

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

ADRIANA NITA MARTINEZ SUDO

**JOGO DE PAPÉIS: A importância do jogo na Educação Infantil à luz
da Pedagogia Histórico-Crítica**

**BAURU
2024**

ADRIANA NITA MARTINEZ SUDO

**JOGO DE PAPÉIS: A importância do jogo na Educação Infantil à luz
da Pedagogia Histórico-Crítica**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof.^a Dra. Luciene Ferreira da Silva.

**BAURU
2024**

S943j

SUDO, Adriana Nita Martinez

JOGO DE PAPÉIS: A importância do jogo na Educação Infantil à luz da Pedagogia Histórico-Crítica / Adriana Nita Martinez Sudo. -- Bauru, 2024

216 p. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

1. Educação Infantil. 2. Jogo de papéis. 3. Pedagogia Histórico-Crítica.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ADRIANA NITA MARTINEZ SUDO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 08 dias do mês de novembro do ano de 2024, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ADRIANA NITA MARTINEZ SUDO, intitulada "JOGO DE PAPÉIS: A importância do jogo na Educação Infantil à luz da Pedagogia Histórico-Crítica." e produto educacional "Jogos de papéis: Brincando de padaria.". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista, Profa. Dra. GISLAINE ROSSLER RODRIGUES GOBBO (Participação Virtual) do(a) Coordenação Área de Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação - Bauru, Prof. Dr. VITOR MACHADO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp Faculdade de Ciências Campus de Bauru. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA

Documento assinado digitalmente
 LUCIENE FERREIRA DA SILVA
Data: 18/11/2024 22:18:08-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dedico a Deus, ao meu marido Wilson, aos meus filhos Tiago e Enzo, aos meus pais e sogros e a toda a minha família, que me ensinam diariamente o caminho da felicidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pois sem Ele nada disso seria possível.

Ao meu marido Wilson, meus filhos Tiago e Enzo, aos meus pais e irmãos, meus sogros, pelo apoio incondicional nos momentos mais difíceis e nos momentos de ausência. Sem eles, nada disso seria concretizado.

Agradeço à Professora Dra. Luciene Ferreira da Silva por acreditar em mim e me aceitar como orientanda. Foi uma oportunidade e o começo da germinação de uma sementinha que hoje já se desenvolveu e está começando a dar seus pequenos frutos.

Um agradecimento especial aos professores doutores Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo e Vitor Machado, por aceitarem compor a banca examinadora. Aos professores das disciplinas que cursei e que contribuíram para o amadurecimento das ideias: Prof.^a Dra. Eliana Marques Zanata, Prof.^a Dra. Vera Lúcia Messias F. Capellini e Prof. Dr. Dariel de Carvalho.

Aos colegas de turma do Programa de Mestrado em Docência para Educação Básica, em especial à Gabriela Aparecida Rocha, Juliana Simão Kick e Eduardo Silva Benetti, que me auxiliaram e me apoiaram nas inúmeras dúvidas e angústias durante todo esse processo.

Ao Vinícius Iuri de Menezes e ao Ladeppe, pela ajuda na elaboração do meu objeto de ensino.

Aos professores participantes da pesquisa de campo que responderam aos questionários e colaboraram e incentivaram a minha pesquisa.

E, por fim, a todos os alunos que trilharam comigo essa busca incessante pelo saber, indo além do esperado, meu muito obrigada.

RESUMO

Nesta pesquisa, aborda-se o ensino do jogo de papéis na Educação Infantil e a problemática é que o jogo de papéis, muitas vezes, é realizado de forma espontaneísta, “completamente livre” e não como forma de desenvolver conhecimentos relevantes para a educação das crianças da escola pública, portanto, o jogo de papéis não deve ser instrumental. Dessa forma, tem-se como objetivo geral contribuir para que o jogo de papéis seja utilizado como um momento de aprendizagem, de maneira intencional e crítica, por meio da materialidade histórica do homem em sociedade, elaborando um objeto de ensino a ser desenvolvido na Educação Infantil. No jogo de papéis as crianças brincam representando a relação entre o homem com a sociedade na qual convivem. No período da idade pré-escolar (crianças de 3 a 6 anos), interesse desta pesquisa, a atividade-guia é o jogo de papéis, que proporciona transformações fundamentais nesse período (Davidov, 1988). A Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com Saviani (2015) compreende que o trabalho educativo tem a função de produzir a humanidade em cada sujeito. Esta pesquisa é quanti-qualitativa e se sustenta no Materialismo Histórico-Dialético, método que se caracteriza pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica do homem em sociedade. Em campo, foi realizada pesquisa com crianças da Etapa I da Educação Infantil e professores da Educação Infantil de uma escola pública municipal do interior paulista. A metodologia enfoca os aspectos filosóficos, históricos, econômicos e sociopolíticos e inspira-se na pesquisa-ação para melhor compreensão da realidade na sociedade de classes com intuito de intervenção social. Como objeto de ensino produto desta pesquisa, foi elaborado um jogo de papéis, intitulado Jogo de papéis: Brincando de padaria, escolhido como uma atividade que proporciona o acesso ao conhecimento científico acumulado historicamente pela humanidade, ultrapassando o espontaneísmo. Conclui-se que por meio dos autores críticos citados, a análise do contexto sociopolítico e histórico, do jogo, do jogo de papéis, da intervenção docente, essa pesquisa contribui para que haja o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade por meio do papel assumido pela criança e da prática dos professores da Educação Infantil, reconstituindo de forma ativa os aspectos da realidade em sua totalidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Jogo de papéis; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This research addresses the teaching of role-playing in Early Childhood Education and the problem is that role-playing is often carried out spontaneously, “completely free” and not as a way of developing knowledge relevant to the education of children in public schools. Therefore, role-playing should not be instrumental. Thus, the general objective is to contribute to the use of role-playing as a moment of learning, in an intentional and critical manner, through the historical materiality of man in society, developing a teaching object to be developed in Early Childhood Education. In role-playing, children play representing the relationship between man and the society in which they live. In the preschool age period (children aged 3 to 6), which is the focus of this research, the guiding activity is role-playing, which provides fundamental transformations during this period (Davidov, 1988). Historical-Critical Pedagogy, according to Saviani (2015), understands that educational work has the function of producing humanity in each subject. This research is quantitative and qualitative and is based on Historical-Dialectic Materialism, a method characterized by the movement of thought through the historical materiality of man in society. In the field, research was conducted with children in Stage I of Early Childhood Education and Early Childhood Education teachers from a municipal public school in the interior of São Paulo. The methodology focuses on philosophical, historical, economic and sociopolitical aspects and is inspired by action research to better understand the reality of class society with the aim of social intervention. As a teaching object resulting from this research, a role-playing game was developed, entitled Role-playing Game: Playing Bakery, chosen as an activity that provides access to scientific knowledge accumulated historically by humanity, going beyond spontaneity. It is concluded that through the critical authors cited, the analysis of the sociopolitical and historical context, of the game, of role-playing, of teaching intervention, this research contributes to accessing knowledge historically produced by humanity through the role assumed by the child and the practice of Early Childhood Education teachers, actively reconstituting aspects of reality in its entirety.

Keywords: Early Childhood Education; Role-playing; Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tempo de trabalho das professoras na Educação Infantil em anos.....	97
Figura 2 – Se o jogo está presente na rotina.....	99
Figura 3 – Em que momentos jogam na escola.....	100
Figura 4 – Jogos que as crianças mais gostam de jogar.....	103
Figura 5 - Reação das crianças ao jogar.....	105
Figura 6 – Espaço físico para o trabalho do jogo.....	107
Figura 7 – Trabalho fundamentado em teoria.....	109
Figura 8 – Pedagogia Histórico- Crítica.....	112
Figura 9 – Atividades críticas.....	112
Figura 10 – Documentos da escola.....	115
Figura 11 - Políticas Públicas.....	116
Figura 12 – Você gosta de brincar?.....	119
Figura 13 – Do que as crianças gostam de brincar?.....	120
Figura 14 – Sentimentos da criança ao brincar.....	122
Figura 15 – Com quem a criança gosta de brincar?.....	123
Figura 16 – Jogos preferidos das crianças.....	125
Figura 17 – Desenho do 1º momento	135
Figura 18 – Desenho do 1º momento	135
Figura 19 – Desenho do 2º momento	137
Figura 20 – Desenho do 2º momento	137
Figura 21 – Desenho do 3º momento	138
Figura 22 – Desenho do 3º momento	138
Figura 23 – Desenho do 5º momento	140
Figura 24 – Desenho do 5º momento	140
Figura 25 – Desenho do 1º momento	141
Figura 26 – Desenho do 2º momento	141
Figura 27 – Desenho do 3º momento.....	141
Figura 28 – Desenho do 5º momento	141
Figura 29 – Desenho do 1º momento	141
Figura 30 – Desenho do 2º momento	141
Figura 31 – Desenho do 3º momento	142

Figura 32 – Desenho do 5º momento	142
Figura 33 – Caixa encapada.....	188
Figura 34 – Letras Confeccionadas.....	188
Figura 35 - Caixa fechada.....	189
Figura 36 - Caixa aberta.....	189
Figura 37 - Manhã de entrevistas.....	191
Figura 38 - Manhã de entrevistas.....	191
Figura 39 - 1º momento	192
Figura 40- Crianças abrindo a caixa pela primeira vez.....	193
Figura 41 - Crianças iniciando a brincadeira de jogos de papéis.....	193
Figura 42 - Chapéu do padeiro esquecido no caixa.....	194
Figura 43 - Crianças brincando.....	194
Figura 44 - Crianças brincando.....	194
Figura 45 - Crianças brincando.....	195
Figura 46 - Crianças brincando.....	195
Figura 47 – Registro do 1º momento.....	195
Figura 48 - Registro do 1º momento.....	195
Figura 49 - Sessão cinema.....	197
Figura 50 - Sessão cinema.....	197
Figura 51 - Sessão cinema.....	197
Figura 52 - Sessão cinema.....	197
Figura 53 – Registro do 2º momento.....	198
Figura 54 - Registro do 2º momento.....	198
Figura 55 – Roteiro da entrevista.....	199
Figura 56 – Chegando na padaria.....	200
Figura 57 - Descendo do ônibus.....	200
Figura 58 - Recepção da dona da padaria.....	200
Figura 59 – Entrando no interior da padaria.....	200
Figura 60 - Máquina de fazer pães.....	201
Figura 61 - Pães prontos para assar.....	201
Figura 62 - Crianças esperando o pedido.....	202
Figura 63 - Crianças tomando o guaraná.....	202
Figura 64 - Crianças comendo o lanche.....	202
Figura 65 - Crianças comendo o lanche.....	202

Figura 66 - Crianças comendo o bolo.....	203
Figura 67 - Crianças comendo o bolo.....	203
Figura 68 – Pagamento com cartão fictício.....	204
Figura 69 – Brincando de pagar a conta.....	204
Figura 70 - Ônibus esperando as crianças.....	204
Figura 71– Retorno para a escola.....	204
Figura 72– Registro do 3º momento.....	205
Figura 73 - 4º momento (Catarse).....	206
Figura 74 - Registro das profissões.....	206
Figura 75 – Fichas prontas.....	206
Figura 76 – Esquema para a arrumação da sala.....	207
Figura 77 – Local observado.....	207
Figura 78 - Arrumação da sala.....	207
Figura 79 – Brincando de padaria (padeira e auxiliares)	208
Figura 80 – Brincando de padaria (atendente).....	208
Figura 81 – Atendente anotando os pedidos.....	209
Figura 82 – Atendente repassando os pedidos.....	209
Figura 83 - Confeção de bolo de aniversário.....	209
Figura 84 – Confeccionando os pedidos.....	210
Figura 85 – Clientes servidos.....	211
Figura 86 – Brincando de comer.....	211
Figura 87 – Cliente varrendo.....	211
Figura 88 – Cliente querendo se servir.....	211
Figura 89 - Caixa.....	212
Figura 90 – Recebendo o pagamento.....	212
Figura 91 - Crianças em seu papel (limpeza).....	214
Figura 92 - Crianças em seu papel (cliente).....	214
Figura 93 - 5º momento (Prática social)	215
Figura 94 – Registro do 5º momento.....	216
Figura 95– Registro do 5º momento.....	216

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC – Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil - Homologada em 20/12/2017

CEMEI – Creche Escola Municipal de Educação Infantil

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CF - Constituição Federal de 1988

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução nº 05 de 17/12/2009

EAD - Educação a Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, de 13/07/1990

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação de 2007

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - Lei 9394/96

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação 2014-2024

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O JOGO DE PAPÉIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
2.1 O jogo de papéis na Educação Infantil	29
3 O PERCURSO METODOLÓGICO: O JOGO DE PAPÉIS NO COTIDIANO ESCOLAR .	41
3.1 Metodologia.....	41
3.2 Participantes e Procedimentos éticos	47
3.3 Entrevistas e questionários	48
3.3.1 Questionários.....	50
3.3.2 Entrevistas.....	50
4 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.....	51
4.1 A concepção de homem.....	57
5 EDUCAÇÃO INFANTIL	62
5.1 Concepção de infância.....	62
5.2 A Educação Infantil.....	68
5.3 O professor da Educação Infantil.....	75
5.4 Políticas Públicas da Educação Infantil.....	79
6 O JOGO DE PAPÉIS NO COTIDIANO ESCOLAR: A TEORIA E PRÁTICA SEGUNDO A VISÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	97
7 A VISÃO DOS ALUNOS SOBRE O JOGO NA SALA DE AULA.....	119
8 DESENVOLVIMENTO E APLICABILIDADE DO OBJETO DE ENSINO	127
8.1 A teoria de sustentação.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES.....	159
APÊNDICE 1 - Termo de anuência da instituição.....	159
APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o professor .	162
APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais ou responsáveis pela criança.....	165
APÊNDICE 4 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – alunos.....	168

APÊNDICE 5 - Autorização para a visita à padaria para os pais ou responsáveis.....	172
APÊNDICE 6 - Autorização para a padaria	173
APÊNDICE 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	176
APÊNDICE 8 - Instrumento de coleta de dados - Questionário para as professoras.....	179
APÊNDICE 9 - Transcrição das respostas das professoras	180
ANEXO 10 - Instrumento de coleta de dados: entrevistas para os alunos	182
APÊNDICE 11 - Instrumento de coleta de dados: transcrição na íntegra das respostas dos alunos	183
APÊNDICE 12 - Jogos e brincadeiras que as crianças gostam.....	186
APÊNDICE 13 - Jogos preferidos das crianças.....	187
APÊNDICE 14 - Diário de campo da pesquisadora.....	188

APRESENTAÇÃO

O conhecimento acadêmico científico é muito gratificante e desafiador, quanto mais conhecimento adquirido, maior o interesse pelo saber. É um caminho sem volta, pois o início não é mais o mesmo. A cada conhecimento adquirido, a maneira de pensar e agir vai se modificando, conceitos desconhecidos vão se clareando e gerando dúvidas: “como não pensei isso antes?”, “como eu pensava isso?”, “como pude ser ‘enganada’?”, “como agia desse modo?”. E assim vamos nos desconstruindo e se reconstruindo.

E todo esse processo de reflexão me faz lembrar da minha infância, principalmente quando tento refletir sobre a minha práxis. Lembro do tempo em que tudo era muito intenso, queria brincar de tudo em um só dia, lutava contra o tempo para não anoitecer e ter que voltar para casa, pois parecia que o amanhã não existia. E quando a noite chegava, o pensamento sempre vinha informando que eu deveria ter brincado mais, vivido mais.

Nasci na cidade de São Paulo-SP, na década de 80. Meu pai nasceu no Uruguai e a minha mãe, no estado do Paraná. Com 11 meses de idade, eu, minha irmã de 3 anos e meus pais nos mudamos para o interior do estado de São Paulo em busca de uma vida melhor, e assim, moramos até hoje em uma cidade pequena, porém calma e acolhedora.

A minha mãe não me deixou estudar na Educação Infantil, pois achava que eu era muito pequena e não precisava ir à escola. Eu aprendi a ler e a escrever brincando de escolinha com minha irmã mais velha, que estudava no Ensino Fundamental. Ela era a professora e eu, a aluna. Tudo o que ela aprendia na escola, me ensinava escrevendo no muro da minha casa com restos de giz que ela pedia para a professora no final da aula. Essa brincadeira de faz-de-conta fez com que eu aprendesse a ler e a escrever muito cedo e eu não via a hora de experimentar aquele universo que ela me apresentava de maneira tão mágica.

Toda essa magia era permeada pelos contos de fadas. Como eu não tinha acesso a livros, eu assistia muito a TV Cultura. Minha infância foi muito difícil, passava por muitas dificuldades e os contos de fadas sempre me deram a esperança de que, mesmo depois de tanto sofrimento, o final poderia ser feliz. Sempre brincava de faz-de-conta, de jogos que hoje consigo denominar como jogo

de papéis. Eu brincava de médica, de veterinária, de mamãe e filhinha, de cozinheira, de apresentadora de televisão, entre outras brincadeiras, e assim, dormia todas as noites, feliz, sonhando com um mundo no qual eu poderia ser quem eu quisesse.

