor faz toda a diferença na aprendizagem dos alunos.

Encerramos o momento com uma breve avaliação do encontro. As professoras mencionaram a falta de tempo para as leituras e a dificuldade de compreensão do tema. Fiz o compromisso de não enviar textos extensos e, em relação à dificuldade de compreensão, partilhei com elas a minha própria dificuldade e incentivei o grupo a buscarmos juntas o conhecimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.

3º ENCONTRO

Texto orientador: “A dialética do singular-universal-particular e o método da Pedagogia Histórico- Crítica”, de Tiago Nicola Lavoura (2018).

Assunto abordado: A sistematização dos elementos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica como uma construção continuada e coletiva.

Metodologia utilizada: Leitura individual realizada previamente, reflexões e discussões em grupo sobre o texto (Encontro on-line).

O artigo de Lavoura foi selecionado para estudo por trazer produções teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, enfatizando o conceito de educação como mediação e o método pedagógico correspondente. O texto explicita que a sistematização dos elementos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica é uma construção continuada e coletiva, cabendo a cada professor adequá-la à sua prática.

Esse encontro trouxe ao grupo o desafio de avançar no conhecimento da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez entendido que esse conhecimento é fundamental para o desenvolvimento da prática na sala de aula, de forma a conferir a ela o caráter de práxis.

Encerramos com uma questão para reflexão, com expectativa de respostas para o próximo encontro: “É possível desenvolver a didática orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil?”

4º ENCONTRO

Texto orientador: “É possível falar em Pedagogia Histórico-Crítica para pensarmos a Educação Infantil?”, de Alessandra Arce (2013).

Assunto abordado: As possibilidades de se trabalhar na Educação Infantil, na perspectiva histórico-Crítica.

Metodologia utilizada: Leitura individual realizada previamente, reflexões e discussões em grupo sobre o texto, a prática pedagógica das professoras envolvidas na pesquisa e as possibilidades de trabalharem a luz da Pedagogia Histórico-Crítica. (Encontro on-line).

Iniciamos com a retomada da questão deixada para reflexão no encontro anterior. As professoras apresentaram um consenso: todas acreditam ser possível desenvolver a didática orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil, mas nenhuma se sente capacitada para desenvolvê-la.

Retomamos a discussão realizada nos encontros anteriores, enfatizando a afirmação dos autores de que o que garante a realização de uma prática apoiada na Pedagogia Histórico-Crítica é o domínio da teoria.

Concluimos que é possível e necessário falar, pensar, debater e procurar caminhos para que a Pedagogia Histórico-Crítica nos ajude a pensar uma Educação Infantil de qualidade para nossas crianças.

5º ENCONTRO

Texto orientador: “Descobrimo o corpo humano: a prática pedagógica Histórico-Crítica na Educação Infantil” dos autores Liliane Alves Bernardo e Leonardo Docena Pina (2013).

Assunto abordado: A organização de um plano de aula orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Metodologia utilizada: Leitura individual realizada previamente, reflexões e discussões em grupo sobre o texto, a prática pedagógica das professoras envolvidas na pesquisa e as possibilidades de trabalharem a luz da Pedagogia Histórico-Crítica. (Encontro on-line).

Os textos estudados demonstram que a perspectiva histórico-crítica na Educação Infantil se opõe às perspectivas que defendem o caráter antiescolar, nos aspectos que denominam a função da escola e o papel do professor na prática pedagógica. Na Pedagogia Histórico-Crítica, a transmissão de conhecimentos científicos sistematicamente orientada promove a formação das funções psíquicas superiores.

Assim, nos casos em que as atividades desenvolvidas na Educação Infantil secundarizam o saber científico em função da espontaneidade e do prazer, estamos sujeitos a iniciar o processo de negação ao acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural da humanidade. Negar, pois, o acesso à escolarização é dar continuidade à desigualdade e impedir às crianças da escola pública o acesso ao ensino e à transformação social, que, teoricamente, nós professores defendemos em nossos discursos.

