

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Julio de Mesquita Filho”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência
UNESP-BAURU

Rita de Cássia Bastos Zuquieri

**Ensino de Ciências na Educação Infantil: Análise de
Práticas Docentes na Abordagem Metodológica da
Pedagogia Histórico-Crítica.**

Bauru- 2007

Rita de Cássia Bastos Zuquieri

**O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE
PRÁTICAS DOCENTES NA ABORDAGEM METODOLÓGICA DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”, Campus
de Bauru, para obtenção do Título de Mestre em
Educação para a Ciência- Área de Concentração: Ensino
de Ciências.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Lombardi Daibem

Bauru-2007

**DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP - BAURU**

Zuquieri, Rita de Cássia Bastos.

O ensino de ciências na educação infantil:
análise de práticas docentes na abordagem meto-
dológica da pedagogia histórico-crítica / Rita
de Cássia Bastos Zuquieri, 2007.

201 f. il.

Orientador: Ana Maria Lombardi
Daibem.

Dissertação (Mestrado) - Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências, Bauru, 2007.

1. Ensino de ciências. 2. Educação

Rita de Cássia Bastos Zuquieri

**O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE PRÁTICAS
DOCENTES NA ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Lombardi Daibem
Instituição: UNESP, Campus de Bauru

Titular: Prof^a. Dr^a. Suelly Amaral de Mello
Instituição: UNESP, Campus Marília

Titular: Prof^o. Dr^o. José Roberto Boettger Giardinetto
Instituição: UNESP, Campus de Bauru

Bauru, 27 de junho de 2007

DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação aos meus amados filhos Pedro Henrique e Julia, duas jóias em minha vida, por terem sido privados tanto tempo de minha presença e cuidados, e mesmo assim me dedicando muito carinho .

A vocês meu eterno amor...

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, por me sustentar diariamente nesta caminhada.

A minha amada Mãe, com sua coragem e amor, fez - me uma pessoa determinada e sonhadora.

Ao meu pai, mesmo não estando mais presente, deixou - me o gosto pela leitura.

A Carlos, pelo incentivo, dedicação, paciência e amor que me ajudou a prosseguir em busca do meu ideal. Meu eterno amor.

A minha irmã, cunhado e sobrinhos, pessoas especiais em minha vida.

A todos meus familiares, pelas orações e incentivo aos meus estudos.

Às minhas amigas da Emei Maria Izolina, pelo carinho e paciência dispensados todos estes anos, na luta por uma educação pautada na ética e na qualidade de ensino.

À amiga Ana Carolina pelas palavras de estímulo e perseverança.

Em especial às professoras Maria Cristina e Silvia Regina, que não mediram esforços para estar comigo nesta jornada e ,com carinho e competência, aceitaram o desafio da pesquisa.

A minha orientadora e amiga Prof^ª.Dr^ª. Ana Maria Lombardi Daibem que com maestria conduziu - me na construção, execução e efetivação desta pesquisa, deixando uma lição de ética, competência e amor pela educação. A ela sou grata.

Ao Prof^º Dr^º. Dermeval Saviani, pela grandeza de sua Teoria, pela imensa contribuição para a Educação Brasileira, pela sua simplicidade e carinho.

Aos professores Dr^º José Roberto B. Giardinetto e Dr^ª. Suely A. de Mello, pelas ricas contribuições para melhoria da qualidade da dissertação.

Partir... Caminhar...

Partir é, antes de tudo, sair de si. Romper a crosta de egoísmo que tende a aprisionar-nos no próprio eu.

Partir não é rodar, permanentemente, em torno de si, numa atitude de quem, na prática, se constitui centro do Mundo e da vida...

É possível caminhar sozinho. Mas o bom viajor sabe que a grande caminhada é a vida e esta supõe companheiros. Companheiro, etimologicamente, é quem come o mesmo pão.

Feliz de quem se sente em perene caminhada e de quem vê no próximo um eventual e desejável companheiro.

O bom companheiro preocupa-se com os companheiros desencorajados, sem ânimo, sem esperança... Adivinha o instante em que se acham a um palmo do desespero. Apanha-os onde se encontra. Deixa que desabafem e, com inteligência, com habilidade e, sobretudo, com amor, leva-os a recobrar ânimo e

Voltar a ter gosto na caminhada.

Marchar por marchar não é ainda verdadeiramente caminhar. Caminhar é ir em busca de mentes, é prever um fim, uma chegada, um desembarque.

Mas há caminhada e caminhada.

Para as Minorias Abraâmicas, partir caminhar significa mover-se e ajudar muitos a moverem-se no sentido de tudo fazer por um mundo mais justo e mais humano.

RESUMO

A presente pesquisa efetivou-se com o objetivo de responder a seguinte questão: Práticas docentes no Ensino de Ciências na Educação Infantil desenvolvidas através dos passos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, propiciam um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para professores e alunos?

Diante da questão proposta, escolhemos para desenvolvimento metodológico a Pesquisa-Ação, segundo Thiollent (2004), por ser um referencial que propicia a participação ativa do grupo e envolve a comunidade local como um todo, propósito este de uma educação emancipatória inspirada na Pedagogia Histórico-Crítica. A etapa de Diagnóstico constou da apresentação do projeto de pesquisa na escola e de duas entrevistas iniciais com as professoras participantes. A etapa de Intervenção tratou da Prática Social Inicial, Problematização e Instrumentalização e a etapa de Avaliação da Catarse e da Prática Social Final. Os passos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica se articulam às etapas da Pesquisa-Ação, fornecendo condições favoráveis um quadro estruturado para a pesquisa.

O conteúdo escolhido para a intervenção foi o “LIXO”, assunto importante, que envolve diretamente os alunos, as famílias, a escola e a comunidade.

Como resultados da pesquisa concluímos que a prática docente à luz da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, efetivada na Educação Infantil no âmbito do Ensino de Ciências, efetiva-se num processo de ensino e aprendizagem de qualidade superior para professores e alunos. Os relatórios e entrevistas, bem como a própria ação pedagógica das professoras participantes, esclarecem tal afirmação juntamente com a prática social final realizada pelas crianças em forma de texto e garantem o resultado relevante da pesquisa. Outro fator de relevância se configura na formação do grupo de estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica que teve início logo após o término da pesquisa, sendo subsidiado pela Secretaria de Educação Municipal de Bauru.

ABSTRACT

To present research it was executed with the objective of answering the following subject : Done educational practices in the teaching of Sciences in the infantile . Education develop Through the methodological steps of the Pedagogy Historical-Criticize , to propitiate a teaching process and learning high quality to teachers and students ?

Before the proposed problem we chase for methodological development the research-action ,second .Thiollent (2004), to be a reference that propitiates the participation it activates of the group in involved the locality community as a whole , purpose this of an education inspired to emancipate in the Pedagogy Historical- Critic .

The diagnosis stage consisted of the presentation of the research project in the school and of your initial interviews with the participant teachers . The intervention stage treated of the practice social initial , problem and Instrumentalização , and the one of the Evaluation trialed of the catharsis and of the finish social practice .The methodological steps of the Pedagogy Historical-Critic they articulate to the stages of the research-action, supply favorable conditions structural picture for the research chosen .

The content for the intervention(rubbish) subject important , what involve the students directly, family, the school and the community. As results of the research can end that the educational practice to the light of the methodology of the Pedagogy Historical-Critic, in the Infantile Education in the ambit of the teaching of Sciences produces a teaching process and learning high quality for teachers and students, because the reports.

As well as the participant teachers own pedagogy action clears such statement and the practice social end also accomplished by the children in text form they guarantee the important result of the research. Another factor of importance for the positive result the research was that soon after the end of the intervention .Began subsidized by the clerkship of Education of the Municipals District of Bauru a group of studies on her referred Pedagogy, factor that motivated more teachers to kwon her the methodology in subjects ,and they participate of Congress in the area with works accepted

LISTAS DE FIGURAS

Figura (1)- trabalho com tinta guache sobre o Lixo- professor (A)

Figura (2)- atividade de linguagem escrita

Figura (3)- momento da prática social inicial

Figura (4)- texto da prática social inicial –professora (A)

Figura (5)- texto da prática social inicial –professora (B)

Figura (6)- atividade de avaliação da prática social inicial

Figura (7)- separação do lixo reciclável- problematização

Figura (8)- atividade de matemática –separação e contagem do lixo reciclável

Figura (9)- atividade de compostagem –lixo orgânico

Figura (10)- compostagem : lixo orgânico e inorgânico

Figura (11)- aula –passeio: caminhada pela reciclagem

Figura (12)- central de reciclagem de Bauru

Figura (13)-oficina de papel reciclado,mistura do papel picado com água

Figura(14)- blocos confeccionados com papel reciclado

Figura (15)- experimentação da farofa de casca de banana

Figura (16)- experimentação da farofa de casca de banana

Figura (17) – vídeo sobre o lixo-turma da Mônica

Figura (18)-catarse apresentação final turma da professora (B)

Figura(19)- Urubulino - fantoche

Figura (20)- catarse –apresentação final turma da professora (A)

Figura (21)- texto segundo elaborado na prática social final-professora A

Figura (22)- texto segundo elaborado na prática social final –professora B

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1.0 - Pedagogia histórico-Crítica:Fundamentação Teórica.....	20
1.1- Contexto Sócio-Político da Pedagogia Histórico–Crítica.....	27
1.2 – Pedagogia Histórico-Crítica: Uma Proposta Emancipatória.....	30
CAPÍTULO 2.0- A Educação Infantil e o Ensino de Ciências.....	47
2.1 – Educação Infantil no Brasil.....	47
2.2 – O Universo da Educação Infantil.....	50
2.3 – O Ensino de Ciências e sua prática na Educação Infantil.....	55
2.4 _ Práticas Docentes na Educação Infantil.....	68
CAPÍTULO 3.0- Metodologia.....	76
3.1- Caracterização da Pesquisa.....	76
3.2- A proposta Metodológica.....	78
3.3- Primeira Fase :Diagnóstico.....	82
3.4- Segunda fase: Intervenção.....	97
3.4.1-Prática social Inicial.....	97
-O grupo de Estudos com as Professoras.....	97
-A prática Pedagógica com os alunos.....	118
3.4.2 - Problematização.....	109
3.4.3 - Instrumentalização.....	113
3.5 -Terceira Fase:Avaliação.....	125
3.5.1- A Catarse.....	125
3.5.2- Prática Social Final ou Superior.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	137
Referências Bibliográficas.....	142
Anexos	150

INTRODUÇÃO

“O PROFESSOR QUE PENSA CERTO DEIXA TRANSPARECER AOS EDUCANDOS QUE UMA DAS BONTEZAS DE NOSSA MANEIRA DE ESTAR NO MUNDO E COM O MUNDO, COMO SERES HUMANOS É A CAPACIDADE DE ,INTERVINDO NO MUNDO, CONHECER MUNDO”

Paulo Freire

A presente pesquisa se assenta na vivência e prática docente que desenvolvo na Educação Infantil do Município de Bauru desde 1993.

A pesquisa começa a ser edificada no ano de 2002, quando reencontrei a professora Dr^a. Ana Maria Lombardi Daibem, que no seu papel de educadora, acolheu-me e se dispôs a partilhar comigo programas de estudos, visando a me preparar para o processo seletivo da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru.

Dois anos depois, fomos surpreendidas pela decisão da comissão responsável pelo processo seletivo do curso de Mestrado, que, diante da minha aprovação, formalizou nossa condição de orientadora e orientanda.

O tema proposto para a pesquisa e a opção teórica que a fundamenta tem o propósito de abordá-la na ótica da Educação Infantil, considerando que a Pedagogia Histórico-Crítica não foi ainda alvo de muitas pesquisas nesta área.

Seus passos metodológicos têm sido objeto de estudos no ensino Fundamental, Médio e Superior, e diante de nossa vivência pedagógica na Educação Infantil, optamos por analisar essa metodologia nas práticas docentes dos professores com o enfoque no ensino de ciências.

A relevância desta pesquisa deve-se ao fato de que, ao estudarmos a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica no âmbito da Educação Infantil, estaremos proporcionando aos professores participantes da referida pesquisa e, posteriormente, a outros professores um contato com este referencial teórico de relevante valor social.

Em pesquisa realizada acerca de levantamento de trabalhos desenvolvidos no ensino de ciências no âmbito da Educação Infantil, poucos referenciais foram encontrados, evidenciando, dessa forma, a necessidade de um trabalho de pesquisa consistente na ótica da Pedagogia Histórico-Crítica.

Sendo educadora e atuando a mais de treze anos na Educação Infantil, através de minha prática docente, vivencio diariamente o quanto os temas relacionados ao ensino de ciências encontram-se em uma condição secundária nos planejamentos e ações educativas, dessa forma, demonstrando que não dedicamos atenção necessária a essa área.

Nossa proposta, nesta pesquisa, será trabalhar com um conteúdo planejado pela escola para o ano letivo, que será o lixo reciclável, tendo em vista a relevância do assunto para a Educação Infantil, vivenciando-o com um olhar diferenciado, percebendo o papel social da educação para o desenvolvimento da cidadania conforme afirma Vale:

...Uma Educação científica deverá começar desde tenra idade ,desde a pré -escola cultivando a curiosidade da criança corporificada no insistente por que?(VALE,1998, p. 6).

Os saberes científicos que foram elaborados ao longo da história da humanidade devem ser devidamente apropriados pelos indivíduos como forma de dominarem esses conhecimentos , segundo Saviani:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciências), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica deve se organizar á partir dessa questão. (SAVIANI, 1992, p 23).

Questões como estas nos remetem a uma análise mais profunda sobre a educação, exigindo reflexão coerente sobre o processo educacional, sendo assim, pensar ciências é também refletir sobre conteúdos e valores que propiciam uma relação transformadora para professores e alunos.

Os currículos de ciências devem propor conteúdos que envolvam os alunos na descoberta do novo, do científico, na aquisição do conhecimento historicamente construídos pela sociedade.Nesta perspectiva afirma Rodrigues que :

O ensino ciências deve demonstrar que a ciência é uma das formas de produção da realidade humana, pois, por se contrapor ao saber natural e espontâneo, ela se desenvolve como forma de conhecimento e de domínio da natureza, abrindo as portas a construção de uma realidade e de um mundo novo. (RODRIGUES, 1987,p 106).

O conhecimento científico, citado por RODRIGUES (op.cit), não pode ser visto como uma contemplação do objeto, mas uma reformulação da realidade existente para que possa ocorrer a transformação social. Essa prática é necessária, pois a ciência não é estática , passiva, mas real e, historicamente produzida; possibilitando conhecimentos positivos para a sociedade.

As mudanças no âmbito educacional brasileiro são reais, percebemos um salto teórico mais abrangente no tocante a teorias educacionais , embora, na prática, estejamos no início de um processo para a efetivação de propostas educativas consistentes.

Diante desse fato, o estudo da aplicabilidade da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica nas práticas docentes na Educação infantil vem ao encontro da intenção de formular, através desta pedagogia, uma proposta educativa de qualidade para a Educação Infantil.

A criança da Educação Infantil estrutura-se como um ser social e histórico que participa de uma sociedade constituída de regras, valores, cultura e o seu desenvolvimento e crescimento se constroem também pela cultura e pelo meio, a partir das relações humanas desenvolvidas.

O aprendizado infantil, em primeiro lugar, é realizado pela família, primeiro núcleo de relações da criança. Na família, ela aprende noções básicas de vivência social, na qual a linguagem será responsável pela sua comunicação com o mundo exterior. Depois, segue pela instituição escolar que tem como objetivo principal proporcionar para essa criança o acesso ao conhecimento formal e historicamente produzido pela sociedade.

A criança em idade pré-escolar é questionadora, não tem a preocupação com modelos pré-determinados, sua visão de mundo diferencia-se de um adulto, a criança é imediatista, e na concepção de Saviani (2005,p 45), “além de possuir um corpo vivo, com uma interioridade própria, se encontra num contexto temporal e espacial bem determinado.

O meio natural (físico) e o artificial (construído pelo homem) são partes essenciais na vida da criança em sociedade, pois ,como afirma Machado:

É na vivência no meio humano, na atividade instrumental, na (e pela) interação com os outros indivíduos, que permitirá o desenvolvimento, na criança, de um novo e complexo sistema psicológico. (MACHADO, 2001,p 29).

A função primordial da escola é a de se projetar como uma instância socializadora do conhecimento e do saber historicamente acumulado e , para isso, o professor deve dominar alguns elementos culturais necessários para realização da tarefa de ensinar.Saviani (1992,p23) aponta que os educadores devem nortear suas ações no sentido de atingirem três objetivos fundamentais no processo. Estes seriam: a identificação das formas mais desenvolvidas em que se exprime o saber socialmente produzido, a transformação deste saber objetivo em saber escolar de uma maneira que possa ser assimilado pelos alunos e a garantia das condições necessárias para que estes não apenas se apropriem do conhecimento, mas possam elevar seu nível de compreensão da realidade histórica da sociedade em que vive.

A Educação Infantil firma-se como alicerce de desenvolvimento da criança em seu processo de escolarização,lembrando que as vivências infantis possibilitam o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social que constituem a base para todo processo educativo.Segundo Vigotsky:

...A educação é domínio engenhoso dos processos naturais do desenvolvimento. A educação não apenas influi sobre uns ou outros processos do desenvolvimento, como também reestrutura, da maneira mais essencial, todas as funções de conduta (VIGOTSKY, 1987, p. 76).

Nossa preocupação em valorizar o espaço da Educação Infantil se dá pelo fato de acreditar em um desenvolvimento escolar diferenciado, por entender que essa criança é única, nasce com características próprias, mas também vive num contexto, fazendo parte de um grupo social específico. O processo ensino e aprendizagem têm um papel relevante em seu desenvolvimento, conforme Vigotsky:

O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (VIGOTSKY, 1993, p. 74).

O saber escolar, dessa forma, torna-se o elo entre a criança e o mundo social, mas essa ligação deve ser realizada através da transmissão e assimilação dos conhecimentos elaborados historicamente pela própria sociedade. Assim, o papel do professor é fundamental para o processo, sem deixar de entender que este também faz parte de uma estrutura que determina, em forma de leis, os currículos e conteúdos da educação.

Dessa forma, a pesquisa preocupou-se com a formação continuada dos professores de Educação Infantil, pois o aperfeiçoamento e o contato com teorias, que embasam sua prática pedagógica, tornam-se indicativos fundamentais para seu desenvolvimento, enquanto profissional da educação.

O tema selecionado do planejamento pedagógico da escola, foco desta pesquisa, escolhido dentre muitos pesquisados pela orientanda, orientadora e professoras participantes. A escolha recaiu sobre “lixo”, pois focando o Ensino de Ciências, o lixo e sua problemática constituem um assunto abrangente à sociedade como um todo e interferem na comunidade local e na sociedade. Por assim dizer, um tema de cunho social definido.

Dessa forma, constituiu como problema de pesquisa a seguinte questão: Práticas docentes no Ensino de Ciências na Educação Infantil, desenvolvidas através dos passos metodológicos propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica, propiciam um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para professores e alunos?

Nossa hipótese é: os professores da Educação Infantil, se estiverem embasados teoricamente nos passos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, terão uma prática pedagógica no Ensino de Ciência mais eficaz.

Em decorrência dessa hipótese foram definimos os seguintes objetivos para a presente pesquisa:

Objetivo Geral: Analisar a prática pedagógica de professores de Educação Infantil no campo do Ensino de Ciências, verificando se ao adotarem a metodologia proposta pela teoria da Pedagogia Histórico-Crítica em suas práticas docentes diárias, ocorrerá um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, para professores e alunos.

Os objetivos Específicos:

- Caracterizar a prática pedagógica de professores de Educação Infantil, analisando procedimentos que aprimorem o processo de ensino e aprendizagem na área do Ensino de Ciências.

- Planejar e vivenciar com as professoras participantes da pesquisa um programa de formação continuada sobre a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, norteados pela metodologia ação-reflexão-ação.

O desenvolvimento da pesquisa fundamenta-se em uma concepção de educação que propõe uma visão ampla do processo educativo, considerando vários eixos de conteúdos que, interligados, formarão um conjunto de ações efetivas para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem da criança da educação infantil. Considerando que a sociedade modifica-se continuamente e que a criança também se desenvolve num processo biológico e social muito rápido, estudos que propiciem um aprofundamento nesta área do ensino certamente serão favoráveis aos avanços dos profissionais.

A teoria da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani, fundamenta-se no materialismo histórico dialético de Marx que afirma, que as mudanças concretas que ocorrem na história da humanidade, se efetivam através da produção material da sociedade e das relações sociais dentro desta sociedade, resultando em sua organização política e intelectual.

Esta teia de relações tem um papel de destaque na história da educação brasileira, a teoria concebida por Saviani vem ao encontro de objetivos emancipadores que norteiam ações visando à construção de uma prática educativa comprometida com a transformação da realidade histórica, com o desenvolvimento do indivíduo social e particular, assim como da sociedade.

Nesta perspectiva, os conteúdos devem integrar-se em uma relação dinâmica com a teoria e a prática, cabendo ao professor e ao aluno serem co-autores do processo ensino e aprendizagem. Essa abordagem requer dos professores o papel de mediadores da prática pedagógica a serviço da necessidade social a que devem responder. O conhecimento escolar constitui-se em saber teórico-prático apropriado, enquanto instrumento mediador da transformação social. Segundo Corazza:

Certamente, um educador apoiado nestes referenciais não “vai transmitir” conteúdos aos alunos, não vai entregar conceitos já prontos que devem ser assimilados; não vai “depositar” teorias. E a relação “bancária” entre aluno e professor e destes com o objeto de conhecimento fica, assim, inexoravelmente cortada. Bem como, acontece a ruptura definitiva da “memorização” como categoria principal do processo educativo. (CORAZZA, 1991, p 88).

A Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma metodologia estruturada em cinco passos : Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final ou Superior. Esses passos se convertem num processo que embasa a prática do professor e seu planejar, embora sejam definidas por etapas distintas, ocorreram intersecções entre elas , por não se tratar de uma metodologia fragmentada, e que considera a educação como um processo dinâmico e plural, com natureza bem específica.

Nesta dissertação organizaremos os capítulos da seguinte forma: O primeiro trata da base filosófica da teoria que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica , abordando a noção de homem, a noção de trabalho e da cotidianidade do homem. Neste capítulo são incluídas as contribuições de outros autores como: Heller(1977), Duarte(1993), Markus(1974), Vasquéz (1968,1986), e outros . Dando continuidade ao primeiro capítulo, abordaremos a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, por meio de produção literária de seu autor Saviani(1983,1992,2003,2004,2005) , também em Gasparin(2003), Santos(2005).

O segundo capítulo aborda a Educação Infantil no Brasil e seu universo ,buscando articular referenciais teóricos concebam educação enquanto processo realizado por meio da cultura, da sociedade , da família e da escola, fundamentando em Vigotsky (1987,1993), a concepção de desenvolvimento infantil. Compreendemos que a teoria Histórico-Cultural constitui um alicerce necessário para este trabalho, tendo em vista a aplicabilidade da metodologia de Saviani(2005). Também no segundo capítulo trataremos do Ensino de Ciências e sua prática na Educação Infantil e a Prática docente na Educação Infantil.

O terceiro capítulo, relata a metodologia desenvolvida na pesquisa em questão, atendendo as três etapas da Pesquisa-Ação: Diagnóstico, Intervenção e Avaliação com base em Thiollent (2004). Apresenta - se também, a análise dos dados obtidos, tendo em vista os objetivos propostos para pesquisa , respondendo ao problema enunciado.

Por último as considerações finais , destacando a relevância dos dados obtidos para a Educação Infantil.

Na busca do aprimoramento da prática pedagógica para a Educação Infantil, que valorize a pessoa enquanto parte de uma sociedade culturalmente construída, encontramos na Pedagogia Histórico – Crítica a superação de vários modelos educacionais vigentes, fornecendo alicerces sólidos para um trabalho de qualidade neste nível de ensino.

Os capítulos foram estruturados de maneira a fornecer uma visão objetiva da Pedagogia Histórico-Crítica e de sua aplicabilidade na Educação Infantil. Com o intuito de propor ações que possibilitaram um processo educativo de melhor qualidade para professores e alunos.

Nossa proposta de pesquisa sugere ao professor uma tomada de consciência, uma mudança de postura, um novo olhar para seu trabalho com a Educação Infantil. Para isso propomos estudos que orientem teoricamente os professores, que construam uma prática docente sólida e segura.

CAPÍTULO PRIMEIRO

"O VENTO É O MESMO; MAS SUA RESPOSTA É DIFERENTE EM CADA FOLHA"

Cecília Meireles

CAPÍTULO 1

1 - PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo desse primeiro capítulo é fundamentar teoricamente a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvendo uma reflexão a respeito da concepção de homem que está presente no Materialismo Histórico de Marx, base filosófica da pedagogia defendida por Saviani(2004,p36) “ o homem é, pois, um ser situado...”. Esta afirmação justifica ser o homem um ser contextualizado, pertencente a uma determinada sociedade e que por decorrência deve inserir-se nela para transformá-la.

Marx (1985) afirma que, para estudarmos a evolução do homem na sociedade, devemos partir do exame empírico dos processos concretos da vida social e, para isso, devemos estudar os fatos históricos num contexto social. O materialismo histórico-dialético defendido por Marx (1985) postula que será através das relações estabelecidas pelo homem junto à sociedade e pelas condições materiais envolvidas neste processo, que o homem reproduzirá sua existência e de sua espécie. Essa relação social construída pelo homem constitui a base teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, cuja afirmativa de Scalcon, referenda essa condição conforme a citação a seguir:

Da mesma forma como a psicologia histórico-cultural se fundamenta no materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica vai até ele para alicerçar-se como teoria pedagógica que, como tal, necessita perfilar filosófica e epistemologicamente um tipo de homem, guiar-se por uma concepção de sociedade, apropriar-se de uma compreensão psicológica de educando e definir seus métodos de ensino. (SCALCON, 2003, p 121).

O homem possui natureza biológica que determina diferença fundamental entre este e o animal, o qual possui uma relação imediata e superficial que gera a superação de uma necessidade funcional, não planeja, apenas executa sua ação. O ser humano realiza suas atividades de forma independente, livre e consciente, fazendo com que suas relações assegurem a existência da espécie humana. Dessa forma segundo Markus:

Como qualquer espécie animal, o homem é um produto determinado e limitado pela natureza; ele é capaz, entretanto, de elevar-se acima de tais limites, de subordinar ao seu poder o conjunto da natureza transformando tal conjunto em seu corpo inorgânico. (MARKUS, 1974, p 48) .

O que diferencia o ser humano do animal, é sua “atividade vital”, que se efetiva através do trabalho, caracterizando-se por um processo transformador da realidade natural em realidade humanizada, pois o homem age de maneira intencional sobre o mundo. É através do trabalho que realizamos nossa humanidade. Quando verificamos em Marx (1985 ,p 111-112) que o trabalho é a atividade vital humana, diferenciando os homens dos animais, isso significa: estes últimos mantêm uma relação de meio de consumo com os objetos naturais, almejando apenas a sobrevivência.

O homem, com a transformação da realidade natural, produzirá uma realidade humanizada, ou seja, não apenas limitando-se á sobrevivência de sua espécie, mas também construindo suas relações com a sociedade e com outros indivíduos. Será a convivência com o grupo que determinará o grau dessa relação social e produzirá a sua história individual e social.

Na sociedade capitalista, o produto do trabalho fica distante do trabalhador, torna-se uma mercadoria com valor de compra e venda, evidenciando um processo de alienação, que deixa de lado sua verdadeira visão de pré-condição da existência humana.

Markus define com objetividade tal processo quando afirma:

A alienação nada mais é do que a ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito-que modifica e desenvolve o homem –da atividade humana, apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade. Logo, a alienação é- no sentido marxista dessas noções -a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem. (MARKUS, 1974b, p 99).

A alienação surge, dessa forma, ao subjugar o trabalho como um objeto estranho ao homem, escravizando-o, não só na atividade do trabalho mas em outras ações humanas como religião, ciências e cultura. Dessa forma, a educação se configura como processo alienado quando é concebida apenas como transmissora de conhecimentos descontextualizados da sociedade e da história humana. Assim esclarece Sarup (1986, p119) que, “nas condições de capitalismo, a educação é realizada em circunstâncias tão alienantes que se torna um processo de desumanização”.

Articulando o pensamento marxista com a educação, podemos dizer que cabe também a essa o papel de agente de transformação social, pois, a partir dela ,as relações sociais se efetivam mediando a transformação do indivíduo com a sociedade, num processo de superação da realidade alienada em realidade transformada . Segundo Santos:

...Só pode ser coerente uma educação que acelere o processo de superação .Se nossa visão é dialética ,temos que aceitar que a superação se dará por incorporação.Só é possível avançar se dominarmos os processos ,a linguagem e os códigos que permitem a construção desse mundo que desejamos superado.(SANTOS, 2005,p56).

De acordo com Marx (1848, p 415), “só os homens podem destruir o que eles mesmos criaram para abrir caminho a uma nova criação”. A incorporação de novos conhecimentos humanos é que leva o homem a modificar a natureza social para uma melhor qualidade de vida, pois tudo é construído por ele. Portanto, concebendo o homem como um ser histórico, afirmamos que tudo o que nos é conhecido através da história é produto da atividade humana, atividade transformadora.

Para Vasquéz (1968) o homem é o sujeito da história, um sujeito que só o é na história e pela história o que implica também a idéia de uma história que só existe como história de sua atividade ,ou seja,o homem produz e vive sua história.

Valores, costumes, cultura são aprendidos pelo homem na relação com o grupo, é nessa relação que irá apropriar-se dos elementos básicos,ou não , para sua sobrevivência e convivência com a sociedade, como: cumprimentar, agir por conta própria, ter iniciativa, domínio da língua, Saviani nos alerta para esse fato quando afirma que:

... o homem não se faz homem naturalmente ;ele não nasce sabendo ser homem ,vale dizer ,ele não nasce sabendo sentir pensar,avaliar,agir.Para saber pensar e sentir;para saber querer,agir ou avaliar é preciso aprender,o que implica o trabalho educativo.Assim, o saber que diretamente interessa á educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo.(SAVIANI,2005,p7).

A educação faz parte das relações que o homem mantém com a sociedade para sua superação, ou seja, desde que nasce, a convivência familiar vai fornecer para a criança, além de carinho e afeto, também o aprendizado dos elementos sociais . Quando essa criança chega à escola, depara – se com relações sociais mais complexas que passam a fazer parte do seu cotidiano, ela que vivia em um mundo de relações estreitas, passa agora a enfrentar uma

condição nova, com relações pré estabelecidas, com regras, normas mais definidas, que, muitas vezes, são diferentes daquelas desenvolvidas junto à família.

A escola é responsável pelo ingresso da criança neste mundo de estruturas complexas, de cultura e história produzidas pela sociedade e deverão ser apropriadas para que consigam, em suas relações com a sociedade, uma transformação social.

Essa transformação ocorrerá através da apropriação de conteúdos clássicos e históricos essenciais para a formação da criança, por um conjunto de ações que permitam tal acesso. A metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica vem ao encontro dessas aspirações, pois postula mecanismos de superação que instrumentaliza o indivíduo através da cultura. Segundo Saviani:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, a 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, a descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p13).

A Pedagogia Histórico-Crítica tem por objetivo essa apropriação, pois, em sua fundamentação teórica, seu precursor, Saviani, deixa claro que é papel da escola a transmissão do conhecimento historicamente construído pela sociedade e que só assim haveria possibilidade de uma transformação social.

A educação, segundo Saviani (2004), caracteriza-se como uma atividade que irá mediar a prática social do indivíduo, sempre respondendo a uma sociedade que se faz concreta e historicamente produzida, nada é por acaso. Ao entrarmos em contato com o projeto educacional de uma sociedade, percebemos qual é sua vontade política, que indivíduos tal sociedade quer formar, quais valores estão subtendidos em seus discursos. Por essa razão é que os professores mais do que nunca, necessitam de uma formação que lhes ofereçam estrutura teórico-prática, para que possam avaliar e escolher o caminho a ser percorrido que poderá ser: a aceitação do modelo, ou a luta pela transformação da realidade.

Como podemos analisar, ao homem não foi dada a condição genética de humanização, tais características se instituem ao longo do processo de apropriação dos conhecimentos produzidos, dessa forma o homem em um processo gradativo deve garantir desde pequeno sua condição humana.

Fazem parte do processo de humanização a linguagem, as artes, a filosofia, as ciências e as relações sociais entre os grupos. O indivíduo deve ao longo do processo apropriar-se de um mínimo de objetivações para domínio da sobrevivência da espécie.

Neste sentido, Leontiev afirma que:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem neles, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que as rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 1978, p. 301).

Para Marx (1995), não existe essência humana independente da atitude histórica produzida pelos próprios seres humanos. Para criar no indivíduo o que a sociedade já produziu historicamente, o homem deve se apropriar dos conhecimentos que já foram elaborados por sua sociedade, fundamentando, assim, o papel importante da educação neste processo.

Para realizar esse processo de transformação social, o homem utiliza-se da sua “atividade vital”, que, segundo MARX, em seus Manuscritos Econômico-Filosófico de 1844, é o trabalho que se divide da forma material e não-material. Tais ações são mediadas pela comunicação entre os homens, deste modo, uma atividade coletiva, tendo a linguagem um papel fundamental.

A educação situa-se na categoria do trabalho não-material, sobre o qual dois aspectos descrevem essa realidade. O primeiro trata das ações em que o produto separa-se do produtor (como livros, e objetos artísticos); o segundo diz respeito às atitudes em que o produto não se separa do produtor (do ato de produzir) e a educação figura nesta etapa. Para Saviani, essa atividade realizada pelo ato educativo é uma produção não-material, pois :

Quando nós falamos que a educação é uma produção não-material, isto significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção. No entanto, nós sabemos que a ação que é desenvolvida pela educação é uma ação que tem visibilidade, é uma ação que só se exerce com base em um suporte material. (SAVIANI, 2005, p. 106).

Todo ser humano detém sua individualidade através da apropriação de elementos do meio humano imediato em que está sendo inserido desde sua infância, ou melhor, desde o seu

nascimento. Este processo ocorre de maneira contínua, sendo um exemplo a apropriação da linguagem, aspecto fundamental para inserção do indivíduo na sociedade. Temos na citação de Martins que conforme Vigotsky:

Vigotsky(1982) afirma que apenas a linguagem torna possível a complexificação do pensamento,abstração de propriedades do objeto do conhecimento,que só então se fixa como representação mental e conceito.O pensamento abstrato é pensamento verbal.As idéias ,as representações materializam-se nas palavras, convertendo-se em realidades objetivas para os indivíduos.(MARTINS, 2007, p78-79).

Cada nova geração deve se apropriar das objetivações que foram sendo aos poucos lapidadas pelas gerações passadas, um processo que permite a continuidade da história de determinada sociedade.

O papel da escola, então,é o de garantir às crianças desde a mais tenra idade conhecimentos clássicos e científicos, produzidos historicamente, que tenham sentido para elas. Cabe, dessa maneira, à escola participação neste processo de apropriação de modo a garantir a inserção social dessa criança e uma formação digna e coerente com suas apurações sociais e individuais e humanizadora ,que permita uma relação social de transformação. Vale afirma:

A questão toda,diz Saviani, será necessário articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade; e isso significa articular o processo de apropriação dos conteúdos a uma teoria do currículo que privilegie o conhecimento “clássico” (o conhecimento que resistiu ao tempo e se tornou básico para toda a humanidade). (VALE , 2004, p 219).

A pesquisa que realizamos tendo como base teórica a Pedagogia Histórico-Crítica pretendeu, através de seus estudos, mostrar que é possível professores de Educação Infantil e crianças trabalhem e se apropriem, de forma significativa, de conteúdos que dizem respeito à sociedade, com o propósito de transformá-la para uma condição qualitativamente superior.

O processo educativo como um todo deve colaborar para a humanização desse homem desde criança, pois esta inicia seu processo de inserção social através dos conhecimentos científicos, oferecidos pela escola. Desta forma, estará se apropriando de um conhecimento produzido por sua sociedade e, ao apropriar-se, saberá emitir juízo de valores, conseguirá ser crítico e discernir seu verdadeiro papel como cidadão.

A escola tem papel fundamental neste caminho percorrido pelo aluno. Se a sociedade como um todo não oferecer meios para seu crescimento, é na escola que deverá encontrar apoio e suporte suficientes para ao menos tentar diminuir as dificuldades sociais, através dos conteúdos curriculares oferecidos, das relações sociais estabelecidas com o grupo e do questionamento sobre os problemas mais relevantes na sociedade.

O trabalho educativo deve, em primeiro lugar, assegurar as condições de ensino e aprendizagem das crianças desde a Educação Infantil; o processo de mudança é árduo, necessitando de muito empenho dos que acreditam numa educação verdadeira e dos que estão de posse das decisões políticas do país. Diante da concepção de Saviani, educação e política são interligadas, conforme afirma Vale que :

A fala de SAVIANI caminhou no sentido de demonstrar que, educação e política são práticas distintas “mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: “a prática social” (1983, p 89), ponto de partida e de chegada da ação humana numa sociedade dividida entre o capital e o trabalho. Reside aí o primado da política que se materializa numa” subordinação relativa, mas real da educação diante da política “(1983, p 90), num contexto que emperra a lógica do capital”. (VALE, 2004, p 223).

No próximo item deste capítulo, analisamos o contexto social e político em que emerge a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil, possibilitando uma noção mais ampla de seu processo na sociedade brasileira e as implicações decorrentes para a presente pesquisa.

1.1- CONTEXTO SÓCIO -POLÍTICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O cenário é o ano de 1961, em que o país se encontrava em mudança de regime político devido à renúncia do Presidente Jânio Quadros, (de parlamentarismo para presidencialismo), ocorrendo mudanças também nos setores institucionais e sociais, inclusive na igreja católica, que inicia o movimento JOC (Juventude Operária Católica), do qual Saviani fez parte.

Com a lei de nº. 5.540/68 acontece uma reestrutura do ensino superior, sendo chamada de lei da reforma universitária. A lei 5692/61 reformula o ensino médio e primário, alterando sua nomenclatura para ensino de primeiro e segundo graus.

Na seqüência dos acontecimentos, na década de 70, o regime militar brasileiro fecha o denominado acordo (MEC-USAID) com os Estados Unidos, determinando uma orientação pedagógica baseada na idéia de eficiência para a produtividade e racionalidade. Esta opção caracteriza uma imposição prejudicial, pois, ao limitar um processo educacional à formação técnica, empobrece o acesso à cultura clássica e a universalização do ensino. É uma formação que se detém em práticas de execução de atividades (o aprender a fazer), e que ainda permeia nosso quadro educacional, de uma maneira menos imposta, quando, por exemplo, escolas adotam apostilamentos para o nível de ensino médio, estimulando respostas rápidas que implicam conhecimentos fragmentados que não constituem uma formação integral.

Após os anos 70, a imposição tecnicista, referendadas por teóricos como os Franceses Bordieu, Passeron, Althusser, que, apoiados pela concepção crítico-reprodutivista, evidenciam o caráter reprodutivista da educação e sua subordinação ao capital, começaram a ser questionadas pelos professores, ao afirmarem ser esta reprodutora de condições de relações de dominação, ou seja, a corrente em questão não possibilita renovação, é mecanicista, em sua forma básica, não possui um caráter dialético.

É esta análise que em nosso país começa adquirir forma mais sistemática a partir de 1979, quando se empreende a crítica da visão crítico-reprodutivista e se busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais (SAVIANI, 1992, p 95).

A educação brasileira, em meados de 1970, apresenta segundo Tedesco (1981, p 67), que 50% dos alunos de ensino fundamental, (antigo primeiro grau), encontravam - se em déficit de aprendizagem e condições de semi-analfabetismo.”

O quadro político, no Brasil, mostrava-se em ebulição, revelando o cenário de uma nação que em todos os setores questionavam a ditadura militar, e a educação, por ser um setor de máxima importância numa sociedade em desenvolvimento, refletia toda essa problemática em seu entorno. Segundo Saviani, a educação nos anos 70 decorre do momento crucial do Brasil e, dessa forma, esse novo modelo pedagógico :

...Correspondia a uma necessidade histórica, especialmente no caso brasileiro, onde tínhamos que fazer a crítica da pedagogia oficial, evidenciando o seu caráter reprodutor. (SAVIANI, 2005, p131).

Neste contexto, emerge o educador Dermeval Saviani, nascido em 25 de dezembro de 1943, na cidade de Santo Antônio de Posse no Estado de São Paulo. A trajetória de Saviani como aluno e mais tarde como docente da PUC-SP, no curso de Filosofia, demonstra seu interesse por questionamentos sociais e históricos da sociedade. Sua formação política veio ao encontro de suas aspirações enquanto educador e seu legado constitui um marco para a educação brasileira, ou seja, antes e depois de Saviani. Dessa forma, proporciona – nos uma reflexão teórica que percebe e atua no âmbito social, não fragmenta o homem e seu conhecimento reflexivo, ele pensa e age como um todo. Deixando claro: não podemos perceber a educação como a redentora de todos os problemas sociais, mas sim aceitá-la como mais um elemento na engrenagem social capaz de produzir transformação, desse modo afirma Saviani:

Entretanto, agarrar-se á educação como a uma espécie de tábua de salvação para os problemas nacionais representaria uma posição ingênua, destituída de criticidade. Isto porque ,se por um lado, ela se constitui num possível ponto de rompimento do chamado “círculo vicioso” do subdesenvolvimento ,por outro lado ela própria se apresenta como encerrada dentro desse mesmo “círculo”(SAVIANI, 2005, p 2).