Quando tinha sete anos, finalmente iniciei meus estudos na 1ª série do Ensino Fundamental I. Comecei a me encantar com as músicas, as brincadeiras e com a professora que eu considerava uma verdadeira deusa. Lembro da música de despedida que ela cantava e o encantamento que isso me causava. Essa professora foi a que mais me marcou no Ensino Fundamental I e lembro-me dela com bastante carinho. Na 2ª série, a professora era mais ríspida e menos afetiva, trago na memória lembranças ruins e na 3ª e 4ª séries, foi a mesma professora, mas não tenho muitas lembranças desse período. Só lembro que saía da sala chorando, mas não me lembro os motivos.

Do Ensino Fundamental II, da 6ª a 8ª série, e do Ensino Médio, lembro-me de pouca coisa, mais dos amigos, talvez seja por causa da enorme quantidade de professores e da pouca interação com eles.

Eu cursei a minha primeira graduação em Pedagogia na UNESP no período de 2002-2005, na cidade de Marília. Essa cidade fica a uma distância de 100 km da cidade na qual resido e eu precisei pagar ônibus para poder me locomover. Como não tinha condições de pagar as mensalidades do ônibus, quase desisti, mas consegui me inscrever em um Programa de Pesquisa com bolsas para alunos com baixa renda e, assim, consegui pagar o ônibus e os gastos que tinha com xerox que os professores solicitavam em suas aulas.

Nos anos de realização do curso de Pedagogia, aprendi muita teoria, mas a prática conheci através dos estágios, que me trouxeram aprendizagens reais, tanto boas, como ruins, pois presenciei cenas que me fizeram chorar de tanta indignação. Por outro lado, elas me deram forças para querer terminar a faculdade e me especializar da melhor maneira possível para fazer diferença na vida das crianças.

Depois, cursei algumas pós-graduações lato sensu: 1. Educação Especial (2009); Psicopedagogia Institucional (2011); Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2014); Metodologia e Prática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2016); Gestão Escolar (2018); Docência do Ensino Superior (2021).

Em 2006, passei no Concurso Estadual para Professora do Ensino Fundamental I e, em 2010, passei no Concurso Municipal para Professora da Educação Infantil. Atualmente, atuo nesses dois segmentos.

No ano de 2021, percebi que já tinha realizado vários cursos de pós-graduação lato sensu, mas não eram suficientes e eu queria aprender mais. Então, decidi fazer a pós-graduação stricto sensu. Para me preparar, resolvi fazer algumas disciplinas como aluna especial na UNESP/Araraquara: Formação do professor para a atuação no berçário; Alfabetizando hoje; Alfabetização: fundamentos teórico-metodológicos e na UNESP/Bauru: Ensino Informal de Ciências; Lúdico, Lazer e Educação na Infância e na Juventude. No final do ano de 2021, prestei o Processo Seletivo na UNESP de Bauru.

No ano de 2022, saiu o tão sonhado e esperado resultado. Primeiramente, fiquei na lista de espera, mas logo fui chamada. Começou, então, uma alegria misturada com preocupação: “será que vou dar conta?”, “será que vou conseguir conciliar meus dois empregos, meu papel de esposa, de mãe, de filha, de nora, de irmã, de amiga, de dona de casa e também de mestrandia?”.

Foi com esse turbilhão de sentimentos que iniciei meus estudos, com muita vontade de aprender. Comecei a realizar as disciplinas de forma on-line, à noite, e me dedicar aos estudos. No segundo semestre, me matriculei no Estágio de Docência na Graduação com o professor Vitor Machado, que me deu um embasamento teórico muito grande, além de ser o meu primeiro contato presencial com a Universidade.

E assim, continuei a incessante busca pelo aprender, que é infinita, trabalhosa, desafiadora, mas que, com certeza, nos faz vivenciar momentos únicos que nos motiva a nunca nos contentarmos com uma realidade que pode e deve ser melhor a cada dia.

Toda a vivência e o estudo da Pedagogia Histórico-Crítica e da Sociologia da Educação, no curso de mestrado, me fizeram refletir sobre a realidade social da qual faz parte a educação pública, modificando tanto minha prática profissional quanto pessoal. E assim nasceu o desejo de desenvolver essa pesquisa, a fim de que eu possa mudar a realidade das crianças com as quais convivo diariamente, fazendo do jogo de papéis um momento de lazer e de muita aprendizagem e não seja visto como uma atividade espontânea e instrumental.

1 INTRODUÇÃO

Em minha prática como professora da Educação Infantil, desde 2010, observo que, no cotidiano escolar, o desenvolvimento do jogo ocorre de maneira predominantemente instrumental ou “completamente livre”, ou seja, os professores até colocam em sua rotina o jogo, mas não com intuito de desenvolver o conhecimento científico, mas para proporcionar um momento de alegria, que é apenas uma das finalidades do jogo.

Tal problema não se desliga da realidade social e sociopolítica que determina as políticas públicas educacionais, entre outras, e, portanto, são alteradas historicamente.

Dessa forma, considera-se que a educação brasileira se desenvolveu em um contexto em que uma sociedade de classes deu origem a uma educação diferente para cada uma delas, seguindo a divisão do mundo do trabalho, intelectual e braçal. No sistema econômico vivido, a sociedade está dividida em classes e o interesse nesse estudo é a educação para os alunos da escola pública (Saviani, 2013).

O estudo sobre o jogo nas políticas educacionais mostra que, desde a década de 80, no estado de São Paulo, há uma lógica neoliberal que instrumentaliza a educação das crianças e jovens na educação básica, como aponta Saviani (2019).

O jogo, então, nas décadas de oitenta, noventa e anos dois mil, torna-se uma prática “inventiva” e “criativa”, sustentada nos estudos piagetianos. A proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) objetivava “transformar o aluno de receptáculo de informações em um ser crítico, capaz, desde o início da aprendizagem, de criar/construir o saber” (São Paulo, 1984, p. 17). A proposta construtivista abordava a apropriação do conhecimento como se este processo ocorresse independente da sociedade e das decorrências da organização capitalista para a educação dos alunos da escola pública.

A concepção construtivista¹, propagada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com base na obra de Jean Piaget, chega ao Brasil em um contexto histórico no qual as políticas públicas buscavam alternativas para conter o analfabetismo. Os

¹ Jean Piaget (2018) dividiu o desenvolvimento intelectual em três grandes “períodos”: inteligência sensório-motora; preparação e de organização das operações concretas de classes, relações e número; operações formais.

métodos tradicionais foram criticados e tidos como responsáveis de todo o fracasso escolar.

Como o Brasil da década de 1980 também apresentava altos índices de evasão e repetência na primeira série do Ensino Fundamental, educadores desse período passaram a analisar que o fracasso produzido era resultado de uma escola que aplicava métodos “tradicionais” de ensino durante o processo de alfabetização. Isso significava total semelhança com a situação da Argentina na década de 1970. É nesse contexto que a pesquisa de Mortatti (2000) constata que foi por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE), que a teoria construtivista chegou ao Brasil (De Souza; Marsiglia; Duarte, 2009, p. 190).

Assim, “a educação é que deveria acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças, interferindo o mínimo possível, pois a criança é vista como possuidoras das virtudes para o seu desenvolvimento [...]” (Arce, 2012, p. 143), para o construtivismo piagetiano. Desse modo, a criança aprenderia a partir de sua ação, de forma espontânea e autônoma.

Em contrapartida, a concepção defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica é que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao conhecimento fragmentado; a cultura erudita e não ao conhecimento popular” (Saviani, 2013, p.14).

Portanto, o jogo, abordado como uma prática livre que desperta interesse dos estudantes por ser prazeroso e por proporcionar o desenvolvimento da criança era valorizado não como conhecimento científico, histórico, filosófico ou artístico, mas como um objeto bio cultural, a partir do qual, são estimulados vários tipos de adaptações. O interesse se voltava para o desenvolvimento visto sob a ótica psicológica.

Neste contexto, Duarte (2020) afirma que, por superficialidade de conhecimentos, muitos professores desenvolveram práticas ecléticas, espontaneístas e pouco contextualizadas, inclusive, porque os processos de formação básica e continuada de professores, no Brasil, também foram impactados por essas teorias do “aprender a aprender”.

A aprovação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Senado Federal na década de 1990 foi uma vitória das forças neoliberais em educação. A difusão das pedagogias do aprender a aprender também tem desempenhado, desde a segunda metade da década de 1980, o papel de sintonizar as ideias pedagógicas com a dinâmica econômica e ideológica do

capitalismo do final do século XX e início do século XXI (Duarte, 2020, p.31).

A partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa lógica está pautada no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tendo um esvaziamento científico, filosófico e artístico do currículo escolar.

Assim, o currículo escolar busca o desenvolvimento de dez competências a serem trabalhadas na Educação Básica (Brasil, 2018). Desse modo, esse currículo “[...] tem conduzido as políticas educacionais a um ataque ideológico que contribui para alimentar o senso comum do que para prover a apropriação de conceitos historicamente já assimilados pela humanidade” (Orso; Santos, 2020, p.161).

A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado (Duarte, 2011, p. 64).

Esse aprender para o mercado significa a aquisição das competências gerais para o indivíduo. Entre elas: “criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, flexibilidade, capacidade de adaptação, exercício de responsabilidade, aptidão a aprender a se reciclar” (Laval, 2019, p. 81).

Segundo a tendência progressista, a solução:

[...] não se encontra em modismos e fórmulas mágicas, mas no esforço de levar a educação a todos, sobretudo à população marginalizada, dando condições para o domínio de conteúdos e conhecimentos valorizados pela sociedade, bem como disposição crítica para avaliar a herança recebida. (Aranha, 2006, p. 74, grifo nosso).

De acordo com esse contexto apresentado, essa pesquisa busca uma abordagem de jogo sustentada na Pedagogia Histórico-Crítica. A educação é vista como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13).

Na Pedagogia Histórico-Crítica, a prática social é o ponto de partida e de chegada da abordagem do conhecimento. Desse modo, para Conde (2022), essa pedagogia entende a criança no bojo das relações sociais na qual ela está, pois a essência humana não é dada a priori, mas ela é materialmente constituída pelas

relações sociais nas quais o sujeito está imerso. Assim, é preciso trazer para a escola as práticas educativas, para um projeto de emancipação substancial da classe trabalhadora com compreensão sobre o trabalho explorado e a lógica da produção capitalista.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com seu idealizador Demerval Saviani, a escola é o lócus do trabalho educativo, que deve produzir a humanidade histórica.

Isto a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola. É por isso que se levantam bandeiras em prol da educação, o que está em causa é o problema escolar (Saviani, 1994, p. 157).

Essa pesquisa foi desenvolvida partindo-se de uma problemática da realidade escolar e, portanto, foram estudadas temáticas à luz de teorias e realizada a pesquisa de campo em uma escola de Educação Infantil. Nesse sentido, a educação, a Educação Infantil, a Pedagogia Histórico-Crítica e o jogo estão sustentados em uma visão de homem, de mundo e de educação progressista, portanto, transformadora da realidade social, para diminuição das desigualdades e para a justiça social necessária para a classe dos que vivem do trabalho.

Por meio de lutas históricas e conflituosas, a Educação Infantil começou a ser defendida como um direito de todas as crianças a partir da Constituição de 1988. Com a LDB/96 (Brasil, 1996), se teve transformações importantes, pois por meio dela se constituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica com o princípio de equivalência entre creche e pré-escola.

[...] Desse modo, o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo (Kuhlman Jr., 2007, p.186).

Assim, esse estudo busca sustentação na Pedagogia Histórico-Crítica que é uma pedagogia crítico transformadora, embasada no Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 1993), sendo o trabalho, a sua categoria central. O trabalho “[...] é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, em que o homem, por sua própria

ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 2013, p. 255).

Para o Materialismo Histórico-Dialético:

[...] importa não apenas a lei que os rege, enquanto tem forma definida e os liga à relação observada em dado período histórico. O mais importante de tudo é a lei de sua transformação, de seu desenvolvimento, ou seja, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra (Marx, 1998, p.26).

Nesse sentido, a escola é vista como:

[...] o lócus privilegiado para a socialização do saber sistematizado; os conteúdos escolares devem pautar-se nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente elaborados e referendados pela prática social da humanidade; a educação escolar é um processo privilegiado para, no âmbito do ensino, promover o desenvolvimento equânime dos indivíduos; a tarefa central da educação escolar é a formação das novas gerações na base de apropriações representativas das máximas conquistas do gênero humano, desenvolvendo nelas a capacidade para se imporem como sujeitos da história (Martins, 2018, p. 95).

Para Pasqualini e Martins (2008), a Educação Infantil desempenha um papel importante na educação escolar, e por isso, há necessidade de que os professores tenham uma formação sólida para que se possa organizar adequadamente os espaços institucionais e o trabalho pedagógico com clareza de procedimentos e objetivos.

Assim, o jogo na Educação Infantil não pode ser abordado de forma espontaneísta, de forma “completamente livre”, pois não proporciona o desenvolvimento de conhecimentos relevantes para a educação das crianças da escola pública, ou instrumental, como já referido, para o ensino, restringindo-se ao prazer lúdico.

De acordo com Elkonin (2009) o jogo possui essa relação social e histórica e necessita da mediação dos adultos.

Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem se descobrir por si sós à criança durante a simples manipulação, sem ajuda nem direção dos adultos, sem um modelo de ação (Elkonin, 2009, p.216).

Esta pesquisa se justifica por conta das necessidades educacionais vividas pelas crianças da Educação Infantil pública, que precisam da escola como *lócus* de transformação social, portanto, uma educação que esteja condizente com o enfrentamento das injustiças sociais vividas no contexto da sociedade capitalista, em sua fase neoliberal, de precarização do trabalho e das políticas sociais para a classe trabalhadora.

[...] a prática educativa assume o caráter de mediação no seio da prática social não se justificando, pois, por si mesma, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social. Os agentes educativos são, então, antes como depois, mas também durante o ato educativo, agentes sociais cuja qualidade se modifica por efeito do trabalho pedagógico (Saviani, 2016, p. 69).

Na escola pública municipal na qual atuo como professora de Educação Infantil desde o ano de 2010, as crianças passam a maior parte do tempo na sala de aula aprendendo as letras, os números e outros conteúdos, sentados em carteiras enfileiradas. É um ambiente no qual a disciplina, a ordem e o silêncio são bastante valorizados. Tal imobilidade por meio de controle são aprendidos dia após dia. No lugar desse amordaçamento, a aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, inclusive sobre o jogo, pode favorecer esses alunos que são cidadãos de direito e que necessitam de mobilidade social.

Por isso, as crianças de famílias trabalhadoras precisam das escolas para a formação educacional formal e cultural, de forma ampla, garantidos por meio de políticas públicas. Compreender melhor esse cenário favorece tanto a formação de professores quanto a formação dos estudantes da escola pública e a sociedade como um todo.

Mediante o exposto, o objetivo geral deste estudo foi contribuir para que o jogo de papéis seja utilizado como um momento de aprendizagem, de maneira intencional e crítica, por meio da materialidade histórica do homem em sociedade, elaborando um objeto de ensino a ser desenvolvido na Educação Infantil.

Os objetivos específicos foram:

- 1- Compreender o contexto sociopolítico e histórico que envolve a Educação Infantil e o processo de formação dos professores;

2- Elaborar um objeto de ensino, um jogo de papéis (Elkonin, 2009) com a intervenção da docente no contexto escolar de uma escola pública de Educação Infantil;

3- Validar o objeto de ensino proposto que atingiu os objetivos previstos na pesquisa.

Esta pesquisa é quanti-qualitativa, de campo e crítica, inspirada a partir de uma pesquisa-ação, na qual foram utilizados questionários com as professoras e entrevistas com os alunos da Educação Infantil, e foi estruturada em quatro momentos.

O primeiro momento se refere à Educação e Sociedade e abordou a concepção de homem na sociedade capitalista em sua fase neoliberal.

O segundo momento refere-se a Educação Infantil, e para isso, foram tratados temas desde a concepção de infância, de Educação Infantil, o papel dos professores e das políticas públicas, focando na importância do jogo de papéis² no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

No terceiro momento foi detalhado como o jogo de papéis e a Pedagogia Histórico-Crítica podem contribuir para o desenvolvimento da criança por meio de uma educação emancipadora que seja capaz de transformar e contrapor às pedagogias hegemônicas que, sob a lógica neoliberal, superficializam o conhecimento, focando na educação para o desenvolvimento de competências e habilidades que não consideram todo o conhecimento acumulado pela sociedade.

O quarto momento compreendeu todo o percurso metodológico utilizado na pesquisa, ou seja, a metodologia, o local, os participantes e os procedimentos éticos, os instrumentos e as análises de dados coletados durante a realização desta pesquisa.

Como no curso de mestrado, além da dissertação, há o desenvolvimento de um objeto de ensino foi desenvolvido um jogo de papéis, intitulado como Jogo de papéis: Brincando de padaria na Educação Infantil, escolhido como uma atividade que promoveu o desenvolvimento da criança na aquisição de conhecimento por meio da intervenção intencional do docente no contexto escolar.

² Nessa dissertação optou-se por utilizar o termo jogo de papéis que se refere ao jogo protagonizado, jogo de enredo, brincadeira de papéis, brincadeira de faz-de-conta e brincadeira de papéis sociais.