Esse encontro nos deu a certeza de que a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica é possível de ser aplicada na Educação Infantil e pode promover

uma educação emancipadora, com a ressalva de que, para isso, é necessário estudo e preparação do professor.

6º ENCONTRO

Texto orientador: Leitura do texto “Plano de aula sobre matemática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica” de Raquel Walerius e Rogério Rech (2016).

Assunto abordado: O desenvolvimento de uma proposta pedagógica na Educação Infantil, organizada na perspectiva histórico-Crítica.

Metodologia utilizada: Leitura individual realizada previamente, reflexões e discussões em grupo sobre o texto, a prática pedagógica das professoras envolvidas na pesquisa e as possibilidades de trabalharem a luz da Pedagogia Histórico-Crítica. (Encontro on-line).

O artigo trabalhado nesse encontro apresenta um exemplo de plano de aula orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica, abordando aspectos gerais de sua teoria, a estrutura do plano e a explanação sobre resolução de problemas, que é o tema da aula apresentada. Com esse texto, conhecemos a forma de organizar um plano de aula orientado à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Encerramos com a convicção de que a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica é possível de ser aplicada na Educação Infantil e pode promover uma educação emancipadora, mas, para isso, é necessário estudo e preparação do professor.

Para o próximo encontro, propusemos a elaboração de uma sequência de atividades para ser desenvolvida nas salas de aula das professoras cursistas.

7 ENCONTRO

Metodologia utilizada: Reflexões e troca de opiniões e elaboração das atividades para os alunos de Jardim II. (Encontro on-line).

Durante esse encontro as professoras elencaram o tema a ser trabalhado, bem como as dimensões que iriam abranger, os objetivos propostos e as atividades a serem realizadas. Uma delas ficou responsável pela organização do plano, já que o encontro foi on-line.

Ao iniciamos as discussões sobre qual tema escolher para direcionar as aulas, a intenção era partir de algum problema comum às três turmas, apesar das especificidades de cada uma. Durante a conversa, identificamos que um problema recorrente era o fato de que, por estarmos no modo remoto, as crianças apresentavam dificuldade em formar rotinas de estudo diário e em compreender que o estudo escolar exige realizar atividades, que, naquele momento, não eram presenciais.

De acordo com o relato das professoras, as crianças estavam apresentando resistência aos estudos diários por não estarem no modo presencial. Segundo as mães, algumas se recusavam a realizar as atividades, pois com a flexibilidade de horários que o modo remoto oferece, elas acabavam não tendo um horário definido para os estudos, o que gerava indisposição das crianças e provocava um baixo índice de devolutiva das atividades propostas.

Após discutirem e refletirem sobre o assunto, as professoras concluíram que um tema que poderia explorar a importância da efetividade de todos nas aulas remotas seria o calendário, visto tratar-se da organização do tempo. Para elas, seria importante que as crianças compreendessem que nossa rotina é organizada pelo calendário, que determina os dias de estudo, trabalho, descanso, comemorações, entre outros e que, por isso, todos nós que vivemos em sociedade devemos tê-lo como

orientador de nossas rotinas.

Definido o tema gerador, iniciamos as reflexões e discussões sobre a organização das aulas. A primeira questão abordada foi de que forma elas descobririam o que os alunos sabiam sobre calendário, uma vez que não se encontrariam com eles naquele período. Decidiram então solicitar aos alunos a gravação de um vídeo ou áudio, no qual responderiam a questões escritas previamente. Este vídeo possibilitaria a elas estabelecer um diagnóstico do saber dos alunos a partir da prática social inicial de todos.

Iniciaram também o processo de planejamento das atividades, elencando as dimensões do conteúdo a serem trabalhadas, as atividades e recursos para a instrumentalização, bem como os procedimentos metodológicos a serem utilizados.