Saviani (2005) demonstra, desde essa época ,o interesse por estudar a educação de um prisma Histórico-Crítico, percebendo-a como “atividade mediadora no seio da prática social global” Em seus estudos e pesquisas, procurou a revalorização do professor enquanto um agente de transformação da sociedade e humanização do homem.

Em 1983, lança seu livro Escola e Democracia, no qual descreve os problemas educacionais brasileiros numa visão histórica, não apenas denunciando, mas fornecendo propostas de uma nova perspectiva para a educação no Brasil.

Nesse livro, Saviani divide em dois grupos as teorias educacionais que são encontradas nas práticas docentes. O primeiro grupo das teorias compreendem a educação como instrumento de equalização social, como um processo de superação da marginalidade social, entende que a sociedade é harmoniosa, entendendo a integração dos seus membros. A marginalidade, que supostamente ocorra, será por um desvio que poderá ser corrigido, não afetando a sociedade como um todo.

O segundo grupo das teorias concebem a educação como instrumento de discriminação social, marcada pela separação de grupos sociais que formadores de classes antagônicas que se interagem a partir de relações de força. Neste grupo, a marginalidade é vista como parte integrante de uma sociedade, um fenômeno intrínseco à estrutura educacional, provocando a dependência da mesma.

No primeiro grupo, as Teorias Não-Críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista) concebem a sociedade como correta e o indivíduo como um agente que deve adequar-se as suas regras para um bom funcionamento social.

No segundo grupo, as Teorias Crítico-Reprodutivista (Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como o Aparelho Ideológico do Estado, Teoria da Escola Dualista), são assim denominadas, pois criticam o modelo social, criam expectativas de mudanças, mas seu discurso se faz no sentido de manter a estrutura social capitalista vigente.

Diante das teorias educacionais veiculadas na sociedade brasileira, apresentadas por Saviani, podemos dizer que muito ainda temos que caminhar na direção de uma sociedade igualitária no que se refere à educação. A seguir apresentaremos uma proposta desse caminhar que vem a ser a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, que formulada por Saviani, tem em seu bojo componentes didáticos de emancipação social.

1.2- A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA PROPOSTA EMANCIPATÓRIA.

Antes mesmo de formalizar o nome da Pedagogia Histórico-Crítica, encontramos em LIBÂNEO (2005), uma expressão que vem ao encontro da concepção da referida pedagogia: Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, que possui uma definição bem próxima do que mais tarde seria a Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo Libâneo :

A pedagogia crítico-social dos conteúdos entende o ato pedagógico como encontro do aluno com a cultura socialmente construída ,pela mediação do professor e das situações pedagógicas. Concebe, assim ,uma cultura dinâmica, enquanto criação humana e histórica, e o aluno como ser ativo, produto e produtor do seu próprio meio social, integrando os momentos da transmissão /assimilação ativa dos conhecimentos. (LIBÂNEO, 2005, p 76-7).

O nome Pedagogia Histórico-Crítica começa a ser pensada por seu autor nos anos de 1978-79 e passa por várias nuances até a denominação atual, que supre a objetividade do que deve ser a pedagogia em questão. Foi assim estabelecido, com a intenção de manter o vínculo entre educação e sociedade, aceitando seu caráter contraditório, tomando professor e aluno como agentes de um processo histórico a serviço da transformação social. Segundo Saviani:

.A Pedagogia Histórico-Crítica vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista. Esta colocação parece-me importante porque boa parte dos debates que se travaram e das objeções que se levantaram a essa tendência acabaram desconsiderando que ela está além do crítico-reprodutivismo, e não aquém. (SAVIANI, 2005, p 65).

Saviani esclarece que a educação não possui a função de transformar de maneira imediata e direta a sociedade, não é papel da educação realizar essa tarefa sozinha, cabendo às instituições como a família, a igreja e outras, também esta responsabilidade. O autor afirma que a forma sistemática de nos apropriarmos do conhecimento se dá através da educação, tendo sua finalidade transformadora em curso para com a sociedade de maneira

indireta, através do conhecimento adquirido pelos homens no decorrer do processo histórico. Afirma também que cabe à escola transformar o saber elaborado pela sociedade em saber escolar, selecionando os condicionantes necessários a organização dos currículos adequados e relevantes do processo educativo. Dessa forma, Saviani afirma que:

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa seqüência tal que possibilite a sua assimilação. (SAVIANI, 2005, p 75).

Mezáros (2005) sugere: a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista, transformou-se em peça de acumulação do capital e da reprodução de um sistema injusto de classes em lugar de instrumento de emancipação humana. E, segundo o próprio autor, “Aprende-se a todo o momento, mas o que se aprende depende de onde e de como se faz esse aprendizado”. (MEZÁROZ, 2005, p 16).

Para desenvolver a proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, é necessário fundamentar epistemologicamente a teoria dialética do conhecimento, estruturando a ação docente e discente, como também fundamentando a concepção metodológica e o planejamento das ações. Entendendo que o conhecimento dentro da teoria dialética se dá através de um movimento estruturando em três dimensões respectivamente: Síntese, Análise e Síntese, tendo em Saviani a seguinte descrição:

O movimento que vai da síncrese (a visão caótica do todo) á síntese (uma rica totalidade de terminações e de 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 1983, p77).

Em concordância, também afirma Corazza (1991, p 84) que “o conhecimento se origina na prática social dos homens e nos processos de transformação da natureza por eles forjados, agindo sobre a realidade, os homens a modificam, mas numa relação dialética, esta prática produz efeitos sobre os homens; mudando tanto seu pensamento como sua prática.”

A metodologia da dialética do conhecimento transita por todo trabalho do professor e aluno, dando estrutura para o processo de conhecimento. O professor adquire uma nova maneira de elaborar seu planejamento e executar os projetos e os alunos desenvolvem uma

nova perspectiva de aprendizagem. A metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica expressa o processo pedagógico na sua totalidade. Segundo Libâneo:

O trabalho docente se insere no movimento da prática social coletiva, ou seja: os homens produzindo e agindo conjuntamente na produção de sua exigência material. O ensino escolar é elemento coadjuvante no conjunto das lutas sociais. Portanto o trabalho docente é inseparável da prática social, o que significa que a primeira preocupação do professor é o conhecimento da prática de trabalho e de vida do aluno: suas condições socioculturais (vida familiar, ambiente social, conhecimentos, experiências de que já dispõe, reações frente ao estudo das matérias, linguagem expectativas em relação ao futuro) e o quadro das relações sociais em que vive. (LIBÂNEO 2005, p 77)

A Pedagogia Histórica- Crítica, fundamentando-se na dialética e na teoria do conhecimento, concebe que o trabalho humano elabora o conhecimento, num processo histórico de construção para a transformação da sociedade, possuindo um aparato teórico sustentável, permitindo uma prática pedagógica que tenha o compromisso com a formação, visando à construção humana para a cidadania e transformação social através da educação. Saviani (1991) esclarece:

O sentido básico da expressão “pedagogia histórico-crítica”, é a articulação de uma proposta pedagógica que tenha o compromisso não apenas de manter a sociedade, mas transformá-la a partir da compreensão dos condicionantes sociais e da visão que a sociedade exerce determinação sobre a educação e esta reciprocamente interfere sobre a sociedade contribuindo para a sua transformação. (SAVIANI, 1991, p 25).

Nesta perspectiva, os conteúdos curriculares clássicos (ciências, artes, literatura, matemática, línguas, histórias) devem ser integrados e aplicáveis ao cotidiano do aluno. Desta forma, professor e alunos são co-autores do processo ensino – aprendizagem. Essa abordagem implica um conhecimento escolar teórico – prático, apropriado teoricamente como um elemento que propiciará a transformação da sociedade. Segundo Corazza:

Certamente, um educador apoiado nestes referenciais não vai “transmitir” conteúdos aos alunos; não vai “entregar” conceitos já prontos que devem ser assimilados; não vai “depositar” teorias. E a relação “bancária” entre aluno e professor e destes com o objeto de conhecimento fica, assim, inexoravelmente cortada. “bem como, acontece a ruptura definitiva da” memorização” como categoria principal do processo educativo. (CORAZZA, 1991, p 88).

A Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se numa prática pedagógica que valoriza o social e o político dentro do processo, entendendo educação como atividade mediadora, atuando na consciência dos indivíduos, aceitando, portanto, que a educação não se transforma

de modo direto , mas de uma maneira indireta , agindo sobre o sujeito da prática educativa, na transformação da consciência do indivíduo.

O pensamento de Saviani a respeito da educação não pode ser entendido como um fim em si mesmo, como uma meta última a ser atingida, muitas vezes evidenciados nos discursos e práticas de educadores em geral.

Ao conceber a educação como atividade mediadora da prática social,torna-se fundamental uma mudança radical nos objetivos e ações didáticas e docentes com vista à superação das relações dominantes ,ou seja,a mudança que admite a Pedagogia Histórico-Crítica dar-se-á efetivamente no nível da consciência, na postura de uma visão emancipatória de educação,assim afirma Oliveira:

A transformação que a educação opera é aquela que se dá através do processo de transformação das consciências. E, no processo global de transformação das estruturas,a educação enquanto transformação das consciências é condição essencial... Na verdade ,a concepção de educação de Saviani aponta para a superação de duas formas unilaterais de considerar essa questão : ou que ela ,a educação seja por si só o veículo da transformação social,por excelência,como diz a concepção idealista,ou que ela, a transformação das consciências ,seja sempre um processo *a posteriore*, isto é, uma mera consequência da transformação das condições materiais ,como postula o materialismo mecanicista.(OLIVEIRA, 1994,p120-1)

Saviani divide sua metodologia em ‘passos’, como fazia Dewey e Herbart e para melhor visualização e entendimento na prática educativa, são eles assim dispostos; Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Superior ou Prática Social Final do conteúdo.

O primeiro passo descrito por Saviani (2003) vem a ser a prática social inicial, ou seja, constitui uma primeira leitura da realidade do aluno, um primeiro contato com o tema a ser estudado.

Vasconcellos (2003, p 42) sugere que “o trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para o aluno.”

A prática social inicial motiva aluno e professor a conhecer, ressalta o que professor e aluno dominam sobre o tema a ser estudado. O fator motivação neste momento é de suma

importância, pois somente motivado o aluno irá falar sobre o que já sabe ou não a respeito do tema. Para Freire e Campos:

O ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo á escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de a identidade cultural do aluno ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social (FREIRE & CAMPOS, 1991, p5).

A consciência da realidade dos alunos com certeza possibilita um menor distanciamento entre os conteúdos curriculares trabalhados na escola e a real necessidade dos alunos. Cabe ao professor, ao planejar sua prática educativa diária, cuidar deste aspecto tão importante no processo ensino e aprendizagem de seus alunos.

Segundo Vasconcellos (2003, p 48) “ conhecer a realidade do educando implica em fazer um mapeamento, um levantamento das representações do conhecimento dos alunos sobre o tema de estudo”. A mobilização é o momento de solicitar a visão/concepção que os alunos têm a respeito do objeto (senso comum, síncrese). Essa expressão deriva da vida concreta dos alunos em sociedade, de sua maneira particular; do que vivenciam em seus lares e comunidades, do que já conhecem antes de adentrar a escola, mesmo que seja um conhecimento do senso comum. Para Vigotsky:

Em essência a escola nunca começa do vazio. Toda a aprendizagem com que a criança depara na escola sempre tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética na escola. Entretanto, muito antes de ingressar na escola ela já tem certa experiência no que se refere á quantidade: já teve oportunidade de realizar essa ou aquela operação, de dividir, de determinar a grandeza, de somar e diminuir[...] aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola. (VIGOTSKY, 2001 1b, p 476).

Na prática social inicial, a visão do aluno é sincrética, ou seja, apesar de já possuir certo conhecimento cotidiano acerca do assunto abordado pelo professor, ainda não o faz numa relação entre teoria-prática, seu conhecimento ainda não é sistematizado, não consegue explicitar com clareza conceitos científicos do conteúdo em questão. Santos salienta que:

Partir do social significa partir do humano genérico, das preocupações coletivas, da dimensão na qual se manifestam nossas lutas, realizações e contradições. Assume-se que o aluno não é “menos” mas que sabe menos ou sabe de forma não –organizada, o que indica ser o professor o organizador da estratégia de ensino. (SANTOS, 2005, p11)

O professor, diferentemente, possui, nesta fase, um conhecimento sintético, ou seja, antes de iniciar seu trabalho com os alunos, o professor já realizou o planejamento de atividades e conteúdos e consegue vislumbrar um caminho a percorrer com seus alunos, tendo, dessa forma, uma síntese do processo educativo.

É de ressaltar, entretanto, que o diálogo pedagógico não se estabelece entre a subjetividade de professor e alunos, mas, sim, na relação de ambos, ... com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais. (CHAUI, 1980, p 39).

O verdadeiro processo dialético da aprendizagem, no seu movimento mais intenso e total, é a relação de professor e aluno com o conteúdo ou saber escolar, que deve sempre ser considerado como um conteúdo social. Para tanto, esse primeiro passo não deve dar relevância apenas para o que o aluno já sabe com relação ao conteúdo, mas perceber e avaliar o social, o grupo, o pensamento não só do aluno, mas da sociedade, definindo junto com os alunos as estratégias de ação que serão utilizadas para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive.

Os alunos chegam à escola com conceitos cotidianos que se diferem dos conceitos científicos, conceitos esses de base puramente empírica, fruto das vivências e das experiências comuns às crianças. Salientamos crianças, pois trabalhamos nesta pesquisa com as práticas docentes junto às crianças da Educação infantil. Segundo Gasparin:

A tarefa inicial do professor no primeiro encaminhamento prático, consiste em definir as estratégias de sua ação para a realização com os alunos da primeira fase do método. Ou seja, quais os procedimentos que o professor poderia utilizar para trabalhar com a prática social como leitura da realidade, em cada campo específico do conhecimento? (GASPARIN, 2003, p22).

Neste passo inicial da metodologia estudada, verifica-se que as informações trazidas pelos alunos para sala de aula são de muita importância para que o processo ensino e aprendizagem ocorra de maneira coesa e estruturada. Os procedimentos didáticos adotados pelo professor deverão estar integrados de forma a possibilitar uma motivação nos alunos em aprender sobre o assunto ou tema sugerido.

Nossa pesquisa terá como norte os procedimentos didáticos, colhidos da obra de Gasparin(2003), será chegado o momento em que deveremos planejar junto às professoras de uma maneira diferenciada o trabalho com as crianças, pois, a obra de Gasparin faz o percurso com alunos de quinta série (sexto ano) até o ensino médio. O diferencial dessa pesquisa será mostrar de forma coerente e positiva que temos condições de trabalharmos seguindo os passos metodológicos enunciados por Saviani, também na educação infantil, com cautela , respeitando a maturidade psicológica e intelectual da criança pré-escolar.

O segundo passo metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica vem a ser a Problematização, que é a base para o encaminhamento de todo o processo de trabalho. É na problematização que se faz a ponte com a teoria, inicia - se o aluno na pesquisa para a procura de soluções dos problemas apresentados ,oriundos da prática inicial. Dessa forma, pela investigação, o aluno desperta para uma aprendizagem significativa.

A problematização sinaliza o momento em que a ação pedagógica questiona a realidade apresentada no primeiro passo da metodologia. Aqui se inicia a fragmentação da totalidade para depois se estruturar em conhecimento. Como nem todo conhecimento pode ser trabalhado pela escola por motivos de tempo ,de carga horária, deve-se selecionar as grandes questões que desafiam a sociedade.

Como questões principais devem ser exploradas aquelas que professor e alunos levantaram na prática social inicial, os questionamentos que mais provocam polêmicas e requerem soluções do grupo, o que mais se aproxima do problema social. Trata-se de identificar que questões necessitam ser resolvidas no âmbito da prática social e que conhecimentos serão necessários dominar para chegar à solução dessas.

A problematização é também o questionamento do conteúdo escolar confrontado com a prática social, em função dos problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade. Ao relacionar o conteúdo com a prática social, definem-se as questões que podem ser encaminhadas e resolvidas através desse conteúdo específico. (GASPARIN, 2003, p 37).

Ao serem colocados em prática os passos determinados pela metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, as situações não acontecem de maneira fragmentada, é um movimento cíclico, as confrontações acontecem e os alunos estimulados e motivados realizam

processos que estão relacionados a outras fases. Devemos buscar uma constância e coerência ao trabalharmos com essa metodologia , não deixando de lado a mudança interna do professor em sua prática docente, de sua visão sobre seu papel social. Ao encontro dessa posição ,encontramos em Martins:

Desta forma, considero que a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo,pois educar exige um claro posicionamento político e pedagógico,pressupõe a ação intencional do educador a todo momento,implica permanentes tomadas de decisões. (MARTINS,2007,p5).

Os problemas e questões levantadas pelos alunos e professor só aconteceram no inicio das aulas, ficando completamente fora de propósito planejar todo o programa, antes de se ter o primeiro contato com a turma, pois serão eles que possibilitarão ao professor uma serie de conteúdos. A definição de um assunto ou não, para ser trabalhado, requer então mudança de postura do professor, na condução do processo ensino e aprendizagem ,assim como da instituição, da administração, do planejamento, do currículo em questão.

Os conhecimentos trabalhados deverão ser de cunho universal, assumindo especificidades, tendo em vista a aprendizagem e a necessidade dos alunos, pois são produções da humanidade e devem ser conhecidos pela sociedade em geral. O processo educativo deve permear a cultura clássica para que os alunos das classes mais desfavorecidas consigam dominar um conteúdo global que está sempre mais disponível aos alunos de classe sócio-econômicas mais elevadas .

Tem sido uma crítica muito freqüente feita aos conteúdos escolares o fato de se tratar de conceitos muito distanciados dos problemas da realidade de cada educando.Tal crítica se torna ainda mais gritante diante da constatação de que ,para muitos problemas do cotidiano, o educando apresenta um conhecimento específico que viabiliza a superação do problema colocado e , quando o conhecimento aí utilizado é transposto para a esfera escolar,o aluno ´passa a ter dificuldade na sua apropriação.(GIARDINETTO,1999,p51).

A problematização é a fase de busca de soluções para questões apresentadas inicialmente. Alunos e professores planejam-se para essa etapa, pois como o processo não é fragmentado, a problematização ocorrerá em quase todas as fases do mesmo, sempre surgindo questões a serem respondidas , assuntos a serem questionados , considerando que estamos lidando com crianças de seis anos em média .

Nesse processo de problematização, tanto o conteúdo quanto a prática tomam novas feições. Ambos começam a se alterar :é o em que começa a análise da prática e da teoria. Inicia-se o desmonte da totalidade ,mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados. São evidenciadas também as diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo ,verificando sua pertinência e suas contradições, bem como seu relacionamento com a prática. (GASPARIN , 2003,p 36).

A pesquisa em questão teve a preocupação de elaborar um planejamento, no qual as questões apresentadas pelas crianças fossem levadas a contento pelo professor e que nas práticas educativas propostas neste passo, conseguissem solucionar a maioria das questões apresentadas, tendo a noção que sempre florescerão outras questões a serem respondidas.

De acordo com Saviani (2005), o ideal seria que os currículos escolares fossem reorganizados a cada ano , pois o grupo de alunos e a sociedade mudam constantemente, não se constituindo em um processo estático. Pensando dessa forma, os conteúdos abordados também deveriam mover-se constantemente, desde que permaneçam os núcleos clássicos, aqueles conhecimentos que são comuns a todos em qualquer época. Ao pensar os currículos, a escola deve levar em conta qual cidadão quer formar, que sociedade espera para um futuro próximo, saber qual é sua função nessa sociedade,.Assim coloca Giardinetto :

Prioritariamente, é tarefa precípua do trabalho escolar garantir a apropriação do saber sistematizado, do saber mais elaborado e não daquele saber espontâneo, não-intencional produzido nas diversas instâncias da vida social e assegurado dentro dos limites da cada camada social.(GIARDINETTO, 1999, p 47).

Gasparin (2003), quando aborda os procedimentos didáticos dessa metodologia, esclarece que cabe ao professor direcionar os trabalhos com sua turma no sentido de uma mudança de postura, mesmo tendo que se adaptar às regras da instituição de ensino na qual trabalha, não se trata de abandonar todos as normas estabelecidas pela escola ,mas sim , aos poucos , ao planejar sua prática , postular uma mudança real . Para Vasconcellos:

Ser professor ,na acepção mais genuína , é ser capaz de fazer o outro aprender, se desenvolver criticamente .Como a aprendizagem é um processo ativo,não vai se dar ,portanto,se não houver articulação da proposta de trabalho com a existência do aluno ; mas também do professor ,pois se não estiver acreditando, se não estiver vendo sentido naquilo,como poderá provocar no aluno o desejo de conhecer?(VASCONCELLOS, 200,p51).

O terceiro passo apresentado por Saviani (2003), proposto pela metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, chama-se instrumentalização. Este é definido pelo próprio autor como sendo um passo diferente da assimilação de conteúdos da Pedagogia Tradicional, e diferente, também, da coleta de dados comum à Pedagogia Nova. A instrumentalização pressupõe a apropriação de elementos teóricos e práticos que serão necessários para o equacionamento das questões levantadas na etapa da problematização.

Inicia-se, dessa forma, um processo no qual os alunos serão colocados frente ao objeto de conhecimento. O professor possui, sem dúvida, um papel fundamental em todo processo educativo, atuando como um mediador do conhecimento. Neste momento, alunos e professor constroem uma teia de relações que serão determinadas pelos elementos sociais e individuais de ambos. Pois todos os sujeitos do processo pedagógico não são neutros, possuem vínculos culturais, políticos, familiares e sociais diferentes uns dos outros. Gasparin esclarece que:

Todavia, ainda que o processo de aprendizagem seja interpessoal, a verdadeira aprendizagem é intrapessoal, pois depende da ação do sujeito sobre o objeto e deste sobre o sujeito, isto é, resulta de uma interação. A ação do sujeito, neste caso, é sempre consciente. (GASPARIN, 2003, p. 52).

Vários aspectos são responsáveis pelas ações didático-pedagógicas que acontecerão nesta fase, como: interesse e necessidades dos alunos, conteúdo, concepção teórico-metodológica do professor, formação continuada de professores, a idéia de sociedade, dentre outros. A instrumentalização é uma fase rica, pois permite ao professor e ao aluno explorarem várias atividades, procedimentos didáticos, para chegarem ao conhecimento propriamente dito. É o caminho pelo qual o conteúdo clássico e sistematizado é posto à disposição dos alunos para que, ao assimilarem, consigam reconstruí-lo e, assim, modificá-lo para a transformação social.

O planejamento, nesta fase, deve contemplar atividades que possibilitem aos alunos estabelecerem um paralelo entre o seu conhecimento prévio sobre o assunto abordado, as problemáticas levantadas, e o conhecimento científico que será trabalhado em conjunto por professor e aluno no decorrer do processo educativo. Segundo postula Vasconcellos (2005, p. 57), “conhecer é estabelecer relações; quanto mais abrangentes e complexas forem as relações, melhor o sujeito estará conhecendo. O educador deve colocar com o educando na decifração, na construção da representação mental do objeto em estudo”.

Reiteramos que os passos apresentados por Saviani(2005), não o são de forma fragmentada, compartimentada , mas acontecem num movimento dialético, sempre com o objetivo de responder as questões da prática inicial e da problematização,com o intuito de, ao voltarmos á pratica social inicial, o conhecimento tenha deixado o senso comum e assumido uma postura crítica e teoricamente estruturada, evitando um processo de educação alienante.

Vasconcellos afirma que:

Frequentemente, seja para os alunos, seja para os professores, a escola corresponde a uma opção formal, que aliena o caráter existencial e político da experiência pedagógica. O trabalho de ensino-aprendizagem, tomado como mera forma de sobrevivência pelo professor ou como mercadoria pelo aluno, perde sua dimensão humana e reduz-se a uma fetichizada de trocas institucionais.(VASCONCELLOS,2003,p25).

Considerando que esta pesquisa foi pensada e desenvolvida na etapa da Educação Infantil, devemos ter em mente a maturidade psicológica e biológica dessa criança , ou seja, os conteúdos a serem trabalhados e as respostas apresentadas terão a visão infantil, numa organização de raciocínio que tem a ver com a criança e não com um adulto, mas é relevante obtermos a certeza que ocorreu uma mudança de conhecimentos. A Pedagogia Histórico-Crítica preocupa-se com a aprendizagem das camadas populares , para que essas possam, através da educação, apropriarem – se das ferramentas culturais da elite social, contra a exploração cultural de que são condicionados pela sociedade capitalista.Segundo Giardinetto:

O trabalho educativo visa à formação humanizadora dos indivíduos.Essa conotação humanizadora não se alia à pragmaticidade da vida cotidiana,pois visa ultrapassar os limites da particularidade imediata de cada indivíduo,particularidade que se desenvolve espontaneamente no âmbito da vida cotidiana.(GIARDINETTO, 1999,p55).

A pesquisa em questão é inovadora por se desenvolver no contexto educativo de crianças de Educação Infantil, aplicando os passos da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, é possível aferir se a criança modificará o conhecimento sobre determinado conceito não será definitivo, atuando como multiplicadores sociais.

A instrumentalização é uma das fases mais complexas do processo, pois será nesta etapa do caminho que os conhecimentos cotidianos serão comparados com os conhecimentos sistematizados, os conteúdos científicos. O conhecimento novo, ou seja,o conhecimento

científico elaborado, não será de nenhuma forma justaposto ao conhecimento que o aluno trouxe de sua vivência social com o meio, este será construído a partir do existente. Segundo Vasconcellos:

Devemos atentar para o fato de que a aprendizagem não ocorre no vazio, no abstrato, num mundo à parte, mas, pelo contrário, num determinado contexto numa determinada realidade, quer se contemple a própria sala de aula, a escola, bem como a comunidade próxima, ou ainda a sociedade como um todo. Aparentemente, o que importa na sala é o professor e os alunos. Todavia há uma relação da educação escola com o sistema sócio-político-econômico-cultural. (VASCONCELLOS, 2003, p108).

Neste passo metodológico, em que os conhecimentos científicos são trabalhados, o professor planeja no sentido de promover a mobilização dos alunos. A pesquisa, as atividades, devem gerar motivação ao aprender, nunca uma atividade que tenha objetivo e fim em si mesma, mas atividades e procedimentos que permitam o crescimento do aluno, o questionamento das repostas, sempre levando em conta que esse processo acontecerá gradativamente, numa caminhada que levará em conta o individual de cada aluno, sua maturidade intelectual, suas vivências cotidianas e também propiciará o trabalho coletivo na troca de experiências com o grupo. Cabe ao professor possibilitar a aprendizagem dos conteúdos de forma global. Segundo Gasparin:

Na sala de aula, a ação do professor tem como objetivo criar as condições para a atividade de análise e das demais operações mentais do aluno, necessárias para a realização do processo de aprendizagem. Depois, ambos seguem juntos numa ação interativa na qual o professor, como mediador, apresenta o conteúdo científico ao educando, enquanto este vai, aos poucos, tornando seu o novo objeto de conhecimento. (GASPARIN, 2003, p 107).

Ao se caracterizar como mediador no processo pedagógico, Gasparin (2003, p113) afirma que “o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. Torna-se também unificador do conhecimento cotidiano e científico de seus alunos.” Encontramos em Libâneo a afirmação de que:

O professor precisa, portanto, de uma teoria que explicita a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora. (LIBÂNEO, 2005, p78).

O quarto passo da teoria de Saviani é a catarse, síntese do conteúdo aprendido pelo aluno, momento crítico no processo. Segundo Gramsci (1978, p 53), “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”.

Neste passo, o aluno deve sintetizar o conteúdo que aprendeu, mostrar o que assimilou do conteúdo trabalhado, o quanto se aproximou das soluções dos problemas apresentados sobre o tema.

O aluno poderá demonstrar na oralidade ou de qualquer outra forma o que assimilou, tudo o que aprendeu e se essa retenção foi produtiva e de qualidade. Na pesquisa realizada, o ponto chave foi a catarse, pois muitos estudiosos não acreditam que é possível crianças de pouca idade realizarem uma síntese oral ou visual do que aprenderam, expressarem o conteúdo trabalhado de forma a garantir a visualização do processo metodológico.

A grande parte das crianças da Educação Infantil são questionadoras e aptas a aprender, seria subestimar suas capacidades de expressão, se duvidarmos dessa possibilidade de aprendizado e mudança de conhecimento. Para Saviani:

Catarse é a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que se ascendeu.(...) O momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino ,a passagem da síncrese á síntese.(SAVIANI,1991,p 80-1).

Podemos entender por catarse a síntese das duas etapas do conhecimento, primeiro o conhecimento cotidiano e depois o conhecimento científico, agora fundidos em um novo conhecimento elaborado , construído por professor e aluno.

No início do processo pedagógico, o aluno considerava a realidade empírica em que acreditava pela síncrese que tudo era natural, que não havia outra alternativa e sendo crianças de Educação Infantil, ainda elaboram muito pouco do que aprendem em casa, tudo ainda é muito novo, o domínio do saber escolar ainda não se reflete fora dela.

Porém o ponto de chegada, bem estruturado, permite que o aluno (mesmo da Educação Infantil), consiga elaborar um conhecimento maior do que aquele que trouxe de suas vivências diárias, em sua bagagem cultural. O processo gradativo de conhecer se fará visível na forma de desenhos, oralidade, músicas, conversas com o grupo, e brincadeiras .

O conteúdo, agora apropriado pelo aluno, não foi simplesmente fornecido acabado pelo professor, houve uma re-laboração e re-construção social do conhecimento do aluno, entendendo que esse conteúdo elaborado é produto da ação humana no processo.

Segundo Gasparin (2003,p 135), este é o momento da avaliação que traduz o crescimento do aluno . Expressa como se apropriou do conteúdo, resolveu as questões propostas, reconstituiu seu processo de concepção da realidade social. Em se tratando da Educação Infantil, elaboramos, com as crianças, para verificação da aprendizagem num momento específico como parte da pesquisa, uma conversa das crianças que participaram da pesquisa com as outras turmas da escola. Montamos uma sala , na qual as crianças estariam falando a outras menores o que puderam aprender com o assunto do “LIXO” e outras várias questões que formaram trabalhadas no caminho até chegarmos á prática social final.

O momento da catarse foi de muita ansiedade para as professoras e pesquisadoras, pois estaríamos, de alguma forma, colocando em xeque a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, mesmo tendo o perfeito entendimento de que a teoria proposta por Saviani (2005) se organiza de uma maneira complexa ,não se definindo apenas pelos cinco passos. A idéia da pesquisa é salientar que, ao trabalhar com essa metodologia, os professores sentem-se mais seguros e visualizam um caminho com mais objetividade no processo educativo com cunho social.

A Pedagogia Histórico - Crítica permite um questionamento constante do professor com sua prática. Ao planejarmos o quarto passo, decidiu-se pela conversa das crianças com o grupo da escola, de maneira muito informal, sem com isso constranger ou intimidar os alunos, pois, pela pouca idade, poderiam se acanhar e não participarem, a forma encontrada deu certo, e está documentada na metodologia.

O quinto e último passo, estabelecido pela metodologia estudada, vem a ser a prática social final ou superior, na qual observa-se que os alunos chegaram ao nível sintético do conhecimento, apropriando-se dos conteúdos transmitidos pelo professor de maneira a utiliza-los no contexto escolar e fora dele em sua vida cotidiana.Saviani afirma que ocorre uma elevação do aluno ao nível do professor e sua citação explica melhor esse ponto do processo quando Saviani (1983)afirma que:

Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica.Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo,já que é aí que se realiza pela mediação da passagem da síncrese á síntese: em conseqüência manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem um compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 1983,p 82).

Ao final dos cinco passos, professores e alunos conseguem chegar ao denominador comum, ou seja, os alunos agora munidos de conhecimentos científicos, saíram do senso comum e assimilaram os conteúdos que deverão, sem dúvidas, fazer parte de sua vivência, não pode ser encarado apenas como um conhecimento “bancário”, parafraseando Paulo Freire. Dessa forma, também encontramos em Vasconcellos (2005) que o processo educativo numa visão progressista, tem uma meta a seguir, que vem a ser:

A meta a ser alcançada e desenvolvida é a prática pedagógica significativa. Dialecticamente, o professor deve confrontar realidade e objetivo, visando a realização de uma prática consciente, ativa e transformadora, que supere o viés reprodutivista (fazer acriticamente o que sempre fez) ou idealista (ficar nas idéias e não alterar a realidade). (VANCONCELLOS, 2005, p 77).

Concordando com a citação acima, esta pesquisa desenvolveu-se juntamente com duas professoras de uma determinada unidade escolar pública de Educação Infantil de Bauru. Estudos que permitissem a elas o conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como sua metodologia verificou – se, também, através de suas práticas docentes se crianças detiveram ou não uma aprendizagem de maior qualidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica deve ser entendida como um marco para a Educação Brasileira. Segundo Warchowicz (1994, p 153) “sem dúvidas, a educação brasileira atual tem que ser estudada através de dois diferentes enfoques: antes e depois de Dermeval Saviani.”, afirmativa apresentada no Simpósio de Marília em 1994 que tinha como tema “Dermeval Saviani e a Educação Brasileira.

Por concordarmos com a referida expressão, é que nos debruçamos nas obras de Saviani, para entender o seu objetivo para a Educação Brasileira. Assim ao proporcionar um embasamento teórico para as professoras da Educação Infantil, desafiamo – nos a estruturar um programa didático certamente inédito numa dissertação de mestrado.

O nosso objetivo, neste primeiro capítulo, foi informar sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, salientando, a princípio, a noção de homem na concepção Marxista e, no decorrer do texto, trazer um pouco do cenário político educacional em que surgiu a referida teoria, juntamente com a sua proposta metodológica de emancipação humana.

No segundo capítulo, tratamos do universo da Educação infantil, abordando um breve comentário sobre o lugar da Educação Infantil na história do nosso país, bem como o Ensino de Ciências e a prática docente nesta etapa de ensino, evidenciando alguns pontos relevantes para a pesquisa.

CAPÍTULO SEGUNDO

“E toda a humana docência, para inventar-se um ofício ou morre sem exercício ou se perde na experiência”

Cecília Meireles

CAPÍTULO 2

2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE CIÊNCIAS

2.1- EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.

Para abordarmos a Educação Infantil, retomamos alguns aspectos do processo histórico da evolução da educação brasileira que, a partir de 1549 ,quase cinqüenta anos depois do descobrimento, conta com a participação dos jesuítas que a sustentaram por mais de 200 anos.

O sistema de ensino jesuítico, no contexto sócio-cultural e político da época, tivera como objetivo principal a catequização dos indígenas e a formação da elite burguesa. Segundo Aranha (1989, p 122), “Os jesuítas exerceram um verdadeiro monopólio do ensino no Brasil, apoiado financeiramente pela coroa que também auxiliava em generosas doações de terra”.

A força do sistema de ensino jesuítico pode ser percebida por muitos anos em nossa sociedade, na estrutura clássica de ensino , na literatura e retórica. Segundo Rossi:

A chegada dos jesuítas ao Brasil inaugurou um modelo de escola brasileira ,que viveu a dialética interna entre cultura local versus cultura do dominador .Ao pensarmos nos sujeitos que este tipo de escola desejava formar ,temos de analisar a dualidade entre as classes sociais da época .Os filhos de portugueses das capitanias recebiam uma determinada instrução enquanto os nativos brasileiros deveriam ser “catequizados”.A elite dominante participava do acesso aos bens materiais e culturais ,a ela sendo reservada determinada construção de subjetividade ,baseada nos valores deste tipo de classe social.(ROSSI, 2002,p 121).

Após a república, a constituição de 1891 propõe a descentralização do ensino, atribuindo à união a educação superior e secundária, ficando a cargo do Estado a educação elementar e profissional. Diante deste quadro, observamos que as crianças de zero a seis anos continuavam excluídas de um modelo de educação que reconhecia e valorizasse suas necessidades.

Apenas em meados de 1899, fora criado no Brasil o primeiro Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, que depois se estendeu com filiais pelo país.Outra

iniciativa foi a inauguração da Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), primeira creche brasileira para filhos de operários, que tinha como objetivo principal o atendimento assistencialista. O interesse no desenvolvimento infantil ainda estava longe de ser uma preocupação na sociedade brasileira.

Em 18 de maio de 1896, iniciara-se o funcionamento da Escola-Modelo Caetano de Campos, instituição de Educação Infantil que previa uma organização curricular para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos, respectivamente. Segundo Kuhlmann:

No Caetano de Campos, a rotina das três turmas assemelhavam-se, existindo uma certa continuidade nas atividades. Nos dois últimos períodos, ampliava-se o tempo dedicado as atividades cognitivas com a proporcional diminuição do tempo de repouso e de recreio. No segundo período, havia a introdução de atividades de linguagem, de reprodução numa lousa, desenho com pauzinhos e jogos organizados. No terceiro período, eram propostos exercícios de formação de palavras com letras impressas e exercícios de cálculo com cubinhos. (KUHLMANN, 1998, p.126-7).

Até meados da década de 70, as políticas públicas educacionais foram fundamentadas em abordagens baseadas na privação cultural que propunham, a grosso modo, compensar possíveis carências culturais, lingüísticas, afetivas, pressupostos típicos de uma sociedade capitalista, que em nome de propostas de mudanças educacional, continuavam privando a maioria da população de ter acesso ao conhecimento clássico, alegando falta de pré-condições para adquirirem conhecimento.

A partir de 1980, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar negava e criticava essa concepção de educação compensatória, mas em contrapartida não anunciava nenhum direcionamento para a Educação Infantil, omitindo-se quanto às necessidades educacionais da criança brasileira.

Mesmo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, poucas mudanças ocorreram no conjunto de ações efetivas para o desenvolvimento da Educação Infantil, numa concepção de educação como emancipação social. Silva referenda esta situação quando afirma:

Assim, com uma história tão recente, temos muito que pensar, estudar, planejar e aprender sobre a Educação Infantil. Sabemos que já não pode ser unicamente assistencialista, não deve ter como função preparar para o ensino fundamental e muito menos, antecipá-lo. Podemos dizer, sinteticamente que a Educação Infantil no Brasil está na sua infância. (SILVA, 2003, p. 25).

A Educação brasileira, em geral, caminha a passos lentos e as políticas educacionais encobrem com discursos inovadores a verdadeira opção política à qual pertencem. Assim sendo, é papel fundamental da escola e seus agentes saber analisar rigorosamente os documentos oficiais apresentados pelo governo. Observamos que saber analisar implica compreensão, o que requer possuir ferramentas culturais para esse fim. Diante dessa perspectiva progressista de educação, a escola torna-se uma instância de transformação social à medida que propicia aos indivíduos uma formação que permite o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade. De acordo com Saviani:

O homem é capaz de educar de modo sistematizado quando toma consciência da situação(estrutura)educacional(a),capta os seus problemas (b),reflete sobre eles(c),formula-os em termos de objetivos realizáveis(d),organiza meios para alcançar os objetivos(e),instaura um processo concreto que os realiza(f),e matem ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação(g). Este último requisito resume todo o processo,sendo condição necessária para garantir sua coerência,bem como sua articulação com processos ulteriores.(SAVIANI,2005,p. 84).

A Educação é um processo imprescindível que garante ao indivíduo sua humanização; é condição social que permite ao homem se desenvolver plenamente. O processo de escolarização é um fenômeno social,portanto permeado por contradições que estão referendadas ao contexto sócio-histórico de uma sociedade.

O processo histórico de cada sociedade ao longo do tempo evidencia e determina o contexto de educação. Quando perguntamos: Que indivíduo queremos formar? ,devemos ter em mente o papel da educação e todos os seus condicionantes históricos ,políticos econômicos, pois somente a prática educacional não garante mudanças estruturais na sociedade. Eliminando problemas como a desigualdade social, como numa engrenagem, a educação necessita de ações efetivas de outros setores sociais para ter qualidade em seu processo.Segundo Freire:

O processo educativo escolar, na dependência das concepções que fundamente ,de seus objetivos e suas práticas ,pode contribuir para a transformação das pessoas e concomitantemente das estruturas sociais ,restituindo ao homem a sua humanidade negada; ou ela pode ter a função exatamente oposta para a reprodução e manutenção das estruturas desumanas ,enquanto instrumentos de adaptação dos indivíduos à ordem social dominante.(FREIRE,1995, p 37-8).

Conforme a teoria pedagógica de Saviani que tem por objetivo principal a emancipação do homem para a transformação social, nesta pesquisa nos propusemos analisar as práticas docentes dos professores da Educação Infantil, no Ensino de Ciências, levando em conta o currículo da Educação Infantil. Oliveira, esclarece abaixo, como Saviani define o papel da educação, afirmando que:

...Educar, não é somente educar sujeitos para a sociedade, mas sujeitos que a transformem tendo em vista determinados valores que sintetizam as possibilidades já existentes historicamente de o homem humanizar-se e que, como tal, caracterizam o ser do homem enquanto síntese das múltiplas determinações. (OLIVEIRA, 1994, p118).