[...] à idade pré-escolar (4 e 5 anos) na qual a atividade guia é a brincadeira de papéis sociais. Aqui já se trata de organizar o ensino de maneira a possibilitar à criança a apropriação do acervo cultural da humanidade superando-se as concepções naturalizantes do ato de brincar pedagógico (Saviani, 2016, p. 77).

O objeto de ensino foi desenvolvido em uma escola de Educação Municipal de Educação Infantil do ensino público, localizada em um bairro periférico de uma escola do interior paulista, com 24 crianças de famílias da classe trabalhadora, a qual, promoveu situações de ensino que fizeram com que as crianças estabelecessem relações com realidade, tiveram acesso ao conhecimento científico, por meio da intervenção docente, contribuindo para o processo de ensino e de aprendizagem, oferecendo possíveis caminhos de intervenção pedagógica do jogo de papéis na Educação Infantil.

2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O JOGO DE PAPÉIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste item serão definidos a Pedagogia Histórico-Crítica e o jogo de papéis, pois o desenvolvimento do segundo à luz da primeira visa superar a educação superficial das crianças da Educação Infantil da educação brasileira, na qual a Educação Infantil e o jogo se caracterizam como práticas predominantemente assistencialistas e a favor do capital.

Saviani (2013, p. 140-141), explica o que significa a terminologia Pedagogia Histórico-Crítica:

Na busca de terminologia adequada, conclui que a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica como esta, mas diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação.

A Pedagogia Histórico-Crítica busca compreender a história “[...] a partir do seu desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2003, p. 88).

Para Saviani (2008, p.13), o que a natureza não garante ao ser humano tem que “[...] ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”.

A pedagogia histórico-crítica compreende que a função do trabalho educativo é, pois, produzir a humanidade em cada sujeito. Por meio da educação escolar, a humanidade é produzida em cada aluno, conferindo diferentes caminhos e direções ao desenvolvimento dependendo da maneira como se conduz o processo de ensino e aprendizagem. Cabe destacar, porém, que a “humanidade” produzida pela educação escolar possui especificidades em relação à educação de modo geral (Da Silva Saccomani; Coutinho, 2015, p. 239).

Saviani (2011) explica que a Pedagogia Histórico-Crítica objetiva estudar o processo histórico para a tomada de consciência da sociedade em relação à

realidade existente, que é dialética. Para isso, o autor considera os vários aspectos que constituem essa realidade nas sociedades divididas em classes. Esses aspectos são apresentados por meio de embates e ideologias que são criados com intuito da manutenção hegemônica. Desse modo, compreende-se a questão educacional baseada no desenvolvimento histórico objetivo, sendo que o alicerce teórico da Pedagogia Histórico-Crítica “é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2011, p.76).

Duarte (2000) relata que a tarefa central da escola é a socialização do saber produzido historicamente. Para Giardinetto (1999) e Saviani (2003), esse saber é o ponto de partida para a apropriação de formas mais complexas. Por isso, esse saber, ao permear as instituições escolares, proporcionam a compreensão da história a partir do desenvolvimento material relacionado com a realidade.

Segundo Saviani (2003, p. 13), um dos objetivos da educação, desde a Educação Infantil, é a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos”. Portanto, a educação escolar deve promover o acesso aos conteúdos considerados elementares e essenciais, ou seja, aos conteúdos clássicos.

Para o autor, em relação a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação escolar implica em três questões:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2013, p. 9).

Assim, a educação é um ato político determinada pela sociedade vigente, conforme explica Saviani (2013). Assim, com a sociedade dividida em classe com interesses antagônicos, a educação acaba servindo a interesse de uma ou de outra. A Pedagogia Histórico-Crítica, com seu caráter de pedagogia contra-hegemônica, se posiciona a favor da classe dos trabalhadores, lutando pela transformação da sociedade.

Para que a classe dominante tenha acesso ao saber historicamente construído pela humanidade, é preciso que esse saber seja sistematizado como saber escolar. Esse processo de desenvolvimento da produção de conhecimento pela humanidade foi e é cheio de contradições.

Portanto, o reconhecimento do caráter contraditório e exploratório desse processo permite ter a clareza de alguns aspectos que permeiam a produção de conhecimento. Um primeiro ponto que se deve ter clareza é que nesse processo ocorreu perdas de determinadas culturas e, inclusive, de civilizações inteiras. O segundo ponto diz respeito à clareza em relação a como se deram os processos do desenvolvimento dos conhecimentos que são apropriados hoje e que muito nos ajudam a compreender a situação de exploração entre as classes sociais em que estamos inseridos. O terceiro e último ponto diz respeito à fundamental necessidade de também a classe trabalhadora incorporar esses conhecimentos, apropriados em grande maioria por membros da classe dominante, para que possa tomar consciência da situação e, potencialmente, superá-la (Ferreira; Duarte, 2021, p. 05).

Desse modo, Loureiro e Tozoni-Reis (2016) afirmam que a Pedagogia Histórico-Crítica parte da interpretação da realidade, compreendendo a escola enquanto instituição que se constitui na materialidade social de uma sociedade permeada por relações de dominação legitimadas pelo Estado, cuja função é a socialização do saber sistematizado pela cultura.

De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação escolar necessita estar vinculada aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos “[...] de maneira tão mais consistente quanto mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética” (Duarte, 2016, p. 95).

Saviani (2008) propõe uma metodologia de ensino baseada em cinco momentos. Essa metodologia será utilizada na construção e aplicação do objeto de ensino intitulado Jogo de papéis: Brincando de padaria.

Assim, o primeiro momento, refere-se a prática social inicial, sendo o ponto de partida da prática educativa, sendo comum ao professor e ao aluno de acordo com os níveis de compreensão de cada um.

No segundo momento, há a identificação de problemas que precisam ser resolvidos no âmbito da prática social, ou seja, a problematização.

Já no terceiro momento, na instrumentalização, ocorre a apropriação de instrumentos práticos e teóricos para resolução dos problemas levantados na prática social.

Na catarse, que é o quarto momento, há a incorporação dos instrumentos culturais com uma nova elaboração de entendimento da prática social.

E por fim, a prática social final, considerada o ponto de chegada da prática educativa, sendo que a desigualdade inicial é superada pela igualdade de compreensão resultante de toda a aprendizagem elaborada.

Esses cinco momentos são interdependentes e articulam-se dialeticamente, ou seja, não seguem uma sequência lógico-formal.

Esta pesquisa, como já escrito, tem como objetivo geral foi contribuir para que o jogo de papéis seja utilizado como um momento de aprendizagem, de maneira intencional e crítica, por meio da materialidade histórica do homem em sociedade, elaborando um objeto de ensino a ser desenvolvido na Educação Infantil, então, será abordado, a seguir, uma perspectiva de jogo de papéis que se conecte com a Pedagogia Histórico-Crítica, para superar a abordagem do jogo ora espontaneísta, ora instrumental, ora apenas para fruição. Aqui, busca-se um jogo que colabore com a educação das crianças de uma escola pública, portanto, de alunos pertencentes à classe trabalhadora.

2.1 O jogo de papéis na Educação Infantil

Diante das proposições teóricas explicitadas, evidencia-se a importância do conhecimento sobre o que é o jogo de papéis, e para isso, descreveremos sobre a periodização infantil e a atividade-guia apresentada em cada idade de acordo com Davidov (1988).

As atividades-guia ou atividades principais de desenvolvimento, de acordo com Davidov (1988), são: comunicação emocional do bebê (primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano) - marcada por choros e sorrisos; atividade objetual manipulatória (primeiro até o terceiro ano) – momento em que a criança aprende a manipular os objetos criados pelos homens; jogo de papéis (dos três aos seis anos) - reprodução das ações realizadas pelos adultos; atividade de estudo (de seis a dez anos) - consciência, pensamento teórico, capacidade de reflexão, análise e planificação mental; comunicação íntima pessoal (até os quinze anos) - o adolescente pode-se colocar em pé de igualdade ou em nível superior e crítico, ter maior domínio de estudo, consciência de particularidades de trabalho, melhor

organização das interações sociais com os outros; e atividade profissional/estudo (quinze e dezoito anos) - estudo como preparação e orientação profissional.

No período da idade pré-escolar (crianças de 3 a 6 anos), interesse desta pesquisa, a atividade-guia é o jogo de papéis, que proporciona transformações fundamentais nesse período (Davidov, 1988).

A base do jogo evoluído não é o uso do objeto, mas as relações entre as pessoas, mediante as suas ações com os objetos. Não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem: a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança (Elkonin, 2009, p. 34).

Sendo assim, o jogo de papéis são a principal forma pela qual as crianças satisfazem suas necessidades de se inserir na vida adulta.

Para Abrantes e Eidt (2019, p. 5), a periodização do desenvolvimento, que “[...] sistematiza os momentos da relação do ser individual com a realidade, destacando unidades características deste processo, possui conteúdo social e histórico advindo dessas tensões sociais”. Para os autores, a periodização do desenvolvimento e a categoria atividade organizam a compreensão da formação humana, determinada pelas formações sociais particulares, nas quais se produz a realidade humana coletivamente.

Para Leontiev (1978), nem tudo o que o ser humano realiza é atividade, pois a atividade humana busca responder a uma necessidade movida por uma intencionalidade, ou seja, o motivo da atividade é sempre aquilo que impulsiona o ser humano a agir para satisfazer uma determinada necessidade, assim, “o objeto da atividade é o seu verdadeiro motivo. [...] No entanto, o fundamental é que atrás do motivo está sempre uma ou outra necessidade” (Leontiev, 1978, p. 82).

Então, para Gobbo, paralelamente à atividade-guia está a atividade produtiva. O desenho é uma das atividades produtivas, ele é considerado fundamental para a “[...] inserção da criança na cultura dos signos como função social. O desenho possibilita uma apropriação da cultura em sua dimensão discursiva e significativa no contexto sociocultural” (Gobbo, 2018, p. 23).

Para a autora, o desenho não é proveniente de algo natural ou biológico, mas é resultado de fatores culturais permeados por relações sociais humanas. Nas palavras da autora:

Enfatiza-se o papel do professor, exercido como o Outro, ao orientar as relações da criança com o objeto em suas ações. Nesse sentido, desempenhar tal função é essencial no desenvolvimento do desenho infantil. Por meio da argumentação teórica fundamentada nos estudiosos das referências, expôs-se que é possível, desde a Educação Infantil, que a criança atinja níveis sofisticados de pensamento e imaginação, o que requer uma intervenção intencional consciente do professor na organização dos processos educativos, para a conquista da linguagem do desenho pela criança (Gobbo, 2022, p. 70).

Como afirma Vigotski (2009), o desenho é uma atividade humana relacionada à cultura, pois a criança, ao criar um desenho, se baseia na cultura e em toda história apropriada por ela, por isso sua criação depende dos estímulos externos que lhe são oferecidos.

Inicialmente, segundo o autor, há a etapa simbólica, na qual a criança faz representações bem distantes do real, como por exemplo, ao desenhar a figura humana, representa apenas a cabeça com um círculo e “pauzinhos” saindo da cabeça, representando os braços e as pernas. Em seguida, há a etapa simbólica formalista, na qual a criança procura uma aproximação mais próxima do real. Na terceira, a formalista veraz-verossímil, o desenho se apresenta de forma fidedigna ao real. E na última etapa, a formalista estética, se caracteriza com o aparecimento no desenho de habilidades motoras, movimentos, sombras, relevos, entre outros elementos.

Desse modo, o desenho infantil é realizado a partir do que a criança conhece, a partir do que vivencia. O desenho é uma atividade lúdica, que envolve, como todo jogo, a imaginação e o aspecto operacional, que evolui de acordo com o conhecimento adquirido e suas relações com a realidade.

Por isso, na realização do objeto de ensino que faz parte dessa pesquisa, será utilizado o desenho como forma de registro para analisar toda a vivência e a evolução do conhecimento científico adquirido pela criança durante a realização da sequência didática do objeto de ensino.

Nesse contexto, segundo Gobbo (2018, p. 25), “[...] quanto mais rica a realidade humana, maiores as chances de o homem agir dentro dela e desenvolver a imaginação [...]”. Isso mostra a importância da relação da criança com a realidade na qual está inserida como um espaço de ensino. A autora aborda o materialismo dialético, por meio do movimento do conhecimento, articulando o processo histórico e suas contradições:

Estudar a imaginação infantil é compreender a totalidade do fenômeno e suas relações com o espaço social, com a escola, com a linguagem em sua diversidade, aspectos relativos à totalidade do processo. Neste momento, na qual se produz o entendimento do fenômeno, influenciemos a concepção de mundo e realidade de outras pessoas, mas podemos ser influenciados por outras concepções dos pares do meio social (Gobbo, 2018, p. 40).

Vigotski (2009) destaca a imaginação como uma prática fundamental para o desenvolvimento pessoal e social e descreve quatro formas para que o desenvolvimento da imaginação aconteça: 1) o acúmulo de experiência; 2) as funções conservadoras do cérebro - maturação e decantação; 3) a relação emocional existente entre a imaginação e a realidade; 4) a fantasia cristalizada, fase na qual a imaginação adquire realidade concreta e plena. O autor afirma que:

Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação. (Vigotski, 2009, p. 17).

Assim, jogo e desenho não se separam, e é nesse contexto que a imaginação é compreendida em sua totalidade. Vigotski (2010) aborda os processos de imaginação que surgem a partir da atividade do brincar, pois, para ele, por meio da brincadeira a criança tem contato com a situação imaginária.

Então, para Vigotski, por que a criança brinca? Por causa da carência ou da necessidade de algo que gere um motivo concreto para a realização de uma atividade. A criança deseja atuar no mundo do adulto e, como não pode, ela brinca imitando as relações humanas vivenciadas.

Leontiev (2006), ao identificar as etapas do brincar e as atividades-guia, explica que a criança quer participar do mundo dos adultos e brinca para satisfazer essa necessidade, aparecendo, assim, a situação lúdica imaginária decorrente do real.

Essa brincadeira foi denominada por ele como jogo de papéis sociais, que tem como conteúdo a atividade humana e suas relações. Assim, a criança “assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles” (Leontiev, 2006, p. 59).

O jogo de papéis sociais é bastante complexo, pois envolvem diferentes âmbitos da atividade humana. Ao brincar, a criança relaciona-se com o outro de acordo com suas experiências reais vivenciadas. Por isso, quanto mais oportunidades as crianças tiverem de vivenciar e experienciar, mais criativa ela será na brincadeira.

O papel do professor na escola é fundamental para enriquecer essas experiências infantis que serão a base para o desenvolvimento de sua imaginação. “A transmissão pelo adulto à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal.” (Duarte, 2000, p. 83).

Assim, “[...] o nascimento cultural da criança começa quando as coisas que a rodeiam (objetos, pessoas, situações) e suas próprias ações naturais começam a adquirir significação para ela porque primeiro tiveram significação para o Outro” (Pino, 2005, p. 167).

O professor, sendo a pessoa mais experiente e apta teoricamente, possibilitará esse momento de aquisição cultural. De acordo com Gobbo (2018, p. 98) “[...] Na escola, a criança começa a apropriação dos meios simbólicos, ou seja, dos signos, que abrem seu mundo cultural e conseqüentemente expandem seu próprio mundo”.

O desenvolvimento da cultura na criança é um processo de transformação mediado pelo outro. Pino (2005, p. 154) conclui que “primeiro, porque a herança genética da espécie lhe vem por meio dele; segundo, porque a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, por ele”.

Além da mediação pelo outro, a criança precisa estar em um contexto que envolva uma ação necessária para satisfazer uma necessidade gerada por um motivo, ou seja, a criança quer ser mãe e, para satisfazer esse desejo, ela brinca que é mãe de suas bonecas e interage com o outro de acordo com as experiências vivenciadas por ela.

Para Elkonin (1987), a criança, ao brincar, utiliza as relações humanas vivenciadas como modelos a serem seguidos. Assim, o conteúdo da ação é essa percepção do uso dos objetos pelos adultos, pois imita-os. Desse modo, o papel fundamental do jogo é possibilitar à criança imitar as relações entre as pessoas por meio de uma atividade socialmente significativa.

Esse brincar, proporcionado pelo jogo de papéis, não é uma fuga da realidade, mas sim uma inserção da criança no mundo dos adultos por meio da brincadeira. Ainda que tal inserção ainda não seja possível na realidade, na brincadeira ela pode, como cita o autor:

Ao brincar de dirigir um carro, ainda que totalmente no mundo da fantasia, a criança estará, na realidade, apropriando-se do significado social desse instrumento humano, bem como do significado social do comportamento de guiar, além de algumas habilidades e propriedades básicas desse comportamento, como virar a direção, olhar pelo retrovisor, frear, etc. Apropria-se, ainda, de determinadas regras sociais de comportamento (que existem leis que a proíbem de dirigir antes dos 18 anos, por exemplo) e de relacionamento interpessoal (o papel de quem dirige, de quem é passageiro, quando brincam em grupo) (Rossler, 2006, p. 57).

Desse modo, Gobbo (2018, p. 110), explica que o desenho e a brincadeira “[...] realizam a conversão do natural para o simbólico. Esses momentos advêm das relações estabelecidas pelo homem historicamente, são ações mediadas por alguém mais experiente pela ferramenta e pelos signos na cultura”.