Dois aspectos merecem destaque no processo de elaboração das atividades: o primeiro se caracteriza pela dificuldade de planejar atividades de ensino à luz da Pedagogia Histórico-Crítica para ser praticado a distância, uma vez que esta pedagogia preconiza a presença do aluno na escola e o contato deles com outros alunos e claro, com o professor; o segundo remete às reais condições do professor para encontrar formas de alcançar seus alunos em meio a um contexto de pandemia, sem recursos, sem direcionamento, munido apenas do desejo de realizar seu trabalho num contexto caótico.

Partindo da problemática da dificuldade das crianças mediante o sistema remoto, uma vez que, em casa, cada família procurou adaptar sua rotina e seus horários para acompanhar os estudos dos filhos, seja durante o dia ou a noite, durante a semana ou nos finais de semana, procuramos organizar, mesmo no ambiente domiciliar, uma rotina de estudos que se aproximasse daquela vivida no modo presencial. Foi necessário procurar as famílias e pedir que, dentro de suas possibilidades, procurassem organizar uma rotina escolar nos dias e horários em que ocorriam as aulas presenciais em períodos de normalidade. Procuramos considerar também as famílias que não conseguiriam fazer essa adaptação, devido aos horários de trabalho dos responsáveis pelas crianças. A proposta, nesses casos,

seria conscientizar os alunos de que, mesmo realizando as atividades em momentos convencionalmente destinados ao descanso ou lazer, momentaneamente, eles precisavam caminhar “à margem” do que estávamos estudando, para que conseguissem acompanhar o processo educativo.

Concluído o plano, as professoras o desenvolveram com seus alunos.

O TRABALHO COM OS ALUNOS: vivenciado a Pedagogia Histórico-Crítica com crianças pequenas

PLANO DE ENSINO

Público-alvo: alunos do Jardim II da Educação Infantil (crianças com 5 anos)

Conteúdo: Calendário

Formato: Remoto

Objetivo Geral

- *Compreender as funções do calendário, reconhecendo sua importância para a organização de sua vida pessoal e social.*

Objetivos Específicos

- *Compreender a estrutura do calendário.*
- *Identificar no calendário a data atual e outras datas como: o dia do próprio aniversário, datas comemorativas, dias letivos, feriados e finais de semana.*
- *Compreender a função social do calendário e suas inferências na vida das pessoas.*

Metodologia

1. Prática social inicial do conteúdo

1.1 Vivência do conteúdo pelos alunos

Elencar os conhecimentos que os alunos possuem sobre o calendário, bem como o que gostariam de saber sobre o mesmo.

2. Problematização

2.1. Realizar os questionamentos

- *Você sabe o que é um calendário?*
- *Pra que ele serve?*
- *Já viu algum calendário? Onde e como ele é?*
- *O calendário é importante? Por quê?*
- *O que você gostaria de saber sobre o calendário?*

2.2 Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

- *Científica/Legal: O que é o calendário.*
- *Histórica: Como surgiu o calendário; de que forma as pessoas marcavam o tempo antes do calendário.*
- *Econômica: De que forma o calendário interfere no trabalho e na renda dos trabalhadores.*
- *Social: De que forma o calendário interfere na organização social.*
- *Legal: As inferências do calendário nas leis de uma sociedade.*
- *Religiosa: As maneiras que o calendário interfere nas religiões.*
- *Cultural: As diferenças entre os calendários de diferentes lugares, povos e culturas.*
- *Política: De que maneira o calendário influencia a política ou vice-versa.*
- *Educacional: De que maneira o calendário interfere no processo educacional.*