Para discutir essa temática, trataremos à seguir da Educação Infantil e sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

2.2- O UNIVERSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil aborda uma das fases fundamentais no processo de aquisição do conhecimento pela criança; nesta fase desenvolverá suas potencialidades psicológicas, intelectuais, emocionais, preferencialmente através do lúdico. Mukhina, assim nos afirma:

O pré-escolar começa a estudar brincando. O estudo é para ele uma espécie de jogo dramático com determinadas regras. A criança assimila, sem se dar conta, os conhecimentos elementares. Para o adulto, o estudo é algo muito diferente do jogo. O estudo passa a ser algo desejado. Ao mesmo tempo, cresce sua capacidade de estudar. (MUKHINA, 1995, 166).

Conforme a visão marxista, entendemos o homem como um ser histórico, que estabelece relações sociais e, através delas, desenvolve-se. Dessa forma, não podemos aceitar propostas educacionais impostas, prontas e acabadas, descontextualizadas da realidade social do nosso aluno.

As práticas pedagógicas, nesta faixa etária, devem orientar-se, levando em conta a criança como um ser social, que possui uma história de vida e é influenciada pelo meio. Desse modo, a Educação Infantil deve propiciar, através de sua organização, um ambiente de crescimento, para que a criança desenvolva suas capacidades num processo contínuo de conhecer. Segundo Kramer:

As atividades e situações propostas tem ,portanto ,o objetivo último de favorecer a exploração ,a descoberta e a construção de noções ,ou seja, o desenvolvimento e o maior conhecimento do mundo físico e social(da língua,da matemática,das ciências naturais e das ciências sociais),eixos básicos da função pedagógica da pré-escola.(KRAMER, 2002 , p 21).

A educação sistematizada que ocorre no âmbito da instituição escolar, deve manter um movimento dialético de ação –reflexão –ação, permitindo que o sujeito avance para uma proposta de conhecimento efetivo.

Saviani(2005) formula que a educação acontece entre pessoas, com níveis de maturação diferenciados, numa situação histórica determinada. Considerando que o homem vive em um contexto complexo de regras, valores, cultura, desde pequena a criança deve estar inserida socialmente.Sua escolarização se dará no conjunto das relações existentes na sociedade ,sendo que a urbanização,a história das famílias, a população,o trabalho ,todos esses aspectos formam uma teia que determina a história social dessa criança que, conseqüentemente, dever ser evidenciado no processo educativo .Também em Kramer, referendamos esta concepção:

Isso significa reconhecer que as crianças são diferentes e tem especificidades ,não só por pertencerem a classes diversas ou por estarem em momentos diversos em termos de desenvolvimento psicológico, também os hábitos ,costumes e valores presentes em sua família e na localidade mais próxima interfere na sua percepção de mundo e na sua inserção.(KRAMER, 2002 , p 22).

A educação infantil deve estar inserida nessas preocupações formais, pois, por mais que tenhamos a consciência de que a criança pensa e pensando se desenvolve, cria e aprende com os adultos, o processo educativo deve considerar suas especificidades conforme afirma Mukhina:

A criança se parece bem pouco com o adulto. não apenas porque seus conhecimentos são inferiores aos do adulto. a observação cotidiana mostra que a criança pensa e sente de forma distinta..., a criança não compreende os raciocínios abstratos dos adultos.(MUKHINA, 1995, p 5).

Mesmo sendo a escola a instituição social que sistematiza o conhecimento, a criança tem na família seu primeiro núcleo de aprendizagem, que será responsável por transmitir valores, cultura e desenvolver a linguagem da criança.

Esse processo de primeiras experiências e relações sociais vivenciadas pela criança desde seu nascimento irá influenciar substancialmente no desenvolvimento das habilidades intelectuais . A criança aprende em contato com o adulto, de forma que, quando chega à escola traz consigo conhecimentos adquiridos em relações sociais informais, em especial com a família. Cabe a escola saber explorar esse conhecimento de modo a incentivar a formação global dessa criança,proporcionando a passagem de uma visão de senso comum para uma visão crítica sobre o objeto de estudo, possibilitando um salto qualitativo em sua aprendizagem.

Desde seu nascimento, a criança está inserida numa cultura que é transmitida de geração para geração, num processo de resgate do conhecimento. Em nossas práticas pedagógicas, observamos diariamente que a criança tem suas particularidades na maneira de falar, de tratar os colegas, de realizar as atividades propostas.Cabe ao professor ter o domínio pedagógico necessário para intervir, possibilitando o crescimento qualitativo no processo de ensino e aprendizagem dessa criança.

Esse crescimento, segundo Kramer (2002) deve , ao sistematizar seus conhecimentos, propor uma educação que possibilite aquisição de conhecimentos e, ao mesmo tempo desenvolva a autonomia do indivíduo Em geral, devemos ter consciência de quais fatores deverão ser mais trabalhados. Ainda segundo Kramer:

Não estamos interessados em apenas formar crianças que sejam “inteligentes”e saibam resolver problemas; mas ,ao mesmo tempo,nossa atuação não se dirige ,tão somente ,ao acúmulo repetitivo e mecânico dos conteúdos escolares por parte das crianças.(KRAMER,2002,p37).

Para Mukhina(1995,p 39), “a criança nasce com boa parte do cérebro limpo disponível para captar e fixar o que a experiência e a educação lhe proporcionarem ”. Esse processo de formação se encaminhará na vida da criança e cabe à educação fornecer uma formação que tenha uma intencionalidade constante e planejada permitindo esse desenvolvimento.Acrescenta também a autora:

As crianças assimilam esse mundo ,a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém,os conhecimentos,as aptidões e as qualidades psíquicas do homem.É essa a herança social.Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea.Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto no processo de educação e de ensino.(MUKHINA,1995,p40).

A criança realiza suas atividades individual ou coletivamente sob a observação dos adultos, sendo o professor figura fundamental nesse processo de construção do conhecimento. Afirmar Mukhina que:

O que importa porém, não são os grandes resultados,mas fazer as crianças compreenderem o caráter de trabalho de seus atos. Essa conscientização orienta o desenvolvimento psíquico da criança para a vida futura como membro consciente da sociedade.(MUKHINA, 1995, p 185).

A proposta da Pedagogia Histórico-Crítica vem ao encontro da concepção acima proposta quando afirma o caráter do trabalho realizado pela criança para desenvolver seu conhecimento, não de qualquer conhecimento, mas aquele de natureza intencional, formal, sistemático, no qual o indivíduo se apropria das ferramentas necessárias para a sua emancipação social. Neste sentido, afirma Saviani:

... para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão – assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convençamos chamar de “saber escolar”.(SAVIANI,2005,p 18).

Para a criança apropriar-se de conhecimentos, requer-se, por parte da escola e dos professores, atitudes que consigam valorizar as especificidades próprias dessa faixa etária, evidenciando ações que permitam a exploração do novo pela criança.

Assim nos esclarece Mukhina:

Todas as crianças mostram interesse por matemática, língua ou ciências naturais, com a condição de que não recebam dados isolados, mas um sistema de conhecimentos que lhes permita compreender as principais relações entre os fenômenos que constituem a realidade (MUKHINA, 1995, p 180).

Na Educação Infantil, a criança se abre para o mundo, colocando sobre ele um novo olhar. As experiências infantis crescem à medida que é exposta a condições mais complexas de desenvolvimento, que deve ter um caráter intencional. Os processos e ações educativas propostas para crianças objetivam a aquisição de conhecimentos através dos processos, que Vigotsky(1987) chamou de linha natural e linha cultural de desenvolvimento. A primeira se

encontra nas formas elementares como a memorização, a motivação e a segunda, referenda os processos históricos e culturais construídos pela sociedade. Mukhina enriquece esta concepção quando afirma que:

Ao longo de toda infância pré-escolar, as atividades da criança tornam-se mais complexas e requerem uma percepção, uma mentalidade, uma memória, e por fim, um nível psíquico mais complexo e uma capacidade para controlar a própria conduta. (MUKHINA, 1995, p 189-90).

Em decorrência dessas condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem da criança é que será de fundamental importância que as propostas educativas se efetivem de maneira a valorizar o espaço infantil, suas especificidades, seu processo de aquisição de conhecimento, numa proposta progressista de educação. Neste contexto, a formação do professor é imprescindível para que, ao conhecer cientificamente o processo de desenvolvimento da criança, planeje ações educativas coerentes aos pressupostos acima apresentados.

Segundo Saviani (2003): “a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível”. O autor propõe então que essa desigualdade deve ser gradativamente superada pelo sujeito, desde que se aproprie dos conteúdos históricos e culturais que devem ser apossados por todos. Segundo Santos:

Essa pedagogia terá como objetivo oferecer mecanismos teóricos que permitam uma práxis libertadora, calcada nas condições reais de um dado momento histórico, sem os limites e o desânimo que caracterizam a visão reprodutivista, que vê na escola um aparelho inerte das classes dirigentes (SANTOS, 2005, p 4-5).

Enquanto pesquisadora, propusemo-nos a viabilizar com as professoras da Educação Infantil um contato substancial com essa teoria, criando condição de mudança e emancipação social para professores e alunos, através de suas práticas docentes no Ensino de Ciências.

O processo de ensino e aprendizagem específico da Educação Infantil é complexo, embora existam aqueles que talvez por desconhecimento, o desqualifique. Porém, há sinais de avanço que imprimem esperança e estudos sendo realizados, o universo infantil está em discussão. Enquanto educadora, mãe e cidadã, numa práxis pautada no coletivo, queremos

uma educação que realmente faça a diferença na vida das crianças, entendendo ser a Educação Infantil um alicerce imprescindível desse desenvolvimento.

No próximo item deste capítulo abordamos o Ensino de Ciências, área trabalhada nesta pesquisa com professores e alunos da Educação Infantil, sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica. Apresentamos uma visão geral introdutória sobre o Ensino de Ciências, seu desenvolvimento na educação brasileira e na Educação Infantil.

2.3 -O ENSINO DE CIÊNCIAS E SUA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo VALE (1998, p 1) “a produção do conhecimento humano se tornou prática indispensável para o conhecimento geral da sociedade.” No nosso entendimento, também acreditamos no seu poder de transformação, cabendo às ciências um papel relevante para o salto qualitativo da prática social da humanidade. Segundo Santos :

A ciência reveste-se de uma importância crescente, notadamente nestes últimos séculos, quando o homem percebeu as possibilidades de controle que ela oferece. Se adotarmos ser a ciência um conhecimento diferenciado, então nos cabe estabelecer os fundamentos desse saber, sua validade e as diferentes concepções formuladas a esse respeito. (SANTOS, 2005, p 40).

A ciência contemporânea é produto de investigações que resultam em conhecimentos que são utilizados pela humanidade para resolver vários problemas. A partir do século XIX, surgiram as primeiras propostas efetivas, salientando que os conhecimentos científicos deveriam estar presentes nos currículos escolares. Dessa forma, surgem propostas para ensino de Ciências Naturais. Segundo Caldeira e Bastos:

No entanto ensinar ciências é uma tarefa que apresenta desafios peculiares, tais como decidir se os alunos precisam ou não estar tendo contato com objetos e eventos reais e, em caso afirmativo, como as aulas desse tipo serão organizadas. Isso gerou gradativamente um debate sobre o ensino das ciências naturais (CALDEIRA e BASTOS 2002, p 208).

Porém, é preciso avaliar criticamente o avanço do conhecimento humano nas sociedades capitalistas, quando uma das únicas formas de inserir a ciência no universo social

se dá através do mercado. As políticas mundiais das sociedades capitalistas norteiam currículos escolares no ensino de ciências particularmente no ensino médio e superior, quando afirmam “preparar o indivíduo” para, através da relação da educação, da ciência e da sociedade favorecer o capital e suas necessidades . Dentro desse quadro, Krasilchik (2004), relata:

Um episódio muito significativo ocorreu durante a “guerra fria” nos anos 60 ,quando os Estados Unidos, para vencer a batalha espacial, fizeram investimentos de recursos humanos e financeiros sem paralelo na história da educação, para produzir os hoje chamados projetos de 1ª geração do ensino de Física. (KRASILCHIK, 1987, p 85).

Os grandes movimentos científicos trabalham, em sua maioria, para a formação de uma elite apta a impulsionar o progresso das ciências e tecnologias no país, e a educação está embutida neste sistema. Com o objetivo de superar a dependência industrial no período pós-guerra, o Brasil empenhou-se em comprar “pacotes” educacionais estrangeiros como o conhecido MEC-USAID (1966), para que fossem colocados em prática nas instituições educacionais brasileiras.

A lei de diretrizes e bases (LDB) nº4024 de 21 de dezembro de 1961 proporciona uma concepção diferenciada no Ensino de Ciências, deixando de ser produzida para um grupo social reduzido. Desse modo, afirma Saviani:

O texto da lei 4.024/61, numa clara posição conciliatória, estabelece que os recursos públicos “serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento da sistema público de ensino”. E em seguida regula a concessão de bolsas bem como a cooperação financeira da União com Estados, Municípios e iniciativa privada sob a forma de subvenção, assistência técnica e financeira “para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamento”(SAVIANI, 2004, p 20).

Com o “golpe de 1964” e o início do regime militar, a educação também sofre um novo impacto. Ao deixar de ter como objetivo principal a cidadania, assume um papel de formador do trabalhador brasileiro, sem muita preocupação com cidadãos críticos, questionadores, mas sim com a sua formação para serem um aporte para a economia brasileira. Segundo Nardi:

A demanda das classes populares por vagas no ensino superior acelerou a promulgação da Lei 5.540/68, que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e a Lei 5692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. (NARDI 2002, p 225).

A lei 5692/71 vem legitimar essas modificações ocorridas no currículo educacional brasileiro. Segundo Saviani:

A ruptura política levada a efeito pelo Golpe Militar de 1964, foi considerada necessária pelos setores economicamente dominantes, para garantir a continuidade da ordem socioeconômica que se acreditava ameaçada pelo grupo que então exercia o poder político formal, apoiado numa crescente mobilização popular alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. (SAVIANI, 2004, p 21).

Dessa forma, o Ensino de Ciências também é afetado e sofre modificações, pois de formação científica passa a uma visão de caráter profissionalizante. As escolas particulares, por sua vez, continuavam pensando num currículo que não descaracterizasse a formação do seu aluno para o ensino acadêmico superior (cursos científicos). De acordo com Krasilchik (2004, p 87), o Ensino de Ciências e a educação em geral, terão um pequeno avanço, “com a Lei de Diretrizes e Bases para Educação, nº 9394/96, que estabelece em seu parágrafo 2º do artigo 1º “que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e á prática social”.

Assim, a formação básica do indivíduo deverá prever o domínio da leitura e escrita, do cálculo, a compreensão do ambiente material e social, da tecnologia, das políticas, das artes e valores sociais.

Analisando o caminho percorrido pelas leis implementadas pelos governos, que dizem respeito à educação em geral, Krasilchik, afirma que:

Infelizmente, mantém-se um ensino precário com professores que enfrentam nas escolas problemas de sobrecarga, de falta de recursos e de determinações que deveriam seguir sobre as quais não foram ouvidos (KRASILCHIK, 2004, p 8).

O Ensino de Ciências, por muito tempo, foi considerado uma atividade pragmática, voltada apenas para os grandes centros educacionais e científicos do mundo. Não se pensava na educação científica das crianças e jovens dos países menos desenvolvidos como é o caso do Brasil. À medida que os problemas sociais e ambientais impulsionados pelo próprio

homem se propagaram no mundo, valores novos foram incorporados aos currículos escolares no ensino de ciências . Ao acreditar que Ensino de Ciências e sociedade estão ligados por valores e outros aspectos sociais e políticos, os currículos escolares deverão proporcionar não só o ensino da investigação científica, mas, necessariamente, a correlação desses aspectos com a cultura,a política,a sociedade e a economia.

Desse modo ,Rodrigues afirma que:

O ensino de ciências deve demonstrar que a ciência é uma das formas de produção da realidade humana,pois,por se contrapor ao saber natural e espontâneo, ela se desenvolve como forma de conhecimento e de domínio da natureza.Esse conhecimento e esse domínio abrem as portas á construção de uma realidade e de um mundo novo na ordem natural.Essa realidade se produz pela incorporação e pela transformação da natureza,de acordo com as necessidades humanas.(RODRIGUES, 1987,p 106).

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio passam a levar estudos científicos relevantes para a vida diária dos alunos em sociedade, como poluição, crescimento populacional, recursos naturais, lixo e outros. Assim, o problema a ser analisado será não mais o conteúdo trabalhado, mas a forma como será abordado, qual é o objetivo em falarmos dos problemas sociais, qual concepção de homem e de mundo possuímos, afirma Krasilchik que :

Os alunos passam á estudar conteúdos científicos relevantes para sua vida, no sentido de identificar os problemas e buscar soluções para os mesmos. (KRASILCHIK, 2004, p89).

Neste caminho percorrido pelo Ensino de Ciências, surge o lema “Escola para Todos”, que irá preocupar-se fundamentalmente com a alfabetização científica, pois ao se intensificar a relação da sociedade com o ensino de Ciências nas escolas, esse movimento se dará ainda mais pelo crescimento de uma influência construtivista em nossos sistemas de ensino nos meados de 1980, ressaltando aspectos da teoria construtivista.

Tal reforma não consegue perceber de antemão os exageros vivenciados nas práticas educativas, que tornaram o currículo clássico pouco rigoroso, perdendo, em alguns casos, a objetividade no ensino de Ciências e outras disciplinas curriculares. A Pedagogia Histórico-Crítica abordará, diferentemente de outras metodologias, as nuances de todo o processo por

que passou a educação brasileira neste último século,valorizando o social e a sociedade em que está inserido o indivíduo enquanto sujeito .

Os currículos escolares, como apoio didático essencial para essa mudança ,trabalham no sentido de que a educação não seja “bancária” como propôs Paulo Freire, mas também não se perca em subjetividades,deixando de lado os conteúdos essenciais para a formação do indivíduo social.

Dessa maneira ,Santos (2005) alerta para a tarefa primordial da Pedagogia Histórico-Crítica:

Nossa primeira tarefa, dentro dos princípios adotados pela PHC,é a luta por uma educação popular de qualidade,com o resgate dos conteúdos escolares e do rigor necessário ao trabalho educativo.(SANTOS, 2005, p 55).

A luta por uma Educação de qualidade se sustenta nos pressupostos teóricos do materialismo histórico referendado por Marx,que só poderá ser aceitável se ao desenvolver-se em uma sociedade capitalista buscar sua superação mediante uma educação coerente e efetiva.Segundo Santos(2005),“se nossa visão é dialética temos que aceitar que a superação se dará por incorporação.” Esta incorporação só ocorrerá quando os indivíduos forem se apropriando dos instrumentos produzidos historicamente pela sociedade, sendo a escola a grande responsável por tal apropriação.Conforme Vasquéz:

O conhecimento verdadeiro é útil na medida em que com base nele,o homem pode transformar a realidade.O verdadeiro implica numa reprodução espiritual da realidade,reprodução que não é um reflexo inerte,mas sim um processo ativo que Marx definiu como ascenso do abstrato ao concreto com a prática social(VAZQUÈZ, 1986, p 213).

A escola, ao propiciar uma educação que tenha como instrumento de trabalho uma metodologia traduzida em ação política e social para libertar o indivíduo da superficialidade, deve possuir uma proposta de trabalho que valorize a história social. Segundo Libâneo:

A escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento,é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é, simultaneamente,meio educativo de socialização do aluno no mundo social do adulto.O ensino,como mediação técnica,deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível;a socialização,como mediação sociopolítica,deve cuidar da formação da personalidade social em face de uma nova cultura.(LIBÂNEO,2005,p .75).

Para que todo esse processo de escolarização se efetive, é necessário a formação adequada do professor. Os conteúdos a serem ensinados necessitam ser apreendidos pelo professor, mas o domínio daqueles devem passar pela consciência do mesmo, não só pela técnica, pois só assim não colocará em risco seu comprometimento político e social com a educação e transmissão de conhecimentos. Neste caso, será o domínio de uma teoria que levará o professor a ter segurança do seu trabalho docente. Ainda segundo Libâneo:

O professor precisa, portanto, de uma teoria que explicita a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora. Essa teoria se alimenta da prática, isto é, das exigências concretas da situação pedagógica. A partir daí, necessita desenvolver um método de pensamentos e reflexão que auxilie a avaliar cada situação concreta, enquanto configurada por relações de um aluno determinado com uma matéria de ensino; ou seja, aprender a fazer a leitura da contextualização histórico-social das situações pedagógicas específicas. (LIBÂNEO, 2005, p. 78).

É propósito, a partir deste tópico, evidenciar como o Ensino de Ciências ocorre na Educação Infantil, nosso alvo de estudo na pesquisa em questão.

Mesmo diante de transformações ocorridas na concepção de Ensino de Ciências, que originaram vários modelos de ensino como: ensino por transmissão, ensino por descoberta e por mudança conceitual, as pesquisas sobre essa área de ensino não modificaram de maneira coesa o modo como os especialistas percebem o Ensino de Ciências para crianças menores. Segundo Caldeira e Bastos:

É numa faixa etária entre 4 a 6 anos que começam a se formar muitas das atitudes e habilidades que são importantes para o estudo escolar e o trabalho intelectual. Durante essa fase do desenvolvimento, e em fases subsequentes, a escola e a família podem tanto incentivar como reprimir a curiosidade espontânea que as crianças possuem pelos objetos e eventos da natureza, bem como reafirmar ou negar a percepção de que os adultos, as aulas escolares, os livros, etc. podem ser importantes pontos de referência para esse esforço da criança em dar sentido às coisas do mundo natural. (CALDEIRA e BASTOS, 2002, p. 209, in VALE (org), 2002).

Visando à criação de condições significativas para satisfazer as necessidades das crianças pré-escolares, a escola deverá oferecer um ensino a partir de um currículo e ações relevantes que propicie sua inserção no mundo social sistematizado.

Temos consciência, como educadores, de que não será apenas a mudança de currículo o responsável pela qualidade no processo educativo, outros fatores são importantes como: políticas públicas para a educação, as práticas docentes, a formação de professores, a

metodologia, a relação professor-aluno, a administração escolar, a família. Mas se o currículo for bem formulado, elegendo conteúdos que necessariamente atinjam os objetivos propostos, possibilitará e muito o avanço pedagógico.

A educação infantil também conta desde 1998 com o do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCN), documento que formaliza em ações objetivas o atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9493/96. Esta estabelece, pela primeira vez no histórico da educação brasileira, que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, evidenciando, dessa forma, o papel do Estado e Municípios com essa etapa de escolarização.

Muitas são as controvérsias quanto à formulação e aplicabilidade do Referencial Curricular Nacional (1998). Alguns estudos apontam para a sua superficialidade afirmando que suas propostas não fornecem subsídios reais aos educadores; a algumas discussões aludem ao caráter neoliberal da proposta

Nossa pesquisa foi realizada em uma instituição pública municipal de ensino que possui como referência curricular o RCN (1998) para delimitar conteúdos e metas a serem atingidas na Educação Infantil. Porém, utilizam o RCN como sugestões e não imposições. A pesquisa voltou-se para um dos eixos de ensino denominado Natureza e Sociedade, área esta que abarca conteúdos físicos, sociais e naturais, como sugestões de trabalho. Segundo o RCN(1998):

O trabalho com os conhecimentos derivados das ciências humanas e naturais deve ser voltado para ampliação das experiências das crianças e para construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais. (RCN 1998, p 166).

A atuação do professor de Educação Infantil é importante, pois com a legalidade e a formalidade que a LDB de 1996 atribui à Educação Infantil, professores e a própria instituição devem assumir uma postura diferenciada. O que se percebe é que a atuação do Estado resumiu-se à formulação do RCN. As práticas educativas mencionadas no referencial, não necessariamente estão amparadas por políticas públicas que sustentem as proposições do documento. Percebe-se que a visão de “extensão do lar”, de assistência somente, sem a

preocupação com as especificidades dessa etapa de ensino. A tarefa do cuidar, é necessária, porém incompleta. Segundo Kramer, a qualidade do trabalho com a Educação Infantil ainda não chegou ao necessário, pois:

...Apesar da luta por um maior atendimento á educação infantil, se percebe a distância entre a realidade e a qualidade pretendida, a incoerência entre o discurso em defesa da educação infantil e a ausência de recursos e projetos efetivos. (KRAMER, 2005, p102).

Os projetos desenvolvidos na educação infantil, muitas vezes, são estabelecidos por motivos que fogem da real necessidade dos alunos, não se tem a preocupação em verificar o que é essencial e o que é secundário no trabalho educativo, pois não se articula alunos, professores, escolas e comunidade, para uma transformação social efetiva. Saviani, com muita propriedade, afirma sobre esse assunto que:

Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução: em seguida ,a semana santa, depois a semana das mães , as festas juninas, a semana do soldado, semana do folclore , semana da pátria,, jogos da primavera , semana da criança ... O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola: encontrou-se, tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. (SAVIANI,1992,p24).

O currículo na Educação Infantil abarca uma diversidade de conhecimentos tais como: lógico-matemático, linguagem oral, linguagem escrita, artes, musicalidade, movimento, autonomia e natureza e sociedade. Sobre a questão de currículo vale lembrar que, segundo Saviani (2005,p15-16),“de uns tempos para cá se disseminou a idéia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola... segundo essa acepção currículo é tudo o que se faz na escola. Combate esta idéia definindo que “ currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas na escola” .

O autor salienta que se tudo o que se faz na escola é colocado como sendo currículo, uma confusão se estabelece e, dessa forma, o que é primordial passa a ser secundário e o trabalho educativo se perde em modismos , descaracterizando – se por completo .O currículo faz parte de um processo no qual se condensa conteúdos básicos que serão abordados no ensino de ciências ou em qualquer outra disciplina ou área. Para Saviani:

...Trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. (SAVIANI ,2005,p14).

Saviani (2005) também salienta a problemática do currículo nas escolas, quanto ao fato de que “a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (dentistas, psicólogos, e outros). A escola inverteu os papéis e deixou de atender a sua função principal que é o acesso ao saber acumulado historicamente pela sociedade, para ser uma agência de serviço corporativista.

No Ensino de Ciências as orientações fluem para que a criança execute a observação e a exploração, que constituem os dois principais meios de se alcançar a aprendizagem, e o conteúdo de ciências se apóia nesta forma de aprender. Segundo Silva:

Crianças pequenas têm muitos interesses em experimentações, sem, contudo ter critérios para realizá-las. Então cabe ao professor trazer para a sala de aula ou levar a turma até elementos materiais e conceituais que estimulem essa curiosidade natural ; assim a própria criança passará a ditar caminhos a serem trilhados, quando um assunto levará a outro , de forma espontânea_ não laissez-fair, e interessante: ampliando sua visão de mundo.(SILVA, 2003, p 41).

Detectamos, nas rotinas diárias dos professores, nos planejamentos e escolhas de atividades, uma preocupação exacerbada com conteúdos de linguagem escrita e matemática,conforme afirma Silva:

Mesmo nas escolas que não optam pelo estabelecimento da grade curricular, extra-oficialmente há a divisão por disciplinas, por ser essa a única forma de se enxergar o ensino a que fomos condicionados há anos. (SILVA, 2003,p 32).

Em geral o planejamento da área de Ciências para Educação Infantil é vista de uma forma secundária, as mesmas experiências dos anos passados são sempre reafirmadas . Segundo Hawkins (1985): “quando o assunto é ciências ainda estamos no século XVII, percebendo o mundo de maneira intuitiva e simplificada apesar dos insights”.

Portanto, o Ensino de Ciências é tratado de forma simplista, não avança ao mundo que cerca a criança, restringindo o seu aprendizado. As possibilidades de ensino ficam de certo modo conjugadas entre matemática e linguagem escrita, principalmente para as crianças de cinco e seis anos (turma analisada na pesquisa), pois a cobrança dos pais e diretores pelo domínio do código lingüístico é demasiada, não permitindo, às vezes, em seu dia-a dia, que a criança explore o ambiente, observe as situações ao seu redor e conheça o mundo.

Segundo Rodrigues, esse conhecimento de mundo deve levar em conta a história da sociedade, e desse modo:

Deve igualmente levar as crianças a perceberem a ciência como forma de produção humana e histórica de um mundo novo, pela transformação, através do saber, desse mundo da percepção imediata. Se o ensino partir do real vivido, ele permitirá que os educandos compreendam a importância das conquistas da ciência na superação dos problemas vitais, como de saúde, alimentação, habitação, urbanização, e a importância da natureza, da higiene, do espaço ecológico. (RODRIGUES, 1987, p 108).

Ao levarmos em conta que crianças pequenas possuem uma relação muito próxima com o ambiente e que sua linguagem visual é muito ativa na Educação Infantil é que as práticas educativas nesta fase devem privilegiar o visual e o oral.

Os conteúdos relacionados ao Ensino de Ciências propiciam às crianças uma visão de mundo necessária ao seu desenvolvimento. Segundo Hawkins (1993, p 24), “ as ciências é um meio de se conhecer o mundo”.

As metodologias em sua maioria, ao abordar o Ensino de Ciências não o realizam de maneira satisfatória, ou seja, não possibilitam ao aluno uma postura investigativa coerente e necessária para sua aprendizagem. Muitas vezes reduzem a uma mera memorização, ou algumas situações problemas que não ultrapassam seu cotidiano, não avançando no conhecimento de uma prática modificada como verificamos na Pedagogia Histórico- Crítica. Conforme cita Rodrigues:

Com Bachelard e Saussure devemos aprender que a ciência não é pura contemplação, mas essencialmente elaboração. Não se chega ao conhecimento científico pela postura passiva do observador que se instala diante de seu objeto de análise, acreditando que ambos, objeto do conhecimento e sujeito do conhecimento, estão dados e são fixos e imutáveis. (RODRIGUES, 1987, p 17.)

O ensino mostra-se fragmentado como em qualquer outra etapa da educação, práticas evidenciam a falta de vínculo com a realidade social da criança, com os problemas e assuntos que possibilitariam uma transformação social, mesmo que num período longo de escolarização. Assuntos relacionados à sociedade, comunidade local, ao ambiente, são importantes para esse processo transformador, que se inicia na Educação Infantil. Segundo Vale:

...O aluno fora das relações com o mundo e a sociedade é uma entidade abstrata sem condições de reagir aos múltiplos estímulos que decorrem de um contexto cada vez mais caracterizado pela Ciências e pela Técnica. O educador Científico é justamente aquele docente que estimula a curiosidade e o espírito perquiridor do aluno levando-o a observar a realidade concreta do mundo deixando o estudante realizar tateios experimentais no processo de descoberta e construção de relações significativas entre os fenômenos. (VALE, 1998, p. 6).

A nossa opção pela metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica teve o intuito de propiciar práticas educativas que valorizem a relação educação e sociedade, através do qual o ensino de ciências deva ser pensado de maneira a permitir que o aluno saía do seu conhecimento prévio e espontâneo para chegar ao conhecimento científico, permitindo uma visão de educação e sociedade objetivada na transformação social. Nos referendamos em Vigotsky quando afirma:

Tomemos com ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. Aprendizagem escolar nunca parte do zero, toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história (VIGOTSKY, 1991, p. 8).

Nos estudos realizados para efetivar a presente pesquisa, poucos trabalhos e referências bibliográficas foram encontrados que tratam do Ensino de Ciências na Educação Infantil, é ainda uma área muito pouco pesquisada. Encontramos em Silva (2003) pesquisa realizada neste nível de ensino, em que a autora assim se manifesta:

O que se observou foi um Ensino de Ciências enfraquecido, porquanto ainda utilizamos a nossa experiência de alunos, para trabalharmos como professores. Faltam o domínio de conteúdos e o acesso aos resultados de pesquisas recentes, bem como a noção clara de qual conteúdo deve ser selecionado para faixa etária de 4 a 6 anos. (SILVA, 2003, p. 142.)

Buscamos, nesse estudo, dar suporte aos professores para que planejem suas práticas docentes nos passos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, com o objetivo de garantir que o Ensino de Ciências seja desenvolvido de forma a promover melhores resultados de aprendizagem das crianças. Conforme propõe Kramer:

Para propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantindo a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a construção de autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade, e a formação de autoconceito positivo, contribuindo, portanto para formação da cidadania, (KRAMER, 2002, p. 49).

A Educação Infantil deve possibilitar uma educação que ressalte o saber empírico (experiências) e o saber clássico (saber historicamente acumulado). Desse modo, o Ensino de Ciências, como qualquer outra área do conhecimento trabalhada na Educação Infantil, não deve ser encarada de forma espontaneísta, as atividades devem ser elaboradas visando a uma formação de qualidade, os temas em ciências devem garantir um desenvolvimento e um envolvimento da criança naquilo que aprende. Segundo Silva :

O ensino de ciências na Educação Infantil ainda é muito incipiente e simplista: muitos educadores acreditam que crianças pequenas não têm condições cognitivas para compreender acontecimentos e fenômenos distantes de si e enveredam por uma ciência restrita ao meio que cerca a criança, (SILVA , 2003, p. 48).

Crianças são observadoras, pesquisadoras natas, e isso facilita muito o aprendizado em ciências. O mundo hoje, possibilita às crianças diariamente uma multiplicidade de informações sobre assuntos que dizem respeito à vida em geral na sociedade. Na atualidade, estamos vivenciando a grande preocupação mundial com o problema ambiental ,o aquecimento global a poluição das águas ,solo e ar. A criança, em sua cotidianidade, recebe essas notícias, como informações geradas pela, televisão, jornal, rádio e internet, mas será na escola, com seu trabalho sistematizado, que as informações se processarão em conhecimentos, que promoverão o seu aprendizado. Conforme afirma Chassot:

.A nossa responsabilidade maior no ensinar Ciências é procurar que nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos ,em homens e mulheres mais críticos.(CHASSOT, 2003,p 31).

Segundo Gasparin (2003),“o conhecimento, segundo a teoria epistemológica, resulta do trabalho no processo de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo”. A concepção dialética presente nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, permite evidenciar o processo de desenvolvimento educativo tanto pela construção do conhecimento pelo aluno, ao solucionar problemas, quanto pelo papel do professor nesse processo. Os assuntos como: chuva, solo, animais, meio ambiente e outros tantos, são bem aceitos pelas crianças que, curiosas, são ávidas por informações.

O conteúdo escolhido para essa pesquisa aborda estudos do meio ambiente, tratando de um assunto que muito vem preocupando a sociedade ultimamente: o “LIXO”, o que é, para onde vai ,como fazer para não poluir a natureza, evidenciando nosso papel ligado à vida social da criança, na escola, na comunidade e no mundo, sendo educação e sociedade interligadas neste processo. Em documento que propõe ação pedagógicas sobre o lixo, referendado pela Secretaria do Meio Ambiente de São Paulo (1998), encontramos a seguinte afirmação :

Na escola ou no trabalho, as pessoas produzem, além de outras coisas mais interessantes, muito lixo. São papéis, restos de lápis, canetas sem carga,sobras de lanche,folhas de papel, tocos de cigarro,potes de plásticos, latas de bebidas,pedaços de pano,couro,madeira,ferro,material de escritório,material hospitalar usado, restos de atividades industriais e mais um mundo de coisas.(SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1998, p 10.)

Pesquisar sobre o Ensino de Ciências não é tarefa fácil, principalmente na faixa etária escolhida para a pesquisa, na qual muito pouco se evidenciam práticas pedagógicas estruturadas sobre a área em questão Na pesquisa bibliográfica que realizamos afim de verificarmos referências sobre prática do Ensino de Ciências na Educação Infantil, pouco encontramos .Esse fato vem referendar nossa pesquisa , pois estaremos verificando as práticas docentes no Ensino de Ciências à luz da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, com intuito de promover ações educativas de qualidade na Educação Infantil.

O próximo tópico do capítulo trata da prática docente, evidenciando a formação em serviço do professor, sua concepção de educação e sua importância no desempenho do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

2.4-PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo SAVIANI (2002):

(...) pedagogia significa condução à cultura, processo de formação cultural sendo ,o pedagogo , aquele que possibilita o acesso à cultura ,organizando o processo de formação cultural.É, portanto, aquele que domina as formas ,os procedimentos,os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade.E como o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, eis como a formação cultural vem a coincidir com a formação humana,convertendo-se o pedagogo,por sua vez,em formador de homens , vale dizer,educador por excelência.(SAVIANI, 2002,p 157).

A citação acima registra a importância do Pedagogo, referendando a adequação pela qual deverá passar a formação universitária . Segundo Saviani:

A formação de professores emerge como um problema a demandar uma solução satisfatória a partir do século XIX quando,tornando-se a escola a forma principal e dominante de educação , são instituídos ,os sistemas nacionais de ensino destinados a universalizar o ensino elementar como base para o acesso ao ensino secundário que,por sua vez, se tornava condição para o acesso ao ensino superior.(SAVIANI,2002,p158).

Esclarece ainda o autor que a formação do professor se estabelece por dois modelos assim descritos: o primeiro (modelo pedagógico-didático): além da formação através da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento,deve também a instituição assegurar de forma sistemática o preparo pedagógico-didático ;o segundo modelo (conteúdos culturais –cognitivos), afirma que a formação dos professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos das áreas de conhecimentos,e a formação pedagógico-didática é considerada dispensável . O primeiro modelo atende à formação dos professores primários e o segundo modelo efetivou-se nas universidades que se encarregam da formação dos professores universitários. Através dos componentes históricos,podemos verificar que o processo de formação dos professores,sem dúvidas, reflete positiva ou negativamente em sala de aula.

Dessa forma, a figura do professor como mediador do conhecimento torna-se importante, lembrando que sua formação será evidenciada em sua prática, refletindo a concepção pela qual foi formado. É fundamental que o professor, planeje e reflita sobre sua prática de maneira a superar as lacunas em sua formação inicial e que tenha condições de aperfeiçoamento , suporte teórico que motive a permanente ação-reflexão-ação .

As políticas públicas devem ter como objetivo principal a preocupação com a formação profissional do professor. Observa-se nos dias atuais que cada vez mais fragmenta-se essa formação, refletindo de maneira decisiva nas ações pedagógicas implementadas na escola.

A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas requerendo, em consequência, uma estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Para essa nova estrutura deverão confluir os elementos sejam eles das diferentes Faculdades ou Institutos, sejam da Faculdade de Educação, atualmente separados pela dualidade, a nosso ver artificial, dos cursos de bacharelado e de licenciatura. (SAVIANI, 2002, p. 159).

Muitos cursos de formação superior não possuem uma base filosófica com o rigor necessário para uma formação de qualidade, pois os currículos aligeirados não permitem aprofundamento e geram um profissional sem o aporte teórico suficiente, capaz de nortear uma prática docente de qualidade. Sobre esta questão afirma Arce que :

O aligeiramento na formação do professor alimenta e é alimentado pelo empobrecimento cultural de nosso país, que leva ao esvaziamento do conteúdo escolar, elevando a categoria de conteúdo temas como: mídia e multimídia e a tão propagada diversidade cultural. (ARCE, 2001, p 276-7).

Em resposta ao exposto acima é que escolhemos como base para nossa pesquisa a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica que objetiva o domínio da cultura clássica por todos os indivíduos, promovendo o domínio intelectual necessário para formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Como afirma Libâneo:

O objetivo é a emancipação humana, a libertação da opressão de classe, de maneira a que o homem atinja a plenitude de sua humanidade. Mas isto não é possível por um passe de mágica, nem a educação é capaz de por si só, empreender esta tarefa, porque as relações capitalistas de produção impõem a alienação humana pela coisificação da consciência. (LIBÂNEO, 2005, p. 68).

Para atingirmos o estágio de superação, segundo Saviani (2005), será necessário que o processo educativo se desenvolva de maneira integrada, estruturada; será importante que a escola, instituição que promoverá grande parte do aprendizado formal, valorize as concepções que a criança traz em sua bagagem cultural. Esse movimento permanente das coisas e dos fatos devem ter a visão do todo no sujeito enquanto parte de um mundo social, histórico, cultural mais amplo, articulando conhecimento formal, científico, com as vivências dos

alunos. É preciso partir do senso comum para o senso crítico, promovendo um processo de ensino e aprendizagem qualitativamente superior. Segundo Duarte:

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou no seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nada qualitativamente novo. (DUARTE, 2001, p 98).

A escola neste sentido funciona como um canal, que fornecerá à criança uma complexidade de conteúdos culturais, possibilitando seu crescimento como indivíduo criativo, questionador e transformador de sua realidade. Para isso é necessário bom senso, pois os conteúdos deverão ser trabalhados, respeitando o nível de desenvolvimento das crianças.

Para Vigotsky:

É uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Não é necessário, absolutamente, proceder a provas para demonstrar que só em determinada idade pode-se começar ensinar a gramática, que em determinada idade o aluno é capaz de aprender álgebra. Portanto podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. (VIGOTSKY, 1988, p 111).