Outro ponto a ser destacado é que, no jogo de papéis, há a liberdade ilusória, ou seja, a criança sente-se livre na brincadeira, representando o papel que deseja. Mas esse papel está atrelado às regras sociais, portanto, ela não pode fazer o que quer no jogo, só pode o que seu papel permitir, e se não fizer de acordo com as regras impostas pela sociedade, as próprias crianças alertam sobre as não coincidências com as práticas conhecidas e esperadas dos adultos.

No jogo de papéis, o foco de atenção deve estar no processo e não o resultado, ou seja, quando a criança brinca de carrinho, o motivo da ação não é dirigir um carro, mas sim reproduzir a ação do adulto que dirige um carro, ou seja, o foco principal é a imitação do adulto, assim, “o conteúdo da brincadeira está na própria ação” (Sacomani, 2016, p. 84). A aprendizagem do processo de brincar de dirigir está na apropriação dos vários conhecimentos sociais que envolvem a prática, enquanto brinca.

Também, Elkonin (2009, p. 21) ressalta que em relação ao jogo de papéis, as crianças de idade menor “[...] vão se afastando da atividade conjunta com os adultos, aumentam a importância para o desenvolvimento da criança das formas mais evoluídas do jogo de papéis”.

É muito significativo compreender que no jogo de papéis sociais, a criança representa a relação entre os homens e a relação do homem com a sociedade na

qual convive, variando de acordo com seu contexto social. De acordo com o autor, as pesquisas evidenciam que:

[...] no jogo protagonizado influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade (Elkonin, 2009, p. 31).

Por isso, o jogo de papéis está ligado às condições sociais que a criança vivencia. Para Elkonin (2009, p. 283) “uma das premissas para que a criança adote a representação do papel de qualquer adulto é que capte os trabalhos típicos da atividade desenvolvida por esse adulto”, ou seja, para a criança poder brincar com o jogo de papéis sociais, terá que ter contato com a atividade desenvolvida pelas pessoas na sociedade.

No jogo, tema e conteúdo são distintos “o tema do jogo é o campo da realidade reconstituída pelas crianças. Como já apontamos, os temas dos jogos são extremamente variados e refletem as condições concretas da vida da criança” (Elkonin, 2009, p. 35). E, conseqüentemente, quanto mais a criança tiver contato com a vida em sociedade, mais amplos serão os temas.

Já o conteúdo do jogo de papéis é [...] o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho” (Elkonin, 2009, p. 35).

Elkonin (2009) considera quatro níveis de desenvolvimento do jogo. O primeiro, que é o conteúdo central do jogo, é constituído pelos objetos destinados a alguém do jogo, ou seja, a criança que brinca de “mãe” pega uma colher e coloca na boca do seu filho, sendo essa a parte mais importante da representação desse papel. O segundo diz respeito à permanência da ação com o objeto, mas há uma correspondência com o real, em que já há uma denominação dos papéis pelas crianças, repartindo funções e executando ações de acordo com cada papel, assim, amplia-se o número de ações: antes de dar de comer ao filho, precisa primeiro comprar os alimentos, cozinhar, colocar na mesa e só depois dar para o filho comer. No terceiro, os papéis estão bem determinados e encaminham a ação, o comportamento das crianças, nesse nível, depois de dar a alimentação para o filho, leva-o para escovar os dentes, colocar pijama e coloca-o para dormir. No quarto, destaca todas as ações ligadas às representações do papel relacionadas às atitudes

adotadas por outras crianças, que também estão representando seus papéis, e essas ações são desenvolvidas em ordem reconstituente da lógica real (Elkonin, 2009).

Assim, Elkonin (2009, p. 236) explica que em relação a criança mais velhas “[...] não interessa simplesmente este ou aquele papel, mas também a perfeição com que está representando e aumenta a exigência de interpretá-lo com veracidade e força de convicção”.

Assim, a base do jogo de papéis em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas a relação que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (Elkonin, 2009, p. 34).

Elkonin (2009, p. 230-231) apresenta as seguintes premissas em relação ao jogo de papéis:

- insere-se no jogo objetos substitutivos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significação lúdica;
- Complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais;
- Produz-se uma síntese das ações e sua separação dos objetos;
- Aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e, de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de um adulto;
- Opera-se a emancipação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e, simultaneamente, surge a tendência para atuar com independência, mas como adulto.

Em nenhuma outra atividade, a criança “entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentimento da atividade das pessoas quanto no jogo” (Elkonin, 2009, p. 406).

Desse modo, é importante que se compreenda a brincadeira, considerando as crianças “[...] como sujeitos concretos, participantes da sociedade em que vivem, e, portanto, tendo direito à brincadeira como uma importante atividade na infância” (Araújo, 2008, p. 27).

E esse contexto é marcado pela contradição, que é uma característica da brincadeira: a criança quer fazer algo, mas ainda não pode, pois o adulto não permite. Ela quer dirigir, mas não tem idade para isso, então ela brinca de dirigir e satisfaz o desejo e a necessidade criada de ser como os adultos.

Nesse sentido, Arce (2004, p. 21) explica que:

No brinquedo a criança realiza ações que estão além do que sua idade lhe permite realizar, agindo no mundo que a rodeia tentando apreendê-lo. Neste ponto o papel da imaginação aparece como emancipatório: a criança utiliza-se da imaginação na brincadeira como uma forma de realizar operações que lhe são impossíveis em razão de sua idade. A criança reproduz ao brincar uma situação real do mundo em que vive, extrapolando suas condições materiais reais com a ajuda do aspecto imaginativo. Para que a criança possa tornar real uma operação impossível de ser realizada na sua idade, ela utiliza-se de ações que possuem um caráter imaginário, o faz de conta entra em cena, gerando uma discrepância [...] entre a operação que deve ser realizada (por exemplo andar a cavalo) e as ações que formam essa operação (por exemplo selar o cavalo, montar no cavalo etc.). Como a criança não pode usar um cavalo real, ela utiliza-se de um cabo de vassoura, por exemplo, como se este fosse seu cavalo. Isso ocorre porque a criança tem como alvo o processo e não a ação.

Então, também, de acordo com Arce (2004), ao envolver-se em vários tipos de papéis, a criança apreende, por meio do jogo, o caráter das relações sociais, buscando compreender a realidade por meio da brincadeira.

Corroborando os expostos acima, Facci (2004) sustenta que “utilizando-se dessas atividades, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos” (Facci, 2004a, p. 69).

Da mesma forma, Marsiglia (2014, p. 46), ressalta que:

Ao representar vários papéis, a criança sente-se em condição de desempenhar qualquer papel na vida real. [...] O jogo exige determinados comportamentos que muitas vezes não fazem parte da ação da criança. [...] Também é tributária do desenvolvimento proporcionado pelo jogo a compreensão da criança do caráter dos diferentes papéis. Por exemplo, durante a brincadeira, não é permitido que um “médico” seja examinado por um “paciente” ou que uma “filha” alimente sua “mãe”. Cada figura retém seu papel tal e qual ele é observado na realidade. Em contrapartida, por meio da fantasia, a criança não só adota papéis que não pode assumir na vida real, como os objetos que manipula em suas brincadeiras também podem transformar-se.

Diante disso, Saviani (2012) relata que se deve ampliar o repertório do jogo, pois muitas vezes os alunos só conhecem a brincadeira de casinha, de escolinha, de mecânico, mesmo assim, de maneira bem ideológica, não conhecendo a realidade que está em sua volta, que faz parte do seu cotidiano, mas é desconhecida por elas. O autor afirma que o ser humano se molda pelo meio em que se encontra, pois são influenciadas pelo ambiente cultural.

Nesse contexto, Gobbo e Ferreira (2018) sustentam que o jogo de papéis representa uma forma muito evoluída do brincar, pois segundo as autoras, o jogo de papéis, como atividade dominante da idade pré-escolar, é uma das atividades que mais proporcionam desenvolvimento psíquico, pois envolve graus de desenvolvimento do pensamento e da linguagem. As autoras analisaram o jogo de papéis sociais referentes a três temas: Salão de Beleza; Clínica Veterinária e Pet Shop; Hospital. Na pesquisa, verificaram os níveis da brincadeira antes e depois das ações planejadas, demonstrando que:

[...] Ao investigar a influência dos espaços organizados e a inserção de novos temas nas brincadeiras de papéis sociais, percebeu-se que ao preparar as crianças para a ação, colocando-as na categoria de atividade e buscando um planejamento intencional, proporcionou melhor atuação e representação dos papéis (Gobbo; Ferreira, 2018, p. 282).

Brigatto (2018), em sua dissertação de Mestrado intitulada “A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica”, teve por objetivo explorar o papel da intervenção na atividade da brincadeira de papéis sociais para que as crianças pudessem estabelecer relações com a realidade. A temática trabalhada nessa dissertação foi “restaurante”:

A temática foi pensada levando em consideração a situação social de desenvolvimento em que as crianças desse grupo se encontram, bem como a atividade-guia desse período e a realidade territorial da qual fazem parte (...). Pela caracterização socioeconômica do grupo, trata-se de crianças que, de modo geral, não frequentam estabelecimentos dessa natureza a condição de clientes. Sendo o compromisso político de a Educação Escolar oferecer condições além do que é corriqueiro para seus estudantes, consideramos pertinente tal temática por possibilitar o acesso das crianças a esse ambiente social, embora tendo clareza dos limites de abordá-la no âmbito da prestação de serviços de ordem capitalista, sem a possibilidade, nos limites do tempo da pesquisa, de problematizar as relações de assalariamento e propriedade de meios de produção e oferecer modelos alternativos de relações sociais e de trabalho (Brigatto, 2018, p.39, grifos nossos).

Segundo Brigatto (2018), o jogo de papéis não está presente na rotina das crianças na Educação Infantil, pois o conceito de jogo está baseado primordialmente no espontaneísmo e como um mero passatempo, por isso, tem-se a necessidade da intervenção pedagógica com o objetivo de promover situações de aprendizagem para que as crianças estabeleçam relações com a realidade.

Nesse sentido, o jogo de papéis, com a mediação docente nas instituições de Educação Infantil, promove situações reais e reflexivas em relação ao contexto vivenciado durante o jogo. No artigo, intitulado “O jogo de papéis como atividade pedagógica na Educação Infantil: apontamentos para a emancipação humana” (Magalhães; De Mesquita, 2014), as autoras destacam reflexões acerca da influência da ação da escola e do professor na mediação do jogo de papéis e na luta contra o capital.

Em relação a isso também, Duarte et al. (2011) afirma que, por meio da socialização do conhecimento, historicamente desenvolvido pela humanidade, a classe trabalhadora pode compreender as contradições existentes entre capital e trabalho.

Na mesma direção, para Saviani (2000, p. 7) é importante a superação do senso comum:

[...] a passagem do senso comum à consciência é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade.

Mukhina (1996, p. 40) também concorda que a criança não adquire essa cultura de forma espontânea, pois ela precisa da intervenção de um adulto para que essa apropriação ocorra:

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

Segundo Elkonin (2009), o jogo de papéis favorece o desenvolvimento da criança, pois o conteúdo é o centro do jogo. Com a mediação do adulto, a criança é inserida na atividade humana desenvolvendo papéis sociais significativos para a sua formação “O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não como a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie” (Elkonin, 2009, p. 80).

A partir do momento em que a criança é ouvida pelo adulto, no caso, o professor e pelas outras crianças que fazem parte do coletivo da sala de aula, ela consegue expor suas opiniões sobre o que está vivenciando no jogo naquele momento e em seu futuro também poderá resolver problemas sociais de desigualdades, de preconceitos, de injustiças, entre outros, como por exemplo, quando questiona o porquê de uma criança ter mais brinquedo do que ela, por que uma pode fazer isso e a outra não, por que uma tem isso e a outra não pode ter, e inúmeras outras situações sociais que são vivenciadas na Educação Infantil.

[...] E aí reside nossa tarefa: repensar os rumos da escola sem otimismo ingênuo, mas também sem pessimismo derrotista. O que, afinal, é possível fazer dentro dos limites da escola e a partir de suas reais possibilidades?
[...]

Antes queremos reforçar a importância da dupla função da escola: a de transmissora da herança cultural e a de local privilegiado para a crítica do saber apropriado (Aranha, 2006, p. 75).

Assim, para Aranha (2006), é importante conscientizar os educadores sobre a finalidade da escola e do papel que a criança ocupa. Além disso, ter uma formação sólida é essencial para que eles possam desenvolver atividades elaboradas e sistematizadas, ampliando o vocabulário científico e facilitando a compreensão por meio de transformações qualitativas nos processos de desenvolvimento da criança. No entanto, para isso, é fundamental possuir critérios para selecionar o que se deve ensinar em cada momento do desenvolvimento Infantil.

Para Abrantes e Eidt (2019, p.10), em relação a periodização, cita que ela é “[...] a história de superação do natural pelo cultural, do imediato circunstancial pelo mediado teoricamente, da determinação passiva para a consciência, da reação para o pensamento teórico e à práxis, da necessidade para a liberdade”.

Para os autores, só é possível a compreensão do conceito de atividade-guia e de periodização do desenvolvimento explicitados até aqui, tendo conhecimento do Materialismo Histórico-Dialético. A representação da atividade como mediação da relação humana concreta é determinante para possibilitar uma formação da relação consciente com o mundo e realizar a análise das contradições inerentes à atividade-guia, visto que são provocados pelos desafios socioculturais.

A partir dessa visão do jogo de papéis na Educação Infantil à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO: O JOGO DE PAPÉIS NO COTIDIANO ESCOLAR

De acordo com o Materialismo Histórico-Dialético e suas categorias de análise, essa pesquisa buscou colocar as crianças da Educação Infantil, no centro das pesquisas e práticas educativas, passando a reconhecer suas necessidades e possibilidades de aprendizagens.

3.1 Metodologia

Esta pesquisa é quanti-qualitativa, de campo e crítica, concebida a partir de uma pesquisa-ação pois a “[...] A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas” (Thiollent, 2002, p. 75).

Foi desenvolvida com a perspectiva de captação da realidade concreta, que é complexa e que se compõe historicamente no meio social repleto de forças sociais contrárias (Marx, 2002).

É crítica dialética porque a realidade social não é estática, mas sim carregada de conflitos. As pesquisas crítico-dialéticas questionam e desvendam os conflitos de interesses existentes “Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças” (Gamboa, 2010, p. 107-108).

Assim, o Materialismo Histórico-Dialético pode ser definido como:

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos (Pires, 1997, p. 83).

Por meio do Materialismo Histórico-Dialético tem-se um melhor conhecimento da realidade, pois o método permite o movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida do ser humano em sociedade (Pires, 1997). Portanto,

segue direções variadas conforme os interesses dos grupos, das classes sociais e da resistência existente entre elas.

Para Frigotto (2010, p. 79):

[...] é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não apriorísticas, mas construídas historicamente.

Nas palavras do autor, a “dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditória, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 2010, p. 82).

Triviños (1987, p. 51) explica que no materialismo dialético há uma concepção científica da realidade com enriquecimento da prática social da humanidade, assim, “O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”.

Nessa concepção, o Materialismo Histórico-Dialético busca a superação da forma social alienada por meio de uma prática transformadora, como aponta Loureiro e Tozoni Reis (2016, p. 80) “Em sendo as pessoas seres sociais e as sociedades historicamente determinadas, é possível conceber e buscar como intencionalidade política e educativa a superação da forma social alienada [...]”.

Para que o Materialismo Histórico-Dialético supere essa forma social alienada, Frigotto (2010, p. 78) cita três movimentos simultâneos do Materialismo Histórico-Dialético: crítica, construção do novo conhecimento e ação com vistas à transformação “ser materialista, histórica e dialética, a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos à priori, mas construídos historicamente”.

Assim, para Marx (2013, p. 199), os homens fazem sua própria história, mas “[...] não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Desse modo, para análise da sociedade burguesa, Marx (2013) se utilizou das categorias trabalho, contradição, hegemonia, e totalidade para o

desenvolvimento da dialética materialista na qual, o ser social resulta do trabalho “[...] que constituirá o modelo da práxis - é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações” (Netto, 2011, p. 31).

Articulando estas três categorias nucleares - a totalidade, a contradição e a mediação -, Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico. Ao nos oferecer o exaustivo estudo da “produção burguesa”, ele nos legou a base necessária, indispensável, para a teoria social (Netto, 2011, p. 58).

Assim, o estudo do jogo envolve essas variantes históricas e culturais da sociedade capitalista neoliberal. A dialética de Marx é apresentada “como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional que queremos compreender” Pires (1997, p. 85).

Sendo assim, é necessário compreender a atuação profissional dos professores, conhecendo os mais variados elementos que envolvem a prática educativa. Para Pires (1997), para que se tenha essa compreensão, é necessário um método que permita científica e filosoficamente compreender a educação, exigências que encontramos no Materialismo Histórico-Dialético.

Para entender o jogo na educação dos alunos da Educação Infantil da escola pública municipal pesquisada, é necessário ser realizada uma abordagem da história e do jogo na Educação Infantil no contexto da educação brasileira. Para isso, serão consideradas as categorias do Materialismo Histórico-Dialético que são: trabalho, hegemonia, totalidade, contradição e reprodução, que corroboram para a visualização e compreensão da problemática em estudo de forma mais próxima do real.