3. Instrumentalização

3.1 Ações docente e discentes

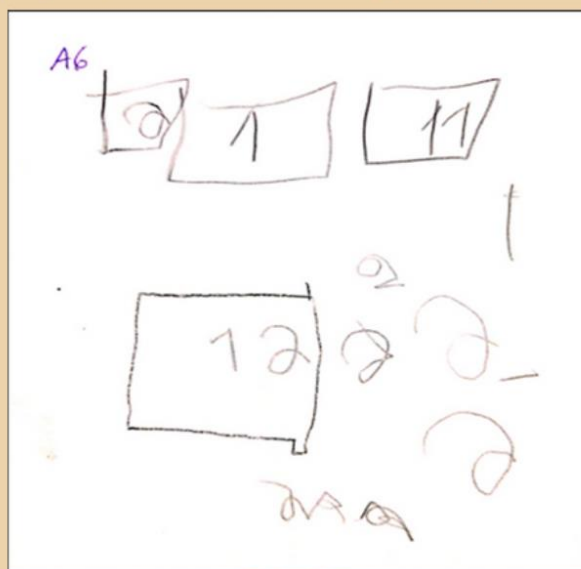
- *Exposição oral sobre o conteúdo por meio de vídeo aulas*
- *Vídeos educativos*
- *Vídeos produzidos pelos alunos*
- *Atividades escritas*

AULA 1**Prática social inicial do conteúdo**

A professora enviará um vídeo aos alunos, solicitando que eles respondam, também por vídeo ou áudio, os seguintes questionamentos:

1. Você sabe o que é um calendário?
2. Pra que ele serve?
3. Já viu algum calendário? Onde e como ele é?
4. O calendário é importante? Por quê?
5. O que você gostaria de saber sobre o calendário?

Atividade: representação do calendário através de desenho realizado pelas crianças. O desenho será enviado por foto para a professora.

Representação do Calendário na prática social inicial

AULA 2

Problematização

Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

- *Científica/Legal: O que é o calendário.*
- *Histórica: Como surgiu o calendário; de que forma as pessoas marcavam o tempo antes do calendário.*

Instrumentalização

Mais um vídeo será encaminhado à turma, no qual a professora apresentará novos questionamentos às crianças sobre o calendário, agora mais detalhados.


1. *Como as pessoas marcavam o tempo antes do calendário?*
2. *Como e quando surgiu o calendário?*
3. *Qual a relação entre o calendário e o relógio?*

Será enviado ainda um vídeo explicativo, com duração de 4 minutos e 13 segundos, trabalhando os aspectos questionados. O vídeo explica o que é o tempo e as formas de medição e como foram criados os instrumentos que medem o tempo, mostrando as relações entre o relógio e o calendário. O vídeo é intitulado “Medidas de Tempo” e está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=P6mAYgNiMkU>


Atividade: após assistirem aos vídeos, as crianças farão uma atividade impressa enviada previamente, que será encaminhada à professora por foto.

Instrumentos de medida de tempo


1. CIRCULE APENAS OS RELOGIOS:



2. AGORA ASSINALE OS INSTRUMENTOS QUE SERVEM PARA MARCAR O TEMPO:



3. DESENHE UMA DAS FORMAS QUE AS PESSOAS USAVAM PARA MARCAR O TEMPO ANTIGAMENTE.



AULA 3

Problematização

Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

- *Econômica/Educacional: Os dias úteis e os dias letivos.*
- *Social: Os dias dedicados ao descanso e lazer da família.*

Instrumentalização

Será enviado o link de outro vídeo educativo, com duração de 3 minutos e 37 segundos, o qual traz informações sobre os dias úteis/letivos e feriado e aborda a organização do calendário. O título do vídeo é “Instrumentos de medida de tempo – Calendário” e está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=7P9uHIMs3fo>

Será enviado também um vídeo gravado pela professora, no qual ela explica o que são dias úteis, letivos, finais de semana e feriados. Chama a atenção para a importância de conhecermos o calendário e orientarmos as atividades diárias de acordo com ele. Aborda a necessidade de realizarem as tarefas e irem à escola nos dias úteis/letivos.

A orientação é para que a criança assista ao vídeo indicado e em seguida assista ao vídeo gravado pela professora.

Atividade: as crianças farão um desenho, ilustrando o que se faz nos dias úteis/letivos e o que se faz nos dias de feriados e finais de semana. O desenho será enviado por foto à professora.