A escola deve projetar-se como uma instância socializadora do conhecimento historicamente acumulado e se temos na função docente o ensinar, é importante que o professor domine elementos culturais necessários a essa tarefa. Saviani (2005) aponta que os educadores devem nortear suas ações a partir de três objetivos fundamentais: a identificação das formas mais desenvolvidas em que se exprime o saber objetivo socialmente produzido, a transformação deste saber objetivo em saber escolar que possa ser assimilado pelo conjunto dos alunos e a garantia das condições necessárias para que estes, não apenas se apropriem do conhecimento, mas ainda, possam elevar seu nível de compreensão da realidade e, assim, fugir da alienação que permeia as práticas educativas na sociedade capitalista.

Reiteramos o conceito do ato do conhecimento, citando Vasconcellos:

Para a elaboração efetiva do conhecimento, deve-se possibilitar o confronto entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, apreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a construção, pela sua ação, o conhecimento através da elaboração de relações cada vez mais totalizantes. (VASCONCELLOS, 2005, p. 57).

Torna-se necessário que o professor saiba discernir, para poder optar por qual caminho seguir, pois ter uma postura pedagógico-política bem definida teoricamente certamente o levará a escolhas seguras.

Desse modo, a escolha da Pedagogia Histórico-Crítica para compor a base teórica da pesquisa vem ao encontro dessa postura profissional, pois essa metodologia acredita no papel do professor, na sua mediação e na fundamental importância do processo educativo e será a partir de seu conhecimento (síntese) que fornecerá subsídios para seus alunos saírem da (síncrise) e chegaram ao conhecimento científico esperado.

Nesta pesquisa nos deparamos com dois desafios: primeiro a pouca pesquisa e bibliografia sobre o Ensino de Ciências na Educação Infantil; segundo a teoria escolhida e sua metodologia, pois a Pedagogia Histórico-Crítica não possui uma didática própria para crianças. Trabalhos encontrados tratam de sua aplicabilidade no Ensino Fundamental e Médio, como em Gasparin (2003), que contribui significativamente com qualidade, quando formula uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.

Segundo Gasparin (2003, p.1) “há muito tempo a importância do professor no processo ensino-aprendizagem é questionada.” Os avanços científico-tecnológicos que facilitam a aquisição de conhecimentos e informações fora da escola levantam questões como: o que a escola faz e para quê?. Ela responde às necessidades sociais da atualidade?”. Sobre esta questão Vasconcellos salienta que:

O trabalho do professor em sala de aula, evidentemente, depende da concepção que tenha da tarefa social da escola. O que se espera da escola? Quais suas funções sociais? A questão do que fazer passa, portanto, antes de mais nada, pela postura do professor (e da escola), pela maneira como o professor entende seu papel social. Não dá para falar em metodologia separada de uma concepção de educação (e de sociedade). (VASCONCELLOS, 2005, p. 33).

Afirmamos, conforme Vasconcellos (2005), que o professor exerce dois tipos de atividade: uma objetiva (no trato com materiais didáticos, número de alunos) e outra subjetiva cuja falta de clareza teórica resulta em alienação. Segundo Marx (1989):

A alienação não se revela apenas no fato de que os meus meios de vida pertencem a outro, de que os meus desejos são a possessões inatingíveis de outro, mas de que tudo é algo diferente de si mesmo, de que a minha atividade é qualquer outra coisa e que, por fim – e é também o caso para o capitalista - um poder inumano impera sobre tudo. (MARX, 1989, p.217).

O educador também é um cidadão comum, convive em sociedade, atua num contexto alienante, ou seja, a ele, educador, é imposta uma organização social que possui seus interesses. Desde a sua formação, o professor de Educação Infantil, que no ensino Médio concluiu o magistério para atuar até a quarta série (quinto ano) do ensino fundamental, muito raramente tinha um ensino teórico-prático consistente. Hoje, como pesquisadora, constata-se que as coisas não mudaram muito, como afirma Rodrigues (1987,p81) “a escola na sua missão política, apenas reproduz de forma mais ou menos inoperante a alienação daqueles que por ela passam”.

Não podemos deslocar para a figura do professor a responsabilidade do fracasso escolar das crianças, são eles também vítimas do processo devastador por que passa a educação em nossa sociedade capitalista. Ao criticarmos o processo educativo, devemos também levar em conta a formação do professor tanto a inicial quanto a continuada (aquela que ocorre em serviço), que, na sua maioria, são falhas, superficiais, não garantem um mínimo de conteúdo teórico e prático que sustente qualitativamente a prática pedagógica. Segundo Gasparin:

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando-se os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social. (GASPARIN 2003, p 7).

A presente pesquisa realizada pensou nesse papel docente e em sua situação atual de alienação e desvalorização, o professor por mais que se esforce, não consegue, isoladamente, uma compreensão real do seu trabalho pedagógico, é necessário o conhecimento teórico como sustentação de uma prática transformadora.

A escolha da teoria de Saviani e sua metodologia na Pedagogia Histórico-Crítica vêm ao encontro dessa mudança de concepção de ensino e de prática pedagógica. A metodologia em questão não fornece receitas para o professor, será na discussão com os alunos, com as

problemáticas levantadas que se configurará o caminho a ser percorrido por professor e aluno, cada qual com sua importância no processo educativo. Essa metodologia valoriza o papel do professor e promove sua desalienação, articula o saber e o fazer teórico-prático inerentes ao processo educativo.

Segundo Vasconcellos (2005), a prática educativa do professor está intimamente ligada a sua opção política, tenha ele consciência ou não. Os modismos pedagógicos também se configuram em outro problema que acarreta alienação da prática docente, de maneira a não permitir uma reflexão coerente sobre o seu papel na sociedade. Neste contexto, citamos Arroyo quando afirma que:

São freqüentes ondas e modas de inovação nas escolas, ondas que morrem na areia do cotidiano escolar e no legalismo com que são tratadas as escolas e seus docentes, (ARROYO, 2000, p 150).

A prática docente para ser consistente, deve entender como afirma Freire (2005, p47), que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”; assumindo sempre a condição de ser “inacabado”.

Concordamos com Arroyo quando afirma :

Nossa docência é mais do que docência, porque escola é mais do que escola, os conteúdos educativos são mais do que as matérias. Eles, a escola e nossa docência existem em uma cultura, em uns significados sociais e culturais, em uma trama de interesses, de valores e lógicas. Essa trama é materializada no cotidiano escolar. É aprendida pelas crianças, adolescentes e jovens nas longas horas de vivência do cotidiano escolar. São as grandes lições com que enfrentarão o mercado, o poder, a sobrevivência, a participação ou exclusão. (ARROYO, 2004, p186).

Observamos, pela nossa própria prática docente, que professores de Educação Infantil e demais níveis de ensino fazem sua prática educativa diária, planejam e executam atividades, mas muitas vezes não conseguem identificar o referencial teórico que a fundamenta.

Ao trabalharmos com as professoras participantes da pesquisa, tendo em vista um aprimoramento na Pedagogia Histórico-Crítica, foram meses de estudos, com bibliografias pertinentes à educação progressista, para depois anunciar Saviani e sua obra, com a preocupação de não estar passando receita didática. Mesmo sabendo, como afirma Vasquez que :

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação : tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa ,através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação . (VAZQUEZ, 1968, p .206-7).

A transformação requer condições para que ocorra no espaço e tempo determinados. Presenciamos muitas vezes e até participamos de diálogos em que os professores manifestam sua impotência frente á situação instalada no ensino. Segundo Benjamin:

O fato de que o homem é modificável por seu ambiente e de que pode modificar esse ambiente, isto é, agir sobre ele, gerando conseqüências - tudo isso provoca um sentimento de prazer. O mesmo não ocorre quando o homem é visto como algo de mecânico, substituível, incapaz de resistência, o que hoje acontece devido a certas condições sociais(BENJAMIN, 1994, p. 89).

Mesmo com dificuldades adversas, cabe ao profissional da educação ter uma visão ampla do processo educacional como um agente transformador de um modelo social e educacional , dessa forma Vasconcellos afirma que,:

Se o professor não se valorizar ,não acreditar na possibilidade de mudança ,não se comprometer, não haverá ,obviamente ,saída para a crise profunda.Mas isso não basta : é preciso que a sociedade civil também o valorize , o apóie nas suas lutas.Professor e comunidade precisam se unir.(VASCONCELLOS, 2005,p189).

A prática educativa deve expor professores e alunos ao aprender, aprender no sentido de transformar, como possibilidade de modificar o já existente, melhorar as condições de vida em sociedade.

Analisando dessa forma, podemos pensar num ensino de ciências que possibilite às crianças da Educação Infantil um conhecimento de mundo, um ensino que referende conteúdos de formação humana, que certamente farão a diferença no caminho da aprendizagem infantil.

Nosso objetivo nesse capítulo, ao tratarmos dos conteúdos Ensino de Ciências,Educação Infantil e Práticas Docentes, foi elucidar nosso objeto de pesquisa, referendando a papel da prática docente do professor neste processo.No próximo capítulo será abordada a Metodologia de Pesquisa e os resultados .

CAPÍTULO TERCEIRO

*“É lição sabida que o novo não se constrói só e nem surge por passe de mágica.
O novo nasce do arcaico, mas não repete o arcaico.
O novo cria outros paradigmas, mas preserva do arcaico valores e práticas indispensáveis à
construção da ponte para o futuro.
Moacyr Góes*

3.0 – CAPÍTULO TERCEIRO – Metodologia: A Pesquisa por meio dos passos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.

A pesquisa estruturou-se para responder a seguinte questão: Práticas docentes no Ensino de Ciências na Educação Infantil, desenvolvidas através dos passos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, propiciam um processo de ensino e aprendizagem qualitativamente superior para professores e alunos?

3.1 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.

A pesquisa foi pensada e desenvolvida na EMEI Maria Izolina Theodoro Zanetta, no município de Bauru, sede de trabalho da pesquisadora há 13 anos. Esta escola foi inaugurada em 01 de setembro de 1991, na Vila Santista, bairro sem muito recurso e infra-estrutura na época, fruto de reivindicação de seus moradores. De início, funcionava com quatro turmas de três a seis anos de idade e também um projeto de reforço escolar para as primeiras séries do ensino fundamental. Hoje, a escola se desenvolveu bastante, graças ao trabalho de seus professores, diretores e equipe de apoio que por ela passaram e que com dedicação realizam ações que motivaram o crescimento da unidade escolar, conta atualmente com quase trezentos alunos divididos por faixa etária de dois anos e meio até seis anos, em oito turmas, sendo quatro no período da manhã e quatro no da tarde.

Neste contexto, vivenciamos em nossa experiência, como professora de Educação Infantil, o quanto é importante uma base pedagógica sólida. A educação pública municipal não possui nenhuma linha pedagógica exclusiva, há ações norteadoras, mas não há imposição metodológica. Diante deste quadro, ficamos à vontade para desenvolvermos junto a duas professoras desta unidade escolar o projeto de pesquisa de mestrado, abordando a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica aplicada no Ensino de Ciências.

Foram duas turmas de pré (seis anos de idade), o público alvo da pesquisa no ano de 2006. Os estudos realizados com as docentes, que passamos a denominar professora A e B foram realizados na unidade escolar, em horário distinto ao contrato de trabalho, para não haver o comprometimento do trabalho dos professores e não causar problemas com a

administração da escola. Em regra, o horário estabelecidos era das 17:00 às 19:00 horas semanalmente.



(figura 1- pintura com guache – turma professora A)

Ao escolhermos abordar na pesquisa o tema “lixo”, articulamo - nos a um projeto que a escola estabelece para o ano letivo com todas as turmas, por ser um assunto de relevância social, que atinge a comunidade local e a vivência das crianças, pois muitas famílias que têm seus filhos na escola sobrevivem dos reciclados.

Dessa forma, após uma reunião realizada entre pesquisadora e professoras A e B; decidimos por abordar esse assunto, elaborando todo o trabalho sob a ótica da metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, buscando modificar qualitativamente o projeto original sobre o lixo existente na escola, através da transformação da prática docente dessas professoras. Santos , nos alerta que:

Lutar por uma educação real, concreta, que entregue ao aluno o saber acumulado historicamente, é a primeira forma de luta para o avanço social. (SANTOS, 2005, p.56).

No trabalho com a Educação Infantil, as possibilidades de aprendizagem são muitas. O assunto “lixo”, além de propiciar à criança uma formação para a cidadania, desenvolve atitudes éticas para consigo mesmo e com o ambiente. Desse modo, a citação abaixo nos revela que:

Um indivíduo torna-se cidadão ao perceber que existem problemas comuns a mais pessoas; ao descobrir que tem, enquanto membro da sociedade, direitos e deveres; ao criar mecanismos de expressar publicamente suas opiniões e finalmente, quando entende que é preciso agrupar-se para realizar mudanças significativas. (Guia Pedagógico do Lixo, 2001.p 31).

As crianças são cada vez mais influenciadas pelo consumismo exacerbado que dilacera a sociedade ocidental, o modo de vida do homem é estruturado pela sociedade da qual faz parte .

A educação tem um papel fundamental na formação do indivíduo, pois será através de suas atividades elaboradas, conteúdos e vivências que a criança se apropriará de conhecimentos do mundo objetivo ainda desconhecido , dessa forma estruturando-se em ações para que quando jovens e adultos possam fazer diferença na sociedade, transformando o ambiente, relacionando - se de forma responsável com o mundo .Segundo Luria:

Durante esse desenvolvimento da consciência do mundo objetivo,uma criança tenta,portanto,integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela,mas também com o mundo mais amplo,isto é, ela se esforça para agir como um adulto . O mundo dos objetos humanos revela-se ainda à criança de uma maneira extremamente ingênua.(LURIA, 1994,p. 121).

3.2 – A PROPOSTA METODOLÓGICA.

Por estarmos focando nesta pesquisa a Pedagogia Histórico–Crítica, que fundamenta – se no materialismo histórico dialético de Marx, porquanto uma teoria com base social crítica estruturada, optamos pela metodologia da pesquisa-ação para o desenvolvimento da referida pesquisa , com base em Thiollent que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2004,p. 14).

A pesquisa-ação é flexível, não se limitando a uma simples reprodução de acontecimentos e situações já estudadas. O método em questão não perde a legitimidade científica pelo fato de incorporar raciocínios subjetivos e argumentativos em sua investigação,

pois sendo a pesquisa-ação de base social não trabalha apenas com dados quantitativos muito comuns em pesquisa nas áreas exatas, onde o resultado experimentado deve ser comprovado.

A pesquisa surge em nossa vivência de educadora, permeada pelas dificuldades do dia-a-dia, da própria prática docente. A procura de uma teoria que propicia uma estrutura metodológica que permita ao professor o envolvimento como parte integrante do processo educativo junto aos seus alunos, nos levou à conhecer a Pedagogia Histórico-Crítica na qual encontramos em seus pressupostos, que somos nós, professores e alunos agentes do processo educativo, e pensar educação, significa pensar em sociedade. O estudo a cerca dessa Pedagogia nos possibilitou uma visão de processo educativo mais amplo, coeso e estruturado, onde professores e alunos, caminham juntos, cada qual com suas características e atribuições. Nesta teoria os conhecimentos científicos são ensinados de maneira a proporcionarem uma ação transformadora na sociedade.

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estão em condições de produzir informações e conhecimentos de uso efetivo, inclusive de natureza pedagógica. Tal orientação contribui para esclarecimento das micro-situações escolares e para definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. Thiollent esclarece:

Para que não haja ambigüidade, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação, quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (THIOLLENT, 2004, p15).

Na pesquisa-ação, o papel dos participantes é ativo no que diz respeito ao equacionamento e acompanhamento dos problemas levantados e também quanto evolução e avaliação das ações desencadeadas no processo. Requer de quem utiliza-la certo grau de conhecimento teórico para ter validade em seus resultados. Mesmo sendo um modelo de pesquisa de cunho social e qualitativo, em momento algum perde sua cientificidade. Thiollent salienta que:

Na linha convencional, os pesquisadores valorizam, na estrutura de raciocínio, sobretudo regras lógico-formais e critérios estatísticos que nem sempre respeitam na prática. Na linha alternativa as formas de raciocínio são muito mais flexíveis. Ninguém pretende enquadrá-las em rígidas regras formais. No entanto, tais formas de raciocínio não excluem recursos hipotéticos, inferências e comprobatórios e também incorporam componentes de tipo discursivo ou argumentativo a serem evidenciados, (THIOLLENT, 2004, p 27).

No caso da pesquisa social, segundo Thiollent (2004), a função de desenvolvimento de valores humanos e ações políticas estão intimamente ligadas à pesquisa-ação, pois esta se volta para um tipo de ação que visa a transformação social. Referenda esta concepção Zuñinga, quando afirma:

A pesquisa-ação é inovadora do ponto de vista científico somente quando é inovadora do ponto de vista sócio-político, isto quer dizer, quando tenta colocar o controle do saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva tanto na sua tomada de consciência como no seu comprometimento com a ação coletiva,(ZUÑINGA, 1981:335-44, in THIOLENT, 2004, p45).

Este tipo de pesquisa, por ter uma visão social, tem suas fases estabelecidas (diagnóstico, intervenção e avaliação), assim como os passos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, que possibilita a quem a utilize um amplo enfoque e liberdade de ação, sem comprometer a cientificidade do processo.

Dessa forma, há um entrosamento interno que permite ao pesquisador uma movimentação ampla em todo processo de coleta e análise dos dados, sendo as três fases assim nomeadas : Diagnóstico, Intervenção e Avaliação:

A fase de diagnóstico, ou de exploração, é o ponto de partida, na qual identificamos os problemas, as necessidades e a situação. Fase de coleta de informações, indispensável para se atingir os objetivos propostos na pesquisa. No caso da pesquisa em questão, a fase de diagnóstico iniciou-se com a apresentação do esboço da pesquisa em reunião pedagógica, ocorrida na escola e duas entrevistas iniciais realizadas com as professoras com o propósito de evidenciar suas concepções acerca da Educação Infantil Ensino de Ciências , Pedagogia Histórico-Crítica .

Uma condição básica para efetivação da pesquisa-ação é poder contar com o compromisso social dos futuros professores participantes, possibilitando um avanço considerável da situação real, aquela em que nos encontramos, para uma situação ideal ,aquela que queremos chegar com a qualidade do nosso trabalho.Segundo Thiollent, a preocupação em esclarecer os problemas centrais da pesquisa é necessária, pois:

Na fase inicial de uma pesquisa- seja qual for a sua estratégia, ativa ou não, junto com a definição dos temas e objetivos precisamos dar atenção à colocação dos principais problemas a partir dos quais a investigação será desencadeada. Noutras palavras, trata-se de definir uma problemática na qual o tema escolhido adquira sentido.(THIOLLENT,2004,p53).

Na segunda fase, a intervenção, o trabalho se desenvolve no sentido de aplicar a teoria proposta em ações para superação dos problemas apresentados; é quando pesquisador e participantes entram em contato com conteúdos através de estudos, seminários e atividades práticas, que possibilitem a pesquisa acontecer de maneira estruturada.

Nesta segunda fase, a pesquisa começa a se desenhar enquanto conteúdo, pois nesse momento iniciamos o grupo de estudos na unidade escolar, elencado a literatura que sustentaria o estudo do referencial teórico sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo Thiollent, os objetivos bem definidos de uma pesquisa contribuem para um crescimento teórico, pois:

Quando os pesquisadores têm os objetivos de pesquisa bem definidos, podem progredir no conhecimento teórico sem deixar de lado a resolução dos problemas práticos sem a qual a pesquisa-ação não faria sentido e não haveria participação. O estudo se desenrola paralelamente ao acompanhamento da ação e dela depende a manutenção do interesse dos participantes. Nesta concepção, a pesquisa-ação não é limitada aos aspectos práticos. Não se trata de simples ação pela ação. A mediação teórico-conceitual permanece operando em todas as fases de desenvolvimento do projeto.(THIOLLENT,2004,p52-3).

Levando em consideração o que afirma Thiollent(2004), como parte inicial da intervenção, propusemos estudos de referenciais bibliográficos com aporte pedagógico para uma mudança de conduta da prática educativa das professoras, que ao se apropriarem da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, a dinâmica em sala de aula com as crianças, e seus planejamentos e objetivos de trabalho, serão de maior qualidade

Por essa razão foram propostas atividades diferenciadas, durante o processo de formação continuada das professoras, tais como: leituras, discussões, resenhas, análise de vídeos, procedimentos didáticos planejados e realizados em sala de aula, devidamente documentados nos planos de aula das professoras em seus relatórios, tendo em vista proporcionar uma aprendizagem qualitativamente superior. Para Thiollent:

É necessário que os pesquisadores levem em conta os aspectos comunicativos na espontaneidade e no planejamento consciente de ações transformadoras. Tal comunicação não é concebida como processo unilateral de emissão-transmissão-recepção, e sim como processo multidirecionado e de ampla interação. Este processo é normativamente dirigido no sentido de fortalecer tendências criadoras construtivas.(THIOLLENT, 2004, p 76).

Os estudos se desenvolveram de forma dinâmica ,contanto com a participação efetiva das professoras.Na qualidade de pesquisadora , procuramos trabalhar com recursos didáticos diferenciados, para um melhor aproveitamento das aulas. A formação do grupo de estudos possibilitou condições de reflexão efetiva do esboço da pesquisa e caracterizou um modelo de formação continuada das professoras.

A terceira fase se constitui na avaliação da pesquisa ,que engloba todo o processo, a pesquisa em si, o pesquisador, o tema pesquisado, os participantes da pesquisa segundo os objetivos propostos, verificando se atingimos o objetivo ou objetivos levantados como propostos no início da pesquisa.Segundo Thiollent:

Dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem á descrição ou á avaliação.No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar.Precisamos produzir idéias que antecipem o real ou que delineiem um ideal (THIOLLENT,2004,p74-5).

Neste momento, iniciaremos a descrição do processo pelo qual se encaminhou toda a pesquisa, com a preocupação de sempre termos em mente os objetivos propostos.

3.3 – PRIMEIRA FASE:DIAGNÓSTICO

A pesquisa inicia-se na Emei Maria Izolina T. Zanetta, no ano de 2005, precisamente no mês de setembro, após autorização da Secretaria Municipal da Educação.Em uma das reuniões pedagógicas do ano de 2005,coloquei a questão da pesquisa para o grupo de professores e diretora,apresentando o projeto que pretendia desenvolver na escola . Realizamos uma apresentação, contando sobre o projeto de pesquisa , com o intuito de verificar o interesse do corpo docente pelo trabalho. O projeto foi bem aceito pelas professores que argumentaram sobre o papel importante para a educação infantil e para a

nossa prática docente. A princípio todas se mostraram interessadas, mas como requer uma pesquisa, tínhamos que delimitar o tempo e a turma a ser investigada, ficando decidido que iríamos realizar essa pesquisa com as duas turmas dos prés (crianças de em média seis anos). As professoras envolvidas abraçaram a causa de pronto, e assumiram enfrentar os estudos que viriam pela frente.

A duas professoras foram escolhidas por vários motivos, além do interesse apresentado previamente, pois atuavam nas turmas de pré (5 à 6 anos), lecionam em períodos diferentes, pelo número de alunos das turmas, pela disponibilidade em extra- classe (horário de serviço reservado para atividades, planejamentos e estudos do professor), pela demonstração de interesse em conhecer a Pedagogia Histórico-Crítica . Também foi considerado o fato da turma do pré ser a fase última da educação infantil e poder contar com um certo grau de maturidade das crianças , necessário para a pesquisa, pois por serem crianças de mais idade ,sua oralidade e escrita nos dariam condições de caminhar com mais possibilidades na metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, metodologia esta, se assim podemos dizer, “nova” em pesquisas nessa faixa etária.

Para iniciar, buscamos saber das professoras A e B o que conheciam sobre Dermeval Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica, através de entrevista com questões semi-abertas, que possibilitou uma caracterização mais objetiva do conteúdo que as professoras dominavam sobre o assunto.

Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados conforme orienta Bardin(1977) cujos procedimentos permitem ao pesquisador explorar os dados coletados, garantindo a fidelidade das opiniões expostas pelos participantes .Segundo Bardin:

... A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações , que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens .(BARDIN,1977,p38).

Desse modo, planejamos para a pesquisa ações que permearam entre o teórico e o prático, ou seja, os estudos com as professoras estruturaram as ações que seriam implementadas mais tarde em suas práticas docentes diárias .Com o domínio da teoria, as ações objetivadas propiciaram um avanço no processo ensino e aprendizagem de professores e alunos. Das professores, pois ao participar do grupo de estudos, apropriaram – se dos conceitos básicos da educação progressista e da metodologia da Pedagogia Histórico - Crítica,

pois com o domínio da teoria, as professoras conseguiram embasar suas práticas e realizar um processo de reflexão realmente fundamentado, reiterando a concepção de educador como mediador do processo de conhecimento.

Vasconcellos esclarece que:

Não basta pois, o contato com a informação; para ganhar sentido, a informação deve ser organizada, situada, criticada, enfim, relacionada. O sujeito precisa ser ajudado no conhecimento da realidade social contraditória em que vive, buscando alternativas de superação. Esta função **crítica e projetiva** se dá fundamentalmente na relação com o outro. Neste sentido, não existe conhecimento crítico “em si”, o que vai dar criticidade ou não são as relações que o sujeito vai estabelecer, a partir da provocação do outro (e do meio). Daí o nuclear papel mediador do professor entre o educando, o objeto de conhecimento e a realidade (VASCONCELLOS, 2003, p 58).

Etapa 1ª- Diagnóstico (Entrevistas)

Conforme propõe a metodologia proposta por Saviani, partimos da prática social inicial junto às professoras, através de duas entrevistas formuladas com questões semi-abertas (ver quadro síntese em **anexo 1**) com objetivo de averiguar o conhecimento prévio das professoras sobre os assuntos que seriam abordados na pesquisa: o ensino de ciências na educação infantil, a metodologia da Pedagogia Histórico –Crítica e o processo da educação infantil.

Através de oito questões semi-abertas, respondidas pelas professoras, verificamos os conteúdos abaixo descritos:

1) Qual sua formação acadêmica e há quanto tempo leciona na Educação Infantil do Município de Bauru?

2) No decorrer de sua formação inicial ou continuada, foi possibilitado à você entrar em contato com a Pedagogia Histórico-Crítica?

A professora (A) cursou duas graduações no Estado de São Paulo, primeiramente licenciatura em Letras realizada em universidade particular de Bauru, concluída no ano de 1994, depois o curso de Pedagogia realizado em outra Faculdade, “aos finais de semana”

,concluído no ano de 1998; A professora(B) possui apenas curso de formação para o magistério (ensino médio), realizado em escola particular no Estado de São Paulo, concluído no ano de 1979 . Nenhuma das professoras em suas formações iniciais ou continuadas tiveram contato com a metodologia de Dermeval Saviani, dado que passou a exigir um estudo mais aprofundado sobre as bases teóricas.

As respostas apresentadas revelam fragilidades na formação das professoras, pois a conclusão dos cursos ocorreram em meados dos anos 90, onde já se discutia nos contextos pedagógicos a Educação Progressista. O próprio Saviani no prefácio a 4ª edição do livro Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações, de 2005 afirma que ,

Os estudos que compõem este volume se inserem no contexto dos debates pedagógicos que se travaram com razoável intensidade ao longo da década de 1980. Tais debates expressam a hegemonia do pensamento progressista, isto é, das idéias de esquerda ,não certamente no âmbito da prática educativa mas seguramente no campo das discussões teóricas.(SAVIANI, 2005,s/p).

Nas décadas de 80-90, encontrava – se em plena ebulição a temática da educação progressista e considerando a fragilidade teórica da formação inicial das docentes, poderíamos, generalizando, concordar com Vasconcellos quando afirma:

Se no período de formação específica como educador não houver a abertura para novas concepções (e práticas),a tendência é a contínua reprodução daquilo que ele sempre viveu no ambiente escolar, seja nos bancos da escola elementar ,seja nos da universidade: o futuro professor será induzido a um contínuo mimetismo,a uma eterna repetição ,achando tudo muito natural,pois, afinal, sempre foi assim.(VASCONCELLOS,2003,p. 181).

Verificamos, porém, que as docentes, mesmo sem a formação adequada, procuraram se fortalecer teórica e metodologicamente, mas ainda assim sem possuir uma diretriz norteadora com relação a fundamentação teórica e as práticas educativas .

3) Você necessitaria buscar novas iniciativas ou prefere seguir a metodologia já construída por você?

4) Qual a importância do embasamento teórico em sua prática educativa?

As docentes afirmaram ser imprescindível buscar novos métodos para implementar a prática docente, mas sem “abandonar” o que já realizam em suas práticas educativas.

No trabalho diário de ambas, percebemos o interesse em aprender e estarem aprimorando seus conhecimentos, realizam com frequência cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, dentro e fora da cidade de Bauru. Mais um item de relevância observado foi que a aquisição de livros, também não é uma prática dessas das professoras, pois admitem o alto custo.

Vasconcellos, deixa claro essa problemática quando afirma que:

De certo modo, chegamos a um paradoxo: é preciso fazer algo, só que nas atuais condições de trabalho, se o professor conseguir fazer tudo o que é preciso, isto significa, sobretudo para certos dirigentes, que não haveria necessidade de mudar estas condições, posto que já seria possível fazer um bom trabalho a partir delas. No entanto, se o professor não começar a tentar, se não der o melhor de si, quebra-se como pessoa, define-se, perde a paixão, o entusiasmo, esgarça sua condição de sujeito de transformação. Por isto é tão delicado: fazer é muito exigente; não fazer é morrer. (VASCONCELLOS, 2005, p. 78).

Salientamos, neste tópico, as respostas dadas pelas professoras sobre suas práticas, a professora (A) em um dos relatórios do final de junho de 2006, quando ainda não tínhamos começado a intervenção da pesquisa, mas estávamos nos estudos semanais sobre a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, afirma:

“Procuro sempre trabalhar individualmente com os alunos a cada dia, para perceber a dificuldade e tentar auxiliá-los. Preciso melhorar e estudar mais, mas estou tentando fazer o meu trabalho da melhor forma possível, junto com os outros professores do pré”. (PROFESSORA (A), 2006).

A fala da docente valida as palavras de Vasconcellos (2005), citada acima, sobre a prática do professor e sua atitude diante das adversidades. Ao lermos o trecho do referido relatório é nítido o compromisso educacional, político, humano e social dessa professora em relação a seus alunos e sua profissão.

A resposta da professora (B) é relevante para análise, pois afirma que “prática e teoria caminham juntas” e a professora (A), argumenta que “sem teoria não há prática”. Essas afirmações referendam Ribeiro:

Sempre é bom retomar que o que me leva agora a buscar o verdadeiro sentido da expressão “formas específicas da práxis”, depois de ter feito o mesmo em relação à categoria de práxis, é a intenção de alcançar um mais alto grau de domínio teórico em relação à atividade educacional; domínio teórico necessário, ainda que não suficiente no processo de transformação da atividade educacional em uma atividade cada vez mais de acordo com as necessidades propriamente humanas. (RIBEIRO, 2001, p. 19).

Verificamos, então, que as professoras argumentam com propriedade que a teoria não se separa da prática, mas essas afirmações ocorrem via senso comum, sendo necessário fundamentá-las. Segundo Saviani:

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada a medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. (SAVIANI, 2005, p. 107-108).

5) Em sua opinião qual a importância da formação continuada do profissional da educação?

As respostas obtidas nesta questão possibilitaram uma visão do compromisso profissional dessas professoras, no que diz respeito a sua formação continuada. Relacionamos assim, as falas das professoras; professora(A), “Estudar cada vez mais”, “conhecer novos métodos “e novas práticas” e professora (B), “ a formação continuada é de muita importância para o crescimento profissional.”

Os estudos e reuniões foram ao encontro dessas falas, pois quando possuímos um meio comprometido, os caminhos planejados nos levam em busca do crescimento profissional e pessoal.

Salienta Konder que:

O homem é o sujeito da práxis, existe inventando a si mesmo, num movimento incessante, sempre condicionado – necessariamente – pela situação em que se encontra no ponto de partida; mas sempre capaz de tomar iniciativas e projetar sua ação, impondo – até certo ponto livremente limites ao condicionamento necessário. (KONDER, 2002, p. 140).

Vasconcellos (2003), afirma que se faz necessário para realizarmos um processo educativo dialético, em primeiro lugar a opção e depois o compromisso do educador com a transformação. No caso da pesquisa em questão tivemos a opção das docentes em participar de um processo trabalhoso e complexo até certo ponto, se considerarmos que pouco se aborda a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, relacionada à Educação infantil. Por outro lado, verificamos pelas respostas pontuais das docentes que há uma forma de compromisso com a mudança, pois salientam que é imprescindível estudar muito, para se aprimorar visando ao enfrentamento do trabalho educativo.

6) Em suas práticas cotidianas em sala de aula, quais procedimentos didáticos você utiliza com seus alunos para o ensino de ciências?

7) Qual o grau de importância que você atribui ao ensino de ciências na Educação Infantil?

Outro ponto relevante levantado na entrevista foi o fato de que ao serem indagadas sobre sua prática docente quanto ao ensino de ciências na educação infantil, a professora (A) colocou que trabalha com ensino “prático”, afirmando que não embasa em nenhuma teoria específica sua prática educativa nesta área, mas acredita que ensinar ciências é “importante para a formação da criança”. Segundo Vasquéz:

...Como fundamento, finalidade e critério do conhecimento verdadeiro - não se pode tirar a conclusão de que teoria e prática se identifiquem, ou de que a atividade teórica se transforme automaticamente em prática. Impede chegar a essa conclusão o fato de que a prática não fala por si mesma e exige uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis. (VASQUÉZ, 1986, p. 235).

A referência da professora (A), em relação a sua prática docente na Educação Infantil, pontua um ensino de ciências sem base teórica. A análise da resposta aponta dois aspectos: o primeiro por considerar o ensino “prático”, salientado como um ensino para a vida, um ensino que será útil para viver em sociedade. O segundo refere-se especificamente ao ensino de ciências nesta etapa de escolarização, onde é notório a falta de embasamento teórico do professor, pois são poucas literaturas que abordam o ensino de ciências para o saber científico, nesta etapa de escolaridade.

Os educandos devem ser introduzidos nos métodos e nos processos de produção do saber científico, e aprenderem a distinguir o saber do senso comum do saber elaborado e sistematizado. Isto lhes possibilitará compreender o que constitui a essencialidade do conhecimento científico, evitando a visão da ciência como algo mágico que manipula uma linguagem esotérica para os não – iniciados, ou realidade pronta e acabada, que deve ser assimilada independentemente da compreensão do seu objetivo fundamental e do processo histórico de sua produção. (RODRIGUES, 1987, p107).

Quanto ao Ensino de Ciências, o que verificamos é que realmente a maioria das práticas educativas não permeiam o científico, há muito de experimental e espontâneo neste campo, principalmente na etapas iniciais.

Desse modo, salienta Vigotsky que:

...Porque os conceitos não-espontâneos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança. (VIGOTSKY, 1987, p 74).

A professora (B) afirmou que trabalha no ensino de ciências **“interdisciplinarmente”**, e que também o realiza através de **“projetos bem elaborados”**, e as duas professoras sugeriram que, muitas vezes, o ensino de ciências fica em segundo plano nas práticas e nos planejamentos dos professores.

Ao tratar da palavra “interdisciplinaridade,” a professora (B) ressalta a postura do docente da Educação Infantil, que ao planejar os conteúdos e procedimentos que serão efetivados em sala de aula ou em outro ambiente escolar, na maioria da vezes propõe serem trabalhados de maneira integrada.

No ambiente educacional da criança de 3 a 6 anos, as áreas de ensino são concomitantemente trabalhadas, o planejamento construído deve eleger uma área e saber que outras estarão sendo contempladas. Por exemplo em nossa pesquisa com o conteúdo “Lixo”, ao planejarmos as ações para o eixo Natureza e Sociedade, percebemos que ao mesmo tempo em que as crianças realizavam atividades de separação do lixo reciclado (papel, plástico, vidro e metal), estavam realizando também atividade matemática, separando os objetos e classificando-os, ou seja, ao mesmo tempo a professora estava trabalhando com a área planejada Natureza e Sociedade e também a Matemática, a Linguagem Oral (quando as crianças falam das embalagens, para que servem os produtos), e na escrita na hora dos

registros. Como vimos, é rica a atividade na Educação Infantil e cabe ao professor consolidar pedagogicamente seu trabalho.

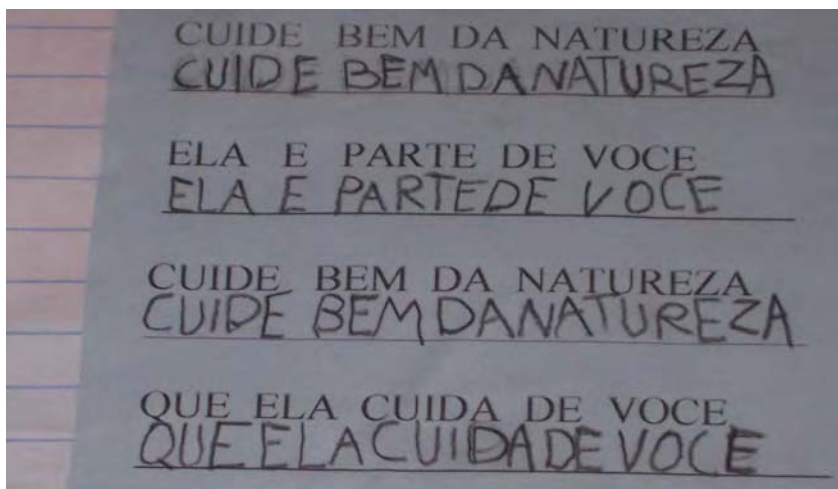
A Educação Infantil permite esse tipo de trabalho, mesmo não deixando de lado o conteúdo específico, elencado no planejamento.

A concepção prévia da professora (.B) sobre “interdisciplinaridade” , mostra um conhecimento ainda sincrético sobre o assunto,ou seja ,um conhecimento do senso comum,conforme afirma Barthes:

O interdisciplinar de que tanto se fala não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade ,nenhuma consente em abandonar-se .Para se fazer interdisciplinaridade ,não basta tomar um “assunto”(um tema) e convocar em torno duas ou três ciências .A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém .O texto é, creio eu,um desses objetos.(BARTHES, 1988,p.99).

Quanto as expressões utilizadas “ projetos bem elaborados” e “ interdisciplinaridade”, foi melhor analisada na segunda entrevista. Na oportunidade a professora (A) responde que para fazer **“um projeto bem elaborado nós precisamos pensar na criança que vamos trabalhar,para esse projeto dar certo, pensar muito bem no que vai trabalhar”**.

A professora (B) afirma que **“trabalhar com projetos é muito bom, isso incentiva o professor a procurar novos conhecimentos”**. Ao analisarmos as duas repostas, verificamos que pensam projetos, mas não determinam a teoria que o fundamenta, as professoras deixam claro a preocupação com a criança e com o processo de aprendizagem infantil e o seu próprio.



(Figura 2-atividade de linguagem escrita sobre meio ambiente)

Na literatura, há estudos que afirmam estar o Ensino de Ciências subjugado a uma condição inferior nas grades curriculares e nas práticas docentes, considerando os conteúdos voltados para a linguagem oral /escrita e matemática. Ao pensar em aspectos formativos para o processo de alfabetização, é esquecido que tal processo não se evidencia única e exclusivamente através do domínio da escrita e matemática, e sim pela apropriação da realidade humana.

Na segunda entrevista, elaboramos as questões conforme descreveremos a seguir, visando aprofundar e obter maiores esclarecimentos das respostas fornecidas na primeira entrevista (**ver anexo 3**).

1) Como você busca novas iniciativas para sua prática diária.

As professoras (A) e (B) demonstram que procuram novas iniciativas para sua prática através de cursos, palestras e leituras, ressaltando a segunda a preocupação de que esse aperfeiçoamento seja levado para a sala de aula.

As repostas das docentes, confirmam o dizer de Vasconcellos (2003) de que o trabalho do professor é difícil e este tem que estar preparado para exercê-lo, tendo em mente que seu aprimoramento deve ser contínuo.

2) Explique por que teoria e prática devem estar comprometidas com o processo educativo?

Outro aspecto abordado foi a expressão teoria e prática, a professora (A) colocou que **“as duas devem andar juntas e que necessitamos do amparo de uma teoria para crescer em sala de aula”**, mas deixa um ponto sem muito esclarecimento quando afirma que **“quando a gente trabalha com criança a gente tem que saber o que está trabalhando e para saber o que está trabalhando, você precisa de uma teoria, para colocá-la na prática que você já possui.”** Mesmo meio confusa a resposta da professora deixa claro sua preocupação em possuir uma teoria que explique sua prática docente.

A professora (B) coloca que teoria e prática devem estar juntas no processo educativo, afirmando **“as duas não podem estar separadas, o professor tem que ter o amparo em uma teoria para crescer em sala de aula, com o tempo de magistério percebo que é muito mais fácil quando o professor tem sua prática”**.