De acordo com Pires (1997, p. 88-89) “[...] o trabalho é categoria central de análise da materialidade histórica dos homens porque é a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolveram para se organizarem em sociedade”.

Para Marx (1988), o trabalho na sociedade capitalista, organizado em braçal e assalariado para os trabalhadores e intelectual ou de nível superior para a classe que detém o capital, não só ocasionou como mantém uma educação dualista.

Para Saviani (1999), a educação dualista enfatiza a escola como lócus para a manutenção da segregação socioeconômica, ou seja, instituições que formam

indivíduos intelectuais, a classe dos burgueses e, de outro lado, instituições que formam a mão de obra, a classe dos trabalhadores.

É a divisão da sociedade em classes antagonistas que explica em última instância não somente a existência das duas redes, mas ainda (o que as define como tais) os mecanismos de seu funcionamento, suas causas e seus efeitos (Saviani, 1999, p. 36).

Portanto, na escola pública, a educação acaba por legitimar as desigualdades sociais, reforçando o desenvolvimento da ideologia dominante e silenciando as revoluções sociais da classe trabalhadora.

Neste contexto, o jogo de papéis em favor da transformação da realidade busca romper a lógica dominante a partir de situações concretas. Assim, “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (Frigotto, 2010, p. 84).

Para Cury (1985, p. 29), a categoria da hegemonia “[...] exige a análise das formas ideológicas através das quais a classe dominante busca um conformismo, ou seja, busca transformar sua concepção de mundo em senso comum”.

Marx (2013) entende que a hegemonia diz respeito a uma categoria que permite observar as formas, neste caso, as Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil, como contraditórias, pois embora digam que são favorecedoras da educação de todas as crianças brasileiras, não fazem se não perpetuar as desigualdades.

A categoria totalidade, conforme afirmou Marx (2013), é um complexo constituído de complexos, que constitui e sintetiza a totalidade, assim, é preciso aprender a lógica determinante desses complexos em vez de tentar conhecer toda essa complexidade. A educação, na categoria totalidade, considera as contradições produzidas no contexto social e as mediações, uma vez que, as contradições e mediações possuem uma relação de unidade “[...]uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade” (Marx, 2012, p. 253).

[...] não é o maior ou menor grau de desenvolvimento dos antagonismos sociais oriundos das leis naturais da produção capitalista, mas estas leis naturais, estas tendências que operam e se impõem com férrea necessidade (Marx, 2001, p. 16).

Considerando que o contexto social não é linear, mas constituído a partir das contradições de interesses entre as classes sociais, a totalidade é complexa e, ao observar o jogo na Educação Infantil, não é possível compreendê-lo sem que este seja visto dentro de um conjunto complexo do qual ele faz parte, sendo influenciado pelo contexto e influenciando-o mutuamente. Trata-se, portanto, de compreender a educação e o contexto ao qual ela se insere e daí a concepção de jogo e suas finalidades. Assim compreendido, assume-se a luz de referências teóricas críticas outras perspectivas favorecidas pela transformação social.

A partir da totalidade, é possível compreender que o jogo é determinado pelo contexto sociopolítico e econômico que envolve política e economia, porque estas são determinantes das visões de mundo, de sociedade e de educação e de homem, portanto, sua abordagem nas políticas educacionais pesquisadas é importante para romper com a lógica da ideologia dominante.

Em relação à categoria da contradição Cury (1985, p. 33), relata que na “sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social”.

Também Pires (1997), explica esse movimento do pensamento refletindo sobre a realidade, partindo do empírico e por meio de abstrações chegar ao concreto.

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaboraões do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade (Pires, 1997, p. 87).

Na mesma direção, Frigotto (2010) afirma que, quando se elege o Materialismo Histórico-Dialético como um método, uma visão de mundo, e práxis, o pesquisador transpõe as barreiras existentes nas instituições escolares e estabelece

bases de trabalho ativo, coletivo, criativo e real contemplando três movimentos simultâneos do Materialismo Histórico-Dialético: crítica, construção do novo conhecimento e ação com vistas à transformação, desse modo, “ser materialista, histórica e dialética, a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos à priori, mas construídos historicamente”

Já sobre a categoria da reprodução, Cury (1985) relata que o movimento capitalista, para se manter, exige que a educação forme indivíduos para o trabalho por meio da reprodução da sua organização e da divisão social do trabalho.

E para que isso não aconteça nas instituições escolares, é preciso compreender o conceito de práxis que “é entendida como a prática fundamentada teoricamente. A prática sem teoria é espontaneísmo, é o fazer pelo fazer. Por outro lado, a teoria sem a prática é contemplação, idealismo” (Porto, 2015, 469).

Portanto, ao se trabalhar o jogo de papéis nas escolas de Educação Infantil, buscou-se a articulação entre a teoria e a prática, visando abordar o jogo, muitas vezes trabalhado de forma espontaneísta, relacionando-o com o conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Esse conceito é explicitado por Saviani (2012, p. 61-62), como:

[...] o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio da análise aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando pela via da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas.

De acordo com o Materialismo Histórico-Dialético e suas categorias de análise, essa pesquisa busca colocar as crianças, desde a Educação Infantil, no centro das pesquisas e práticas educativas, passando a reconhecer suas possibilidades e necessidades de aprendizagens, “o que também nos possibilita afirmar sua potência, força criadora e resistência, seus desejos, poéticas, desde a mais tenra idade, incluindo os bebês como sujeitos de resistência” (Martins Filho; Delgado, 2018, p. 162). O fato é que,

As pesquisas com crianças adentram em um universo de afirmação da potência de agir das mesmas. Acendem os faróis de análises e interpretações, para que este século seja pautado por um equilíbrio entre respeito, autonomia, participação e proteção às crianças. O que possibilita, entretanto, a inserção dos pesquisadores e pesquisadoras no mundo inusitado e enigmático das infâncias, pois, assim, podemos entender o que as meninas e os meninos desejam para si e, ainda, perceber o que elas e eles revelam do que conhecem do mundo, no qual nós adultos possamos nos colocar como parceiros de suas expectativas, alegrias, emoções, brincadeiras, sentimentos, silêncio, choro, olhares, tudo o que nos é, ainda, desconhecido, nesse período da vida tão singular e plural ao mesmo tempo –infâncias [...] (Martins Filho; Delgado, 2018, p. 162).

Além da pesquisa histórica, documental e da análise das fases e dos processos significativos que impactaram as políticas públicas, também foi desenvolvido a vivência de jogo com os alunos na escola, buscando romper a lógica dominante desenvolvendo um jogo em favor da transformação social da realidade. Pois, “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (Frigotto, 2010, p. 84).

As atividades em campo aconteceram na escola e fora dela, em uma visita a uma padaria. As atividades como prevê a pesquisa-ação foram organizadas com as crianças a partir da necessidade de resolução de um problema. Todas as atividades desenvolvidas foram registradas em diário de campo.

Esta dissertação contou com pesquisa bibliográfica e documental sobre a história da Educação Infantil e dos documentos, das políticas públicas brasileiras até chegar na BNCC (Brasil, 2017), focando no jogo de papéis.

3.2 Participantes e Procedimentos éticos

A pesquisa de campo, realizada com as professoras e os alunos da Educação Infantil, respeitou às Resoluções 466/12 (Brasil, 2013) e 510/16 (Brasil, 2016) do Conselho Nacional de Saúde, para pleno cumprimento ético de desenvolvimento de pesquisa com seres humanos.

Na escola, a pesquisa foi realizada com anuência da direção escolar por meio do Termo de Anuência da instituição (Apêndice 1).

Em seguida, as professoras foram convidadas para participar da pesquisa e a elas foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o professor (Apêndice 2).

Em reunião com os pais ou responsáveis, foi realizado um convite para que eles participassem da pesquisa, explicado como seria desenvolvido o projeto com seus filhos e entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais ou responsáveis pela criança (Apêndice 3) para que assinassem.

Com o consentimento dos pais ou responsáveis, foi apresentado para as crianças o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - alunos (Apêndice 4) de uma maneira bem acessível e lúdica a fim de que elas conseguissem compreender o que seria realizado durante a pesquisa sobre o jogo de papéis.

Como parte da sequência didática realizada, as crianças visitaram uma padaria e, antes disso acontecer, foram entregues para os pais ou responsáveis a Autorização para a visita à padaria para os pais ou responsáveis (Apêndice 5).

Também foi realizada pela pesquisadora uma visita prévia à padaria e entregue o Termo Autorização para a padaria (Apêndice 6) para que a visita com as crianças fosse realizada.

Foi concedida pela escola a ajuda de uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) que assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (Apêndice 7).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da FC/UNESP para desenvolvimento através do Parecer número 6.218.933.

Durante a realização da pesquisa, houve a transferência de um aluno para outra escola, pois a família mudou para outro bairro. Desse modo, a pesquisa iniciou com 24 alunos e foi finalizada com 23 alunos.

3.3 Entrevistas e questionários

Como instrumentos de percepção da realidade da presente pesquisa, foram utilizados questionários com as professoras e entrevistas com as crianças.

Para Gil (2008, p.115), o questionário “[...] constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”.

De acordo com Lima (2016), as entrevistas possuem uma espontaneidade na fala e é realizada de forma presencial. Assim, foram realizadas entrevistas com as crianças, por estar presencialmente todos os dias com elas e ser mais dinâmico, já que são crianças pequenas. Aos professores, apresentamos um questionário com

perguntas predefinidas, sendo a maioria com alternativa. Essa opção foi realizada por conhecer o público-alvo, que não disponibilizava de muito tempo para responder e tinha uma certa recusa em responder perguntas dissertativas, tanto escritas como orais.

As falas e as observações realizadas foram anotadas no diário de campo (Apêndice 10). Para Minayo (2007), o diário de campo “[...] é um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades” (Minayo, 2007, p.71).

O diário de campo, também pode ser considerado, segundo Ostetto, Oliveira e Messina (2001, p. 19- 20):

Constitui-se em um lugar de reflexões sistemáticas constantes, um espaço onde o professor conversa consigo mesmo, anota leituras, revê encaminhamentos, avalia atividades realizadas, documenta o percurso de sua classe. Um documento com a história do grupo e dos avanços do próprio professor.

O questionário dirigido às professoras e as entrevistas realizadas com os alunos foram objeto de análise à luz das categorias do Materialismo Histórico-Dialético – o trabalho, hegemonia, totalidade, contradição e reprodução. As análises deverão consubstanciar conhecimento expressivo do real concreto para além das aparências ou superficialidade do fenômeno estudado.

Com o intuito de elucidar a problemática e qualificar a pesquisa, participaram desse trabalho vinte e quatro estudantes matriculados na 1ª Etapa da Educação Infantil e seis professoras de uma escola pública de um município do interior de São Paulo. A escolha se deu pelo fato de a pesquisadora trabalhar com esses alunos durante o ano, e por fazer parte dos objetivos do mestrado profissional a qualificação da docente no seu lócus de trabalho com intervenção social em problemática vivida.

Essa unidade escolar atende turmas em período integral e situa-se em um bairro considerado periférico da cidade. Encontra-se em um contexto com bastantes restrições materiais e de vulnerabilidades sociais.

O município localiza-se na região Sudeste do Brasil, possuindo aproximadamente 25.000 habitantes.

3.3.1 Questionários

Em campo, seis professoras da Educação Infantil responderam um questionário a respeito das temáticas: educação, Educação Infantil, Pedagogia Histórico-Crítica e jogo, para colaborarem com a composição da realidade da abordagem do jogo na Educação Infantil na escola investigada (Apêndice 8).

A pesquisadora explicou às professoras sobre a pesquisa a ser realizada na escola e perguntou se elas tinham interesse em contribuir, destacando que a participação delas era fundamental para um maior entendimento da prática efetiva nessa Unidade Escolar. Todas as professoras colaboraram assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e respondendo ao questionário.

Para preservar a identidade das participantes, foram utilizadas as nomenclaturas com base na ordem numérica (Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5 e Professora 6). A transcrição das respostas das professoras consta no Apêndice 9.

3.3.2 Entrevistas

Por meio de entrevistas orais, foram levantados com as crianças os conhecimentos que elas possuíam sobre o jogo através de uma sessão de entrevista realizada durante a aula (Apêndice 10).

Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizadas as nomenclaturas com base na ordem numérica (Aluno 1, Aluno 2 e assim, sucessivamente).

As respostas dos alunos estão descritas no Apêndice 11.

Desse modo, a seguir, será abordado a educação e a sociedade para que possam embasar as reflexões sobre as pesquisas realizadas nessa dissertação.

4 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Nesta parte, a educação será abordada como uma prática social determinada historicamente pelos sujeitos que, neste momento, encontram-se divididos em classes, com interesses distintos e, portanto, desfavorecendo a classe dos trabalhadores, já que a classe hegemônica³ tem sob seu controle várias instituições sociais e várias formas de poder político. No caso da educação, esta pode reproduzir ou transformar a sociedade e neste contexto de luta entre os contrários é que são construídas novas possibilidades para os alunos das escolas públicas lutarem por uma vida social que lhes favoreçam também.

Na sociedade, o ser humano, quando em contato com a natureza, vai produzindo história, pois ele modifica e aprimora esse contato, reproduzindo e aperfeiçoando técnicas, diferente dos animais, ou seja, “enquanto o animal permanece inserido na natureza, o homem é capaz de transformá-la, tornando assim possível a cultura.” (Aranha, 1996, p. 16).

Desse modo, podemos fazer uma relação entre a cultura e o processo de socialização, pois a criança, desde o nascimento, já é um ser social inserido em um mundo de valores que depende da família na qual nasce, assim, “a condição humana não resulta da realização hipotética de instintos, mas da assimilação de modelos sociais: o ser do homem se faz mediado pela cultura” (Aranha, 1996, p. 16).

Assim, tem-se diversas culturas existentes. Se pensarmos no contexto da sala de aula, quantas culturas o professor encontra diariamente? Se tivermos uma visão conservadora, o professor acaba por valorizar uma em detrimento da outra, ou até mesmo anulando e impondo uma mais dominante “[...] nas sociedades em que predominam relações de dominação, as pessoas da classe dos trabalhadores do povo são impedidas de elaborar criticamente a sua própria produção cultural” (Aranha, 1996, p. 39).

Nesse sentido, é necessário que o sujeito se aproprie da experiência acumulada pela humanidade já que “[...] A esse processo de transmissão da cultura produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, que permite a formação da humanidade em cada indivíduo singular, denomina-se educação” (Saviani, 2019, p.74).

³ Classe hegemônica: Para Gramsci (1978a), a hegemonia é o domínio de uma classe social sobre as outras. Assim, em termos ideológicos, da burguesia com as classes dos trabalhadores.

De acordo com Godoy e Assis (2020), a partir de 1978, a educação começou a ser compreendida a partir de condicionamentos sociais, havendo uma relação recíproca entre sociedade e educação.

Ainda em relação à educação, a Revolução Industrial que teve longa duração de 1760 a 1840 e a Revolução Francesa que se desenrolou de aproximadamente 1789 a 1799 foram responsáveis por uma nova ordem social e política na moderna sociedade europeia, inflamando a luta das camadas populares pelo acesso à educação. Desse modo, os teóricos iluministas defendiam uma educação civil inspirada na democracia oferecida pelo Estado de forma laica e gratuita para todos. De acordo com Saviani (2007), a Revolução Industrial correspondeu a uma Revolução Educacional:

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (Saviani, 2007, p. 159).

De acordo com Saviani (2008), após o período da Revolução Industrial, o ensino tradicional, ainda predomina nas escolas hoje em dia, com a consolidação do poder burguês “[...] aciona-se a escola como redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática” (p. 35).

Os alunos da classe trabalhadora, das escolas públicas, podem usufruir dos bens socioculturais quando tiverem compreensão sobre a sociedade, sua organização, suas restrições para os trabalhadores, levando-os à necessidade de transformação social, sendo que a mobilidade social só se torna possível por meio de uma educação científica. Mas, como escreve Saviani (2005), o opressor, ou seja, a classe burguesa não tem interesse que isso ocorra e, por isso, sempre que está à frente dos processos sociopolíticos, dirige os processos econômicos e jurídicos e as relações trabalhistas, que “controlam” a ascensão da classe dos trabalhadores, de modo a assegurar suas vantagens.

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquela das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente (Saviani, 2005, p. 232, grifo nosso).

Essa divisão da sociedade em classes antagônicas faz com que a classe dominante se beneficie do trabalho da classe dominada, e para que isso se perpetue, não é oferecida aos alunos de classe social baixa uma educação de qualidade, com os mesmos objetivos da educação dos alunos da classe burguesa.

Nesse sentido, historicamente, sobretudo a partir da década de 90, o que se observa é uma lógica de recuo de investimentos em políticas públicas educacionais, de formação de professores.

Para Pasqualini (2006, p. 12), a formação de professores precisa ser sólida com objetivos e procedimentos claros, pois “[...] a Educação Infantil desempenha um papel imprescindível na promoção do desenvolvimento infantil na sociedade contemporânea”.