Ocupações pessoais em dias úteis/finais de semana



AULA 4**Problematização**

Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

- *Religiosa: Algumas religiões consideram o sábado um dia sagrado e por isso o dedicam apenas a atividades religiosas.*
- *Cultural: Os calendários são diferentes em diferentes lugares e apresentam particularidades de acordo com a cultura local.*
- *Política: O poder público utiliza o calendário para organizar a vida dos cidadãos.*

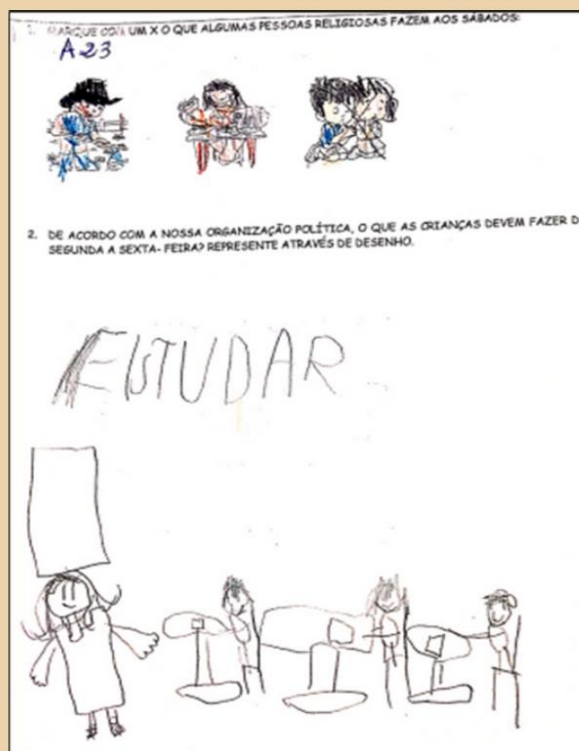
Instrumentalização

Apreciação de um vídeo com duração de 4 minutos e 15 segundos, intitulado “Calendário – poesia para crianças”, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=ZtCDMsXakI4>. No vídeo são mostradas, em forma de poesia, as principais datas comemorativas de nosso calendário.

A professora enviará outro vídeo gravado por ela, no qual explica melhor as datas comemorativas e aborda outras questões: como é vivido o sábado por algumas religiões, a existência de diferentes calendários e a importância do calendário para a vida social de forma geral.

Atividade: as crianças responderão à atividade com desenhos, que será enviada por foto à professora.

Ocupações pessoais nas dimensões religiosa/cultural e política



AULA 5

Catarse e Prática social final do conteúdo

A professora fará uma explanação final por meio de um vídeo, em que fará uma breve recordação de todas as dimensões trabalhadas sobre o calendário. Abordará a importância de observarmos o calendário para organizarmos a nossa rotina, mencionando a importância da frequência escolar, os dias dedicados ao estudo e ao descanso.

Os alunos farão um vídeo ou áudio respondendo a algumas questões:

1. O que é o calendário?
2. Para que ele serve?
3. O que acontece quando não observamos o calendário?
4. Quais os dias devemos dedicar aos estudos sejam presenciais ou remotos?

Atividade: as crianças desenharão o calendário.

Representação do calendário na prática social final

A hand-drawn calendar grid with 7 columns and 6 rows. The columns are labeled with days of the week: DOM (Domingo), SEG (Segunda), TER (Terça), QU (Quarta), QUI (Quinta), SEX (Sexta), and SAB (Sábado). The grid contains numbers representing dates from 1 to 30. The numbers are arranged in a regular pattern, with some numbers in red ink. The grid is slightly tilted to the right.

| | DOM | SEG | TER | QU | QUI | SEX | SAB |
|----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | | | | |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que originou este PTT teve como objetivo compreender quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da Matemática nos anos finais da Educação Infantil, tendo em vista a educação de caráter emancipador, buscando apreender se esta é uma metodologia possível de ser trabalhada com crianças pequenas e se ela direciona os conhecimentos à emancipação dos alunos nesta modalidade de ensino.