A prática pareceu predominar na concepção da professora, Saviani (2005), aborda esta situação quando afirma:

Há um senso comum nos meios educacionais que separa teoria e prática, a tal ponto que entre os professores e entre os alunos é muito comum a reivindicação da prática contra a teoria. Os alunos frequentemente formulam aos seus professores a objeção: "esse curso está muito teórico, precisa ser mais prático". Os professores, de modo especial quando se encaminham propostas de reorganização do ensino, de reforma da organização escolar, dos processos curriculares, tendem também a responder: "Isso é teoria, não muda nada, vai ficar tudo do mesmo jeito". (SAVIANI, 2005, p.117).

3) Em que se fundamenta o trabalho interdisciplinar na Educação Infantil?

A professora (B), afirma que **“a interdisciplinaridade já está no RCN, então é uma prática que tem que ser colocada constantemente quando elaboramos um projeto, e na Educação Infantil”**. A professora (A) afirma que o trabalho é interdisciplinar quando desenvolvido **“através de projetos adequados a todas as áreas que trabalhamos”**.

As afirmações das professoras sobre o trabalho interdisciplinar na Educação Infantil, revelam que ambas possuem uma concepção ainda muito sincrética do que vem a ser interdisciplinaridade, .

A expressão interdisciplinar necessita de uma análise mais elaborada de quem a quer utilizá-la, pois há muitos equívocos no meio acadêmico e educacional sobre tal expressão, corre-se o risco se não estivermos bem embasados de ficarmos na superficialidade do assunto.

Para se referendar um trabalho interdisciplinar consistente, necessita-se de uma organização no trabalho escolar com relação aos objetivos que transcendem os objetos das diferentes disciplinas ou áreas para Educação Infantil, dessa forma:

Para que tais concepções possam produzir efeitos, é necessário repensar-se a própria concepção de conhecimento, incrementando-se a importância da imagem do mesmo como uma rede de significações, em contraposição e complementação à imagem cartesiana do encadeamento, predominante no pensamento ocidental. (MACHADO, 200, p.144).

4) Quais os parâmetros educacionais para um desenvolvimento eficiente da Educação Infantil?

A professora (B) afirma que **“pelo menos no município de Bauru, cada escola de Educação Infantil trabalha de maneira individual, particular não se figurando uma mesma fala nas escolas, cada um trabalha de uma forma, acho que deve existir parâmetros para dar sustentação e falarem todos a mesma língua, mesma concepção pedagógica”**. A resposta dada pela professora indica a falta de um norte pedagógico vindo das políticas públicas do município. As escolas trabalham de maneira isolada, não possuem comunicação assídua para levantarem propostas, projetos, parcerias. A mudança eminente está acontecendo este ano, com a implementação do projeto político pedagógico, referencial que norteará as medidas administrativas e metodológicas das escolas municipais. A professora (A), respondeu que **“todos devemos ter um posicionamento educacional político com relação à postura que se quer tomar diante das práticas educativas na escola”** assim Vasconcellos afirma que:

Na perspectiva de mudança de postura que estamos aqui enfocando, será preciso mexer com a consciência e com a ação do professor, buscando a práxis, qual seja, a atividade prático-crítica, uma prática fertilizada intencionalmente, e uma teoria provocada, desafiada pelas questões da prática. (VASCONCELLOS, 2005, p 159).

Podemos analisar com as repostas fornecidas pelas professoras que elas possuem uma visão politizada quanto ao papel da educação, como processo de transformação social, pois quando a professora (A) fala de “postura política”, esclarece seu papel de educadora com uma visão progressista, pois, ao referenciarmos posições neste cenário, estamos também fazendo escolhas políticas e sociais.

A colocação da professora (A), vem ao encontro do que nos afirma Rodrigues:

A escola deve, em qualquer momento do processo pedagógico, ter clareza de seu papel. Há um alvo a ser alcançado: a universalização e socialização do saber, das ciências, das letras, das artes, da política e da técnica. Mas há um ponto de partida que não pode ser olvidado: as experiências de vida e a realidade percebida por aqueles a quem ela deve educar. O objetivo deve ser o de elevar o nível de compreensão dessa realidade por parte do educando, que deve ultrapassar a percepção de senso comum em direção a formulações mais elaboradas e organizadas. (RODRIGUES, 1987, p83).

Não só o professor mais a escola como um todo devem ter clareza do seu papel, da sociedade em que estão inseridos e do indivíduo que querem formar, para atuarem no cenário dessa sociedade e transformá-la. A escola como um todo, com todos os seus atores, são responsáveis pela trajetória dos alunos e sua aprendizagem.

O desenvolvimento da pesquisa mostra nitidamente esta questão quando dificuldades de ordem administrativa ocorreram, pois ao decidimos estudar depois das 17:00 h, para não comprometer o trabalho das professoras, não houve por parte da direção uma aceitação imediata. Muitos questionamentos foram feitos e era verificado diariamente o livro ponto para confirmar se havíamos assinado no local da hora de atividade extra-classe. A exposição desse fato veio ao encontro da fala de Rodrigues(1987) citada acima, pois a escola tem funções específicas e o conhecimento é uma delas.

5) Para você como se fundamenta um projeto bem elaborado?

A pergunta foi feita com o intuito de esclarecer ainda mais a resposta dada sobre o assunto dada na primeira entrevista pelas professoras.

A professora (B), afirmou que **“trabalhar com projeto é muito bom, ele incentiva o professor a buscar novos conhecimentos, quando realizamos um projeto com a classe estamos crescendo como profissional e fazendo nosso aluno crescer também”**. A professora (A), afirma que **“primeiro que para se trabalhar com projeto será necessário pensar na criança que vamos trabalhar, conhecer seu aluno, a classe, pensar muito bem o que vai ser trabalhado e avaliado constantemente para saber se a criança está correspondendo aos objetivos do projeto, podendo modificá-lo se for necessário”**. Ao serem analisadas as respostas das docentes, percebemos o grau de envolvimento das duas com relação ao que é um projeto, qual sua função diante de uma prática pedagógica. Verificamos também que a concepção de projeto é confusa para o professor, mas ao estudar uma teoria como a Pedagogia Histórico-Crítica, não é possível pensar em projeto como algo fora da concepção social e política. Trabalhar com projetos requer uma compreensão abrangente do que se quer atingir como objetivo e uma mudança de postura do professor diante da realidade pois, segundo Vasconcellos:

O enfrentamento dos problemas educacionais implica não só a alteração de certas práticas, mas fundamentalmente sua mudança como decorrência da mudança das convicções, do horizonte, da finalidade da educação (crenças, opções, valores, visão de mundo - para onde se quer ir, que tipo de pessoa e de sociedade se quer formar. (VASCONCELLOS, 2003, p 156)

Trabalhar com projeto implica planejamento, este termo já causou muita inquietação nos professores, quando o modelo de escola Nova surge. Segundo Gardin e Gardin:

Na prática escolar existe grande dificuldade em compreender a necessidade de um processo de planejamento e, mais ainda, de torná-lo real. Após um rápido momento de exuberância, sobretudo na década de 60, o planejamento foi sendo gradativamente rejeitado por professores e por outros profissionais das escolas. (GANDIN e GANDIN, 1999, p. 21).

A Pedagogia Histórico-Crítica, pressupõe o planejar como fator importante para que o professor efetive sua prática. O seu planejar deve permear vários aspectos: conteúdos, necessidades de aprendizagem, objetivos que se quer atingir, procedimentos. Com a pesquisa, planejamos cada ação junto às professoras que responderam de imediato ao planejamento e relatórios, fazendo, dessa prática, rotina diária em seu trabalho. Como a Pedagogia Histórico-Crítica prevê em sua metodologia os cinco passos referendado por Saviani, cada um foi planejado no seu tempo de execução.

6) Ciências é vida, explique essa proposição?

7) Qual a importância do estudo do meio ambiente e o que vem a ser meio ambiente?

Quanto à expressão “ciências é vida”, muitas foram as explicações como: está na relação com o ambiente, faz parte da vida da criança, é tudo o que envolve o ser humano, também surgiu a preocupação com o meio ambiente, com a situação do planeta.

A professora (A) afirmou que **“ciências é vida, porque mexe com tudo, pois fala da relação com o meio ambiente, é tudo o que envolve vida, natureza e corpo.”** A professora (B), afirmou que **“Trabalhar com ciências é muito prazeroso, a criança fica inserida nas atividades porque motiva conhecer animais, plantas, lixo, água, o seu próprio corpo, e trabalhar num projeto de ciências enriquece a prática do professor”**. As repostas mostram nitidamente que falta embasamento teórico sobre o ensino de ciências para as docentes, pois a superficialidade das práticas nesta área é fato. Segundo Rodrigues:

Nota-se também, que o conhecimento científico não é ocasional, circunstancial, acidental, nem mágico. Ele resulta histórico, cumulativo, intencional e racional. Não se o constrói do que se ignora para o que se conhece, mas ele progride do que se conhece para novas fronteiras do saber. Nesse sentido, o processo de ensino das ciências deve sempre levar em conta o nível de percepção do mundo que as crianças apresentam, e promover, a partir desse nível a compreensão, um entendimento novo e mais elaborado do mundo. Deve igualmente levar as crianças a perceberem a ciência como forma de produção humana e histórica de um mundo novo pela transformação, através do saber, desse mundo da percepção imediata. (RODRIGUES 1987, p. 108).

Quanto às questões referentes ao meio ambiente, as duas professoras conseguiram com mais facilidade responder, por ser um universo temático mais trabalhado na Educação Infantil e também por estar constantemente sendo trabalhado na mídia. Expressões como, ensinar sobre os problemas ambientais, sobre a reciclagem do lixo, as doenças transmitidas pelo acúmulo de poluição, água, são tópicos que foram descritos nas duas respostas. O embasamento teórico das professoras nas análises feitas por elas nas entrevistas são recortes do que vivenciam na educação infantil. Numa das reuniões de estudos, a professora (B) afirmou que “nunca leu nenhum livro ou artigo completo sobre o Ensino de Ciências na Educação Infantil, o que sabe é proveniente de cursos, revistas e orientações. Durante o desenvolvimento desta pesquisa procuramos responder em parte esta dificuldade apresentada, disponibilizando literatura especializada às docentes.

O ensino, através da Prática Social Inicial, primeiro passo da metodologia de Saviani, deve partir do que o aluno já domina sobre o assunto que irá ser trabalhado, evitando o espontaneísmo didático. Assim afirma Gasparin:

Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social mediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo. Conhecer essas duas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica de criar interesse para um aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente também significativa. (GASPARIN, 2003, p 15-16).

As entrevistas nos proporcionou verificar, mesmo que ainda superficialmente, o conhecimento prévio das docentes participantes da pesquisa, quanto ao universo de assuntos que deveriam ser abordados no decorrer do processo.

Quanto ao Ensino de Ciências, ficou claro que mesmo tendo consciência de sua importância, as professoras, para acompanhar o currículo escolar, muitas vezes, colocam em segundo plano esta área de ensino. Comprovando os estudos que realizamos na fundamentação teórica da pesquisa, Fumagalli (1998), responde esta questão afirmando ser importante ensinar ciências para as crianças de pouca idade para não privá-las de serem sujeitos sociais e construir sua identidade.

3.4 - SEGUNDA FASE: INTERVENÇÃO

3.4.1- A PRÁTICA SOCIAL INICIAL

- O GRUPO DE ESTUDOS COM AS PROFESSORAS

Estruturamos o grupo de estudos com o objetivo de proporcionar as duas professoras um contato inicial com a base teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e as obras de seu precursor Dermeval Saviani . Os estudos foram previamente planejados (ver quadro **anexo 3**) com a duração de 54 horas realizados no período de fevereiro a julho de 2006 , na própria unidade escolar . Após os estudos, ocorreu a escolha do conteúdo que desenvolveríamos com os alunos, posteriormente a elaboração do plano de ensino e a intervenção com as turmas. Na fase de intervenção e avaliação, as reuniões continuaram acontecendo , para a avaliação sistemática do processo e continuidade dos estudos com as professoras.

Os estudos desenvolveram-se de forma dinâmica ,contando com a participação efetiva das professoras, que liam os textos selecionados previamente e traziam dúvidas para o grupo.

A pesquisadora, na qualidade de coordenadora do grupo, procurava sempre inovar os recursos didáticos, lançando mão de transparências ,slides, leitura compartilhada e discussão dos tópicos, assim como apresentando ou solicitando resumos de textos. Todas as formas utilizadas contribuíram para o enriquecimento dos estudos.

A formação do grupo de estudos possibilitou condições de reflexão efetiva do instrumento de pesquisa e caracterizou um modelo de formação continuada. O repensar a prática educativa também foi alvo do grupo de estudos, no qual a relação dinâmica entre pesquisador e professoras participantes tornou-se elo de ligação para a qualidade da pesquisa.

Iniciamos os estudos, realizando a discussão do primeiro e segundo capítulo do Livro: Educar Para Quê?.

Este livro .mais do que uma leitura amena e menos que um estudo exaustivo,se propõe a ser uma provocação.(FLEURI,2001,p .16).

Durante a discussão dos capítulos as professoras mostraram-se muito interessadas com o conteúdo que tratou da educação em geral,muito interessadas também por ser algo contextualizado a sua prática diária, embora não tratasse diretamente do planejamento da Educação Infantil nosso alvo de pesquisa,(**ver anexos 4,5,6**).

A questão do planejamento, como planejar , que tipo de planejamento seria o ideal para a Educação Infantil, foram debatidos nas reuniões que trataram dos capítulos posteriores pois trabalhamos todo o conteúdo do livro .

As discussões dos capítulos posteriores foram em torno da prática docente, formação de educadores e das tendências que a fundamentam, ficando constatado nas discussões que seria um desafio , pesquisadora e professoras pensarmos em mudanças nas próprias práticas docentes, visando a uma maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

A questão da autoridade do professor em sala de aula foi discutida pelo grupo, tanto no modelo da educação autoritária como da liberal, pois trata-se da concepção do professor em relação a educação e que se reflete também na Educação Infantil.

Quanto à educação liberal, concluímos que também essa tendência exclui e aliena em nome de pseudo-liberdade. Esta noção foi esclarecida, quando lemos em Libâneo :

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais ,de acordo com as aptidões individuais.Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual.A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classe pois, embora difundidas as idéias de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.(LIBÂNEO, 2003,p 21-2).

Outra obra estudada: Valores em Educação:O Problema da Compreensão e da Operacionalização dos Valores na Prática Educativa, , de SILVA S.A.I.(1988) (**ver anexos 7,8 ,9**).

O procedimento didático utilizado para discussão desta obra foi dividir previamente os capítulos para cada participante fizesse a leitura e a sintetize do texto, trazendo também

suas dúvidas. A professora (A) ficou com o capítulo IV que trata da Educação Tradicional, a professora (B), ficou incumbida de sintetizar o capítulo VI que trata da Educação Escolanovista e, propositalmente, a pesquisadora ficou com o capítulo V que trata da Educação Progressista, com o objetivo de relacionar com a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica.

As discussões, de um modo geral, foram realizadas de forma a permitir o entrosamento e participação das professoras. Nos três encontros para a discussão desses textos, pudemos salientar alguns pontos que vivenciamos também na Educação Infantil, como a postura do professor em relação a disciplina em sala de aula, comunicação professor –aluno, prática docente, autonomia do aluno. Percebemos que ambas as tendências ainda são presentes na prática pedagógica da educação brasileira.

Na discussão do capítulo V, que trata da Educação Progressista, fizemos um paralelo entre as três tendências apresentadas, salientando os pontos positivos e negativos de cada uma. A atividade foi produtiva, afirmando a professora (A) que “ao ler sobre a Educação Progressista, viu sua prática diária na escola tanto na Educação Infantil quanto no ensino Médio, sua preocupação com o social e a formação de seu aluno para o mundo e sua transformação, só não sabia nomear sua prática.”

O terceiro texto estudado foi a obra Democratização da Escola Pública, de José Carlos Libâneo (2005), páginas 19-44, dividido em duas reuniões. (**ver anexo 10**). Este registra como objetivo principal a escola pública, seu cenário e as tendências pedagógicas constantes no quadro educacional brasileiro.

A dinâmica trabalhada com esse texto foi um pouco diferente, usamos transparências em retro-projetor para apresentação dos quadros-sínteses. A fim de melhor compreensão, procuramos abordar, inicialmente, todas as tendências; assim pudemos ter uma visualização do todo, depois mostramos cada uma em separado, deste modo as professoras tivessem uma noção mais aprofundada de cada uma das tendências pedagógicas.

Os encontros possibilitaram uma visão das tendências pedagógicas e com o paralelo entre elas, pudemos oferecer para as professoras um quadro rico de informações sobre o assunto, percebendo neste momento no andamento do grupo de estudos que . Os textos selecionados estavam vindo ao encontro dos objetivos propostos e fornecendo cada vez mais subsídios para se chegar a Pedagogia Histórico-Crítica.

Como quarto texto, estudamos a obra: Escola e Democracia, de Dermeval Saviani (2003), nos capítulos II,III,IV,V, (ver síntese nos **anexos 11,12**).

A obra selecionada vem ser a base para os estudos da teoria de Saviani, pois os capítulos relacionados acima possibilitam uma visão do que vem a ser a Pedagogia Histórico-Crítica, suas bases filosóficas e sua posição no contexto da educação brasileira.

Ao estudarmos os capítulos I e II, colocamos as professoras pela primeira vez em contato com uma obra de Saviani e com a preocupação de garantir o entendimento correto do texto, optamos por uma leitura compartilhada . Elaboramos uma síntese das principais idéias contidas nos textos, mas a leitura possibilitou melhor esclarecimento, contando que este texto já havia sido lido pelas professoras antes da reunião de grupo.

A riqueza de detalhes com que Saviani articula os capítulos de seu livro nos esclarece sobre a sua coerência teórica, deixando claro também que não vem a ser um modismo , com receitas prontas e acabadas.

As professoras, ao participarem da leitura desses capítulos, puderam pensar em suas práticas diárias com seus alunos, situar-se enquanto educadoras no contexto de uma sociedade capitalista e refletir sobre sua formação.

Os textos prepararam para o entendimento da metodologia que estudaríamos posteriormente, na obra: Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações, de Dermeval Saviani (2005), capítulos III,IV e V (ver síntese de relatórios nos **anexos 13,14,15**). Optamos pela leitura compartilhada e transparências em retro-projetor para trabalharmos com esses textos nos quais retomamos as tendências pedagógicas desta vez , conforme as descreve Saviani. No capítulo IV, o autor destaca o verdadeiro sentido da Pedagogia Histórico –Crítica, tendo sido muito esclarecedor para as professoras. No capítulo V, através de leitura compartilhada, conhecemos o pensamento de Saviani sobre a falta de um sistema educacional brasileiro, sobre a organização escolar e o problema da descontinuidade do processo educativo, principalmente com respeito a alfabetização que necessita de um currículo e tempo hábil para que esse processo se efetive com qualidade.

Finalmente, estudamos a obra: Uma Didática Para a Pedagogia Histórico-Crítica, de João Luiz Gasparin (2003), capítulos I,II,III,IV e V (ver sínteses nos **anexos 16,17,18,19**) com a intenção de visualizar a prática da Pedagogia Histórico-Crítica, quando os passos foram estudados separadamente , para melhor assimilação das professoras.

Gasparin (2003), trata da didatização dos passos metodológicos idealizados por Saviani (2003) em sua teoria. Estudamos essa obra com o objetivo de pensarmos nos passos, relacionando-os à Educação Infantil e à prática pedagógica do professor, utilizando dessa metodologia. Sendo a mesma referendada para os estudos pelo próprio Saviani

Com procedimento didático, optamos pelo uso de transparências, leitura em grupo e levantamento de dúvidas pelas professoras, com a preocupação de saná-las antes de planejarmos as intervenções.

Optamos também por estudar a obra: Vigotsky e a Aprendizagem Escolar, de Baquero (2001) capítulo IV, intitulado: Os Processos de Desenvolvimento e as Práticas Educativas. Esta não foi alvo de um encontro específico do grupo, sendo, assim, não foi realizado nenhum tipo de relatório específico, mas as professoras entraram em contato com o texto e na atividade extra-classe discutimos sobre o mesmo.

A opção por esse capítulo teve a intenção de proporcionar o contato com um pequeno recorte sobre o pensamento de Vigotsky na teoria Sócio-Histórica, evidenciando as práticas educativas e a formação dos processos psicológicos superiores.

Este texto possibilitou às professoras contato com uma literatura, que apresenta algumas considerações a respeito de desenvolvimento infantil numa visão Histórico-Cultural, que vem ao encontro do que, via de regra, estabelece a Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja o desenvolvimento humano está ligado a processos internos e externos aos indivíduos. Realizou-se a leitura compartilhada do capítulo, que já havia sido lido pelas professoras previamente, mas muitas dúvidas surgiram que exigiram realizar mais uma hora de estudos neste dia, com o objetivo de clarear o assunto. Após o estudo deste texto, finalizamos a primeira fase de estudos programados

Quanto ao grupo, podemos afirmar que os objetivos propostos foram alcançados na primeira fase dos estudos, as professoras mostraram, acima de tudo, compromisso com sua prática educativa; também ficou evidente a vontade de aprender e a abertura para receber novas propostas pedagógicas.

Considerando que o planejamento é primordial para o trabalho educativo, pois é a partir dele que se visualiza todo o processo, ao tratarmos da Pedagogia Histórico-Crítica, o planejar também se fez necessário, embora em nenhum momento tivéssemos tido contato com um modelo de planejamento alusivo à Educação Infantil, sabendo que segundo Gasparin

(2003) “o método dialético de construção do conhecimento se faz através da análise da realidade, estudos, planejamento e (re)construção do saber escolar do aluno.”

O professor, em sua prática diária, define meios para trabalhar os conteúdos, uma forma mais estruturada de atingir seus objetivos. Vasconcellos define, dessa forma, o que vem a ser planejar:

Para estabelecer um referencial de comunicação, esboçemos inicialmente um conceito: planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal. (VASCONCELLOS, 2003, p. 35)

A pesquisa exigiu um planejamento (**ver anexo 20**), que redirecionasse os objetivos para a Educação Infantil, numa perspectiva progressista, mas sempre atentando para o fator de que o planejamento é flexível, formulados por professores, que, muitas vezes, descrentes de seu papel social, não conseguem identificar no planejamento uma forma de ressignificação de sua prática, uma ação permeada de sentimentos e disposição para realizá-la.

A pesquisa possibilitou que a cada etapa vivenciada fosse feito um relatório pelas professoras sobre sua prática com a classe; este era discutido em reunião com o grupo (professoras e pesquisadora) e o planejamento da etapa seguinte acontecia também em reuniões do grupo.

A formação do grupo de estudos possibilitou reflexão sobre a prática pedagógica, que vem a ser o instrumento da pesquisa, numa abordagem qualitativa à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Nossa opção quando elegemos a pesquisa-ação foi possibilitar que a professora pesquisadora tivesse um papel ativo, passando do posto de observadora para agente da pesquisa, colaboração esta importante para um resultado positivo.

-- A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS

Mesmo cientes de que em nenhum momento os cinco passos da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica se fragmentam em fases distintas, vimos a necessidade por conta da pesquisa de distingui-los claramente para que pudéssemos verificar o andamento e a aplicabilidade na pesquisa.

No plano de unidade de ensino elaborado, estruturamos a realização do primeiro passo da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica que vem a ser a Prática Social Inicial, pois deveríamos explorar de início com as crianças o que elas traziam como conceitos de senso comum (conhecimento sincrético), sobre o assunto Lixo, fazendo a relação do tema proposto com a sua realidade vivenciada. Na educação infantil, sabendo que o lúdico é uma forte inspiração para a aprendizagem, concordamos com Leontiev, quando afirma que :

Já sabemos como o brinquedo aparece na criança de idade pré-escolar. Ela surge a partir da necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. (LEONTIEV, 1978, p125).

Como proposta de trabalho foram planejadas atividades que viessem ao encontro dos objetivos estabelecidos para a Prática Social Inicial e uma pesquisa com a família dos alunos para evidenciar como concebem o problema do lixo. Elaboramos uma pesquisa escrita (**ver anexo 21**). As crianças levaram para casa na pasta de tarefa e fizeram juntamente com os pais, depois de recebermos a maioria das pesquisas, as professoras realizaram a leitura em sala de aula e trabalharam com os conceitos que apareceram nas respostas.

Assim iniciamos a pesquisa com uma atividade lúdica, explorando as embalagens que estavam espalhadas no ambiente de sala de aula. Como questionamento inicial perguntamos: O que seriam todas aquelas embalagens jogadas no chão?. As crianças começaram fazendo várias indagações a respeito do que estavam vendo e a atividade foi realizada como uma brincadeira. Referendamos. Vigotsky, quando afirma que:

[...] O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VIGOTSKY 1998, p 131).



(figura 3- momento da prática social inicial- pré B)

A preocupação era, inicialmente, não sugerir nenhuma forma de resposta às crianças, seguindo realmente os objetivos da Prática Social Inicial, contemplando o que o aluno já sabe (visão sincrética), esperando do professor uma visão sintética dessa mesma realidade, pois enquanto professor já planejou e estudou sobre o tema proposto, nesse momento tem muito mais conhecimento que seu aluno.

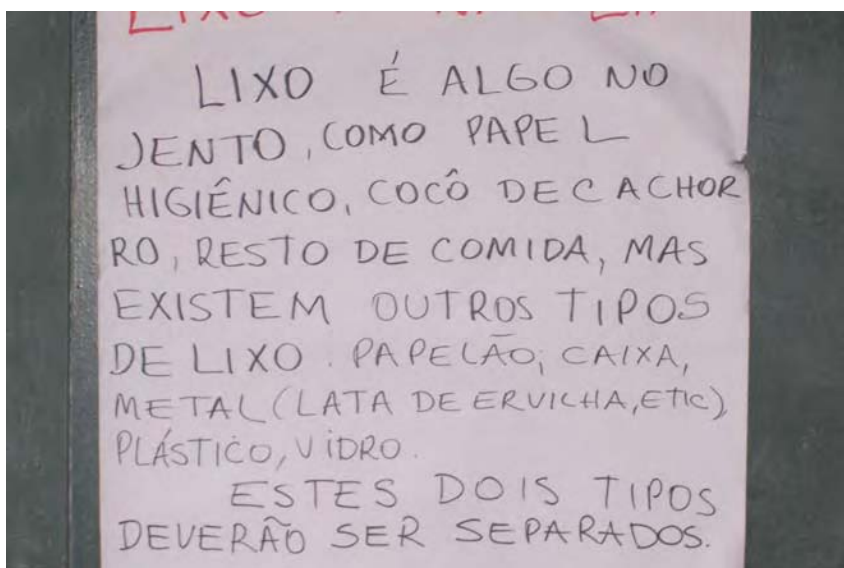
Diante da atividade proposta, as professoras colocaram as crianças em contato como o tema que iriam trabalhar, “o lixo”, levando em conta seus conhecimentos iniciais e seus questionamentos. Surgiram várias indagações e também a surpresa em saber o quanto as crianças já tinham de conhecimento prévio sobre o assunto.

Vasconcellos (2003) afirma que “conhecer a realidade dos educandos implica fazer um mapeamento, um levantamento das representações do conhecimento dos alunos sobre o tema estudado”.

A professora (A), em sua turma da tarde, realizou a mesma atividade, espalhando as embalagens pela sala e a seguinte pergunta: O que é isso? .As respostas surgiram de modo abundante: a princípio afirmaram que eram caixas e latas de achocolatados, leite .A professora não satisfeita e motivando seus alunos, pergunta para as crianças se as embalagens estavam cheias ou vazias, se eram todas de produtos de limpeza ou não, se os produtos que estavam no chão eram consumidos em casa etc..

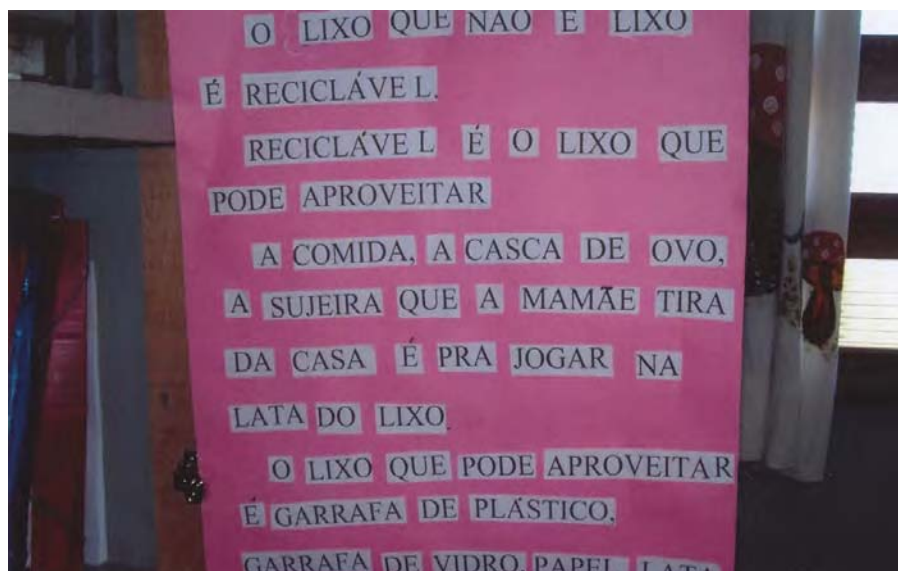
Tudo foi registrado pela professora que atuou neste momento como escriba das crianças . Com eles preparou um pequeno texto, que depois foi transcrito em cartolina para

melhor visualização das próprias crianças, para trabalhar posteriormente em sala de aula. Identificamos, por exemplo, que só um aluno em casa fazia com a família a coleta do reciclável.



(figura 4- texto da prática social inicial –professora A)

A professora (B) também inicia o trabalho com as embalagens espalhadas no chão, questionando os alunos sobre o que eram as embalagens e percebeu o domínio de conhecimento de algumas crianças em falar sobre do assunto, pois nesta classe havia uma aluna cujos pais eram catadores de lixo reciclável, tendo ela muito para colaborar sobre o assunto. Nesta turma também foi feito um texto inicial com as crianças sobre o tema.



(figura 5- texto da prática social inicial –professora B)

Ainda como atividade da prática social inicial, desencadeia-se uma campanha pelo lixo reciclado com a participação de toda a escola. As professoras pedem aos pais que mandem para a escola embalagem de recicláveis. Fomos prontamente atendidos e já no dia seguinte, as crianças chegavam à escola com sacolas de recicláveis.

A motivação das crianças e das famílias nos mostra que o problema do lixo está inserido nas comunidades e que as questões sociais devem ser trabalhadas dentro do contexto escolar, pois sabemos que segundo Snyders:

A escola é uma instituição onde está em jogo alcançar a cultura, a alegria cultural pela mediação constante e contínua das pessoas, não uma pura troca de idéias, pois nela a cultura é transmitida pela vivência. (SNYDERS, 1993, p 75.)

Ainda como parte da prática social inicial, as crianças assistiram a um vídeo denominado “O LIXO QUE NÃO É LIXO”, recurso pertencente ao acervo da Secretaria da Educação Municipal de Bauru. Este vídeo, aborda o assunto em forma de desenho, animado, muito próximo da ludicidade e do entendimento da criança. Depois de assistirem ao desenho as crianças fizeram uma roda junto à professora e manifestaram suas expressões, se gostaram ou não, o que viram sobre o lixo. Dessa forma, coloca a professora (A) em um de seus relatórios: “O mais engraçado foi que no vídeo o depoimento das crianças sobre o lixo foi o mesmo que o deles, eles ficaram bastante interessados”. A criança quando é valorizada naquilo que realiza aprende mais rápido, tem segurança. Cabe a família assegurar à criança

essa valorização de seu desenvolvimento e através da vivência nas atividades escolares essa prática se efetiva.

Quando escola e família se aproximam, registra-se um crescimento efetivo no processo de aprendizagem da criança, pois, ao estabelecerem vínculos com a escola os pais passam de uma forma diferenciada a participar do processo educativo, tendo condições, se bem orientados, de colaborar positivamente no desenvolvimento de seus filhos. Além do mais a comunidade também ganha, pois terão oportunidades, dessa forma, de desenvolverem atitudes de cidadania que certamente concorrem para a transformação social.

Como avaliação da prática social inicial, as crianças de ambas as turmas realizaram um desenho sobre o lixo, que foi exposto no mural do pátio da escola, pois a criança valoriza suas produções e faz parte do processo de aprendizagem que seus trabalhos sejam valorizados por todos. Estímulo e auto-estima são fundamentais no processo educativo, conforme admite Snyders:

Para crescer harmoniosamente, a criança precisa munir-se de alegria no presente ...se ele não ama o seu presente, se não tem confiança em si mesmo no presente, seu desejo de crescer ameaça transformar-se em fuga para o futuro (SNYDERS, 1993, p.30).



(figura 6- desenho da prática social inicial –pré A)

A professora (B) notou que suas crianças perceberam que no desenho apresentado no vídeo, havia dois tipos de lixo, não sabiam do que se tratava, mas já observaram a diferença

entre lixo orgânico e inorgânico. Mesmo não sabendo nomeá-los corretamente, já se efetivava ali uma questão para problematização.

As turmas realizaram várias atividades na prática social inicial como recortar e colar a palavra lixo, atividades de leitura e escrita, cabendo à professora ler para a turma o texto produzido como resultado das manifestações do grupo. A professora (B), conta em seu relatório, que várias atividades foram selecionadas para serem realizadas pelas crianças como prática social inicial: palavras que começam com a letra (L), leitura de embalagens junto com a professora, leitura de alguns paradidáticos sobre o tema em questão. Nas observações descritas pela professora (B), a classe participa muito de todo o processo. As atividades de matemática também surgiram, pois, ao separar o lixo reciclável em suas modalidades (plástico, papel, metal e vidro), as crianças, automaticamente, realizam operações matemáticas, tais como: quantos lixos de papel? e de plástico? quantos são de vidro? E outras tantas questões como por exemplo: separam conjuntos, enfatizando forma, tamanho, cor e utilidade.

A professora (A), partindo de uma conversa com as crianças e leitura do texto produzido por eles, logo de imediato pode observar que a maioria dos alunos não possuíam a prática da reciclagem em casa. O interesse depois do vídeo assistido foi muito grande, pois as crianças perceberam que as personagens do filme falavam as mesmas coisas que eles haviam falado com a professora sobre o lixo. As crianças de ambas as turmas realizaram as mesmas atividades em sala de aula, porque as duas professoras planejavam juntas, porém os resultados obtidos no processo apresentaram diferenças. Afinal estamos tratando de professoras e alunos únicos, cujas individualidades e perfil de grupo precisam preservar sua identidade, mesmo utilizando a mesma metodologia.

Os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, possibilitam uma particularidade no processo, pois como citamos acima, mesmo planejando juntas, o trabalho das professoras, os resultados e questionamentos levantados pelas crianças foram diferenciados em cada turma, mostrando que a metodologia utilizada não neutraliza o humano, suas aspirações e seu desenvolvimento, não negligencia a função do professor e a formação do aluno consciente socialmente.

Merece ser destacado que, mesmo a pesquisa sendo planejada com o enfoque no Ensino de Ciências, desenvolveram-se práticas pedagógicas interdisciplinares, atendendo a amplitude dos eixos de trabalho proposto no currículo da Educação Infantil. A apresentação

dos relatórios no final da prática social inicial fornecem esses dados relevantes (**ver anexo 22 e 23**).

A Pedagogia Histórico-Crítica possui uma visão de totalidade, permite um caminhar homogêneo por entre os eixos de trabalho propostos no currículo da Educação Infantil.

Semanalmente, o grupo se reunia, não apenas para estudar, mas também para avaliar continuamente o trabalho que estava sendo realizado com as crianças.

As professoras, mesmo estando ainda no início da pesquisa, mostravam-se seguras em trabalhar com a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, pois nos encontros demonstravam estar se apropriando dos pressupostos em suas práticas docentes.

Dessa maneira, ao finalizar a Prática Social Inicial com as atividades que o grupo havia programado, reunimo – nos para rever o nosso programa e também planejar o segundo passo a “problematização”.(**ver anexo 24**).

3.4.2 PROBLEMATIZAÇÃO.

A problematização, o segundo passo da metodologia, deve ser pensado a partir de questões extraídas da conversa inicial sobre o tema, das questões levantadas pelos alunos e também de outras questões que o professor considera relevante para seus alunos, a fim de atingir os objetivos propostos no planejamento geral da unidade. Segundo Gasparin:

Levando-se em conta que as escolas trabalham com disciplinas definidas pelo currículo, e que o conteúdo de cada uma delas é sempre previamente estabelecido e aprovado pelo corpo docente e pelos órgãos competentes, antes do início das aulas torna-se difícil, para não dizer impraticável, estabelecer primeiramente quais questões sociais serão estudadas e, em função delas, quais os conteúdos mais significativos que serão tratados como respostas (GASPARIN, 2003, p.37-8)

A problematização, ao questionar a prática social inicial, evidencia problemas a serem solucionados, que derivam de várias ordens sociais. Nesta pesquisa, o assunto “Lixo” abrangiu o campo das ciências, envolvendo saúde, poluição, ar, água, higiene, comunidade e cidadania, como também os conteúdos próprios da Educação Infantil, interligando as áreas de trabalho. Dessa forma, necessitam de certos procedimentos específicos para serem discutidos.

Este é o momento em que são apresentadas e discutidas as razões pelas quais os alunos devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmo, mas em função de necessidades sociais. É importante evidenciar porque esse conhecimento é socialmente necessário no mundo atual. Mostram-se, paralelamente, as diversas faces sociais que os conceitos carregam consigo. Esse processo leva o aluno, aos poucos, a descobrir novas dimensões dos conceitos em questão. O conteúdo começa a ter sentido para o aluno. (GASPARIN, 2003, p. 43).

A problematização, segundo Gasparin (2003, p. 35), “é um elemento chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada”.

Nesta fase, o professor lançará mão de vários recursos para expor as questões problemáticas levantadas na prática social inicial. Em nossa pesquisa, as questões que surgiram foram: O que é lixo reciclável? Por que produzimos tanto lixo? O que faremos com nosso lixo? Quais as cores dos contêineres? Qual a diferença do lixo orgânico e inorgânico? O lixo produz poluição no planeta? Por que pessoas vivem da reciclagem do lixo? E tantas outras questões que foram exploradas pelas professoras, que surgiram durante o processo, pois devemos sempre ter em mente que os passos da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica não são estanques, não são justapostos no processo, mas se estabelecem em um movimento permanente, cabendo ao professor assegurar a efetividade do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

De acordo com as especificações da problematização, os conteúdos que seriam trabalhados deveriam fazer parte de um bloco universal de conhecimentos, como é o caso do assunto da pesquisa, o LIXO que, em nosso século, tornou-se um problema mundial, envolvendo várias organizações, governos, sociedade, em torno de sua resolução, de uma forma mais ampla.

Salienta Gasparin:

Como há grandes questões sociais que desafiam os homens, a elas devem corresponder conteúdos que dêem conta dessas necessidades. No processo de seleção desses conteúdos, porém, é necessário levar em conta tanto as exigências da sociedade quanto as condições institucionais que estão dadas. (GASPARIN, 2003, p. 39-40).

O planejamento da problematização foi realizado de modo objetivo, como orienta Gasparin (2003), ou seja, identificando os principais problemas levantados na prática social inicial definindo conteúdos a serem abordados nas várias dimensões: conceitual, científica, social, histórica, econômica, política, estética, religiosa e ideológica. Em se tratando da Educação Infantil devem ser levados em consideração as dúvidas manifestadas

pelas crianças e o fato de estarmos atentos para interagir com elas, mas também pensamos em conteúdos que deveriam fazer parte do processo e que não foram levantados pelas crianças

Resolvemos, através de reunião, esquematizar a problematização, elencando os questionamentos das crianças na Prática Social Inicial e aspectos importantes pensados pelo professor, que seriam necessários para que os alunos assimilassem o conteúdo de forma coerente e abrangente.

As professoras deixam claro em seus relatórios que a problematização aparece em vários momentos da prática inicial, os questionamentos fazem parte do universo infantil.

Na problematização, as turmas também assistiram a um filme, intitulado Reciclagem do Lixo, pertencente ao acervo da Secretaria Municipal de Educação. Este vídeo trata do lixo em suas modalidades, do lixo reciclável, do que podemos reaproveitar no dia a dia. As professoras resolveram propor mais essa atividade, considerando que, ao assistirem, certamente reforçariam ainda mais alguns conceitos sobre o lixo.

As questões levantadas no filme juntaram-se às questões identificadas na prática social inicial e, desse ponto, as professoras começaram as discussões com as crianças para explorar ao máximo os problemas levantados. Nas rodas de conversa, situação onde professor e alunos conversam sobre o assunto abordado, pois a criança gosta de se expressar e, dessa forma, com essa liberdade, manifesta seus conhecimentos acerca de vários assuntos. Concordamos com Freire, quando afirma que :

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FEREIRE, 2005, p.123).

A problematização parece em primeiro momento algo muito simples de se realizar, mas mesmo tendo essa estrutura, necessitamos estar bem sustentados didaticamente para podermos atuar não como espectador, mas como agentes de mudança e solução das situações levantadas. As crianças questionam quando não dominam o assunto, falam sobre o que sabem com muita naturalidade, então o momento da problematização se torna rico porque o professor poderá através de conversas, criação de textos, desenhos e outros aportes entrar nesse universo infantil e participar de todo o processo.