Sem uma formação sólida, os professores não conseguem desenvolver um trabalho dentro das instituições escolares que garanta o desenvolvimento integral dos alunos pertencentes a essa classe e estes acabam por desenvolver um papel superficial, não levando em conta a realidade e o conhecimento historicamente acumulado pela sociedade que colabora para a manutenção do *status quo*.

Nesse sentido, Aranha (2006) afirma que a formação dos professores precisa ter maior grau de compreensão e intencionalidade dos fins da educação, pois, quando os professores são senhores das teorias que explicitam a realidade sociopolítica e educacional, adquirem compromisso social e legitimam sua prática profissional transformadora. Assim, Aranha (2006, p. 51) enfatiza que “[...] a práxis educacional, sendo intencional, será mais coerente e eficaz se souber explicitar de antemão os fins a serem atingidos no processo”.

Em concordância com Aranha (2006) os autores Loureiro, Tozoni-Reis (2016, p. 72-73) abordam que:

Com isso, todo trabalho é social e em sendo social, o que é produzido, aprendido e conhecido precisa ser transmitido e constantemente recriado no movimento de objetivação-subjetivação que cada um de nós realiza. Em

sendo um ser que se torna específico por sua atividade criadora e intencional (a práxis) no mundo e na relação com o outro, que tem no trabalho seu momento fundante, a educação torna-se uma exigência do tornar-se humano. Não há sociedade sem educação, no sentido de que não vida social sem que o que a humanidade produziu (instrumentos, tecnologia, ciência, arte, condutas, costumes, valores, conhecimentos vários, ou seja, cultura) seja transmitido, reproduzido, ampliado, socializado e transformado.

Dessa forma, de acordo com Loureiro e Tozoni-Reis (2016), as práticas sociais a serem trabalhadas precisam ter uma intenção para que o professor possa desenvolver seu trabalho de maneira que saiba onde deve chegar, fazendo com que os alunos não recebam-no de maneira pronta e acabada, mas sim como práticas sociais que estão ali para serem discutidas, pensadas, criticadas, modificadas, levando em consideração valores e interesses sociais.

Essa relação de trabalho, que é atividade própria do homem, é uma relação dialética entre teoria e prática (Saviani, 2019). Uma depende da outra para ser compreendida e para que o trabalho seja realizado.

Em relação a isso, Aranha (1996, p. 16), afirma que:

Para designar a atividade própria do homem distinta da ação animal, costuma-se usar a palavra práxis, conceito que não se identifica com a noção de prática propriamente dita, mas significa união dialética da teoria e da prática. Chamamos de dialética a relação entre teoria e prática porque não existe anterioridade nem superioridade entre uma e outra, mas sim reciprocidade. Ou seja, uma não pode ser compreendida sem a outra, pois ambas se encontram numa constante relação de troca mútua.

Mas, no capitalismo, o produto do trabalho é uma mercadoria que pertence ao capital e com a educação, com a realização efetiva do sujeito, tem-se uma transformação da atividade humana em um objeto social (Saviani; Duarte, 2021).

Então, seguindo essa lógica, a educação é o movimento da formação humana, pois por meio dela pode-se compreender o mundo e interpretá-lo, sendo que a prática educativa deve ser direcionada sempre para esse fim.

Ainda, segundo Saviani e Duarte (2021, p. 34), a educação emerge “como a comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. Nessa formulação o valor da educação se expressa como promoção do homem [...]”. Desse modo, por meio do trabalho é que o homem vai incorporando a natureza do campo nos fenômenos sociais, de forma universal e histórica. Assim, as

necessidades humanas existentes vão se ampliando e indo além das necessidades básicas de sobrevivência, surgindo, então, as necessidades sociais.

Assim, o trabalho é uma temática social que, ao ser analisada, proporciona a compreensão da organização social. Dessa forma, o trabalho, categoria central do Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 2013), foi analisado para compreender a realidade social que está imersa em conflitos de classes e isso influencia diretamente as rotinas e os hábitos da classe trabalhadora que, por meio da ideologia e a lógica do mercado, e imposto historicamente, pela classe dominante e também por aparelhos ideológicos do Estado, dentre eles a escola (Saviani, 2019).

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (Saviani, 2007, p. 154, grifo nosso).

Segundo Althusser (1970), a escola é um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, inculcando o *status quo* sobre a classe trabalhadora e atuando como controlador e regulador das massas.

Neste sentido, compreendemos que, por meio da educação, há um preparo da mão de obra com ensino empobrecido de conhecimentos necessários apenas para a realização de trabalho braçais, pois as relações sociais que vão sendo estabelecidas, muitas vezes, são marcadas por contradições e por explorações mascaradas por ideologias que camuflam tal exploração de maneira que o indivíduo não tenha consciência da situação em que se encontra (Marx, 2013).

A ideologia vai sendo usada para ocultar a dominação existente, e essa inculcação ideológica e de classe ocorre desde a Educação Infantil, pois é por meio dela que os filhos da classe operária realizam trabalhos manuais e a classe dominante realiza trabalhos intelectuais (Marx, 2006).

Desse modo, a ideologia inverte a realidade, ela é instrumento de poder para quem está e quer se manter no poder, produzindo um conjunto de ideias que a classe dominada acha que a representa. Assim, não tem como as classes se manterem no poder sem a ideologia (Marx, 2013).

Para Marx (2013), o conceito de ideologia é utilizado para ocultar a exploração da classe trabalhadora para que não percebam o processo do mundo do trabalho. Por isso, a importância de se criar uma contra-ideologia para se contrapor à classe dominante.

Saviani e Duarte (2021) unem ao pensamento de Marx, numa perspectiva dialética, da sociedade comunista, aspectos históricos e ontológicos da formação humana, que por meio da superação da alienação alcança-se o desenvolvimento pleno da individualidade universal e livre.

Então, a Pedagogia Histórico-Crítica, ao se sustentar no Materialismo Histórico-Dialético supera as restrições da escola como Aparelho Ideológico do Estado de Althusser, fazendo com que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento científico, além de ser:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2008, p. 55-56).

Desse modo, a educação e a sociedade devem assumir uma perspectiva ontológica, ou seja, abordar questões relacionadas ao ser, ao processo de formação humana, em um contínuo movimento, objetivando a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente.

Para Saviani e Duarte (2021), a educação é uma atividade especificamente humana que coincide com o processo de formação humana.

E para ter esse conhecimento é preciso analisar que, a partir da alteração da visão de mundo, de sociedade, de educação e da Pedagogia Histórico-Crítica, transforma-se a concepção de homem na sociedade a qual se encontra.

A concepção de homem será abordada a seguir por ser sua compreensão imanente ao ser social que se deseja com a educação crítica transformadora.

4.1 A concepção de homem

A concepção de homem foi se desenvolvendo sob as seguintes leis: primeiro as leis biológicas, as quais o homem ia se adaptando às condições e às necessidades da produção; a segunda, as leis sócio-históricas, com o desenvolvimento da produção e dos fenômenos que ela concebe (Leontiev, 1978). Portanto, o ser humano se desenvolve como humano não por meio da hereditariedade biológica, mas, sim, pelo processo de aquisição da cultura criada historicamente pela humanidade, proveniente da sua vida em sociedade, transmitida de geração em geração.

De acordo com Leontiev (1978), se uma criança nasce fora da sociedade, o seu nível de desenvolvimento será parecido com o dos animais, pois não vai adquirir a posição vertical, nem possuir linguagem e pensamento. Desse modo, o homem aprende a ser humano, pois o aparato biológico não lhe basta para se tornar humano e viver em sociedade.

Na sociedade do capital, seguindo uma visão crítica e progressista, a definição de homem mais comum é a de animal racional, de natureza social que, precisa produzir a sua própria vida e não se adaptar à ela como fazem os outros animais, mas, sim, transformá-la.

Assim, o homem vai apropriando-se de conhecimentos e materializando a sua própria concepção de homem, pois, de acordo com Saviani (2007), toda essa formação do homem é um processo educativo, então, nas palavras do autor, “Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando” (Saviani, 2007, p. 154).

Desse modo, o ser humano vai transformando a natureza para satisfazer às suas necessidades constituindo-se como um ser social.

O ser humano para existir precisa continuamente produzir seus meios de vida. Isso impõe a transformação da natureza na satisfação de necessidades materiais e simbólicas, biológicas e socialmente estabelecidas ao longo da história. Esse processo de transformação da natureza, denominado de trabalho, não só determina dialeticamente o modo como satisfazemos necessidades como o nosso próprio modo de existir como indivíduos em sociedade. Nesse movimento ontológico, o ser natural se constitui também como ser social (Loureiro, Tozoni-Reis, 2016, p.72).

Esse processo é bem ativo, pois o homem precisa se apropriar dos conhecimentos elaborados historicamente pela sociedade e, nesse processo, a educação desenvolve um importante papel para a aquisição dos conhecimentos.

Leontiev (1978) descreve a utilização do instrumento que é característico da criação humana, um objeto social no qual estão incorporadas as operações de trabalho elaboradas historicamente, diferindo do uso dos instrumentos utilizados pelos animais, pois o fazem mais por meio de movimentos naturais e instintivos. De acordo com o autor, o homem vai se diferenciando dos animais no processo de aprendizagem por meio da aquisição de novas aptidões e novas funções psíquicas “[...] o córtex do cérebro humano, com os seus 15 bilhões de células nervosas; se tornou, num grau bem mais elevado que nos animais superiores, *um órgão capaz de formar órgãos funcionais*” (Leontiev, 1978, p. 271, grifos no original). Mas essas funções e aptidões não se fixam no cérebro do homem e não são transmitidas pelas leis da hereditariedade, por isso, o movimento da história só é possível com a transmissão da cultura às novas gerações, ou seja, pela educação.

De acordo com Marx (2013), o homem, antes permeado por uma vida em grupos, com o tempo, passa a ter uma concepção de homem como um ser pertencente à uma sociedade formalmente organizada. As forças sociais vão se interagindo e se desenvolvendo de forma contraditória, mas como algo aceito pela sociedade, pois para o autor “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado (Marx, 2013, p. 06).

Para o Materialismo Histórico-Dialético:

[...] não existem duas essências: a humana e a natural [...] Tal concepção implica afirmar que a materialidade dos processos que contam com a atividade humana não pode ser vista de modo mecânico, pois nas próprias relações causais se inserem as ações dos agentes sociais [...] (Loureiro, Tozoni-Reis, 2016, p.72).

Saviani (2007, p. 152) relata que nas comunidades primitivas não havia divisão de classe, e ao mesmo tempo que produziam sua existência, se educavam e educavam as novas gerações, tudo de maneira natural, comum, coletiva e sem divisão levando-o a concluir que “Trabalho e educação são atividades

especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”.

Com o desenvolvimento do sistema capitalista e o surgimento das fábricas, entre os séculos XVI e XVIII, na Inglaterra, a divisão do trabalho intensificou-se conseqüentemente, diluiu-se a unidade, gerando a divisão dos homens em classes. Assim, a classe dos proprietários conseguiu manter-se por meio do trabalho dos não-proprietários e por meio da exploração e da ideologia do capital.

Essa divisão do trabalho ocorreu também na educação:

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 155).

Assim, de acordo com Saviani (2007), essa primeira modalidade de educação deu origem à escola, considerada um lugar que frequentavam as pessoas que tinham tempo livre, ou seja, as pessoas que não trabalhavam, separando assim, a educação do trabalho.

Baudelot e Establet (1971, p. 298) nos mostram claramente essa separação das práticas escolares e o trabalho produtivo:

Enfim, nós colocaremos a hipótese, e será preciso buscar verificá-la, que a realização da forma escolar no aparelho escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais este concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas. Isto supõe evidentemente que nós elaboraríamos pouco a pouco uma definição sistemática da forma escolar, da qual nós simplesmente indicamos que ela repousa fundamentalmente sobre a separação escolar, a separação entre as práticas escolares e o trabalho produtivo.

Face a isso, Saviani (2007) considera que a escola assume uma dupla identidade entre trabalho e educação, ou seja, há uma educação voltada ao trabalho manual, para a formação da classe trabalhadora, e uma educação para o trabalho intelectual, para a formação de líderes e a possibilidade de execução de seus poderes. Ou seja, a referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes.

Para que não haja essa separação, é preciso que se tenha uma educação que compreenda os alunos como unidade, ou seja, uma educação omnilateral. Ciavatta e Frigotto (2012, p. 265) afirmam que:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões'. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

Desse modo, para os autores citados acima, a educação omnilateral consegue abranger uma educação e uma emancipação de todos os sentidos humanos.

Segundo Manacorda (2007, p. 89-90):

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Diante disso, na sociedade capitalista atual, a educação unilateral presente no contexto escolar, formam sujeitos aptos ao mercado de trabalho. Para que isso não aconteça é necessário que a escola tenha como objetivo a formação do homem completo, omnilateral.

Com essa visão educacional, abandona-se a dicotomia entre a formação do homem para a vida e para o trabalho, primando pelo desenvolvimento pleno do ser humano.

Com a Pedagogia Histórico-Crítica, há a superação dessa visão, pois ela considera a natureza humana, social e histórica. O ser humano é respeitado em sua omnilateralidade, que lhe garante o direito de pensar e se expressar por meio de uma educação igualitária e de qualidade.

Desse modo, as desigualdades entre homens não provêm das diferenças biológicas, mas das desigualdades socioeconômicas, oriundas da divisão social em classes e das suas relações no tocante às aquisições dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Assim, a concepção de homem permeia, muitas vezes, a concepção de infância que será abordada na próxima sessão. Isso decorre do processo sócio-histórico que é dialético e que se constrói no jogo das forças sociais contrárias.

5 EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de adentrar na Educação Infantil, faz-se necessário abordar a concepção de infância assumida historicamente pela sociedade no Brasil e trazer a concepção atual na perspectiva teórica abordada, para uma melhor compreensão da problemática.

5.1 Concepção de infância

Historicamente, a concepção de infância é permeada pela definição de criança como um ser dependente do adulto. Entre os humanos, somos os seres que mais precisamos dos cuidados dos adultos para poder sobreviver, pois possuímos uma infância mais longa. No entanto, a compreensão de infância não é algo natural, ela é configurada por mudanças históricas e sociais.

Ariès (1981)⁴ é considerado o precursor da história da infância, pois por meio de seus estudos da iconografia religiosa e leiga, de cartas, de dossiês familiares, de registros de batismo, de inscrições em túmulos, de diários de família, surgiram os primeiros trabalhos na área de história que apontou o lugar da criança europeia e sua representação na sociedade dos séculos XII ao XVII.

De acordo com o autor, as pessoas representavam a idade da criança como a infância que planta os dentes e dura até os sete anos. A partir dos sete anos, era inserida na vida adulta, realizando as atividades que seus pais faziam, antes disso eram vistas como irracionais “[...] a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade [...]” (Ariès, 1981, p. 10).

A segunda idade, de acordo com Ariès (1981, p. 36), dura até os 14 anos “[...] chama-se pueritia e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho”.

A terceira idade é chamada de adolescência, que pode estender-se até os 30 ou 35 anos, marcada pela grande capacidade de procriar. Em seguida, temos a juventude, que dura até os 45 ou 50 anos, marcada pela força e pelas suas funções

⁴ Ariès (1981): Retrata a concepção da criança europeia burguesa.

produtivas. Depois disso, temos a senectude, que está no caminho entre a juventude e a velhice. E por fim, a velhice, que dura até a morte, marcada pela serenidade “[...] porque as pessoas velhas já não têm os sentidos tão bons como já tiveram, e caducam em sua velhice [...] o velho está sempre tossindo, escarrando e sujando [...]” (Ariès, 1981, p. 37).

Percebe-se, nessas passagens, a valorização da juventude, da pessoa que produz, e a exclusão de crianças e idosos de certos espaços sociais, como acontece na sociedade capitalista em sua fase neoliberal.

Ariès (1981) relata que as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, pois se vestiam e participavam de festas, danças e reuniões como os adultos “[...] e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido [...]” (Ariès, 1981, p. 51).

Assim, a criança participava de todas as situações sociais em que um adulto estava inserido. Tudo era discutido, realizado e permitido na presença delas, não sendo respeitada a sua inocência e suas particularidades. Desse modo, o alto índice de mortalidade e infanticídio era aceito e interpretado como algo natural na sociedade (Ariès, 1981).

No século XVII, há uma mudança em relação ao cuidado com a criança por meio da interferência dos poderes públicos e da Igreja, preocupados com o infanticídio “[...] como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes [...]” (Ariès, 1981, p. 61).

No século XIV, em consequência da religiosidade cristã, surge a criança anjo ou a criança mística, “[...] essa imagem da criança associada ao Menino Jesus ou à Virgem Maria, causa consternação, ternura nas pessoas” (Oliveira, 1999, p. 22).

Assim, a criança, inicialmente, foi representada como um ser angelical, posteriormente, foi associada ao menino Jesus, e, em seguida, representada por uma criança nua, o *putto*, que surgiu no final do século XVI.

[...] sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente: um clergeon. [...] que eram educadas para ajudar à missa, e que eram destinadas às ordens, espécies de seminaristas [...]. O segundo tipo de criança seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância

aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria [...]. Um terceiro tipo de criança apareceu na fase gótica: a criança nua (Ariès 1986, p. 52-53).