Durante a realização do trabalho com as professoras envolvidas na pesquisa, tivemos a oportunidade de realizar juntas o movimento orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica, vivenciando os momentos desde a prática social inicial, até a prática social final, o que nos proporcionou a compreensão de como o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve à luz desta metodologia. Ao final do curso, pudemos sumarizar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino de conteúdos matemáticos às crianças pequenas. Como fundamento do fazer pedagógico, ela torna possível:

1. O acesso ao conhecimento científico, artístico, técnico e cultural produzido pela humanidade.
2. A apropriação de novos conhecimentos, ajudando na compreensão do objeto em suas múltiplas determinações.
3. A ampliação e o aprofundamento do próprio conhecimento.
4. A compreensão das possibilidades de utilização dos conhecimentos adquiridos em situações de sua própria vida.
5. A exploração das diferentes dimensões do objeto em estudo.
6. A emancipação intelectual e humana da pessoa.

A realização das atividades com as crianças deixou claro que a Pedagogia Histórico-Crítica pode e deve se fazer presente na etapa da Educação Infantil, pois é possível o seu desenvolvimento com crianças pequenas. Foi possível também

observar que a formação do pensamento crítico e da compreensão do movimento da realidade é algo possível de se iniciar nesta faixa etária, sem dificuldade.

Podemos ainda afirmar que a escola é o local onde se efetiva a busca por uma sociedade emancipada e esclarecida, impulsionada pelo professor que é o agente responsável pela ligação entre o conhecimento e o aluno. A autonomia pessoal é uma grande conquista, já que ela torna o indivíduo capaz de utilizar sua racionalidade para superar o senso comum, crenças e preconceitos, conhecer e apropriar o conhecimento científico. Concordamos que uma condição fundamental para a efetivação da sociedade emancipada é a educação. Mas uma educação que instrumentalize o sujeito para compreender o movimento dialético da realidade e da sociedade fragmentada e se posicionar em relação a ela. Na Pedagogia Histórico-Crítica podemos encontrar os fundamentos teórico-metodológicos que possibilite a efetivação dessa educação crítica e emancipadora.

Ao concluir este trabalho, é importante salientar o quanto esta pesquisa contribuiu para minha formação enquanto professora, especialmente em relação ao conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento de uma prática emancipatória, tanto para o professor, quanto para o aluno. A Pedagogia Histórico-Crítica é fundamental ao ensino, especialmente quando consideramos o público, por garantir a transmissão de conhecimento à classe trabalhadora. É uma pedagogia que concebe os conhecimentos como instrumentos que permitem ao ser humano compreender a realidade e a agir sobre ela, objetivando a construção de uma educação escolar pública de qualidade socialmente referenciada. Em que pese toda essa relevância para a classe trabalhadora (talvez, por isso mesmo), podemos afirmar que ela ainda é pouco desenvolvida nas práticas escolares, principalmente pela falta de conhecimento sobre ela, o que torna esta pesquisa relevante acadêmica, científica e socialmente.

Esperamos que este trabalho venha contribuir para despertar o interesse dos demais colegas professores pela Pedagogia Histórico-Crítica e que esta possa ser a orientadora de nossa prática docente.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. *É possível falar em Pedagogia Histórico- Crítica para pensarmos a Educação Infantil? Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.

BERNARDO, Liliane Alves.; PINA, Leonardo Docena. “Descobrimo o corpo humano: a prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil”. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 301–320, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640244>. Acesso em: 12 jun. 2021

LAVOURA, Tiago Nicola. *A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica*. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 29, n. 2, p.4-18, Mai./Ago., 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

WALERIUS, Raquel e RECH, Rogério. *Plano de aula sobre matemática na perspectiva da Pedagogia histórico-Crítica*. *Rev. Educação Matemática em Revista - FAMPER*, Ampère, v.3, n. 01, p. 46 – 62, edição especial, 2016.