A problematização durou praticamente três dias, pois as questões foram se aprimorando a cada dia e surgindo outras dentro do quadro daquelas já selecionadas na prática social inicial.

Assim, a primeira fase da problematização também causou ansiedade, pois a idéia de se questionar e levantar problemas com as crianças de idade pré-escolar é algo complexo, não é só levantar os problemas, mas tentar solucioná-los, contribuindo para que a criança supere seu conhecimento do senso comum e chegue ao conhecimento crítico.(ver relatórios **anexos 25 e 26**).



(figura 7- separação do lixo reciclável –problematização)

No caso específico da pesquisa, as questões buscavam em especial solucionar situações problemas sobre o lixo, tratando-o como um problema social . A preocupação principal das professoras foi a de, em cada etapa, retomar as questões apresentadas na prática inicial , para que o processo não se tornasse fragmentado, nem se perdesse o foco do trabalho.

A perspectiva da educação deve ser entendida como uma tarefa crítico-transformadora,valorizando como afirma Libâneo(2003) a instrução e o ensino como instrumentos de humanização.

Nos encontros semanais acentuava-se cada vez mais que o trabalho docente frente a essa metodologia transcorria de modo coerente ,equilibrado e evidenciando resultados positivos.

As professoras se desenvolvem de modo perceptível embora com formações diferentes, concepções de mundo diferentes. É um trabalho a médio e longo prazo, mas já mostra frutos.

Vasconcellos afirma que:

O primeiro passo para a mudança é o sujeito estar aberto, ter um querer inicial, sentir necessidade. Isto, no entanto, não dá para se definir exatamente à priori: vai ser no confronto com uma proposta que o sujeito vai se posicionar. (VASCONCELLOS, 2003, p. 171).

3.4.3 - INSTRUMENTALIZAÇÃO

O planejamento da Instrumentalização foi pensado, trazendo todas as questões levantadas anteriormente, sugerindo outros conteúdos que deveriam ser apropriados pelos alunos como forma de conhecer melhor o assunto, tentando fazer a mediação entre os três pilares fundamentais que são : o aluno (sujeito), o professor (mediador) e o objeto (conteúdo), dessa forma concordamos com Gasparin, que afirma:

Os sujeitos aprendentes e o objeto da sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor. É sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo. (GASPARIN, 2003, p. 51).

Levantados os problemas na prática social inicial, passamos para a fase de se instrumentalizar a criança para a solução dos mesmos. Gasparin (2003), afirma que “ é o momento do saber fazer docente-discente”.

Nesta etapa, como nas anteriores, é imprescindível o planejamento das ações a serem efetivadas na instrumentalização (anexo 27). Teríamos que fornecer ao aluno conteúdos que realmente possibilitassem um conhecimento científico, possibilitando à criança sair do senso comum. Em reunião, planejamos como seria a instrumentalização, quais os objetivos que teriam que ser alcançados com os alunos e que recursos necessitaríamos para tanto.

A atitude da professora (B) na reunião de planejamento foi muito prudente ao afirmar que “ ao planejarmos a instrumentalização, devemos ter o cuidado de trabalharmos conforme as características da escola, do ponto de vista material, financeiro e outros”.

A fala da professora nos auxiliou ao planejar a estar refletindo ainda mais sobre a realidade da escola e trabalhar com nossas possibilidades de recursos para garantir um bom trabalho, visando avançar na qualidade da aprendizagem.



(figura 8- atividade de matemática-separação e contagem do lixo reciclável)

As propostas para a instrumentalização envolveram várias atividades como: roda de conversa, atividade de artes, caminhada ecológica, compostagem (com o objetivo de analisar o processo de decomposição do lixo orgânico e inorgânico), oficina de papel reciclado, teatro, leituras (livros paradidáticos sobre o tema ambiente e lixo) produção de histórias em quadrinhos, oficina de confecção de brinquedos com materiais recicláveis, visita à Central de Reciclagem de Bauru, Oficina sobre o reaproveitamento de alimento, mais as atividades em sala de aula que englobam todas as outras áreas trabalhadas no currículo da Educação Infantil.

A instrumentalização pretende partir de conhecimentos prévios (senso comum), e chegar aos conhecimentos científicos sem com isso anular o que a criança já possuía de conhecimento cotidiano, mas superando por incorporação.

Instrumentalizar é mais do que transmitir conteúdos de maneira informativa, é capacitar com instrumentos científicos os alunos que estão passando pelo processo de ensino e aprendizagem. É através da instrumentalização que professor e alunos desenvolvem

conhecimentos, o aluno tendo estrutura teórica para sair do senso comum e o professor superando ainda mais o que já conhece sobre o assunto abordado. Segundo Santos:

Instrumentalizar ,portanto é liberar no melhor sentido do termo,pois fornece as chaves ,os instrumentos ,que permitem decodificar o mundo e, portanto, atuar sobre ele de forma a avançar.Não se trata apenas de transferir conteúdo,mas de fazê-lo respeitando os princípios dialéticos.(SANTOS ,2005,p 63).

Um fator importante para a pesquisa, e que deve ser salientado, foi a participação e o envolvimento de outros funcionários da escola nas atividades nesta fase, estruturando ainda mais a pesquisa-ação, que tem como forte pressupostos que a pesquisa deve sugerir a participação da comunidade .

Ao pensar em realizar a atividade com lixo orgânico e inorgânico, fomos ao caseiro da escola. Explicamos nosso objetivo com a atividade e pedimos sua colaboração junto às crianças. Prontificou-se de imediato a estar conversando com as crianças sobre a compostagem.



(Figura 9 – atividade de compostagem-lixo orgânico)

Planejou junto conosco o dia de cada turma fazer sua pesquisa , confeccionou as placas de madeira que seriam colocadas com o nome de cada turma e contribuiu para que

as crianças entendessem a diferença entre lixo orgânico e inorgânico. A cada semana, professor e alunos observaram o lixo e acompanharam sua decomposição no solo. A riqueza de detalhes foi grande e nas rodas de conversa, as crianças questionavam sobre o lixo enterrado, o odor característico das cascas de frutas e legumes e a forma como se encontrava o lixo orgânico, formado de garrafas pet, latinhas, caixa de leite. As professoras argumentavam sobre o tempo de decomposição na natureza de cada embalagem, com o objetivo de ilustrar o trabalho de conscientização sobre a preservação do meio.

O tema sobre o lixo orgânico e inorgânico foi trabalhado na sala de aula, através de atividades nas áreas afins como matemática, linguagem oral /escrita e artes.



(figura 10– decomposição do lixo orgânico e inorgânico)

Alguns conteúdos foram colocados em evidência através de atividade como: lixo, além do lixo orgânico e inorgânico, atividade com as palavras trabalhadas que envolvem o assunto como: lixo, reciclável, orgânico, embalagens, alimento, poluição e outras que foram surgindo ao longo do caminho.

A preocupação com o social permeou o trabalho de pesquisa, pois uns dos conteúdos foi justamente o cuidado com nosso ambiente, assunto que envolveu uma série de informações e exigiu fazéssemos um recorte direcionando para o tema lixo reciclado, para não nos perdermos nos resultados da pesquisa.

As atividades diárias em sala de aula aconteciam normalmente, a rotina de trabalho das professoras e crianças foram respeitadas fielmente. O planejamento semanal de atividades da instrumentalização acontecia no final da semana, quando salientava-se os pontos ainda obscuros das questões formuladas de início.



(figura 11 - atividades de instrumentalização - pré-A)

Foi programada uma atividade para ser realizada na etapa de instrumentalização; uma aula-passeio “Caminhada pela Reciclagem” que realizamos pelas ruas ao redor da escola. As professoras trabalharam junto à área de artes, cartazes com tinta guache, que foram confeccionados por duplas de crianças, com dizeres sugeridos por elas próprias.

Com a autorização prévia dos pais, fomos caminhar na região da escola, recolhendo lixo reciclável das vias e gritando palavras de ordem (sugeridas pelas crianças na roda da conversa), tais como: “LUGAR DE LIXO É NO LIXO”, “VAMOS RECICLAR”, “QUEREMOS A CIDADE LIMPA”, “VAMOS CUIDAR DO PLANETA TERRA”. O passeio contou com as turmas menores, que portavam instrumentos da bandinha e chamaram a atenção da comunidade vizinha. As crianças distribuíram bexigas e em cada balão havia uma mensagem de preservação do ambiente.

Esse tipo de atividade, realizada com propósito específico, provoca uma reação de motivação e mostra às pessoas (na maioria familiares dos alunos) o papel social da escola,

que literalmente deve sair dos muros e interagir com a comunidade para uma mudança de consciência da população.

Ao voltarem para a escola, as crianças puderam, junto aos seus professores avaliar o resultado do passeio pelas ruas, o que observaram enquanto caminhavam, se a quantidade de lixo recolhida foi muito ou pouco, se gostaram de sair e falar com as pessoas. A roda de conversa é rica por permitir a livre expressão das crianças e a observação pontuada do professor para melhores resultados no trabalho educativo.



(figura 11- aula-passeio - caminhada pela reciclagem pré B)

Outra atividade relevante foi a visita à Central de Reciclagem de Bauru, local em que antigos catadores trabalham para o sustento da família. A aula foi planejada com o objetivo de mostrar para as crianças para onde vai o lixo que separamos em casa, uma das questões que surgiram na problematização.

Fomos com o ônibus cedido pela Secretaria Municipal da Educação de Bauru, e um fato constatado por todos foi a enorme quantidade de lixo reciclável encontrada no local.

Conhecemos a prensa de papel em funcionamento; assim as crianças puderam saber como o papel sai para venda. Nesta oportunidade, obtivemos informações sobre a classificação do papel prensado: três categorias. Além disso, estes são selecionados por cor e textura e procedência.

Outro ponto de observação e pesquisa das crianças e professores foram os plásticos, que são separados por cores: verde e branco e por produto. Um exemplo é que a embalagem de óleo não é misturada com outro produto; quanto as caixas de leite, é retirado dela o alumínio da parte interna. Esse fato veio responder a uma questão que surgiu na sala da professora (B), logo no início da pesquisa, quando um aluno questionou:

_ O que tem dentro da caixa de leite que é brilhante, é metal?

Essa atividade proporcionou um crescimento para a pesquisa pois, alunos e professoras vivenciaram o que estudaram.

O objetivo social também foi alcançado. Salientamos às crianças que as pessoas que trabalham na separação do lixo e em todas as atividades do local são os próprios catadores que agora dividem o total que recebem para sustento da família. Podemos até dizer que o assunto é um pouco complexo para crianças de seis anos, mas elas conseguiram entender que aquela é uma forma de trabalho e que, do dinheiro recebido com a reciclagem, as pessoas compram alimentos, roupas, remédios. Fizeram uma relação com o trabalho de seus familiares, onde uns ganham mais e outros menos.



(figura 12 - Central de Reciclagem de Bauru)

Seguindo as propostas planejadas para a etapa da instrumentalização, realizamos uma oficina de papel reciclado. Conjuntamente as duas turmas receberam a professora (que pertence a outra unidade escolar), que conversou com eles a respeito do lixo, de como

devemos cuidar de nossa casa, escola, cidade e do planeta. Ensinou uma música que motivou ainda mais as crianças:

O LIXO

Lixo, lixinho, lixão
Jogue lixo no lixo
Não jogue lixo no chão.
Lixo,lixinho lixão
Separando nosso lixo
Não teremos poluição.

A reciclagem do papel envolve várias etapas, tornando-se uma atividade demorada , mas divertida. As crianças em grupos picavam o jornal em pedaços pequenos, recolhemos os jornais e colocamos em um balde com água e as outras etapas foram acontecendo normalmente .

As crianças participaram ativamente, uma a uma com a ajuda da professora colocavam um pouco de massa de jornal no liquidificador, a mistura era depositada em uma caixa de plástico. Depois de bem misturado fomos para a parte externa da escola e cada criança mergulhava uma peneira na mistura, colocavam folhas secas e flores deixando escorrer e secar , num trabalho árduo de cinco dias , mas produtivo.

A idéia principal foi concretizada, cada criança fez um bloco de anotações com o papel confeccionado, a pesquisa se solidificou ainda mais, pois o produto final ficou ótimo e mostrou que as crianças estão conseguindo pensar sobre o problema do lixo, do desperdício de material, da quantidade de papel que necessita para fazer um bloco de anotações e mais, todo esse material foi parte da exposição final.

Outra atividade realizada que foi um sucesso . A oficina de brinquedos com materiais recicláveis, cada turma da escola selecionou um brinquedo para confeccionar, os pré-escolheram o “pé de lata” , cada criança decorou o seu brinquedo.



(figura 13- oficina de papel reciclado)



(figura 14 - bloco de papel reciclado)

Uma das atividades também elencadas no objetivo da instrumentalização foi o reaproveitamento de alimentos, pois ao trabalhar com o lixo orgânico, as professoras sentiram a necessidade de tratar com as crianças sobre o reaproveitamento alimentar, ou seja, nem

tudo precisa ir para o lixo, as cascas de frutas e legumes têm vitaminas e minerais que ajudam a saúde . Para essa etapa, buscou-se ajuda das merendeiras, que já realizaram curso no Serviço Social da Indústria (SESI) sobre o assunto e costumemente fazem algumas guloseimas alternativas . O fato é que, decididos os objetivos da atividade , planejou-se junto às merendeiras qual seria o cardápio feito para as crianças .

A escolha ficou na Farofa de Casca de Banana, fruta muito usada na escola, pois faz parte da merenda escolar mantida pela Secretaria Municipal de Educação. As merendeiras planejaram falar com as crianças, sobre alimentação e que nossa saúde depende de frutas,verduras e legumes. Destes nem tudo se joga fora e podemos aproveitar algumas casacas de frutas e legumes.Na escola,temos um projeto sobre horta, na qual as crianças plantam e consomem o que foi produzido.

No momento da experimentação não foi falado para as crianças o que iriam comer, saborearam a farofa , repetiram ,só depois é que as merendeiras disseram o que estavam comendo, uma farofa feita com a casca de banana. Todos ficaram surpresos. Como forma de sistematizar a aula, as professoras escreveram a receita num cartaz e leram juntamente com seus alunos cada ingrediente, sua quantidade, já fazendo uma alusão à matemática, mostrando que a educação infantil acontece num espaço de inter-relações que devem ser exploradas .

Dando continuidade a essa atividade, as professoras trabalharam com as crianças a receita da farofa de casca de banana em sala de aula, desenhando sobre a atividade realizada. Também como parte da atividade, levaram para casa a receita da farofa de casca de banana, visando à participação dos pais e familiares nas atividades escolares, garantindo continuidade no processo educativo da criança.



(figura 15 – experimentação da farofa de casca de banana)



(figura 16– experimentação da farofa de casca de banana)

Outro filme fez parte da etapa de instrumentalização: **Acampamento do Lixo da turma da Mônica**. Este filme possibilitou às crianças de uma forma lúdica, através dos personagens da turma da Mônica, aprender sobre o lixo e o meio ambiente e sua preservação.



(figura 17- filme “Turma da Mônica” -Fase de Instrumentalização)

Todas as atividades programadas para a fase de instrumentalização foram realizadas , a análise imediata que podemos fazer é que o enriquecimento pedagógico foi nítido, o planejamento e a execução por parte das professoras alcançou um nível acima do esperado em envolvimento e compromisso com a pesquisa em questão.(relatório **anexo 28**).

Sendo a Instrumentalização uma fase de efetiva importância na metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, o planejamento foi realizado de maneira a proporcionar atividades diferenciadas e que possibilitassem o aprendizado da criança.

A cada atividade realizada, professores e alunos se motivavam para o que viria depois.Os pais, em reunião, chegaram a comentar que as crianças não queriam faltar às aulas demonstrando que o trabalho estava se efetivando de maneira positiva e com qualidade.Á escola cabe assegurar o conhecimento, mas também assegurar a alegria, a motivação , a criatividade , permitir que a criança se desenvolva de maneira plena. Encontramos em Snyders que:

O que parece temível é que alunos e professores vejam-se reduzidos,com tanta freqüência,a experimentar a escola como tempo inevitável de preparação,espera, meio de vencer mais tarde_ sem se preocuparem mais com significados vivenciados ou não no presente.(SNYDERS, 1993, p 32-3).

3.5 – TERCEIRA FASE: AVALIAÇÃO

3.5.1 – A CATARSE

Este foi o momento este de muita expectativa na pesquisa, pois a catarse configura “avaliação” do que se aprendeu do conteúdo e também se o professor atingiu os objetivos propostos em seu planejamento (**anexo 29**).

Planejamos a etapa da Catarse nos horários de atividade extra-classe, discutindo qual seria o melhor procedimento didático para atender as exigências da pesquisa, da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica e também da Educação Infantil. A questão era: como verificar objetivamente o salto de qualidade dos alunos, em se tratando de crianças de seis anos?

Na catarse o educando é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, ressituaando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando á aprendizagem um novo sentido(GASPARIN, 2003, p 130).

Com a preocupação de planejar e preservar as orientações dos passos metodológicos da teoria, as professoras realizaram juntamente com a pesquisadora, como prática da catarse, uma atividade para que as crianças dos prés pudessem falar para as outras turmas o que haviam aprendido com a pesquisa trabalhada. A idéia foi colocada em prática. A professora (B) utilizou o teatro de fantoche para um início de conversa com as crianças das outras turmas de jardim I e II. Para iniciar, brincou com o personagem URUBULINO, um fantoche, que veio falar para com as crianças sobre o motivo da atividade, se alguém o conhecia, quem era ele e outras indagações. As crianças ficaram entusiasmadas com a personagem e a seguir a professora fez a leitura de um poema sobre a natureza e as crianças declamaram.

O momento mais esperado de todo o processo, as crianças da professora (B) se posicionaram sentadas, descontraídas e aos poucos iam à frente, em grupos ou sozinhas falar sobre seu assunto. Algumas se mostraram envergonhadas com o público, outras, desinibida, participaram bastante. Todos falaram sobre vários assuntos: o símbolos do reciclado, o lixo orgânico e inorgânico, a poluição das cidades, a limpeza da escola e de nossa casa, reciclagem do papel, reaproveitamento de alimentos. A participação foi gravada em vídeo pela pesquisadora por ser uma atividade decisiva para a pesquisa, assim como a prática social final

ou superior. A participação das crianças foi exemplar, o conteúdo trabalhado pelas professoras foi assimilado pelos alunos de uma maneira ampla, significando aprendizagem



(figura 18- catarse- Urubulino conversa com as crianças)



(Figura 19 - Catarse- turma pré professora B)

A turma da tarde também realizou a atividade na sala de som, a professora(A) não utilizou o fantoche. Leu com eles o poema sobre a natureza e começou a conversa com as turmas que estavam assistindo à apresentação. A preocupação da pesquisadora era não deixar as crianças ansiosas pois, o contato com as outras turmas poderia envergonhá-las ao falar, mas ocorreu tudo como o planejado. As crianças, ao falarem, ajudavam aquelas que ficavam nervosas, motivadas pela filmagem. Numa avaliação primeira, pudemos notar que as crianças cresceram qualitativamente no processo de ensino e aprendizagem, mostrando que a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica colaborou para esse processo. (ver relatório anexo 30).

A prática tem indicado que é preciso começar uma mudança mais radical a partir da base, das séries iniciais, onde há maior plasticidade pedagógica, em função da menor pressão social e da possibilidade de maior convivência do professor com os alunos; não há tanto condicionamento, seja por parte de pais, alunos ou professores, equipe escolar ou comunidade. (VASCONCELLOS, 2003, p142).

A atividade oral estimula o aluno, favorece o processo de ensino e aprendizagem de uma maneira eficiente. A pesquisa propiciou várias atividades quando o aluno pode expressar-se. A metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica propicia o desenvolvimento através do diálogo, dos questionamentos, propondo discussões que alimentem soluções aos problemas.

O educando demonstra o quanto se aproximou do equacionamento ou solução dos problemas teórico- sociais que orientaram o processo ensino-aprendizagem. (GASPARIN, 2003, p 131).



(figura 20 – catarse- apresentação final turma da professora A)

3.5.2– PRÁTICA SOCIAL FINAL OU SUPERIOR

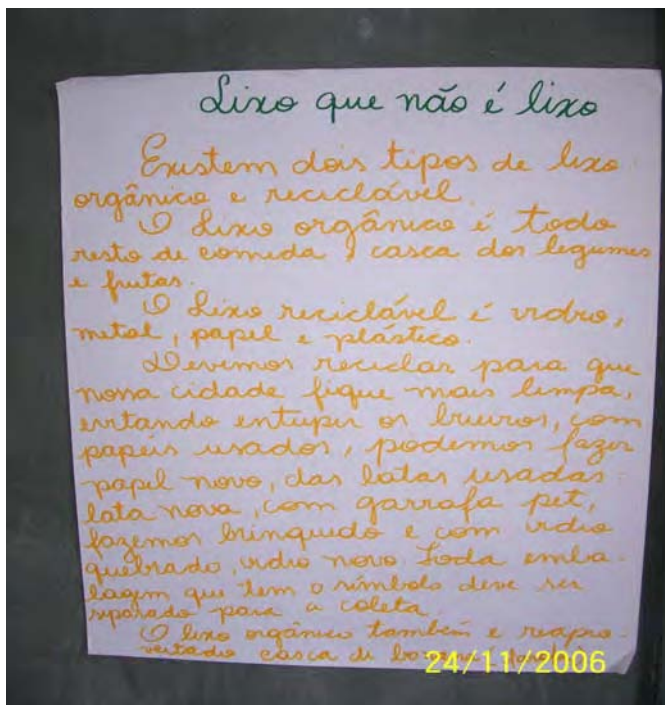
O último passo da metodologia de Saviani, denominada Prática Social Final ou Superior, é o momento quando professor e alunos mediados pela ação pedagógica operacionalizam os novos conceitos científicos aprendidos. É o caminho que se fez da síntese à compreensão sintética do assunto.

Desenvolver ações reais e efetivas não significa somente realizar atividades que envolvam um fazer predominantemente material, como plantar uma árvore, fechar uma torneira, assistir a um filme etc. Uma ação concreta ,a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado, é também todo o processo mental que possibilita análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade,determinando uma nova maneira de pensar ,de entender e julgar os fatos ,as idéias.É uma nova ação mental. (GASPARIN, 2003,p144).

O novo conhecimento do aluno não se justapõe ao já conhecido, o que ocorre é uma superação por incorporação dos conhecimentos novos ao antigo. A mudança gerada pelo aprendizado vai colaborar para que no seu cotidiano, na vida diária, a criança perceba que o que aprendeu na escola deve ser utilizado fora dela. Temos que levar em consideração que as crianças da Educação Infantil ainda estão em formação, devemos respeitar esse período, mas não deixarmos de produzir conhecimento .

A criança aprende, coloca em prática o que assimilou de várias maneiras. Dessa forma, podemos perceber o seu aprendizado através de desenhos, pinturas, da oralidade ,de jogos simbólicos e outros meios .

Nesta fase, as professoras com o grupo de trabalho voltaram às questões da prática social inicial, elaboradas no início do processo . A partir da manifestação dos alunos sobre o conteúdo já trabalhado, elabora um novo texto coletivo, no qual se percebe a riqueza de conteúdo, evidenciando um aprendizado qualitativamente superior ao apresentado pelo alunos no início do processo.

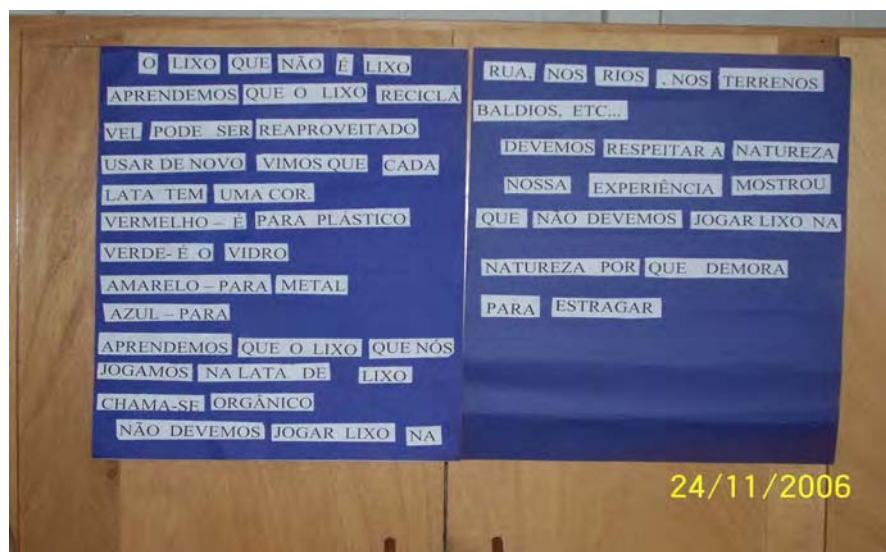


(figura 21– texto da Prática Social Final-professora A)

As crianças perceberam que o texto ficou diferente daquele primeiro que fizeram ,os dois foram comparados e lidos pela professora .A riqueza de detalhes e de conteúdo foi relevante para a pesquisa , considerando a idade e o tempo do trabalho realizado.

O texto mostrou-nos que a prática social inicial foi modificada, o conhecimento científico a respeito do lixo foi solidificado através das atividades e brincadeiras, o repertório das crianças com relação ao conteúdo foi modificado de forma a garantir um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, mesmo sabendo que os conceitos não se modificam totalmente num rápido processo, mas num caminhar constante da criança e do professor.

A prática Social Final é a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros , agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo.É a expressão mais forte que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu ,e por isso sabe e aplica. É o novo uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola.(GASPARIN, 2003,p 146).



(figura 22- texto elaborado na prática final professor B)

Outra atividade programada com a escola foi a exposição dos trabalhos realizados pelas professoras da Emei. Juntamente com as professoras e funcionárias, planejamos uma exposição com o objetivo de valorizar o trabalho das crianças e dando oportunidade para família de entrar em contato com a escola e participar dos momentos de aprendizagem de seus filhos, valorizando a escola enquanto instituição de ensino e o papel do professor, mediador desta prática.



(figura 23- exposição dos trabalhos dos alunos pré A e B)

A idéia inicial surgiu por se tratar de uma pesquisa diferenciada, que nunca havia sido realizada pelas professoras e que seria muito produtivo também mostrar aos pais uma metodologia nova de trabalho (ver relatórios **anexos 31 e 32**). Entendemos que as relações sociais também são importantes e, para não privilegiar somente a pesquisa, optamos pela exposição geral, contemplando todas as turmas, considerando que as outras professoras também haviam desenvolvido o projeto LIXO, ainda que não utilizando uma metodologia específica como a Pedagogia Histórico-Crítica.

Para o fechamento efetivo da pesquisa, realizamos uma terceira entrevista (**anexo 33**) com as professoras. Após estas terem realizado estudos sobre a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica e vivenciarem, posteriormente, a sua metodologia na unidade escolar junto a seus alunos, a entrevista teve o objetivo de saber se tinha havido um desenvolvimento qualitativo em suas práticas educativas e a apropriação da metodologia pelas professoras. As questões e as respectivas respostas formam as seguintes:

1) A idéia de um grupo de estudos motivou você a ler e se aprofundar mais no assunto abordado?

2) Você achou válido nossos encontros semanais para estudo e planejamento das ações?

A professora (A), respondeu que sim, **“A motivação vem com os dias de estudo, e também por saber que iria conhecer algo novo.”** A professora (B), afirma que **“a leitura e o aprofundamento do assunto abordado me fez crescer forneceu - me mais embasamento teórico, dando-me uma visão maior que posteriormente coloquei em prática na pesquisa”**. O crescimento pedagógico foi verificado nos planejamentos, relatórios, efetivando – se em prática diária de trabalho, pois, mesmo após o término da pesquisa, continuamos estudando e trabalhando com a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica em outros conteúdos. Afirma Vasconcellos que:

Existe um saber do professor que muitas vezes morre com ele, pois não há oportunidade para ser elaborado, partilhado. Na reflexão coletiva sobre a prática, o professor tem a possibilidade (através do registrar, explicitar, sistematizar, criticar e

socializar) de tomar consciência deste saber que possui ,mas que comumente não se apercebe. Também pode revelar a teoria subjacente á sua prática.(VASCONCELLOS,2005,p 149).

Quanto a segunda questão, sua resposta está implícita na primeira ,mas merece aqui ser analisada pois, a partir das respostas verificamos o quanto foram válidos nosso grupo de estudos e os encontros semanais.

A professora (B), em sua fala, afirma que **“os encontros foram de grande valia ,sinto falta de nossos encontros , apesar de estarmos em contato diariamente e trabalhando segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, sinto falta porque separava aquelas horas para me dedicar inteiramente aos estudos”**.

A professora (A) afirma que: **“achei os encontros de extrema importância, pois motivou a novos estudos, por exemplo, a participar do curso sobre a teoria de Vigotsky que está sendo oferecido pela secretaria de educação do município”**.

3) Considerando o grupo e as discussões houve um salto qualitativo em sua prática?

4) Ao utilizar a metodologia da Pedagogia Histórico - Crítica, ocorreu uma visão diferenciada do processo educativo?

As duas questões se completam , mas também podemos destacar que as respostas das professoras superaram as expectativas, pois a professora (A) afirma que: **“ Que o grupo de estudos possibilitou uma coerência em sua prática docente, pois a cada reunião as dúvidas eram sanadas pelas discussões”**, e quanto a quarta questão afirma: **“ Estudar a Pedagogia Histórico-Crítica deu segurança ao meu trabalho, consigo enxergar o processo , cada etapa, mesmo não sendo divididas rigidamente, permite ao professor e alunos uma visão do todo.**

A professora (B), quanto as duas questões esclarece: **“ As discussões e estudos em grupo permitiram a certeza de estar trabalhando dentro de um pensamento teórico que objetiva a transformação social, que eu acredito ser papel da educação em geral.** Quanto a quarta questão afirma: **“ Essa metodologia deu segurança ao meu trabalho docente por estar tratando de uma teoria que valoriza a importância da sociedade no processo educativo e também permitiu meu crescimento enquanto professora”**.

5) Qual a importância para você em trabalhar com ciências na Educação Infantil, depois da pesquisa?

Na quinta questão, esclarecem dessa forma suas respostas: professora (A) “ **Trabalhar com os conteúdos de Ciências é rico, pois faz parte da vivência infantil e vários assuntos devem ser abordados já na Educação Infantil, como aquecimento global, utilizando uma linguagem de acordo com a criança**”. A professora (B), em sua resposta, esclarece: “ **Estudar Ciências é importante para formar o cidadão, pois ciência engloba nossa vida diária, Os conteúdos devem ser trabalhados de forma coerente, mas nunca perdendo a cientificidade dos mesmos.**

Diante das afirmações das docentes, pensamos que realmente o grupo constituiu uma oportunidade valiosa para a formação continuada, pois a prática diária foi modificada. O estudo propiciou um encontro com a teoria ainda não conhecida pelas docentes, mas hoje, fazem da mesma o norte no trabalho com as crianças, sempre buscando novas leituras e se interagindo cada vez mais sobre o assunto.

Da análise realizada com a terceira entrevista, conseguimos visualizar um progresso grande e efetivo nas práticas docentes das professoras das envolvidas pois, como colega, já conhecemos o trabalho das duas na Educação Infantil e, certamente, uma prática superior aconteceu, pois, a cada dia, percebemos a motivação para crescimento do trabalho pedagógico. Segundo Vasconcellos:

Naturalmente, estas perspectivas de formação não dispensam aquela de nível pessoal, que implica na disposição do professor para se rever, buscar, fazer uma autocrítica e se comprometer com a superação dos limites encontrados. (VASCONCELLOS, 2003, p 182).

Ao visualizarmos o caminho percorrido pelos participantes da pesquisa, orientadora, pesquisadora e professoras, conseguimos certamente perceber o quanto a etapa da Educação Infantil é importante no processo de aprendizagem da criança, não é demais salientarmos de acordo com Mukhina que:

Todas as crianças mostram interesse por matemática, língua ou ciências naturais, com a condição de que não recebam dados isolados, mas um sistema de conhecimentos que lhes permita compreender as principais relações entre os fenômenos que constituem a realidade. (MUKHINA, 1995, p 180).

A referente pesquisa, realizada no âmbito do Ensino de Ciências na etapa da Educação Infantil, vem ressaltar a importância dessa área curricular para as crianças, em

que um dos eixos da pesquisa foi justamente tratar de um conteúdo de Ciências, trabalhado nesta etapa de ensino, que foi o LIXO e seus condicionantes para a sociedade. Outro eixo foi propiciar que a criança da Educação Infantil tenha contato com assunto pertinente para uma formação emancipatória.

Neste contexto referendado acima, a teoria Pedagogia Histórico-Crítica vem dar sustentação à pesquisa, que se articula no sentido de colocar em prática na Educação Infantil não só os cinco passos formulados por Saviani em sua metodologia, mas também propor estudos que viessem a estruturar qualitativamente a prática pedagógica das professoras, objetivando uma mudança de postura quanto ao papel de sua prática docente no processo de ensino e aprendizagem da criança.

Na perspectiva de mudança de postura que estamos aqui enfocando, será preciso mexer com a consciência e com a ação do professor, buscando a práxis qual seja, a atividade prático-crítica, uma prática fertilizada pela reflexão teórica, portanto carregada de sentido, de significado, de intencionalidade, e uma teoria provocada, desafiada pelas questões da prática (VASCONCELLOS, 2003, p.59).

Todas as atividades planejadas e executadas pelas professoras junto a classe foram pensadas com o intuito de atingir os objetivos propostos de início no planejamento geral. Destacamos: desenhos, atividades em sala de aula, a caminhada ecológica, as experiências do lixo orgânico e inorgânico, a visita à central de reciclagem do lixo de Bauru, a oficina de papel reciclado e a fala das crianças numa palestra para outras turmas da escola, culminando no processo de catarse (fase avaliativa da Pedagogia Histórico-Crítica).

As atividades não foram todas planejadas com antecedência, como acontece constantemente na Educação infantil, pois a própria metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica propõe o replanejar. O grupo se reuniu semanalmente para avaliar cada passo, ou mesmo as atividades realizadas ou novos rumos tomados pela pesquisa como o “reaproveitamento de alimentos,” que culminou com o trabalho com o “lixo orgânico e inorgânico” realizado pelas professoras e o caseiro da escola. Essa atividade proporcionou além de um conhecimento novo às crianças, um recurso para as famílias em estar aproveitando os alimentos como: as cascas das frutas, talos de verduras, fazendo refeições mais saudáveis e ricas em vitaminas e sais minerais. O reaproveitamento de alimentos foi apresentado em reunião de pais pelas professoras, foi muito aceito e as outras turmas também se organizaram neste sentido. Esta ação constitui um exemplo concreto da dimensão social e política da educação proposta por Saviani, processos eminentemente políticos que devem

estar na consciência de quem está na escola, diretores, professores, alunos ,funcionários e família. Num processo tão simples, em uma atividade programada para as crianças conseguimos chegar à família,tentando promover uma mudança de hábito alimentar. Partiu da escola essa visão, as crianças são multiplicadoras do que aprendem e vivenciam como prática, muitas nos falam até hoje que a mãe fez um bolo ou uma torta com as cascas de frutas e verdura, ou geléia .

A importância do processo educativo foi vivenciado por todos à luz da Pedagogia Histórico- Crítica que deve agir em primeira instância na consciência de quem a estuda, no modo de pensar a educação e a sociedade, para depois ser vivenciada em sala de aula de forma contínua, sem ser linear e fragmentada, podendo o professor visualizar a totalidade do processo sempre que for preciso. Avaliar sempre, refazer a todo momento, acreditando que o ensino e a aprendizagem acontecem em processo e não no final do trabalho.

Os textos construídos pelas crianças e professoras, na prática social inicial e final, representam o ponto chave da pesquisa, pois com os mesmos questionamentos iniciais sobre o lixo , as crianças através dos conhecimentos agora adquiridos, elaboraram um texto muito mais rico de informações que só foram possíveis pela metodologia trabalhada em sala de aula, que valoriza o professor como um mediador de todo processo educativo , situando-o numa “síntese precária” e a criança como um sujeito social que deve se apropriar dos conhecimentos científicos para transformar a sociedade. Essa etapa comprovou também que o processo de catarse pode ser realizado também por crianças mesmo de pouca idade, demonstrando a apropriação do conteúdo pelos alunos, a mudança de concepção que tinham ao iniciarmos a pesquisa e que adquiriram no término da mesma.

Demonstramos a seguir ,através do quadro , os textos produzidos pelas professoras juntamente com as crianças na etapa da prática social em sua fase inicial e final . Verificamos a evolução do processo de aprendizagem das crianças ,pois, ao compararmos os dois textos tanto da professora (A) ou (B), constatamos a riqueza de detalhes e um vocabulário mais elaborado. As crianças demonstram, através de suas expressões o que aprendem . Os conteúdos planejados foram trabalhados pelas professoras e atingiram os objetivo.

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS TEXTOS DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL E

FINAL

PRIMEIRO TEXTO – PROFESSORA (A)	SEGUNDO-TEXTO–PROFESSORA (A).
<p>Lixo é algo nojento, como papel higiênico, cocô de cachorro, resto de comida ,mas existem outros tipos de lixo: papelão,caixa,metal(lata de refrigerante),plástico e vidro. Estes dois tipos deverão ser separados.</p>	<p>.Existem dois tipos de lixo:o orgânico e inorgânico. O lixo orgânico é todo resto de comida ,casca de legumes e frutas. O lixo reciclável é vidro,metal,papel e plástico. Devemos reciclar para que nossa cidade fique mais limpa,evitando entupir os bueiros,com papeis usados,podemos fazer papel novo, das latas usadas latas novas,com garrafa pet, fazemos brinquedos e com vidro quebrado ,vidro novo. Toda embalagem que tiver o símbolo deve ser separada para a coleta.O lixo orgânico também é reaproveitado como a casca da banana (farofa).</p>

PRIMEIRO TEXTO – PROFESSORA (B)	SEGUNDO TEXTO-PROFESSORA (B)
<p>O lixo que não é lixo é reciclável. Reciclável é o lixo que pode aproveitar. A comida ,a casca de ovo, a sujeira que a mamãe tira de casa é pra jogar na lata do lixo. O lixo que pode aproveitar é garrafa de plástico,garrafa de vidro, papel ,lata ou alumínio.</p>	<p>Aprendemos que o lixo reciclável pode ser reaproveitado,usar de novo. Vimos que cada lata tem uma cor:Vermelho para plástico, Verde é o vidro, Amarelo para metal, Azul para o papel .Aprendemos que o lixo que nós jogamos na lata de lixo chama-se orgânico. Não devemos jogar lixo na rua ,nos rios, nos terrenos baldios ,etc. Devemos respeitar a natureza ,nossa experiência mostrou que não devemos jogar lixo na natureza porque demora para estragar.</p>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito dessa pesquisa foi estabelecer uma discussão a respeito de três eixos : Ensino de Ciências, Educação Infantil e Pedagogia Histórico-Crítica.

A Educação Infantil hoje está sendo muito estudada, mostrando-se etapa essencial na formação escolar da criança e do indivíduo.

As práticas pedagógicas no Ensino de Ciências na Educação Infantil, muitas vezes não se efetivam como um trabalho de qualidade , conforme analisam vários autores. A grande preocupação está em torno das áreas de Linguagem Oral, Escrita e Matemática, ficando, por vezes, os demais conhecimentos para um segundo plano, mesmo sabendo que o Ensino de Ciências estimula avanços que podem concorrer para a qualidade de vida da humanidade, constituindo conhecimento vital para o desenvolvimento.

Escolhemos estudar a Pedagogia Histórico-Crítica, por acreditar que a educação em geral necessita repensar seu papel enquanto mediadora das transformações sociais, sendo que as práticas educativas não poderão negligenciar os conhecimentos clássicos e as relações humanas estabelecidas. Assim, temos na Pedagogia Histórico-Crítica possibilidades de envolvimento com a prática dos professores da Educação Infantil, pois, a adoção dessa metodologia pressupõe uma mudança de atitude como sujeito do processo educativo.

A relevância da pesquisa deve-se ao fato de que, ao seu término, podemos afirmar que é possível trabalhar com a metodologia da Pedagogia Histórico –Crítica , na Educação Infantil. O que não podemos perder de vista é o aporte teórico dessa metodologia, sua base progressista, que acredita ser a educação um instrumento de libertação do indivíduo e da sociedade como um todo.

Para que a transposição didática ocorresse de maneira efetiva, consideramos pressupostos fundamentais da teoria de Saviani, seu ponto central que vem a ser a transformação social, entendendo que educação e sociedade não podem ser desvinculadas da dimensão política.

Com a apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados ,que é o ponto chave dessa metodologia, ficou nítido, ao final da pesquisa, que um passo importante para uma prática pedagógica efetiva é a formação inicial e continuada dos professores, proporcionando - lhes competência técnica e política efetiva.

Os relatórios finais das duas professoras participantes da pesquisa possibilitaram uma visão de todo o processo por que passaram ,a certeza da eficácia da metodologia desenvolvida, destacando-se o compromisso com o processo educativo das envolvidas .