Com as mudanças culturais, influenciadas pelas transformações políticas, sociais e econômicas, a imagem da criança anjo ou mística vai se transformando, assim como as relações estabelecidas entre os pais e seus filhos, surgindo um novo sentimento de infância, constituído por dois momentos: paparicação e apego. A criança passa a ser um modo de distração dos adultos (Ariès, 1981).

Nesse contexto, todo o processo histórico levou à valorização da infância, porém, e não menos relevante, levando em consideração que nem todas as crianças vivem a infância, pois isso depende das condições socioeconômicas e culturais.

De acordo com Ariès (1986), o século XVII foi importante na evolução dos temas da primeira infância. Nele, tem-se o retrato de crianças, também retratos de família, e a criança se tornou o centro da composição familiar.

Até o final do século XVIII, as crianças não frequentavam as escolas de acordo com a faixa etária, como hoje em dia. Os centros educativos, como eram chamados nessa época, acomodavam pessoas de diferentes faixas etárias, principalmente jovens, pois as crianças eram vistas como incapazes e fracas, justificando assim a entrada tardia da criança nos centros educativos.

Durante o século XIX, com a Revolução Industrial, a questão da exploração do trabalho infantil intensificou-se, por ser uma mão-de-obra barata e propícia à exploração, principalmente quando se tratava de criança oriunda de famílias pobres.

De acordo com essas mudanças, começam a aparecer as primeiras instituições educacionais que separavam as crianças do mundo adulto, e por meio dela “[...] compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral como social e metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essas finalidades [...]” (Ariès, 1981, p. 193).

No Brasil é recente o interesse histórico pela infância. Vasconcellos e Sarmiento (2007) assinalam que:

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas

infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (p.36).

Para Priore (1991), ao se resgatar a história da criança brasileira nos deparamos com um passado permeado por anônimas tragédias, como: abandono de bebês, venda de crianças escravas, violência, abusos sexuais, doenças, fraturas e queimadas, trabalhos árduos, além da vida nas instituições, que tinham por objetivo apenas a sobrevivência dessas crianças. Essa situação da história da infância no Brasil estendeu-se por mais de três séculos. Desse modo, a autora descreve uma trajetória histórica, que se inicia desde a colônia de Santa Cruz, na qual se observou um adestramento mental e físico das crianças indígenas pelos jesuítas, por meio de ensinamentos rígidos dos modos e dos costumes europeus, preocupando-se com a imagem da criança-santa, que deveria imitar o menino Jesus: com características de bom comportamento, divindade, doçura, cuja concepção não encaixava-se no contexto brasileiro, portanto, a “historiografia internacional pode servir como inspiração, mas não bússola” (Priore, 1991, p. 11).

Entre os séculos XVI e XVIII, a educação, no Brasil colonial, das crianças foi sendo alterada pelas relações estabelecidas entre adultos e crianças.

O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre as crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e os pobres; os órfãos e os abandonados e os que tinham família, etc. (Priore, 2013, p. 104-105).

Priore (1991) examinou aspectos da sexualidade e dos preconceitos raciais do século XIX, aos quais as crianças negras do Rio de Janeiro foram submetidas. Na Bahia, a Lei do Ventre Livre (1871) que determinava que os filhos das mulheres, nascidos a partir de 1871, seriam considerados livres, modificou as relações parentais. No final do século XIX, a Roda dos Expostos, local que permitia às mães abandonarem seus filhos de forma anônima, promoveu um infanticídio disfarçado, com as crianças que eram abandonadas na Santa Casa de Misericórdia. A primeira Roda dos Expostos do Brasil foi instituída em 1734 na Santa Casa de Misericórdia da Bahia, em Salvador.

Nas primeiras décadas do século XX, a mão de obra infantil foi bastante requisitada pelo trabalho, e isso acarretou muitos acidentes, sem que houvesse nenhuma proteção por lei. Na Primeira República (1889 a 1930), entrou em cena o conceito de menoridade, e por meio da relação Estado e Sociedade, houve uma tentativa de disciplinar o menor (Priore, 1991).

As condições de vida das crianças pobres eram muito ruins, pois elas saíram de um sistema econômico baseado na escravidão e foram inseridas no período republicano já envolvidas com as relações de trabalho, gerando uma grande preocupação social e a necessidade de proteção dessas crianças.

No século XX (1927 a 1990), com o Código de Menores, todas as crianças e jovens eram vistos como pessoas em perigo ou como perigosos, em estado de abandono, carência, doença, infração, ócio, deficiência, ou até mesmo em carência dos pais, eram encaminhadas às instituições que os acolhiam, corrigindo-os de forma perversa e sem resultados positivos.

O olhar para as crianças no Brasil foi permeado por uma visão estigmatizada e do ser criança e de forma pejorativa, ou seja, ela sempre foi considerada como menor, delinquente, e as políticas que foram sendo implementadas no Brasil sempre tiveram intuito de corrigi-las por meio de instituições correcionais e orfanatos voltados para as crianças pobres. Nestes lugares, também eram deixadas as crianças de mães que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixá-las (Priore, 1991).

Mas parte da sociedade, preocupada com os direitos humanos, por meio de lutas e movimentos buscavam uma lei que garantisse o direito das crianças e dos adolescentes e, assim, foi extinto o Código dos Menores e promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei 8069/90) (Brasil, 1990), que trouxe várias mudanças em relação às crianças no Brasil e possibilitou um considerável avanço das políticas sociais de proteção e a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes como: intelectual, afetivo, físico, social e cultural, enfatizando o dever da família, do estado e da sociedade em garantir esses direitos.

Historicamente, as políticas correcionais foram sendo substituídas pelo ECA (1990), significando um grande avanço em defesa da integridade física, moral e intelectual das crianças, seguido pelas Leis e Diretrizes e Bases (1996), que definiram uma política pública para a infância.

Para Corsaro (2011), na atualidade, muitas vezes, os desejos e as necessidades das crianças causam preocupações nos adultos, e até mesmo, são vistas como ameaças para as sociedades atuais e futuras.

Por isso, muitas vezes, a sociedade busca idealizar comportamentos considerados certos, como, por exemplo, a criança deve ser obediente, ficar sentada, sem falar, vestir-se de acordo com o que a sociedade determina. Tudo isso, utilizando de atitudes corretivas comportamentais padronizadas.

Corsaro (2011) descreve que o pensamento sociológico sobre a infância deriva do trabalho teórico sobre socialização e relata a existência de dois diferentes modelos de socialização: o determinista e o construtivista.

O autor explica que, no modelo determinista, a criança é vista como um ser totalmente passivo, que se adapta à sociedade, devendo ser guiada e moldada para tornar-se um membro funcional. Nesse modelo, surgiram duas abordagens auxiliares diferentes por suas concepções de sociedade: modelo funcionalista e modelo de reprodução. No modelo funcionalista, predominava o preparo das crianças para enquadrar-se na ordem e no equilíbrio da sociedade. No modelo de reprodução, o foco está nos conflitos e nas desigualdades sociais, sendo que algumas crianças, filhos das classes dominantes, têm acesso diferenciado a certos tipos de recursos culturais e sociais que a classe trabalhadora não tem. A crítica a esses modelos é que há uma preocupação com os resultados da socialização, pela subestimação da capacidade ativa e pela negligência histórica, ignorando a importância da infância na sociedade.

No modelo construtivista, a criança constrói ativamente seu mundo social. O psicólogo suíço Jean Piaget é um representante da abordagem construtivista, ele estudou a evolução do conhecimento em crianças tendo como principal área de interesse a biologia e a epistemologia.

O psicólogo russo Lev Vigotski (2009) também destacou o papel ativo da criança no desenvolvimento humano, mas, para ele, o desenvolvimento social desta é sempre o resultado de suas ações coletivas, localizadas na sociedade.

Para Corsaro (2011), a crítica ao modelo construtivista é que o foco se volta para o desenvolvimento individual, com o ponto de chegada, não considerando as relações interpessoais e socioculturais reproduzidas coletivamente.

Corsaro (2011) propõe a noção de reprodução interpretativa, que fornece uma base para uma nova sociologia da criança abrangendo aspectos criativos e

inovadores da participação infantil que são afetados pelas culturas e sociedades, substituindo os modelos lineares de desenvolvimento social individual por um modelo de teia global com uma visão coletiva, uma visão produtiva-reprodutiva na qual as crianças participam como membros ativos das culturas da infância e também do adulto.

Nesse sentido, há dois elementos principais a serem observados: a importância da linguagem e das rotinas culturais; e a natureza reprodutiva da participação das crianças na transformação de suas culturas.

Corsaro (2011) destaca a importância da linguagem, que permite a participação da criança em sua cultura, e com as rotinas culturais tem-se a compreensão do pertencimento da criança a um grupo social. A família é responsável pela ligação de todas as instituições culturais das crianças e na sua participação nas culturas de pares.

Nesta pesquisa, a Educação Infantil é concebida como nível de ensino no qual a criança tem direito de acessar os conhecimentos produzidos e acumulados científica, filosófica e artisticamente. Tal conhecimento precisa ser mediado pelo professor que tem o papel de ensinar.

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil, ao se preocupar com a aquisição do conhecimento, não tem a intenção de reproduzir formas escolares autoritárias, fragmentadas, e nem uma preparação para o Ensino Fundamental, mas sim objetiva considerar o contexto, o desenvolvimento real da criança, e sua relação com o adulto como promotor da aprendizagem na sociedade em que vive.

Então, no próximo item será descrita a história da Educação Infantil para que se possa entender melhor o processo histórico e os diferentes discursos que impactaram a Educação Infantil no país.

5.2 A Educação Infantil

Durante a história da Educação Infantil no Brasil, houve várias transformações que mudaram o contexto das instituições escolares que atendiam as crianças. A partir do século XX, surgiram movimentos em relação à Educação Infantil. De acordo com Kramer (1999), nessa época, existiam programas baseados

em modelos americanos que analisavam o quanto a educação poderia diminuir e até mesmo eliminar as desigualdades socioculturais.

A Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988) foi a primeira que fez uma referência clara às crianças pequenas e sua educação.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Brasil, 1988, n.p.).

Atualmente, na LDB, lei 9394/96 (Brasil, 1996), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, considerada muito importante no processo de desenvolvimento da criança.

A LDB (1996) elucida os aspectos avaliativos da seguinte forma:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; [...] V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 2019, p. 22-23).

Segundo Martins (2005, p. 7) a Educação Infantil até o presente “não existiu de fato como expressão do direito educacional de zero a seis anos”, pois “[...] os modelos de educação infantil até agora implantados não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com essa faixa etária” (idem, p. 7).

Assim, tem-se a necessidade de saber qual educação as crianças estão acessando e qual educação é preciso que elas recebam, pois sem essa conscientização e clareza do trabalho educativo a ser desenvolvido nas escolas por profissionais qualificados, não é possível almejar o acesso da criança ao conhecimento científico, promovendo uma educação integral.

Nesse sentido, Pasqualini (2006, p. 7) em seu contato com as instituições de Educação Infantil públicas, constatou uma predominância de “um caráter espontaneísta e muitas vezes esvaziado de sentido do trabalho educativo dirigido à primeira infância”.

E não é essa a finalidade da Educação Infantil, pois a escola precisa ser organizada de modo intencional com objetivos que visem promover a aprendizagem pela criança de modo a torná-la humana, e assim, ela vai se apropriando progressivamente dos múltiplos elementos culturais e das complexas capacidades humanas por meio da mediação da aprendizagem escolar (Lazaretti, 2011).

Concordando com Lazaretti (2011), Arce (2013, p. 10) afirma que:

O ensino na Educação Infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças.

Então, se faz necessário que para que o trabalho seja realmente efetivo é preciso, segundo Conde (2020), que a Educação Infantil seja trabalhada nas bases do Materialismo Histórico-Dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica, para que se tenha a formação omnilateral do ser humano.

Nessa perspectiva, o docente poderá contribuir para uma formação mais justa e igualitária e menos individualista, competitiva e alienada. O conceito de omnilateralidade é de grande importância para refletir sobre o problema da educação em Marx, já que o autor se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral, que é provocada pela divisão social do trabalho, pelo trabalho alienado, pelas relações burguesas estranhadas, pela reificação (Junior, 2022).

Na Educação Infantil, a criança acaba por produzir as práticas, os hábitos, as falas, os comportamentos que presencia, por isso, é importante promover uma educação por meio de práticas baseadas em conteúdos que favoreçam o seu desenvolvimento da melhor maneira possível, pois, muitas vezes, a escola acaba sendo o único e melhor lugar que a criança tem, com oportunidades de se manifestar, de aprender, de ser valorizada e de se desenvolver plenamente, mas “[...] se quisermos que as crianças se apropriem das formas mais elaboradas da conduta e da atividade humana, precisamos garantir que essas formas mais desenvolvidas estejam presentes na escola [...]” (Mello, 2010, p. 58).

Segundo Pasqualini (2013, p. 90):

[...] é tarefa da escola de educação infantil ampliar o círculo de contatos com realidade da criança. É tarefa do professor transmitir à

criança conhecimentos sobre o mundo, não só porque a criança tem direito a conhecer o mundo em que vive para além dos limites estreitos de sua experiência individual, mas porque esses conhecimentos serão justamente a matéria-prima da brincadeira infantil.

Por isso, se alicerçando no Materialismo Histórico-Dialético a totalidade só será abarcada quando a criança compreender a realidade na qual está inserida, e também o modo como a sociedade organiza-se de acordo com cada contexto histórico, as experiências acumuladas pela humanidade, e que ela também pode ser transformadora dessa realidade.

Assim, para Saviani (1989), não se deve ter uma educação unilateral e passiva, burguesa, na qual algumas crianças são ensinadas a pensar e fruir e outras a realizar. Para o autor, a educação tem que ser completa, superando e rompendo com concepções neomecanicistas de educação, úteis ao capitalismo, impostas hegemonicamente pela sociedade.

De acordo com Aranha (2006), só será possível uma educação universal e formativa, quando houver o desenvolvimento da capacidade de integração do trabalho intelectual e manual. A educação deve instrumentalizar o homem fazendo com que ele se torne capaz de agir na sociedade, compreendendo a ação que está sendo realizada, ou seja, a educação não pode separar educação e vida, teoria e prática.

Concordando com Aranha (2006), Alves (2011) afirma que a Educação Infantil deve proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade de forma crítica, contextualizada, ampliando o universo cultural da criança para que ela compreenda a realidade e sua interação com o mundo. “As instituições de EI devem ser, assim, mais um espaço de socialização e desenvolvimento, tendo como tarefa específica o trabalho com o conhecimento” (Alves, 2011, p.30).

Vasconcellos e Sarmiento (2007) destacam que a escola é um espaço que historicamente foi permeado por utopias igualitárias e por processos refinados de dominação, na qual todas as crianças têm a mesma capacidade e competência para competirem em uma sociedade com igualdade de oportunidades.

Mas, para que as crianças, filhos da classe trabalhadora, tenham acesso aos conhecimentos científicos, é necessário, segundo Saviani (2011), que a escola propicie a aquisição dos instrumentos que irão possibilitar o acesso ao saber

elaborado e não espontâneo. “Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar” (Saviani, 2011, p. 14).

Porém, na Educação Infantil, muitas vezes, são outros currículos que permeiam o cotidiano dessas instituições, assim, “O currículo escolar, na perspectiva do “aprender a aprender”, perde referência de quais são os conteúdos a serem ensinados, pois deve voltar-se às vivências e cultura cotidiana do aluno (Marsiglia, 2011, p.16). De acordo com a autora, nessa perspectiva, os conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela sociedade são considerados conhecimentos fragmentados e descontextualizados por não estar diretamente relacionados à vida cotidiana.

Para Marsiglia (2011), é preciso compreender a escola nesse contexto histórico e abordada no final da década de 1980 com a ampliação do acesso aos alunos nas instituições de Educação Infantil. É importante destacar que a qualidade não conseguiu acompanhar o número de vagas, gerando assim, uma desqualificação do ensino público oferecido nessas escolas, que fizeram com que alunos provenientes de melhores condições financeiras procurassem instituições particulares, aumentando também a desvalorização do professor tanto em relação aos salários quanto com sua representação social.

Essa desvalorização do professor colaborou para uma desqualificação da formação docente, por meio de cursos superiores com Educação a Distância (EAD), baseados em conhecimentos cada vez mais superficiais, apreendidos de maneira mecânica e alienada.

Sobre essa formação esvaziada do professor, Martins (2015. p. 23) destaca que:

Os professores já não mais precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois já não mais precisarão ensiná-lo aos seus alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, adaptar-se-ão a ela pela primazia da alienação. O que acaba restando é o atendimento à palavra de ordem: “aprender a aprender”.

De acordo com Marsiglia (2011, p. 7) “A sociedade capitalista tem colocado a escola como mecanismo que adapta seus sujeitos à sociedade na qual estão inseridos”. Sendo assim, a escola na sociedade capitalista tem a função social de

manter o sistema por meio dos interesses e da ideologia da classe dominante, e isso faz com que haja um esvaziamento dos conteúdos e métodos necessários à apropriação da humanidade social, historicamente construída.