A professora (A) afirma que **“As expectativas foram de desafio, já que quando você é objeto de estudo ,todos os olhares são voltados para você,”**dessa forma mencionando preocupação com a pesquisa e seu andamento.

A professora (B) afirma **“Dei início ao projeto Lixo , estando muito ansiosa ... sendo o processo diferente do que estou acostumada a trabalhar ,pois o novo nos assusta”**

As duas professoras se mostraram ansiosas no início do trabalho, demonstrando preocupação com a prática pedagógica sob um novo olhar. Também ficou explícita a vontade de acertar e a efetiva participação das duas na elaboração de todo processo quando a professora (B) afirma **“...pois os conteúdos, antes desta pesquisa já eram todos antecipadamente programados”**.

A professora(B) afirma também **“que para ela os objetivos foram alcançados “que o trabalho está fluindo de uma maneira prazerosa, e que as crianças estão tendo um progresso visível a cada dia.”**

A professora (A) relata **“que tudo o que foi feito no projeto a escola já fazia, porém com esta metodologia o trabalho do professor fica mais visível,quando comparamos e observamos cada etapa (passos).”**

Ao realizarmos as análises dos relatórios das professoras ,observamos que houve uma mudança visível de postura em relação às práticas pedagógicas das duas professoras, também quanto ao planejar as atividades e relatá-las.

A professora (B) possui uma maneira peculiar de escrever, os seus sentimentos são sempre expressos, porque **“ama sua profissão “ e se dedica a ela diariamente.** Em um de seus relatórios afirma que trabalhar com a teoria de Saviani e seus passos metodológicos é como escalar uma montanha, subimos um pouco, descemos um pouco, ao subir as dificuldades aparecem mas, ao chegar ao topo, vislumbramos uma linda paisagem , fruto do seu esforço.

Tal relato, afirma o quanto a teoria foi assimilada por ela, o quanto se despreendeu do que já sabia para a chegada do novo.

A professora (B) afirma, referindo - se à atividade de reaproveitamento de alimento que realizaram com a ajuda das duas merendeiras, **“que realmente foi um trabalho de equipe , pois até esse dia as merendeiras nunca haviam participado de atividades diretas com as crianças como ministrar uma aula “**. O trabalho coletivo é essencial para que se desenvolva uma educação voltada para a transformação social, é papel da administração escolar aflorar esse sentimento de equipe: diretor, professor , funcionários , famílias e alunos estejam juntos para organizar uma escola que faça a diferença.

Outro aspecto verificado nos relatórios das duas professoras foi a noção efetiva dos passos metodológicos propostos por Saviani e a especificidade de cada um deles, pois a professora(B) afirma **“ como já relatei, a metodologia de Saviani é sempre um ir e vir, cada vez que avançamos em nossas atividades. Estamos na instrumentalização , várias vezes nos deparamos com a problematização e muitas vezes já fazendo a catarse.”** Nota-se que a concepção da professora com relação aos passos está bem estruturada, a idéia de fragmentação e processo linear não fazem parte de sua colocação, desse modo constituindo um salto qualitativo em seu processo de construção do conhecimento.

Como pesquisadora, ao ler os relatórios das professoras, verifica-se que a Pedagogia Histórico-Crítica vem ao encontro das suas expectativas de formação continuada , de um ensino e aprendizagem coerentes com o que pensam. Também respondeu a dúvidas que as professoras tinham sobre a educação na concepção de Saviani , ou seja ,a teoria possibilitou referenciar práticas que mesmo com algumas dificuldades já possuíam , estudando a teoria, conseguiram clarear a visão do processo que pretendem como educadoras.

Realizamos uma terceira entrevista, para verificarmos se nas práticas docentes das professoras os estudos sobre a base teórico da Pedagogia Histórico-Crítica forneceu ou não subsídios para uma prática qualitativa.

As questões apresentadas contribuíram para uma análise da pesquisadora sobre a formação continuada dos professores, confirmando que os textos utilizados para estudo propiciaram um melhor embasamento teórico sobre assuntos como planejamento , ensino de ciências e desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-social.

Os resultados indicaram a grande contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação continuada das professoras , permitiram esclarecer muitas dúvidas a respeito da teoria em questão e proporcionaram a motivação de outras professoras para estudar a teoria. Ao verificarmos a posição das professoras na primeira entrevista e ao final do processo

na terceira entrevista, constatamos um universo mais amplo de conhecimentos, estudos em grupo e das reuniões de planejamento.

A pesquisa alcançou seus objetivos e foi além, pois mesmo concluído o processo de intervenção, as professoras da EMEI mostraram-se interessadas em continuar os estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, realizamos parceria com outra professora que também tem como objetivo o estudo desta pedagogia e elaboramos um projeto para ser apresentado à Secretaria Municipal de Educação, efetivando um grupo de estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. A proposta foi aceita pela equipe da Secretaria e, no segundo semestre de 2006, iniciamos os estudos do grupo, agora subsidiado e aberto a todos os professores da Rede Municipal de Educação que se interessarem por conhecer Pedagogia Histórico-Crítica.

O grupo se justificou pelo grande interesse em aprofundar estudos sobre a teoria e também em promover aos professores da rede municipal de ensino o aprimoramento de sua prática pedagógica.

Neste primeiro módulo, os professores já elaboraram projetos de trabalho nesta perspectiva pedagógica para serem efetivados nas escolas no semestre seguinte. Em 2007 o grupo continuará com turmas também do primeiro módulo e também elaborarão projetos de intervenção nas escolas.

Comprova o crescimento do grupo o seguinte fato: Nos dias 14 a 16 de Agosto de 2007, seus membros enviaram e obtiveram a aprovação de onze trabalhos na “VI Jornada do Núcleo de Ensino de Marília- Marx, Gramsci e Vigotski: Aproximações”, realizado na Unesp de Marília (**anexo 34**). Esta foi uma conquista inédita, fruto do trabalho efetivo desse grupo e do programa de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

A pesquisa, em questão, respondeu ao problema apresentado, pois a prática docente das professoras, após se desenvolver a pesquisa-ação, apresenta um resultado qualitativamente superior na práticas docentes das professoras e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos. A Pedagogia Histórico-Crítica possibilita uma tomada de consciência e uma valorização do papel do professor em qualquer etapa de escolarização. Os resultados na escola em que se realizou a intervenção foram surpreendentes, pois, além das duas professoras participantes, outras quatro foram para o grupo de estudos, realizando projetos valiosos na Educação Infantil.

Entendemos que a contribuição dessa pesquisa se dá também pelo fato de que para além do objetivo proposto para a investigação, a riqueza dos eixos Educação Infantil, Ensino de Ciências e Pedagogia Histórico-Crítica possibilitou ampliar-se para a continuidade dos estudos, gerando projetos que conferem originalidade à prática pedagógica na Educação Infantil e Ensino fundamental à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M, L, de A. **História da educação**.São Paulo: Moderna, 1989.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**.Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

ARCE, A. “**Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez mandamentos para se tornar um professor reflexivo**”. Educação e Sociedade, ano 22, nº 74, 2001.

ARROYO, G, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**, Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

BAQUERO, R. **Vigostky e a aprendizagem escolar**, Porto Alegre , Artmed, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**, Rio de Janeiro, Edições 70, 1977.

BARTHES, R. **O Rumor da língua**,São Paulo, Brasiliense ,1988.

BRANDÃO, C, R. **Lutar com a palavra -escritos sobre o trabalho do educador**,Rio de Janeiro, Graal ,1982.

BENJAMIN,W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**.São Paulo, Brasiliense, 1994.

BRASIL.Ministério da Educação e Desportos.Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Brasília,MEC/SEF, 1998.

BRASIL,**Lei nº.9394. de 20 de dezembro de 1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Editora do Brasil.

BRASIL, lei nº.5692 de 11 de Agosto de 1971,**Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Editora do Brasil.

CALDEIRA, A, M e BASTOS, F, **Alfabetização científica**,in VALE (org), **Escola pública e sociedade**, São Paulo, Editora Unesp, 2002.

CARVALHO,A,D. **Epistemologia das ciências da educação**, Porto, Afrontamento1988.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí, Unijuí, 2003.

CHAUÍ,M. de S. “**Ideologia e educação**”.*Educação e Sociedade*, Campinas, vol II, nº5, 1980.

CORAZZA, S, M.“**Manifesto por uma dida-lé-tica**”,*Contexto e Educação*, Ijuí, Unijuí,vol 6, nº22, 1991.

DUARTE, N. **Educação escolar ,teoria do cotidiano e a escola de vigotski**, São Paulo,Autores Associados, 2001.

DUARTE, N . **Individualidade para –si**, São Paulo,Coleções Contemporânea, 1993 .

FLEURI ,R. **Educar para quê?**, São Paulo,Cortez, 2001.

FREIRE, P.**Pedagogia da autonomia** ,São Paulo,Paz e Terra, 2005.

FREIRE,P. **Pedagogia da Autonomia**, São Paulo,Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P e CAMPOS, M, **Leitura da palavra...leitura do mundo**” in O correio da Unesco, Rio de Janeiro , vol. 19, n.º 2, p 5,1991.

GASPARIN ,J ,L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico –Crítica**, São Paulo,Autores Associados, 2003.

GARDIN, D e GARDIN, A. **Temas para um projeto político pedagógico**, São Paulo,Vozes, 1999.

GIARDINETTO, J, R, B. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana**, São Paulo, Cortez, 1999.

GRAMSCI,A. **A concepção dialética da história**, Rio de Janeiro,Civilização,1978..

SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE, **Guia Pedagógico do lixo**,São Paulo,1998.

HARLAN,J,D e RIVKIN,M,S.**Ciências na Educação Infantil: uma abordagem integrada**,Porto Alegre, Artmed, 2002.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.

HELLER, A. **A Sociologia de la vida cotidiana**, Península ,1977.

KONDER, L. **A questão da ideologia**, São Paulo,Companhia das letras, 2002.

KRAMER,S. **Com a Pré-Escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**, São Paulo, Ática, 2002.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**, São Paulo, Ática, 2005.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo de ciências**, São Paulo,Edusp, 1987.

KUHLMANN, M. **Infância e educação: uma abordagem histórica**, Porto Alegre,Mediação, 1998.

LEONTIEV. A. **O biológico e o social no psiquismo do homem**. In. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel D. Duarte, Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO,J,C. **A democratização da escola pública**, São Paulo,Loyola, 2005.

LURIA, A, R : LEONTIEV,A,N e VIGOTSKY,L,S. (et.al). **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem**, São Paulo,Ícone, 1988.

MACHADO , N, J. **Educação :projetos e valores**: São Paulo, Escrituras, 2000.

MARKUS, G. **Marxismo y Antropologia** ,Barcelona,Editorial Grijaldo, 1974.

MARTINS, L,M. **A formação social da personalidade do professor:um enfoque Vigotskiano**, Campinas, Autores Associados, 2007.

MARX, K, 1989, p 217, in VASCONCELLOS, C dos S. **Planejamento projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**,São Paulo, libertad, 2005.

MÉZAROS, I, **A Educação para além do capital**, São Paulo,Boitempo, 2005.

MINAYO, C, S.(org), **Pesquisa social: teoria,método e criatividade**,Petrópolis,Vozes, 1994.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**, São Paulo, Martins Fontes, 1995.

NARDI, R. (org), **Questões Atuais no Ensino de Ciências**,São Paulo,1998, Escrituras.

NARDI, R. “Origens e evolução da pesquisa em Educação em Ciências no Brasil: uma retrospectiva histórica, p 218, in VALE (org), **Escola pública e sociedade**, São Paulo, Unesp, 2002.

OLIVEIRA, B, A, de. “Fundamentação Marxista do Pensamento de Dermeval Saviani, p 105, in **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: O Simpósio de Marília**, Cortez, 1994.

RIBEIRO, M, L, S. **Educação Escolar: Que Prática é Essa?** São Paulo, Autores Associados, 2001.

RODRIGUES, N. **Por uma Nova Escola: o Transitório e o Permanente na Educação**, São Paulo, Autores associados/ Cortez.

ROSSI, A, M, F. “Educação e Competência: Desafio para o Século XXI, p116, in VALE (org), **Escola Pública e Sociedade**, São Paulo, Unesp, 2002.

SANTOS, C, S dos. **Ensino de Ciências Abordagem Histórico-Crítica**, São Paulo, Autores Associados, 2005.

SARUP, M. **Marxismo e Educação**, Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**, São Paulo, Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeira Aproximações**, São Paulo, Autores Associados, 1992.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**, São Paulo, Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação: LDB Trajetória, limites e Perspectivas**, São Paulo, Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico –Crítica: primeiras aproximações**, São Paulo, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D, **Educação Brasileira, Estrutura e Sistema**, São Paulo, Autores Associados, 2005.

SCALCON, S. **À Procura da Unidade Psicopedagógica, Articulando a Psicologia Histórico-Cultural com a Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo, Autores Associados, 2002.

SILVA, R,R O. **O Ensino de Ciências na Educação Infantil**, Dissertação de Mestrado apresentada no programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Unesp ,Bauru, 2002.

SNYDERS ,G, **Escola, Classe e Luta de Classes**, São Paulo , tradução Maria Helena Albarran, Centauro, 1976.

TEDESCO, J,C. “Elementos para um Diagnóstico del Sistema Educativo Tradicional em América Latina”in,Unesco/Cepal/PNUD. **El Cambio Educativo: Situación y condiciones**. Informes finales .

THIOLLENT, M, **Metodologia da Pesquisa-Ação**, São Paulo, Cortez, 2004.

UNESCO, **Missão Terra:O Resgate do Planeta**, São Paulo, Melhoramentos, 1994.

VALE, J,M **Educação Científica e Sociedade**, In, NARDI ,R, **Questões Atuais no Ensino de Ciências** (org), São Paulo, Escrituras, 1998.

VASCOCELLOS, C dos S, **Para onde vai o professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação**. São Paulo, Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, C dos S. **Planejamento Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político –Pedagógico**. São Paulo,Libertad, 2003.

VASCONCELLOS,C dos S. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**, São Paulo,Libertad, 2005.

VAZQUÉZ, A, S. **Filosofia da Práxis**, tradução:Luiz Fernando Cardoso, Rio de Janeiro,Paz e Terra, 1968.

VIGOSTKY,L,S **Pensamento e Linguagem** , Porto Alegre, Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, L.S, **A Construção do Pensamento e da Linguagem**,tradução Paulo Bezerra, Porto Alegre, Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY L ,S. “Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na idade escolar”,in: Luria;Leontiev;Vigotsky et al. **Psicologia e Pedagogia :bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo,Moraes, 1991.

WARCOWICZ,L,A. “A compreensão histórico-crítica da Educação”,in: **Simpósio de Marília (org).Dermeval Saviani e a Educação brasileira**, São Paulo, Cortez, 1994.

ZUÑINGA.R. 1981, P 35-44, in: THIOLENT,M. **Metodologia da Pesquisa –Ação**, São Paulo, Cortez, 2004.

ANEXOS

(ANEXO 1) -QUADRO DEMONSTRATIVO DOS RESULTADOS DA**PRIMEIRA ENTREVISTA.**

QUESTÕES	PROFESSORA A	OUTRAS INFORMAÇÕES	PROFESSORA B	OUTRAS INFORMAÇÕES
1) Qual sua formação acadêmica e há quanto tempo leciona na educação infantil do Município de Bauru?	Graduada Psicopedagogia 11 anos leciona na educação infantil 15 anos leciona no ensino fundamental e médio do Estado	(concluído) (cursando)	Ensino médio (magistério) 14 anos leciona na educação infantil Cinco anos lecionou no ensino fundamental (3°)	Concluído ACT
2) No decorrer de sua formação inicial ou continuada, foi possibilitado a você entrar em contato com a pedagogia Histórico-Crítica? De que maneira?	Não conhece		Não conhece	
3) Você necessitaria buscar novas iniciativas ou prefere seguir a metodologia já construída por você?	Necessidade de novas iniciativas e métodos Para melhoria da prática docente		Buscar novos métodos Não deixar de lado a metodologia construída	
4) Qual a importância do embasamento teórico em sua prática educativa?	Sem teoria não há prática Necessita do embasamento teórico para melhorar a prática educativa		Prática e teoria caminham juntas Não há teoria sem prática E não há prática sem teoria	
5) Em sua opinião, qual a importância da formação continuada do profissional da educação?	Estudar cada vez mais Conhecer novos métodos Novas práticas		Muita importância para o crescimento profissional	
6) Em suas práticas cotidianas em sala de aula, quais procedimentos didáticos você utiliza com seus alunos para o ensino de ciências?	Ensino prático	Ciências é vida Estudo do meio ambiente	Trabalho interdisciplinar Projeto bem elaborado	Ensino de ciências fica em segundo plano
7) Qual o grau de importância que você atribuiu ao ensino de ciências na educação infantil?	Importância com a vida Com a formação da criança	Ensino bem prático para a criança	Muito importante Possibilidades de muitas atividades	Aperfeiçoamento do que a criança já sabe.

8) Você conhece os passos metodológicos propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica?	Não conhece	Gostaria de conhecer	Não conhece	
9) Haveria vantagens no processo ensino-aprendizagem em aplicar a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica?	Seria interessante Estudar tudo o que é novo Saber como aplicar		Acredita ter muitas vantagens	Vantagens para o crescimento profissional também
10) Como você compreende o processo educacional infantil?	Muito importante Evolução da criança	Educação deve acompanhar essa evolução da criança e do mundo	Educação infantil do município de Bauru não tem meta definida.	O professor fica sem parâmetros para ensinar

(ANEXO 2) -QUADRO DEMOSNTRATIVO DOS RESULTADOS DA SEGUNDA**ENTREVISTA**

QUESTÕES	PROFESSORA (A)	OUTRAS INFORMAÇÕES	PROFESSORA (B)	OUTRAS INFORMAÇÕES
1) Como você busca novas iniciativas para sua prática diária?	-Através de cursos,palestras. -novos conhecimentos e reciclagem		Não respondeu esta questão	Já havia deixado claro na primeira fase da entrevista
2)Explique porque Teoria e prática devem caminhar juntas no processo educativo?	-As duas coisas devem andar juntas. - amparo de uma teoria para crescer em sala de aula.	-Mais fácil quando se tem uma prática,assim qualquer teoria se encaixa nela.	- O professor tem que saber o que está trabalhando . - colocar a teoria na prática	
3) Em que se fundamenta o trabalho interdisciplinar na educação infantil?	-Interdisciplinaridade já consta no RCN. -prática diária	-Quando se elabora um projeto, na educação infantil faz-se interdisciplinaridade normalmente.	- Através de projetos,adequando a todas as áreas que a gente trabalha	
4) Quais os parâmetros educacionais necessários para um desenvolvimento eficaz da Educação infantil?	-Deve existir um parâmetro de sustentação para que os professores falem a mesma língua.	-Já havia comentado a respeito		-Professora não respondeu a esta questão.
5)Para você como se fundamenta um projeto bem elaborado?	-Trabalhar com projetos incentiva os professores a procurar novos conhecimentos.	crescimento, o professor está sempre aprendendo.	-Projeto bem elaborado deve pensar a criança que se vai trabalhar. -no que vai ser trabalhado.	-Sujeito a modificações durante o processo. -Perceber se a criança está dando o retorno sobre o assunto.
6) A educação infantil deve levar em consideração o desenvolvimento da criança?	-Deve ser acompanhado diariamente. -o mundo evolui diariamente. -A criança de baixa condição econômica tem as mesmas condições que as crianças de escolas particulares	-Dar subsídios para que a criança cresça cada vez mais. -preparar as crianças para o mundo.	-Primeiro o professor deve saber como se dá a evolução da infância. -Observação de como essa criança é em sala de aula.	- Perceber em que nível se encontra a criança.

7) Ciências é vida, explique essa proposição.	<ul style="list-style-type: none"> - É vida. - muitas vezes fica em terceiro plano, damos evidências para outras áreas de ensino. - falar dos animais, plantas, alimentos e do corpo humano motiva as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança fica inserida nas atividades de ciências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciências é vida porque mexe com tudo, com sua relação com o ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tudo o que envolve o Ser Humano é vida.
8) Qual a importância do estudo do meio ambiente, e o que vem a ser meio ambiente?	<ul style="list-style-type: none"> - Deve ser estudado como tema transversal. - tema muito importante nos dias atuais. - Trabalho com a criança é uma sementinha para o futuro do mundo. - situação global. 	<ul style="list-style-type: none"> - O homem destrói o meio ambiente-falar primeiro do meio a sua volta. 	<ul style="list-style-type: none"> - O mundo em que vivemos hoje está mais preocupado com o meio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensinar para os alunos a importância da água no planeta.

(ANEXO 3) - QUADRO DEMOSNTRATIVO DO PROGRAMA DE ESTUDOS

OBRA SELECIONADA	AUTOR	DATA	HORAS	CONTEÚDO
EDUCAR PARA QUÊ ?	FLEURI,R.M	14/02/06	2H	CAPITULO I e II
EDUCAR PARA QUÊ?	FLEURI,R.M	21/02/06	2H	CAPÍTULO III e IV
EDUCAR PARA QUÊ?	FLEURI,R.M.	07/03/06	2H	CAPÍTULO V e VI
VALORES EDUCAÇÃO	EM SILVA, S,A,I	14/03/06	2H	CAPÍTULO IV
VALORES EDUCAÇÃO	EM SILVA, S,A,I	21/03/06	2H	CAPÍTULO V
VALORES EDUCAÇÃO	EM SILVA, S,A,I	28/03/06	2H	CAPÍTULO VI
VALORES EDUCAÇÃO	EM SILVA, S,A,I	04/04/06	2H	CAPÍTULO VI (CONTINUAÇÃO)
DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLA PÚBLICA	DA LIBÂNEO, LUIZ C.	11/04/06	2H	PÁGINAS 19-44
DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLA PÚBLICA	DA LIBÂNEO,LUIZ C.	13/04/06	2H	TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS
ESCOLA E DEMOCRACIA	SAVIANI, D.	25/04/06	2H	CAPÍTULO II e III
ESCOLA E DEMOCRACIA	SAVIANI, D.	02/05/06	2H	CAPITULO IV e V
PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA:PRIMEIRA APROXIMAÇÕES	SAVIANI, D	9/05/06	2H	CAPITULO III

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:PRIMEIRA APROXIMAÇÕES	SAVIANI ,D	12/05/06	2H	CAPITULO IV
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:PRIMEIRA APROXIMAÇÕES	SAVIANI, D.	16/05/06	2H	CAPITULO V
UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	GASPARIN, J, LUIZ	23/05/06	2H	CAPITUL
UMA DIDÁTICA PARA A PEDGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	GASPARIN J, LUIZ	30/05/06	2H	CAPITULO II
UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	GASPARIN, J,LUIZ	02/06/06	2H	CAPITULO III
UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	GASPARIN, J,LUIZ	06/06/06	2H	CAPITULO IV
UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	GASPARIN, J,LUIZ	9/06/06	2H	CAPITULO V
UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	GASPARIN,	13/06/06	2H	RESUMO DOS CAPÍTULOS I,II,III,IV e V

(ANEXO 4)

Relatório do Grupo de Estudos

Obra: EDUCAR PARA QUÊ?

Autor: Reinaldo Fleuri

No dia 14 de fevereiro de 2006, iniciamos com as professoras participantes da pesquisa, os estudos preliminares para a aplicação da referida pesquisa de Mestrado. Esses encontros aconteceram na Emei Maria Izolina T.Zanetta, local de trabalho das professoras e pesquisadora, também a unidade escolar em que a pesquisa será aplicada com as turmas dos pré-escolares, alunos das respectivas professoras. Nosso horário de estudos fixou-se das 17:00 às 19:00 horas as terças-feiras.

Na semana anterior à discussão do grupo, as professoras receberam uma cópia do texto para leitura prévia e anotações de dúvidas que provavelmente teriam.

Durante a discussão houve a participação das professoras, percebemos, de início, um certo receio do novo, vergonha de falar sobre suas dúvidas.

A discussão se encaminhou através de um roteiro básico, que permitia à pesquisadora dar seqüência ao assunto e objetividade às discussões, esse roteiro possuía algumas questões pontuais que ajudaram o caminhar.

- 1) Qual a idéia principal do autor?
- 2) Quais as concepções da educação autoritária, liberal e libertadora.
- 3) Qual dessas concepções permeia sua prática educativa?
- 4) Qual concepção permeou sua formação de aluno e professor?

As repostas a essas questões possibilitaram uma discussão real e pontual do texto, pois, ao voltarmos a nossa formação quando alunos, lembranças surgem e percebemos que modelo vivenciamos na época, que prejuízo e que vantagens tiveram.

(ANEXO 5)

Relatório do Grupo de Estudos

Obra: Educar Para Quê?

Autor: Reinaldo Fleuri

Capítulo II e III

Nesse segundo encontro que ocorreu dia 21 de fevereiro de 2006, tivemos condições de abordar mais sistematicamente as concepções a respeito das tendências Autoritária e Liberal respectivamente.

Durante a discussão os pontos principais da educação autoritária, foram sendo expostos pelas professoras, como: o professor tem autoridade plena, o professor é o centro das atenções, ao aluno basta cumprir ordens, este modelo educacional não há divergências, discussões ou dúvidas tudo é pronto e acabado, ensino é baseado na transmissão de conteúdos, avaliação é coercitiva, o aluno não participa das decisões.

Mediante os levantamentos apresentados pelas professoras A e B, discutimos o processo educacional brasileiro desde sua colonização, seu contexto histórico e a educação nos dias de hoje.

A educação infantil, foco de nossos estudos, teve um destaque na discussão do grupo, pois, analisando o contexto histórico da educação, verifica-se que a educação infantil não era lembrada nas decisões educacionais.

A postura das professoras em relação ao texto foi positiva e o objetivo do estudo atingido. Ficou claro pelas discussões que dominam a diferença que há entre uma tendência e outra.

Na prática diária do professor, as duas tendências caminham juntas, pois fica difícil separar as ações. Na visão da professora A, os professores não possuem, na sua maioria, uma estrutura teórica para fazer essa diferenciação e assim pontua que:

“Se não sabemos nos situar teoricamente e metodologicamente com meus alunos, em minha prática diária, ou seja, se não sei se tenho uma postura autoritária ou liberal, como passo a trabalhar, se não sei o que fazer corretamente para o desenvolvimento dos alunos?” (professora A)

(ANEXO 6)

Relatório de Grupo de Estudos

Obra : Educar Para Quê?

Autor: Reinaldo Fleuri

Capítulo V e IV

Terceira reunião do grupo, agora já percebemos as professoras mais atentas e dispostas a estudar e aprender. O texto trata do sistema de ensino que, através de leis, estabelece diretrizes que deverão ser seguidas por todos.

No discurso, as leis possuem um texto que parece motivador, segundo a professora (B), a uma ilusão no que parece a ideologia imposta pelas diretrizes da educação. O autor discute no texto que as normas e leis educacionais são elaboradas pela classe dominante e interpreta-as enquanto seu interesse .

Na discussão com o grupo, verificamos que as professoras questionam sobre o assunto, não possuem uma base teórica que possa dar subsídios para suas falas, como sociedade capitalista , ideologia dominante, alienação.

Conforme o trabalho foi sendo aprimorado, as discussões com o grupo foram se estruturando de maneira a sanar esses conflitos apresentados pelas professoras (A) e (B)

Outro assunto abordado pelo autor, foi a organização didática da escola de 1º grau(ensino fundamental), ao trabalharmos com esse conteúdo, as professoras puderam ampliar ainda mais seus referenciais e com a participação efetiva da professora (A) que também é docente do efetiva do Estado(na disciplina de Português/ Inglês), sua contribuição foi de muito válida, pois pudemos, em discussão, contrapor o texto com a realidade escolar, a progressão continuada foi alvo de nossa discussão , sua validade ou não para o processo de aprendizagem da criança.

(ANEXO 7)

Relatório do Grupo de Estudos

Obra: Valores em Educação: O Problema da Compreensão e da Operacionalização dos Valores na prática educativa.

Autora: Silva, S, A, I

Capítulo IV

O referido texto , já havia sido entregue com antecedência para as professoras , que teriam que fazer a leitura e síntese dos capítulos .

Foi dividido de maneira a promover uma interação com o grupo, a professora(A) leu o capítulo IV e sintetizou a idéia da Educação Tradicional, a professora (B), sintetizou o capítulo V Escola Nova, o capítulo VI ,ficou a cargo da pesquisadora propositalmente para nos aprofundarmos na Educação Progressista, deste modo já estaríamos colocando-as no cenário da tendência educacional da Pedagogia Histórico-Crítica.

Dessa forma, a reunião ocorreu com a primeira discussão a respeito da Educação Tradicional .A professora (A) elaborou sua fala com algumas considerações sobre a Educação Tradicional, “Postura pedagógica de ensino humanístico e da cultura geral, o saber só será atingido por meio do esforço. O professor será o grande centro do saber, através dele o aluno conhecerá os modelos , como obras primas da literatura , da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaboradas, aquisições científicas, ações consideradas como modelos.”

Na visão tradicional, o homem é um ser acabado, enquanto a criança é um adulto em miniatura “Tábula Rasa”, ser passivo ,por isso o centro do conhecimento fica a cargo do adulto enquanto professor . Caberá ao aluno competir na busca pessoal do conhecimento,através da apreensão direta dos conteúdos trabalhados , lendo ,copiando, memorizando, abstraíndo. O professor é o mais preparado para ser o mediador entre o modelo e a criança “aluno”, porque ele tem uma longa experiências de vida (ás vezes), o relacionamento entre professor e alunos deverá ser o mais impessoal possível ,o professor será rigoroso e exigente, conservando a disciplina escolar. A escola não é um lugar de diversão e entretenimento, o papel dela é simplesmente transformar através do conhecimento, de modelos , sem haver a preocupação com os problemas sociais “

Esse texto foi produzido pela professora A, como síntese do capítulo sobre a Educação Tradicional. Ao apresentar o texto, íamos discutindo a acrescentando informações e idéias sobre o assunto.

A professora B , em uma de suas falas coloca “ que a escola tradicional foi aquela que nos formou, com um sistema rígido de memorização, mas não podemos descartar tudo o que ela promoveu , pois alguns pontos ela tem de positivo como; estudos de conteúdo importantes, disciplina”.

A Educação Tradicional ainda é vista em muitas práticas educativas, infelizmente o que conseguimos destacar na reunião foi que se desconsiderou os conteúdos e só se valoriza a memorização , cópia exagerada.

Os problemas sociais não são levados a contento, a prática educativa não atinge o contexto do aluno fora da escola.

(ANEXO 8)

Relatório do Grupo de Estudos

Obra: Valores em Educação: O Problema da Compreensão e da Operacionalização dos valores na prática educativa.

Autora: Silva, S, A, I

Capítulo V

Neste dia , a reunião de estudos pautou-se na discussão do capítulo que trata da Educação Escolanovista, texto trabalhado em síntese pela professora (B). Começamos a reunião do grupo , reportando- nos ao encontro anterior, fazendo menção à Educação Tradicional, pontos positivos e negativos. Hoje, na discussão, a professora B apresentou sua síntese e fomos discutindo o assunto.

“Ao lermos o texto para discussão neste dia , me vem à lembrança do texto lido de “Reinaldo Fleury”, quando trata da Educação Liberal. A Educação Nova é uma proposta do movimento Escolanovista que teve início no século XX. Era uma proposta pretendia renovar os quadros pedagógicos, visando somente interesses e necessidades da criança .Esse fato trouxe o isolamento infantil, a desvalorização do mundo adulto e da herança cultural. A teoria pedagógica da Educação Tradicional nivelava os alunos, já a Escola Nova tenta mudar ao máximo essa teoria , com isso os programas eram desenvolvidos a partir de atividades diferenciadas e individualizadas. Era dado ao aluno uma autonomia onde o professor deixa de ser o centro do processo educativo , passando ao aluno tal tarefa, agora é o aluno quem dita as regras do jogo.

Alguns radicalizam a Educação Nova, a exemplo de Montessori, dizendo que sair da infância e tornar-se um adulto representa entrar em fase de declínio de energias e valores (pg. 96). Cousinet trata de uma forma também radical ,quando afirma que “não é necessária a intervenção de um adulto na vida da criança” (pg.96).”

Desse modo chegamos a algumas considerações com o grupo a respeito da Educação Escolanovista, algumas indagações surgiram: Como fica a aprendizagem dos códigos lingüísticos, sem a intervenção de um adulto? E as operações matemáticas?, Quanto à disciplina como uma classe consegue uma harmonia para trabalhar se cada um tem a liberdade em estar realizando uma tarefa separadamente do grupo ?

As professoras perceberam que o conteúdo apresentado pela Escola Nova, suas propostas de trabalho, possuem em suas entrelinhas o ideário da classe dominante, quando deixar de ensinar conteúdos clássicos às crianças, representam menos problemas de ordem política, pois um povo sem educação cultural, não saberá exigir de sua sociedade uma transformação.

Os estudos estão ficando a cada dia mais coesos, as professoras questionam sobre o assunto, e nas reuniões procuramos sanar as dúvidas apresentadas, e quando não conseguimos, pesquisamos e no próximo encontro iniciamos com esse propósito.

É interessante que nenhuma das duas professoras fique com dúvidas que prejudiquem na intervenção da pesquisa, os esclarecimentos são feitos e também a participação delas proporciona um ambiente rico de aprendizagem.

(ANEXO 9)

Relatório do Grupo de Estudos

obra: Valores em Educação: O problema da Compreensão e da Operacionalização dos Valores na Prática Educativa.

Capítulo VI

Este capítulo selecionado, da obra em questão, aborda justamente a Educação Progressista. Snyders (1974) aponta que a educação progressista vem ser uma alternativa em que, o que se recupera, será os pontos positivos entre a Educação Tradicional e Educação Nova.

O termo Educação Progressista, “revela-se como uma postura pedagógica que parte de uma análise crítica das realidades sociais, afirmando o compromisso e as finalidades sócio-políticas da educação”, segundo Snyders(1974).

Ao estudar esse texto, esclarecemos o espaço da Pedagogia Histórico-Crítica.

As professoras, como em outras reuniões, leram o texto, uma delas não conseguiu terminar leitura, necessitei fazer uma leitura compartilhada com elas para fim de melhor abordar o assunto, pois será a base para os textos posteriores,.

A Educação Progressista, tem representantes como Snyders(1974) e Makarenko(1888-1939) em seu trabalho, já demonstrava vestígios de uma educação politizada na Rússia . Paulo Freire e Saviani também foram trabalhados no texto, sendo Saviani nosso expoente.

Os autores Snyders e Makarenko foram novidade para as professoras ,que nunca tinham ouvido falar de seus trabalhos na educação, o interessante é que levamos algumas bibliografias para que se elas tivessem vontade de saber mais .A internet também foi uma opção, pois, procurando sites confiáveis , fiz uma pesquisa e alguns textos de Makarenko e Snyders, foi possível disponibilizar-los , como uma forma de aprofundamento de estudos.

Através de leitura compartilhada, conseguimos de uma forma bem resumida, e didaticamente ,transmitir o conteúdo da Educação Progressista.

O que percebemos no início, foi uma confusão teórica sobre a escola nova e escola progressista , pois, como ainda não tinham uma visão global das duas correntes , ficava difícil não aceitar que a Escola Nova, em seu discurso, concebia uma educação libertadora, crítica e

no seu ideário pretendia consolidar os dogmas da sociedade capitalista. Mas, através das discussões apresentadas, as professoras realizaram uma síntese das três correntes, puderam visualizar as concepções de cada uma, com relação ao aluno, papel da escola e do professor, questão dos conteúdos .

O texto foi trabalhado em duas reuniões, pois sugeriu dúvidas e questionamentos que deveriam ser sanados da melhor forma possível . A Educação Progressista é muito nova para as professoras, a professora (A), em sua formação só tratou em superficial da Educação Nova e Tradicional e a professora (B), na sua formação, a nível de magistério, não ouvira falar nem da educação Nova.

(ANEXO 10)

Relatório do Grupo de Estudos

Obra: A Democratização da Escola Pública

Autor: José Carlos Libâneo

Capítulo I - (19-44)

Nesta obra, o enfoque principal do autor está no ensino público, trata da democratização do conhecimento da escola pública fazer uma escola de qualidade para todos, não deixar que o conhecimento se situe nas mãos de poucos.

Segundo Libâneo (1987 p 12)“ a democratização da escola pública , portanto deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica .”

Foi escolhido este texto de Libâneo(1987), pois o autor trabalha de uma forma bem didática as tendências pedagógicas em questão, poderíamos já ter utilizado as divisões realizadas pelo próprio Saviani, mas achamos menos complexa para início o texto de Libâneo.

Trabalhamos o texto com transparências, elencando cada tendência, nelas o enfoque em cada item abaixo:

- papel da escola
- conteúdo de ensino
- método
- relação professor-aluno
- pressuposto de aprendizagem
- manifestação na prática escolar

Durante os estudos, pontuamos cada prática escolar ,quando pudemos observar as tendências, as professoras relacionaram suas própria práticas diárias na escola ,com as tendências apresentadas, o interessante é que chegaram à conclusão de que todas as tendências são ainda observadas no contexto escolar de alguma maneira, mesmo não sendo elucidada teoricamente na prática .

Não pedimos síntese deste texto, por achar que sintetizar tópicos não seria interessante para elas, mas discutir sobre o assunto, elaborando alguns conceitos.

(ANEXO 11)

Relatório do Grupo de Estudos

Obra: Escola e Democracia (2003)

Autor: Dermeval Saviani

Capítulos :I e II

Primeiramente explicaremos a escolha por estudarmos todo o livro Escola e Democracia, que se deu pelo fato de ser esta obra ponto chave para entendermos a estrutura teoria da Pedagogia histórico-Crítica.

Saviani (2003) explicita sua teoria com argumentos muito objetivos. O leitor vislumbra o contexto da Pedagogia Histórico- Crítica com muita clareza.

O procedimento para esses encontros foi a leitura prévia dos capítulos. No primeiro encontro estudamos os capítulos I e II, as professoras leram com antecedência os dois textos, no primeiro o autor aborda as teorias de educação que divide em ; teorias não –críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias critica da educação.

O primeiro capítulo trabalhamos com transparências para visualizar melhor cada teoria apresentada, lemos cada uma delas e as dúvidas foram sanadas no decorrer da discussão.

O segundo capítulo foi trabalhado da mesma forma, discutimos a “curvatura da vara”, termo usado por Lênin, citado por Althusser (1977 p 136-138), o entendimento desse capítulo é essencial para a assimilação do que vem a ser a Pedagogia Histórico-Crítica, pois ao trabalhar com a “curvatura da vara “ Saviani esclarece seu propósito inovador, explica que o que prega como Pedagogia não vem a ser somente um novo método, mas os pontos positivos da Tendência Tradicional e Nova, esse ponto ficou muito bem entendido pelas professoras que falaram em síntese no final da discussão dos capítulos, e depois em seus relatórios percebemos esse entendimento colocado em prática.

(ANEXO 12)

Relatório do Grupo de Estudos

Obra : Escola e Democracia (2003)

Autor: Dermeval Saviani

Capítulos : III e IV

Neste capítulo terceiro, o autor aborda o tema “Para além da Curvatura da Vara”, ou seja, o sentido que sua teoria seguirá, agora explicitará muito mais que no segundo capítulo a Pedagogia Histórico-Crítica.

Saviani é claro ao escrever, seu leitor consegue assimilar seu conteúdo, só necessitamos saber entender os termos corretamente, para não cairmos no modismo de mais uma teoria educacional, pois a proposta educacional referendada por ele, não pensa a educação fragmentada e nem descontextualizada do social e do político, mas principalmente articulada para a transformação social.

Ao estudarmos com as professoras estes capítulos como procedimento didático realizamos os seguintes passos; assumiram a discussão e colocaram sobre o que leram, o que entenderam ou não; dessa forma, intervínhamos com as explicações pautadas na teoria.

Foi muito produtivo esse estudo, pois o contato direto com a obra de Saviani motivou as docentes e os estudos ficaram mais dinâmicos e atraentes. A leitura prévia dos capítulos proporcionou melhor entendimento do assunto.

A professora (A), que possui graduação em Letras e Pedagogia, disse no encontro que no curso de Pedagogia não ouviu falar de Saviani, só algumas pinceladas, no segundo capítulo de Escola e Democracia, o que nos revela que a formação do Pedagogo está sendo efetivada muitas vezes sem no embasamento teórico necessário para a formação de um profissional de qualidade.

Ao estudarmos o capítulo IV, fizemos uma leitura compartilhada do texto, pois esse finaliza a obra de Saviani, tratando das “onze teses sobre Educação e Política”, que o autor discorre sobre as relações existentes entre política e educação, no contexto histórico.

As professoras, juntamente com a pesquisadora, tiveram um aproveitamento muito bom da discussão feita sobre o texto , vários pontos de dúvidas solucionados, e muitas questões ainda por serem assimiladas.

O estudo da Pedagogia Histórico-Crítica, propicia a quem o analisa, um conjunto de conteúdos que permitirão contato com uma visão educacional de cunho social e político, que se objetiva em um processo de transformação.

(ANEXO 13)

Relatório do Grupo de Estudos

Obra: Pedagogia Histórico –Crítica; Primeiras Aproximações(2005)

Autor: Dermeval Saviani

Capítulo: III

É chegado o grande momento dos estudos do grupo, pois, analisamos o primeiro texto do livro Pedagogia Histórico-Crítica, a ansiedade e a motivação da pesquisadora e professoras são visíveis, mesmo porque as atividades desta semana foram quase que prejudicadas por problemas internos da escola.

As professoras realizaram leitura prévia do texto, terceiro capítulo, p 65 a 85, necessário para o aprimoramento das professoras.

O texto foi trabalhado com uma leitura compartilhada, escolhi esse procedimento didático para não deixar nada sem explicação, o texto é uma transcrição da palestra gravada no Seminário sobre a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, que ocorreu em Niterói em dezembro de 1985.

O texto em questão aborda a diferença da Pedagogia Crítico–Social dos Conteúdos com relação à visão Crítico–Reprodutivista(movimento que desejava a revolução social através da revolução cultural, no Brasil em 1968) e outros assuntos relacionados.

Para iniciarmos as discussões, voltamos alguns anos na história da Educação brasileira, com texto de apoio, do livro *História da Educação, de autoria de Aranha 1989*, o qual trata da educação brasileira no século XX, fornecendo uma visão histórica do processo educativo, fazendo um comparativo com o texto de Saviani.

O encontro foi muito produtivo e deixamos como “tarefa de casa”, a leitura do próximo capítulo do livro, que é sobre a relação da Pedagogia Histórico–Crítica com a Educação Escolar.

(ANEXO 14)

Relatório do Grupo de Estudos

Obra: Pedagogia Histórico-Crítica :Primeiras Aproximações (2005)

Autor: Dermeval Saviani

Capítulo IV

Para esse encontro, foi pedido que as professoras fizessem uma leitura detalhada do texto, fazendo uma listagem das idéias principais observadas.

Antes de realizarmos a leitura compartilhada do texto, pedimos que enumerassem as observações a respeito, dessa foram, surgiram alguns pontos como:

- explicação da palavra dialética
- o nome da Pedagogia Histórico-Crítica
- pedagogia católica
- educação tradicional religiosa
- constituição de 1934
- Althusser (1970)
- visão crítico-dialético

Os pontos levantados nos permitiu uma discussão ampla, as observações feitas pelas professoras visualizam o comprometimento com as leituras e os estudos no grupo.

Depois dos pontos levantados e da discussão,fizemos a leitura compartilhada do capítulo,repassando as dúvidas , verificando o entrosamento das professoras com o texto.

(ANEXO 15)

Relatório do Grupo de Estudos

Obra: Pedagogia Histórico-Crítica: Primeira Aproximações (2005)

Autor: Dermeval Saviani

Capítulo V

Novo encontro, para não se tornar muito cansativo o estudo do capítulo, usamos o recurso da transparência, pois o capítulo trata da contextualização histórica e teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, por isso mostra muitas datas importantes para o processo da referida Pedagogia. A forma de transparência nos propiciou detalhar o texto, salientando as datas .

Na contextualização teórica, o autor faz uma abordagem da estrutura teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem sua base teórica no Materialismo Histórico-Dialético de Marx. Realizamos, nesta parte, leitura compartilhada e uma interrupção a cada momento de dúvida , sabendo que o texto já havia sido lido pelas professoras .

Esse capítulo foi um pouco cansativo para as professoras, sabemos que dados históricos são imprescindíveis para os estudos, mas, as vezes, o cansaço da dupla jornada de trabalho dispersa a atenção do grupo. Mas conseguimos retomar e terminamos o capítulo de forma a considerar que não ficaram dúvidas .

Não apresentamos, o próximo texto que vem a ser Gasparin(2003), prática social inicial, pois acho de muita importância a expectativa do assunto. Será no próximo encontro que trataremos da prática da Pedagogia Histórico-Crítica.

(ANEXO 16)

Relatório de Grupo de Estudos

Obra: Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, (2003)

Autor: José Luiz Gasparin

Momento muito aguardado pelo grupo, as professoras entraram em contato com a didática da Pedagogia Histórico-Crítica, apresentamos o capítulo em transparências, explicitando cada detalhe desse primeiro passo.

A discussão entorno do assunto foi produtiva, pois, ao discutirmos, as professoras já levantavam hipóteses para o trabalho na educação infantil.

A prática social inicial sendo o primeiro passo da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, será um contato inicial com o tema estudado.

Penso que não há melhor procedimento didático do que a discussão em grupo pois, dessa forma, consegue-se aflorar várias concepções sobre essa metodologia.

As professoras assumiram uma postura comprometida de educador que realmente tem uma visão de totalidade, a leitura e discussão fluíram bem e de maneira eficiente.

Os tópicos do primeiro capítulo fazem uma descrição teórico e prática do que vem a ser a prática social inicial, visualizando para o professor que terá o primeiro contato uma noção de processo.

O que necessitava ser explicitado para as professoras é o caráter dialético da metodologia, pois temos que ter a visão de que quando praticamos o primeiro passo com nossos alunos, não estamos apenas conversando com o grupo, mas sabendo deles suas concepções prévias sobre o assunto que será estudado, dessa forma, entraremos em contato com os conhecimentos do senso comum que as crianças trazem para a escola.

Essa preocupação foi sanada com a discussão sobre os passos, entendendo que não são fragmentados e se convertem em um processo.

(ANEXO 17)

Relatório do Grupo de Estudo

Obra: Uma Didática para a Pedagogia histórico-Crítica (2003)

Autor : GASPARIN, J,L

Segundo capítulo, problematização, parte importante do processo metodológico, apresentado para as professoras com uma leitura compartilhada, explicando cada dificuldade.

A problematização é o “desmonte da realidade”, que, para o aluno, antes estava fechada, pronta, agora uma nova realidade.

As questões levantadas pelos alunos na prática social inicial, será agora nesta passo formulada como um problema a ser solucionado por professores e alunos. Ao iniciarem os estudos sobre o passo da problematização, as professoras não compreenderam bem qual o papel desse passo, se na prática social inicial também se levanta questionamentos, porque fazemos a problematização.

Ao caminharmos no texto e nas explicações, entenderam a importância da problematização no processo e também que ela não acontece uma única vez. Todos os momentos em que o aluno questiona, reflete-se em um problema a ser solucionado a princípio pelo professor.

O texto possui muitas informações relevantes para o aprimoramento das professoras, por conta disso, a discussão ultrapassou o nosso horário previsto.

Próximo passo, Instrumentalização, foi pedido que as professoras fizessem uma leitura prévia do capítulo, que é bem extenso, com muitas informações, mas bem estruturado, fornecendo condições de uma boa interpretação.

(ANEXO 18)

Relatório do Grupo de Estudos

Obra; Uma Didática para a Pedagogia Histórico Crítica

Autor: João Luiz Gasparin

Capítulo III

O texto bem extenso propiciou uma discussão detalhada do terceiro passo, ponto central da metodologia apresentada. Como procedimento didático, utilizamos a transparência em tópicos para melhor visualização do assunto.

As professoras haviam lido o capítulo, mas não na totalidade, pois o tempo realmente é restrito para a dedicação aos estudos.

A instrumentalização é o momento em que o professor, o qual se encontra no nível sintético de conhecimento, fará a introdução dos conteúdos a serem trabalhados para que seus alunos saiam de uma condição sincrética (do senso comum à consciência crítica).

A grande discussão gerou em torno da educação infantil, pois esses questionamentos, levantados por Saviani e também por Gasparin(2003), só se dão em nível fundamental e médio. Estávamos abordando a Educação Infantil, como será transmitir conteúdos para crianças de seis anos, qual o melhor procedimento didático, o melhor planejamento das ações do professor.

Diante do texto, as discussões foram aflorando de uma maneira clara e objetiva, tentando detalhar ao máximo para as professoras o que é o passo da instrumentalização.

(ANEXO 19)

Relatório de Grupo de Estudo

Obra :Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (2003)

Autor; GASPARIN,J,L

Chegamos ao quarto passo que se denomina Catarse, momento importante do processo de ensino e aprendizagem, passo onde acontece a exteriorização do conhecimento que foi aprendido .

As professoras fizeram a leitura prévia do capítulo, anotaram dúvidas que seriam discutidas no encontro, ficando mais objetivo .

A apresentação da Catarse foi em transparência como no passo anterior, quando pontuou-se tópicos que seriam de relevância para as professoras assimilarem o conteúdo.

O encontro foi produtivo, as interrupções para as devidas explicações ocorreram sempre que necessário, não poderíamos deixar dúvidas no processo metodológico.

Entender o que acontece na catarse não é simples e não era a intenção da pesquisadora conseguir tal feito em um encontro, mas o resultado atingido foi muito bom, as arestas serão aparadas no caminhar dos estudos.

O que é realmente importante é o comprometimento das professoras com seus estudos e com a pesquisa Sempre motivadas, perguntando e questionando bastante sobre a prática desta metodologia na educação infantil, pois será nossa missão construir um procedimento que dê conta da criança da educação infantil.

Neste mesmo dia, trabalhamos com o quinto e último passo da metodologia de Saviani, agora era a prática social final ou superior que estava em pauta no grupo.

Foi grande a minha surpresa ao começarmos as leituras , perceber que as duas professoras já haviam entendido basicamente o que ocorre nesta passo, sinal da importância do grupo para o aprendizado das professoras.

A prática social final será a volta às questões iniciais, levantadas na prática social inicial junto às crianças, ponto de chegada do trabalho educativo.

É nessa hora que o professor verifica se conseguiu ensinar e o aluno se aprendeu sobre o assunto trabalhado.

A discussões permearam a educação infantil, e a cada momento as professoras questionavam, como vamos aplicar com as crianças?, será que vou conseguir transmitir conteúdos que realmente provoquem a aprendizagem do meu aluno?, e outras questões que foram levadas em consideração e discutidas no momento oportuno do processo.

(ANEXO 20)**PLANO DA UNIDADE**

Instituição : Emei Maria Izolina T. Zanetta

Unidade: “O lixo que não é lixo”

Área :Natureza e Sociedade

Turma: pré (5-6 anos)

Etapa: Educação Infantil

Período: Agosto – novembro de 2006

OBJETIVOS:

- 1) Conhecer a importância da preservação do meio ambiente e se reconhecer como parte integrante da sociedade responsável por mudanças ambientais.
- 2) Compreender, através da metodologia vivenciada, a importância da não poluição do ambiente ,reconhecendo o lixo produzido pelo homem como principal agente dessa poluição.
- 3) Assumir o papel de multiplicador na família e comunidade sobre a importância biológica e social da separação do lixo e sua reciclagem para a qualidade de vida do homem.
- 4) Vivenciar, através de atividades na área natureza e sociedade, a importância do ensino de ciências para a vida em comunidade.

1.0) Planejamento da Prática Social Inicial.

Conteúdo Inicial:

- Apresentação de embalagens vazias de produtos utilizados em casa,para verificação de o que vem a ser essas embalagens depois de utilizadas ;.
- O que é lixo?

-De onde vem o lixo?

-Para onde vai o lixo?

2.0) Procedimentos Didáticos

- Conversa com as crianças sobre as embalagens apresentadas
- Anotações das falas das crianças.
- Questionamento sobre o lixo e seu caminho no meio ambiente.
- Texto inicial(oportunidade quando as crianças poderão expressar o que já sabem sobre o tema proposto).
- Elaboração do texto, tendo ,neste momento, a professora como escriba.
- Vídeo “O lixo que não é lixo”.
- Desenho interpretativo sobre o vídeo, como parte do processo da prática social inicial.

(ANEXO 22)

Relatório da Prática Social inicial

Professora (A)

“Iniciei a semana do dia 7 de Agosto de 2006, trabalhando o conteúdo “ Lixo”, no primeiro dia com a prática social inicial. Espalhando o lixo reciclável pela classe e perguntei o que era .

As crianças responderam que era leite, Nescau, lata etc., então perguntei como estavam as embalagens , a resposta veio de imediato “está vazia” .

Depois continuei com as questões que esboçamos no plano da unidade, sobre : O que é isto? O que são essas embalagens?. A resposta foi que era lixo e a partir deste ponto fui anotando tudo o que falavam, as crianças estavam muito eufóricas com a atividade.

De onde vem o lixo? Para onde vai o lixo? Realizei outros questionamentos junto às crianças.

Depois de anotado tudo o que falamos, conversei com eles sobre construirmos um texto do assunto , eles vibraram com a idéia, então, logo depois da merenda , voltamos para sala de aula e escrevemos o texto na lousa, fui escriba de meus alunos , cada um falava , dava opinião, valorizava o pequeno texto produzido, depois li para eles como havia ficado.

O que consegui observar é que em casa não costumam realizar a separação do lixo reciclado e no texto aparece a expressão “O lixo é nojento como o coco de cachorro”. A professora salienta que para ela a expressão, apareceu pois algumas crianças não conhecem a separação do lixo.

Em continuação da prática social inicial, assistiram a um vídeo sobre o lixo , o mais interessante foi que , no vídeo ,o depoimento das crianças sobre o lixo, foi o mesmo que o dos meus alunos em sala, ficaram surpresos e interessados, após assistirem ao filme, desenharam sobre o filme ,como havíamos planejado no plano da unidade. Claro que diante este assistido eles entenderam melhor a diferença dos tipos de lixo .Trabalhei a leitura das

embalagens e a escrita no caderno . Também falei sobre o passeio do dia dos pais e ,após o relato, eles fizeram o desenho no convite.

Lemos algumas histórias como Se essa rua fosse minha,, editora Scipione, quando pudemos tratar de assuntos como convivência, cuidado com a cidade.”

(ANEXO 23)

Relatório da Prática Social Inicial

Professora (B)

“No dia 7 de Agosto de 2006, dei início do conteúdo “ Lixo”, estando muito ansiosa,,pois os conteúdos a ser tratado já estavam todos programados, sendo o processo pedagógico diferente do que eu estou acostumada a trabalhar , pois o novo assusta.

No primeiro momento, conversei com as crianças sobre o que iríamos trabalhar, o nome do nosso projeto. Apresentei a eles a sala com embalagens de produtos e fiz o levantamento com as questões elaboradas no plano de unidade .Comecei a indagar o conhecimento das crianças sobre o assunto e fiquei muito satisfeita ,pois o grau de conhecimento das crianças sobre o assunto superaram minhas expectativas.

Em conseqüência da nossa conversa, fizemos um texto, momento em que atuei como escriba de meus alunos.

Dia 8 /08/2006 - algumas crianças trouxeram lixo reciclado .Lemos o nosso texto (cartaz) e distribuimos para eles o texto que construíram para realizarem uma atividade de linguagem escrita/oral.

Depois que as crianças terminaram as atividades, fizemos uma roda para selecionar o material reciclado , percebi que houve na classe uma confusão quanto a caixa de leite , pois por ela ser prateada por dentro, algumas crianças a qualificaram como metal.

Assistimos também a um vídeo sobre o lixo reciclável chamado “lixo que não é lixo”, .Este filme mostrou a diferença entre o lixo orgânico e inorgânico . Voltamos para a sala, as crianças fizeram um desenho sobre o filme . Este mostrou que as crianças estão indo no caminho certo, ou seja , aprendendo a reciclar.

Dia 10/08, fizemos uma atividade de linguagem oral, primeiro lemos o texto, depois eles recortaram de revistas as letras para formar a palavra lixo. A separação do lixo acontecia a partir desse dia, quase todas as manhãs eu era cobrada pelas crianças.

Ao separar o lixo, tentava com eles fazer leitura da embalagem, muito fácil pois por indícios, eles conseguem ler muitas coisas do seu meio.

Aconteceram também atividade em matemática, ao separarmos o lixo contavam qual tinha mais e menos, faziam uma escala, hora no caderno com desenho, hora com escrita.

Em uma atividade, as meninas foram contando os lixos espalhados houve uma certa dificuldade ao chegar no resultado. Já, os meninos se mostraram mais organizados, foram separando, amontoando num cantinho da sala e anotaram onde tinha mais e menos embalagens e o mais notável foi a hora de dizer qual tinha menos, as meninas contaram (1) vidro e os meninos (0) metal, e começou a discussão, pois os meninos afirmavam que zero é menor que um, sabemos que essa discussão é complicada na idade deles, mas resolveram que foi o 1 vidro, pois o metal não foi destacado.

Esta sendo muito prazeroso trabalhar com essa didática da Pedagogia Histórico-Crítica, passando os anseios dos primeiros dias, vejo que as atividades estão totalmente ligadas, pois quando vemos a prática social inicial, já aparece a problematização, que já irá fornecendo caminhos para a instrumentalização.

Com o olhar mais atento, fiz uma comparação entre a didática aqui aplicada e a escalada de uma montanha. No começo da montanha vemos a prática social inicial, ao escalarmos alguns passos nos deparamos com alguns problemas (problematização), tentamos resolve-los com a Instrumentalização, algumas vezes daremos um grande avanço nesta subida e vamos de novo tentar resolve-los. E assim vai sendo nossa escalada, as crianças vão adquirindo conhecimentos, vão aparecendo interrogações, que, a partir dessa prática, vão somando conhecimentos, até chegarem ao topo da montanha.

(ANEXO 24)**PROBLEMATIZAÇÃO****Conteúdo Inicial**

- O que faremos com as embalagens?
- Quanto tempo dura as embalagens se jogarmos na natureza?
- Como podemos reaproveitar o lixo?
- Deixar em aberto para questionamentos das crianças sobre o tema .

Procedimento Didático

- Levantamento das questões junto aos alunos, relação em cartaz para melhor visualização das crianças
- pesquisa com os pais
- Vídeo sobre o lixo: “o lixo que não é lixo”

(ANEXO 25)

Relatório da Problematização

Professora (B)

A problematização consiste em identificar os principais problemas postos pela prática social inicial e pelo conteúdo curricular realizando, uma discussão a partir daquilo que os alunos já conhecem.

Logo no início da prática inicial, a problematização apareceu de forma espontânea, sendo uma ligação constante entre um passo e outro, pois meus alunos, ao se interagirem com o conteúdo, motivavam-se ainda mais a aprender e com isso mais interrogações surgiram. Para melhor esclarecer nosso projeto as crianças assistiram a outro filme sobre lixo reciclado. Depois discutimos sobre o filme, não só sobre o lixo, mas higiene, cuidados com o nosso corpo e o meio ambiente.

A questão sobre a cor da caixa de leite por dentro surgiu novamente, então tentei explicar por enquanto no senso comum o que seria, e depois procurei mais informações para eles.

Meus alunos já estão ficando “craques” na separação do lixo e na consciência da preservação, o bom é ver a ajuda mútua, pois, quando um não lembra a cor do contêiner, o outro ajuda e fala ao amigo qual seria a correta, resolvem esse problema sozinhos sem a interferência do adulto.

(ANEXO 26)

Relatório da Problematização e Instrumentalização

Professora (A)

Na problematização, após coletar as respostas referentes as perguntas ,percebi que eles não tinham noção de quanto tempo durava a degradação das embalagens na natureza, pois eles ainda não tem muita noção de tempo, o que sabiam é que o lixo orgânico o “lixeiro” passava e recolhia.Perguntei aos alunos o que aconteceria se enterrássemos o lixo orgânico e inorgânico. Pela resposta acharam que os dois se misturariam na terra e desapareceriam.

A partir desse fato constatado , começamos com a instrumentalização, com ajuda do caseiro da escola e pedi que explicasse o uso do lixo orgânico, até então eles não sabiam que poderiam usar para adubo da terra.

Assistimos a outro filme chamado Reciclagem do Lixo, que explicitou melhor esse assunto.Na quarta -feira fizemos outro trabalho, envolvendo o lixo , pedi os alunos Kilbert e Vitor lessem o texto e discutimos o conteúdo, foi ótimo.

Na quinta-feira, planejamos e demos início a atividade sobre o lixo orgânico e inorgânico, voltamos para a sala e fizemos um texto no caderno e desenho sobre a atividade. No outro dia separamos o nosso lixo .

Outras tantas atividades ocorreram nesta fase, como a aula-passeio , na qual pudemos vivenciar com as crianças a quantas andam nossas ruas, coletamos lixo reciclado jogado e fizemos muito barulho para chamar a tenção do povo.

A atividade que chamou mais atenção foi sem dúvidas a visita à Central de Reciclagem de Bauru, o aprendizado que tiveram lá valeu para vida , as crianças assistiram a prensa do papel trabalhando e um funcionário conversou com as crianças para dizer da importância de separar o lixo e que ali muitos sustentavam suas famílias .

Diante de todo o trabalho envolvendo o lixo, pude perceber que as crianças cada vez mais possuem noção da importância da reciclagem e até o lixo que parecia não ter utilidade, agora tem uma função definida.

Entenderam que é possível reutilizar o lixo ,fazer coisa nova como vidro ,brinquedo, móveis, até casas. Cada atividade tem sido importante para que tenhamos uma cidade mais limpa, crianças conscientes de seu papel na sociedade e na família.

Aconteceu também como atividade da Instrumentalização a oficina de reciclagem de papel, contamos neste dia com a participação de uma professora , de outra Escola Municipal de Educação Infantil para participar junto a equipe.

A atividade foi um sucesso, as turmas estavam reunidas, agitadas, mas felizes. As fases da reciclagem do papel foi mostrada pela professora, mas eu já havia em sala de aula falado com eles à respeito.

Participaram de tudo, até da limpeza. A secagem do papel demorou alguns dias, e com o papel já reciclado fizemos cada um bloco de anotações, que será colocado na exposição.

Dando continuidade ao projeto lixo, trabalhamos com o lixo orgânico e inorgânico, várias vezes observamos a decomposição daqueles e a permanência do lixo inorgânico da mesma forma.

Assim foi planejado em conjunto com as merendeiras, fazermos uma aula sobre o assunto do reaproveitamento de alimentos ,mas eram as merendeiras que iriam falar com as turmas, foi muito prazeroso, pois as crianças gostam muito das duas e com propriedade falaram sobre nossa saúde, porque devemos comer bem, o que é comer bem e como aproveitar tudo dos alimentos, como casca de frutas, de legumes .

As crianças experimentaram a farofa de casca de banana, que só depois foi falado de que era feita , lemos a receita e trabalhamos em sala.

Tudo transcorreu muito bem, a metodologia trabalhada nos deixou à vontade para inserirmos atividade no processo quando acharmos necessário ,para melhor assimilação do conteúdo .

(ANEXO 27)

PLANEJAMENTO DA INSTRUMENTALIZAÇÃO

Esta estabelece como o terceiro passo da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica , quando professor e alunos irão buscar os instrumentos necessários para responder às questões propostas pela problematização.

Estes instrumentos se formulam em forma de atividades escritas, aula-passeio, pesquisa, cartazes, experiências, atividades artísticas ,vídeos ,histórias. Contemplando um conjunto de atividades planejadas tanto no início como no decorrer da Instrumentalização.

CONTEÚDOS DA INSTRUMENTALIZAÇÃO A PARTIR DAS QUESTÕES PROPOSTAS NA PROBLEMATIZAÇÃO.

- O que é lixo orgânico e inorgânico?
- O que faremos com o lixo reciclável?
- O que significa a palavra reciclar?
- Será que nossa família sabe cuidar do lixo?
- Quanto tempo os produtos demoram para serem reaproveitados pela natureza?
- Quais os símbolos da reciclagem?
- Como cuidar da nossa escola e da nossa cidade?
- Vamos reaproveitar os alimentos?

- PROGRAMAÇÃO

- Atividade de matemática,envolvendo contagem dos produtos recicláveis, e estatística dos produtos recicláveis.
- Atividade de leitura e escrita sobre o tema.
- Confecção de brinquedos a partir de embalagens recicláveis.
- Compostagem (lixo orgânico), perceber a diferença entre os dois tipos de lixo.
- Aula-passeio pela região da escola , recolhendo o lixo reciclável e fazendo campanha para o cuidado com o meio ambiente.
- Aula-passeio ao Centro de Reciclagem de Bauru,local em que as crianças poderão, com o auxílio das professoras e do guia ,vivenciar para onde vai o lixo produzido na cidade e o que acontece ao chegar na usina de reciclagem.

- VÍDEOS

- Acampamento do lixo –(turma da Mônica).
- Reciclagem do lixo (Secretaria de Educação)

- MAIS ATIVIDADES

- Atividade de interpretação dos filmes
- Atividade diária de separação do lixo
- Confecção de brinquedos com materiais recicláveis.
- Conversa com o caseiro sobre a compostagem.
- Conversa com as merendeiras sobre o reaproveitamento de alimentos .

OBS; Outras atividades poderão ser necessárias á instrumentalização.

(ANEXO 28)

Relatório da Instrumentalização

Professora (B)

Dei início à pesquisa do lixo orgânico e inorgânico, as crianças conseguiram assimilar a diferença através de pesquisa feita na sala de aula, quando recortaram figuras de alimentos das revistas e colocaram na lata do lixo, colada no caderno e, em outro momento, fizeram o cartão do lixo inorgânico, colando as embalagens dos recicláveis.

Fizemos cartazes para nossa aula-passeio, depois de conversarmos sobre o terreno baldio nos fundos da escola, das doenças que aparecem com os bichos que vivem nesses terrenos sujos e dos animais peçonhentos, como escorpião.

Em matemática fizemos a contagem do lixo, é muito importante, o registro das crianças é fundamental para o aprendizado matemático, resolveram um pequeno problema oralmente e no registro cada um da maneira que sabia, uns desenharam, outros marcaram com riscos a quantidade e outros escreveram os números, mas todos chegaram a solução do problema.

Comecei a semana com um desenho de observação das embalagens, é o segundo desenho de observação que eles fazem e já notei a diferença entre eles tem muito mais detalhe agora.

Realizaram atividades com letras e palavras, que faziam relação com a letra L, nesta semana também comecei a experiência com lixo orgânico e inorgânico, juntamente com o caseiro da escola, que explicou tudo o que iríamos fazer e depois, semanalmente, observaríamos o que estava acontecendo com a compostagem.

Voltamos a ver como ficou o lixo enterrado, essas vivências é muito importante pois, perceber no concreto ajuda no entendimento das crianças, depois da observação voltamos para a sala de aula e continuamos a montagem do nosso livro, fico satisfeita em ver que nos entrosamos muito bem, pois já havíamos, pensado em uma exposição do projeto, futuramente.

A visita à Central de Reciclagem do lixo foi ótima, as crianças tiveram contato na prática com coisas que viram na fala da professora, nos filmes. A separação do lixo foi o que mais impressionou, pois ocorre ali outro tipo de separação do lixo, por cor de embalagem, por

produto, papel tem três classificações, e mais, os fardos de papel empilhados eram enormes e as crianças ficaram maravilhadas com o tamanho.

Viram a prensa funcionando e o funcionário conseguiu explicar tudo para os alunos, a montanha de lixo que estava quase na porta ao chegarmos também ocasionou espanto às crianças e professoras. Após a visita fomos lanchar no Horto Florestal, experiência rica para que as crianças percebessem a diferença de um local limpo e preservado.

Depois, em sala, no outro dia, realizamos uma pesquisa sobre os símbolos do produto reciclável. Dentro da proposta do lixo reciclável, vimos também sobre os cuidados com a nossa escola e sociedade, os cartazes para a passeata ficaram lindos, e as crianças escolheram as frases e copiaram.

Como já mencionei, a metodologia de Saviani é sempre um ir e vir, cada vez que nós avançamos em nossas atividades, estamos na instrumentalização e várias vezes nos deparamos com questões pertinentes a problematização e mais ainda, muitas vezes realizando a catarse.

Ainda dentro da Instrumentalização, esta semana trabalhei com as embalagens, aproveitando os reciclados que trouxeram. Neste momento houve uma questão entre embalagem e produto, depois de muita conversa, conseguiram fazer uma distinção entre os dois, fiquei maravilhada com o questionamento pois verificamos que observaram o que estavam fazendo, trabalhamos com cruzadinhas, caça palavras sobre lixo, trabalharam com uma pequena poesia sobre o lixo e desenharam sobre.

Iniciei a semana com uma atividade de matemática, tentando resolver um problema envolvendo recicláveis, através de registro de desenhos.

DIA 29/09 a turma veio no período contrário (tarde), quando participaram da oficina de papel reciclado (mesmo não estando elencadas no planejamento da Instrumentalização, a oportunidade apareceu, e como na escola por conta da pesquisa havia muito jornal velho, com a ajuda de uma colega de outra Emei conseguimos realizar. A atividade de reciclagem de papel, a atividade foi muito produtiva, agitada, pois as duas turmas estavam juntas na atividade.

A professora ensinou uma música, sobre o lixo, (de sua autoria), conversou bastante com os alunos, falou da importância de reaproveitarmos o papel e depois fomos por a mão na massa, picamos muito papel, misturamos na água e batemos tudo até virar um grude. O processo foi longo, a secagem demorou dias, mas deu certo.

Como proposto no planejamento da instrumentalização, as crianças puderam perceber com a experiência com o lixo orgânico, que o mesmo pode ser reaproveitado, como casca de fruta, legumes etc. Dessa forma, as merendeiras da escola participaram conosco dessa caminhada, falaram com muita propriedade sobre o reaproveitamento de alimentos e a importância do mesmo para nossa saúde, falaram sobre os alimentos naturais.

A atividade foi muito bem planejada pelas duas merendeiras, pesquisadora e professoras, foi servido para as crianças uma farofa de casca de banana, que, por sinal, ficou ótima, só depois que as crianças saborearam, é que falamos o que era. Em sequência lemos a receita, salientamos as quantidades dos ingredientes.

Foi realmente um trabalho de equipe, pois até esse dia as merendeiras nunca haviam participado de atividades diretas com as crianças de uma forma tão dinâmica.

(ANEXO 29)

Planejamento da Catarse

A catarse, quarto passo da metodologia da Pedagogia Histórico –Crítica, consiste em uma síntese do que se aprendeu na Instrumentalização, mesmo que os conteúdos incorporados e o processo de sua construção, ainda não de uma forma definitiva.

Chega o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto aproximou-se da solução dos problemas, anteriormente levantados pela classe, sobre o tema trabalhado.

A catarse se faz da síntese do cotidiano e do científico. O educando mostrará onde chegou em sua caminhada, é o resumo do que aprendeu.

Segundo Saviani (2003) “ é a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu, trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (GASPARIN 2003, 128).

Procedimentos

As turmas dos prés B e C, estarão em seu próprio período de aula, falando sobre o que aprenderam à respeito da unidade trabalhada para os alunos mais novos do maternal e jardim I e II. Entre outros assuntos, estarão abordando o lixo reciclável, a diferença entre lixo orgânico e inorgânico, o reaproveitamento de alimentos, a forma correta de se reciclar o lixo, a visita à central de reciclagem.

Com essa prática, espera-se que as crianças possam falar um pouco sobre o que aprenderam, utilizando de seus conhecimentos agora modificados, pelo trabalho realizado.

(ANEXO 30)

Relatório da Catarse

Professora (A) e (B)

Professora (B)

Até que enfim cheguei a tão esperada Catarse, foi um momento rico , vendo meus alunos de uma maneira tão particular, pois cada um tem seu jeito,que tem de ser respeitado, falarem para outras crianças o que aprenderam sobre o lixo reciclado.

Fiz de início um teatrinho com a personagem Urubulino,as crianças foram chamadas por ele para dizer o que aprenderam sobre o tema lixo, só algumas crianças ficaram com receio pois, são tímidas ,ou não estavam seguras, foi um sucesso, respirei fundo de emoção ao ver meus alunos dominando o que antes era tão superficial para eles, missão cumprida.

Dessa forma já aproveitamos para realizar no outro dia a prática social final ou superior junto aos alunos, aquelas primeiras indagações do plano da prática social inicial, voltam à tona, em roda de conversa com os alunos, questiono novamente sobre elas, as respostas agora mais fundamentadas, ricas em detalhes e conceitos ,todos participam da fala, o aluno Jefferson fala com propriedade dos símbolos da reciclagem .

A aluna Tayane coloca que seus pais não separam o lixo como o tio Pedro da Central de Reciclagem, pois as garrafas de plásticos vão todas juntas.

Escrevemos um novo texto, agora com os conhecimentos mais estruturados, ficou lindo e me fez realmente perceber o quanto a Pedagogia Histórico-Crítica colabora para o sucesso do ensino e aprendizagem .

Professora (A)

Primeiramente gostaria de relatar a minha experiência com o projeto lixo , segundo os passos da metodologia de Saviani.

O foco do trabalho todo seria perceber a diferença do conhecimento prévio dos alunos com o conhecimento adquirido a partir dos conteúdos ensinados . Colocando em prática foi o

que realmente acontece, pois, na prática inicial, as crianças não conseguiam diferenciar o que era lixo reciclado.

Com os passos sendo trabalhados e avaliados sempre que necessário, conseguimos chegar com as crianças num estágio bem avançado, pois muitas mães vieram falar comigo sobre o que aconteceu com o filho e sua nova postura em casa.

Na catarse como o planejado as crianças falaram com as outras turmas do período da tarde sobre o que aprenderam do lixo, lixo orgânico e inorgânico, reaproveitamento de alimentos, as cores do contêiner para a separação do lixo e outros assuntos que surgiram . Foi gratificante trabalhar dessa forma, enriqueceu minha prática e com certeza o aprendizado das crianças.

Com a prática social final, voltei às questões levantadas no início da prática social, e em conversa na sala de aula, pudemos perceber o quanto aprenderam , o que sabiam quando começamos e o que sabem hoje, construímos um segundo texto coletivo , agora com uma riqueza de detalhes e conceitos que qualquer professor com um pouco de amor no que realiza ficaria emocionado como eu fiquei quando lemos juntos nosso texto, a princípio li com eles o primeiro texto e logo depois o segundo , eles não acreditavam na mudança.

A classe está de parabéns .

(ANEXO 31)

Relatório Final

Professora (B)

Quando comecei a estudar a Pedagogia Histórico-Crítica, pessoalmente era um novo horizonte que se abria ,porém minhas expectativas cresciam, esperando o momento de se colocar a teoria em prática.

Sempre me perguntava, será que as crianças da Educação Infantil iriam conseguir atingir todos os processos que propõe a metodologia? Pois era somente vista em práticas do ensino fundamental e médio.

Comecei então a colocá-la em prática , a partir da escolha dos conteúdos a serem trabalhados, foi feito um planejamento e, a cada passo, o trabalho se tornava mais motivador, pois tudo estava saindo como o esperado, tropeços lógico que tive, mas penso que quando algo não dá certo é um momento de reflexão e devemos seguir adiante para nosso crescimento e dos alunos.

Os objetivos que me propus a trabalhar foram alcançado pelas crianças e por mim,mas como professor sempre acho que faltou algo. Já com os trabalhos bem avançados ,chegando na instrumentalização ,veio meu momento de conflito, pois a próxima fase seria a Catarse ,na qual os alunos deveriam demonstrar se aprenderam ou não.Pensei ,repensei, como seria feito, pois são crianças de seis anos, escrita não tinham, como fazer ,mas notei que a catarse na pré-escola aconteceu juntamente com a Instrumentalização ,ela é uma consequência dos conteúdos apresentados, e aprendem a todo momento.

Para trabalhar com a Pedagogia Histórico-Crítica, primeiro me conscientizei que minha forma de trabalhar iria requerer mudanças e muito estudo, sendo uma mudança no meu modo de agir ,de planejar meus trabalhos com minhas crianças.

As mudanças sempre nos amedrontam, mas quando estamos embasados teoricamente, nossa postura diante do novo fica confiante. Percebi que a maneira que trabalhava com as crianças, não ficava muito distante da Pedagogia de Saviani. Executei meu trabalho dentro de um processo teórico que já praticava, como trabalhava a partir do conhecimento dos meus alunos, de modo interdisciplinar.

Ao final do meu trabalho, fica a esperança de poder dar continuidade com a Pedagogia Histórico-Crítica, pois é um norte para que não fique nada jogado ou diferenciado dentro de uma rede de ensino, onde devemos ter todos os parâmetros para nos embasar e colocarmos em prática.

E nada melhor do que todos poderem fazer a subida da montanha, junto de seus alunos na confiança de ter uma teoria viva, presente e sábia com a de Saviani.

Gostaria de dedicar meus momentos de estudo e crescimento profissional a professora Rita de Cássia Bastos Zuquieri, que com sua dedicação e perseverança me fez ver através de seus olhos essa teoria maravilhosa.”

(ANEXO 32)

Relatório Final

Professora (A)

Finalmente chegou ao final da pesquisa, muitas expectativas e muito resultados no final.

Dentro da metodologia de Saviani, as duas últimas etapas (passos) foram a catarse e a prática social final. Na apresentação das crianças, elas não falaram tudo como dizem na classe, acho que foi a filmagem, ficaram tímidas, mas para mim elas aprenderam sim, as atividades mostram que isso ocorre diariamente.

No último passo, na prática social final, elaboramos um outro texto com as questões do primeiro, e foi uma riqueza, trabalhar assim é muito bom ver os resultados nos dá a sensação de valorização profissional.

As minhas expectativas foram alcançadas, foi um desafio, já que quando somos um objeto de estudo todos nos olham, mas deu certo. Alguns pontos foram negativos, por exemplo a falta de material as vezes, mas também não atrapalhou muito e as faltas dos alunos em atividades especiais como passeios e oficina de papel.

Acredito que tudo o que foi feito no projeto (atividades) a escola já fazia, mas não com esse olhar teórico, pois a metodologia propicia uma visão global do processo ao professor, a rede municipal de ensino deveria trabalhar dessa maneira, com uma teoria que pensa no social.

Como desafio espero trabalhar novamente com a teoria da Pedagogia Histórico – Crítica.

Meu crescimento profissional foi substancial, os estudos me propiciaram um envolvimento com essa teoria, que expressa uma educação emancipatória, transformadora, que permite a professores e alunos um caminhar estruturado e seguro.

(ANEXO 33) - QUADRO DEMONSTRATIVO DA TERCEIRA ENTREVISTA

QUESTÕES	PROFESSORA (A)	OUTRAS INFORMAÇÕES	PROFESSORA (B)	OUTRAS INFORMAÇÕES
1- A idéia de um grupo de estudos motivou você a estudar mais?	Sim, muito mais.	Não tem	Sim, o assunto abordado me fez crescer teoricamente	Crescimento na prática diária.
2- Você achou válido os encontros semanais	Extrema importância	Motivou os estudos	De grande valia para os estudos	Horário especial para os estudos
3- Considerando o grupo, e as discussões houve um salto qualitativo em sua prática?	-Sim ,no andamento do projeto.	Sanou problemas que surgiam	Sim, certeza de embasamento teórico	-Visão da prática -Segurança para o professor.
4- Ao utilizar a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, ocorreu uma visão diferenciada do processo educativo.	-Sim, cada etapa ficava clara para mim	- Segurança para o trabalho.	-Conteúdos pensados. -Segurança	- Conhecimento contextualizado.
5- Qual a importância para você em trabalhar com ciências na educação infantil, depois da pesquisa?	- Ciência faz parte do cotidiano . -teoria deu prazer em trabalhar	- Aquecimento global .	-Importância para ser cidadão. vínculo social. -Ciência engloba nossa vida diária.	- Participação dos familiares

(ANEXO 34)

Listagem das professoras com o título do respectivo trabalho aprovados e indicação da página onde se encontram os resumos nos anais.

Unesp Marília : VI Jornada do Núcleo de Ensino de Marília de 14 à 16 de Agosto de 2007.

Professora	Trabalho	Página
AVÂNIA DA CUNHA MARTINS ROSSETO	EDUCAÇÃO E SAÚDE: O TABAGISMO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	14
MARILZA POSSATO DE LIMA		
GHISLAINE TEIXEIRA MACÊDO	TRABALHANDO A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL COM BASE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA 1ª. SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	19
RITA DE CÁSSIA BASTOS ZUQUIERI	“GRUPO DE ESTUDOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL”: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BAURU	29-30
ALESSANDRA MARTINS GASPARINI	A CULTURA AFRO-BRASILEIRA FUNDAMENTADA PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	37
ROSA DE FÁTIMA PEREIRA DA SILVA		
SUZANA AP. R. DAMASCENO FERNANDES		
ROSANGELA APARECIDA DIAS DE SOUZA	FORMAÇÃO + APRENDIZAGEM = ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE: UMA PROPOSTA DE AÇÃO FUNDAMENTADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	40-41
CLAUDIA APARECIDA VALLINO		
IRACI HELENA DOS SANTOS	LEITURA E CRÍTICA DA REALIDADE: VAN GOGH NA SALA DE AULA SEGUNDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	80
RENATA GOMES DE OLIVEIRA BAISAR		
MARIA CRISTINA RICCÓ SARTI	TRABALHANDO COM POESIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:ANÁLISE DE PRÁTICAS SOB Á LUZ DA METODOLOGIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	88
WALKIRIA D. VALÉRIO	O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL FUNDAMENTADO PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	96
LUCIELENE APARECIDA ANDRÉ		
SANDRA CRISTINA MIGUEL BUZZO	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINANDO SOBRE NUTRIÇÃO	96-97
SÔNIA AUGUSTA FAGUNDES VERGENNES		
ANA ZAURIZO SIMELI	REFORÇO ESCOLAR: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA METODOLOGIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	106