Pasqualini e Lazaretti (2022) relatam que, quando pensa-se em qual Educação Infantil queremos, esse querer é um querer teórico político, ou seja, é um ato político de defender os direitos das crianças, sendo um deles, o direito à uma educação escolar para todas as crianças, desde os bebês. As autoras esclarecem que quando inicia um trabalho, de acordo com as teorias críticas, há uma visão equivocada de um ensino adultocêntrico, que desconsidera a criança, de carteiras enfileiradas, de livros didáticos, baseadas em concepções antagônicas de currículo, de criança, de professor, de conteúdo e de forma.

As autoras defendem a educação escolar para a criança desde a Educação Infantil e, nessa defesa, há percepção de elementos da prática pedagógica que não condizem com a educação desejada, ou seja, práticas enraizadas por meio de teorias que surgiram nas décadas de 70 e 80, marcadas por carências culturais, que alimentaram um caráter preparatório, antecipatório, assistencialista, por meio de um ensino mecânico, estereotipado. Assim, desde a década de 90, a partir dessa defesa da pedagogia da infância, houve a propagação de um ideário antiescolar para a Educação Infantil, com críticas a essas práticas emancipatórias, assistencialistas, mecânicas, que vinham se desenhando historicamente no Brasil.

Ao tentar defender a especificidade da Educação Infantil, nega-se o caráter escolar, não a escola, pois a escola é uma conquista histórico-social da classe trabalhadora, que tem uma função social, na qual cada criança tem o direito de apropriar-se de toda a cultura e de todo o conhecimento, para que possa desenvolver-se.

Pasqualini e Lazaretti (2022) afirmam que a especificidade da Educação Infantil precisa garantir uma finalidade, uma função social clara, compreendendo melhor como se ensina e como as crianças aprendem na relação conteúdo e forma. Quanto ao currículo, ele não pode ser subjetivista, baseado nas preferências dos professores, marcado por listas, datas comemorativas, por centros de interesses, pois não há a definição clara de quais elementos da cultura irão tornar-se objetos de aprendizagem pelas crianças, ou seja, deve existir um currículo que revele o conhecimento a ser apropriado pela criança, pois o currículo ocupa um lugar

fundamental no trabalho pedagógico do professor para que ele consiga organizar o ensino com caráter intencional e sistemático.

Para isso, as autoras abordam a categoria atividade, que não é algo específico ou uma atividade pedagógica. A atividade é vista como um modo de relação do sujeito no mundo que provoca necessidades, motivos que o coloca em meio a ações e operações. A categoria atividade é fundamental para pensar a atividade de ensino do professor e a aprendizagem da criança e definir as especificidades do professor e do aluno, pois são posições diferentes e não hierarquizadas. A atividade do professor sistematiza, dirige, intenciona a fim de garantir que a criança coloque-se como sujeito em atividade de aprendizagem, superando a ideia do protagonismo infantil e do professor facilitador, próprio de uma perspectiva escolanovista.

Desse modo, Pasqualini e Lazaretti (2022) citam o jogo de papéis⁵ como uma das principais formas de manifestação da atividade lúdica nas escolas de Educação Infantil.

Assim, a atividade lúdica possibilita uma criação imaginária no interior do jogo de papéis, pois permite à criança incorporar papéis e relacionar-se com outras crianças de acordo com o papel assumido.

Por meio dessa atividade lúdica, a criança compreende regras, que em um primeiro momento, estão implícitas no papel que ela assume e que progressivamente vão tornando-se explícitas nas diferentes formas de relacionar-se por meio dos jogos. E, à medida que as crianças vão incorporando esses papéis, elas se apropriam das relações do meio social, das normas e as regras sociais de conduta.

Nesse contexto, a educação na atualidade deve ser analisada de acordo com uma perspectiva dialética que permita avançar em uma análise mais contextualizada e crítica dessas práticas que estão sendo realizadas nas instituições de Educação Infantil. Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 18) afirmam que:

A escola que queremos ensinar e, por isso, é rica em conhecimento mediado pela relação professor-criança, mas não por isso é sisuda, cinzenta, ao contrário: é uma escola colorida, alegre, acolhedora; um espaço de vida e

⁵ Nessa dissertação os termos jogos de papéis, jogo protagonizado e brincadeiras de papéis serão utilizados com o mesmo significado.

de formação que proporciona o acesso à cultura humana em suas formas mais elaboradas e o contato com a natureza (progressivamente) mediado pelo conhecimento científico; uma comunidade na qual se tecem vínculos e relações humanas promotoras do desenvolvimento ético-afetivo-cognitivo e do bem estar de todos os envolvidos.

Uma educação escolar em uma perspectiva crítica de educação, ou seja, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, defende o ensino, o conhecimento científico, o acesso à cultura, portanto, diferencia-se da escola com carteiras enfileiradas, com crianças respondendo em apostilas, materiais impressos ou livros didáticos, mas defende uma educação que aproxima a criança da cultura humana por meio de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

A seguir, será explicitada a função do professor da Educação Infantil e o seu importante papel ativo e fundamental em todo esse processo de busca da transformação da educação das crianças.

5.3 O professor da Educação Infantil

O professor da Educação Infantil, como os demais professores de outros níveis da educação de ensino, exerce um papel fundamental na aquisição do conhecimento científico acumulado historicamente pela sociedade. Desse modo, é preciso compreender o profissional como pessoa que vive em sociedade, muitas vezes, permeado por ideologias, que possui uma formação que não lhe garante o acesso ao saber mais elaborado e que é um sujeito que está cada vez mais sendo desvalorizado tanto profissionalmente, quanto socialmente. Todas essas questões, impactam diretamente o seu trabalho dentro das instituições escolares, e é só por meio da conscientização sobre seu papel sociopolítico poderá transformar a realidade na qual vive.

Martins (2001, p. 29), aborda a importância de compreender o professor como pessoa e não apenas como um profissional “[...] ou seja, reconhecer que aquilo que ele diz e faz é mediado por aquilo que ele é, por sua personalidade”. Assim, seu trabalho será impactado pelo que pensa diante da sociedade em que convive e atua de forma passiva ou ativa.

Para Arce (2001, p. 265):

Não é função deste professor do ano 2000 transmitir, ensinar nada aos alunos, apenas garantir que aprendam para que continuem esse processo

de aprender a aprender fora da escola. A função do professor acaba reduzindo-se a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se com o mero participante das decisões escolares e da vida escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática.

Desse modo, a função do professor acaba sendo desvalorizada e, por consequência, acaba prejudicando o próprio trabalho educativo, pois não se considera todo o processo social e histórico fundamental a ser desenvolvido na escola.

De acordo com Arce (2015), muitos professores da Educação Infantil encaram seu trabalho como algo instrumental, e ou maternal, desvalorizando assim, o trabalho intelectual, crítico e valorizando o espontaneísmo e a prática pela prática.

Ao ter essa visão, muitas vezes retratada em cursos de formações dos professores, não há a reflexão crítica e contextualizada sobre a prática, ou seja, não há suporte teórico para que os professores realizem seu trabalho de maneira coerente e consistente.

Os professores da Educação Infantil exercem, como os demais professores, um papel social importante para que a criança tenha acesso a um saber sistematizado e se aproprie de toda a cultura elaborada historicamente. Assim, as instituições de Educação Infantil acabam sendo um espaço onde predominam o espontaneísmo ou uma preparação para o Ensino Fundamental.

De acordo com Arruda e Barros (2020), é fundamental a interação do adulto com as crianças sob a ótica do Materialista Histórico-Dialético. No ambiente escolar, essa interação precisa ser realizada por profissionais qualificados que tenham objetivos que reconheçam a atividade como forma de emancipação do fazer educativo.

Também para Marsiglia (2011), o professor é a peça-chave que torna a escola um espaço de reprodução ou de transformação.

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento (Marsiglia, 2011, p.10).

Sustentados em referenciais teóricos críticos, os professores ao ter uma intensa e contínua reflexão de suas práticas, contribui efetivamente com o desenvolvimento dos educandos. Essa reflexão sobre a própria prática é importante para que não haja a reprodução dos interesses da sociedade capitalista de maneira implícita ou até mesmo explícita.

Também se enfatizando a importância do trabalho do professor, com uma prática planejada intencionalmente, com objetivos claros, irá alcançar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno da criança.

Desse modo, “[...] o professor precisa conhecer a criança com a qual está trabalhando, tanto do ponto de vista do desenvolvimento, quanto do ponto de vista sócio-histórico e cultural.” (Arce, 2013a, p. 07). Esse conhecimento é primordial para que se possa proporcionar às crianças atividades com acessos aos conhecimentos sistematizados.

Outro ponto a ser ressaltado é que o professor ao conhecer a família da criança pode ter um trabalho pautado na realidade social em que as crianças estão inseridas. Somente assim, ele conseguirá alcançar o desenvolvimento integral das crianças, pois as relações vivenciadas nas famílias são representadas nas brincadeiras por meio da sua apropriação e reprodução, já que “O conteúdo da brincadeira é de origem social, histórica e cultural, e os motivos que incitam essa atividade é a reprodução das relações humanas” (Martins, Abrantes, Facci, 2016, p.133).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, que é uma pedagogia crítica não reprodutivista, referente à formação dos professores, propõe um ensino do conhecimento científico sistematizado para as crianças em todos os níveis de ensino, a partir da Educação Infantil. Como aponta Martins (2016):

No que tange à importância da transmissão dos conhecimentos científicos, dos conhecimentos clássicos, advogada pela pedagogia histórica-crítica, consideramos necessário reiterar a propriedade de propagação de tais saberes em todos os níveis de ensino. Essa observação se justifica, pois, não raro equivocadamente se propala a impossibilidade do ensino de conteúdos científicos, não cotidianos - e consequentemente a impossibilidade de adequação da pedagogia histórico-crítica para todas as faixas etárias. Há que se reconhecer que desse mal padeceu (e de certa forma ainda padece) a educação infantil, concebida como momento no qual pouco ou nada há para se “ensinar” - do ponto de vista dos conhecimentos clássicos, sobretudo em seus anos iniciais (p. 21-22).

Arce (2013, p. 5) também aponta a importância da aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica desde a Educação Infantil:

Quando se fala nas possíveis aplicações da Pedagogia Histórico-Crítica no campo educacional é com certa dúvida que afirma-se sua possibilidade para o campo da Educação de crianças menores de seis anos. Dúvida esta alimentada pela imagem vulgarizada de que esta dita Pedagogia seria conteudista. Conteudista entendida como uma Pedagogia baseada na memorização, no ensino livresco, algo que quase medieval (mesmo sem se ter clareza do que teria sido a educação em tal época histórica). Portanto, para crianças pequenas Pedagogia Histórico-Crítica = tortura + criança deixando de ser criança, de ser feliz! Nada mais pode representar este tipo de afirmação do que o desconhecimento total a respeito do que seria a Pedagogia Histórico-Crítica e, mesmo de quais são as possibilidades para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Assim, para que esse desconhecimento, principalmente por parte do professor, não prejudique o trabalho pedagógico na Educação Infantil, Arruda; Barros (2020) abordam que é necessário buscar a apreensão da realidade por meio de um ensino sistematizado e para isso, que o professor precisa ser qualificado, conhecendo e planejando cada passo a ser desenvolvido com seus alunos de forma sempre intencional, com sustentação teórico-crítica, rompendo com a lógica capitalista, bem como com o mito da brincadeira livre como promotora do desenvolvimento infantil.

E essa qualificação profissional, tão necessária, está sendo prejudicada cada vez mais pela lógica do mercado, na qual a educação é tida como mercadoria altamente rentável, com oferecimento de cursos de licenciaturas superficiais e rápidos e também nas redes de ensino, onde há incidência de educação de plataforma e de aquisição de materiais didáticos produzidos por empresas educacionais incluindo plataformas digitais.

A Pedagogia Histórico-Crítica pode favorecer a educação da escola pública dos alunos da classe trabalhadora, pois para Saviani (2011, p. 201), o papel da escola “[...] não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”.

No sentido da humanização da educação, de acordo com Saccomani e Coutinho (2015), os indivíduos se humanizam ao serem inseridos na sociedade. Aprendem com a família, com a internet, com amigos etc., mas é na escola, com o

professor que há toda uma reflexão desses conhecimentos, ampliando-os, enriquecendo-os, compreendendo-os. Não é tarefa da escola trabalhar o cotidiano, pois ele já é conhecido pelos alunos fora do ambiente escolar.

E assim, o professor com uma boa formação crítica, pode superar o esvaziamento de conteúdos científicos na Educação Infantil. E para que realmente isso aconteça, o papel das políticas públicas educacionais é fundamental para materializar tais propostas.

Esta dissertação contou com pesquisa bibliográfica e documental sobre a história da Educação Infantil e dos documentos, das Políticas Públicas Brasileiras até chegar na BNCC (Brasil, 2017), focando no jogo de papéis na Educação Infantil. Então, a seguir, será abrangida a temática das Políticas Públicas da Educação Infantil no Brasil.

5.4 Políticas Públicas da Educação Infantil

As Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil foram pesquisadas com o intuito de compreender a totalidade que envolvem a Educação Infantil e o jogo de papéis.

A análise das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras para compreensão das Políticas Públicas de Educação Infantil parte da Constituição Federal (FC) de 1988 (Brasil, 1988) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). As Políticas Públicas Educacionais são “tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação [...]. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar” (Oliveira, 2010, p. 4).

A história da educação no Brasil tem alguns marcos importantes sob o olhar das políticas públicas educacionais. Segundo Saviani (2008, p. 8), o primeiro documento “[...] de política educacional que vigorou no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, editados em dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549 [...]”.

A Coroa Portuguesa renunciou a alguns subsídios destinados à educação no país “Considerando que as províncias não estavam equipadas financeiramente e tecnicamente para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada” (Saviani, 2008, p. 9).

Ainda em relação ao século XIX e início do século XX, houve um altíssimo índice de analfabetismo “[...] ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu

praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920 [...]” (Saviani, 2008, p. 10).

Com o desenvolvimento da industrialização com a contratação de mulheres para trabalhar nas fábricas, houve a preocupação em se ter um lugar para os filhos poderem ficar enquanto suas mães trabalhavam, diferentemente dos países europeus, “[...] no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas” (Paschoal; Machado, 2009, p. 82).

Assim, observa-se que a educação pública se organizou para dar apoio ao desenvolvimento da industrialização no país.

Então, no tocante ao objeto de ensino desta pesquisa, qual seja, a educação na Educação Infantil para sua melhor compreensão, são abordados alguns marcos históricos educacionais da Educação Infantil no Brasil, iniciando com a Constituição Federal (CF) de 1988, seguida por: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13/07/1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - 1996 - Lei 9394/96; Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) - 1998; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) - 2007; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - Resolução nº 05 - 17/12/2009; Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Regulamentado pela Lei 13.005 - 25/06/2014 e, pôr fim, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil - homologada em 20/12/2017.

Com a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), a criança passou a ser considerada cidadã e, portanto, com garantia de direitos. Desse modo, muda significativamente as concepções de criança e de Educação Infantil. A partir da CF, a educação é um direito de todos (art. 205). O artigo 208, inciso IV, diz:

Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
IV – Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (Brasil, 2016).

No artigo 227, a CF coloca a criança e o adolescente como prioridade nacional.

Artigo 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 2016).

Por meio da CF (1988), foram elaboradas as Constituições Estaduais das diferentes unidades da Federação e as Leis Orgânicas dos municípios.

Para Sousa, “é indiscutível que esta constituição, na medida em que amplia direitos da criança à escola, responsabiliza-se também pelo atendimento e democratização da educação infantil” (2000, p.48).

A prioridade desses decretos e leis era o Ensino Fundamental já que as “[...] políticas públicas educacionais, orientadas por uma economia capitalista e neoliberal, ampararam prioritariamente o Ensino Fundamental (EF) durante muitos anos, enquanto as crianças pequenas ficaram desamparadas pelas Leis” (Mello e Sudbrack, 2019, p. 04).

Até então, para Reis e Cunha (2010, p. 116), a responsabilidade em relação a “[...] organização e manutenção das creches era do Serviço Social, instituições filantrópicas ou comunitárias, com preocupação assistencialista, visto que o atendimento se voltava-se para as crianças pobres”.

Gobatto (2016, p. 85) também relata esse caráter assistencialista, para a autora, “[...] enquanto submetida à perspectiva da negligência de direitos, a criança tinha acesso apenas aos cuidados assistenciais, dependendo de boas intenções e de filantropismo, com vistas ao atendimento de suas necessidades básicas”.

Com a CF de 1988, estabeleceu-se a Educação Infantil como um direito especificado no Artigo 208, Inciso IV, preconizando às crianças de zero a 6 anos o atendimento em creche e pré-escola.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 2006).

A LDB (Brasil, 1996) reconheceu legalmente a Educação Infantil no Art. 4º, no Art. 29 e no Art. 30, e a partir disso, a Educação Infantil passou a fazer parte do sistema nacional de ensino como a primeira etapa da educação básica, tendo como foco o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, definindo no título V, capítulo II, seção II, Art. 30 que a Educação Infantil será oferecida em: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 4 a 6 anos de idade” (Brasil, 1996).

Para Secchin (2014, p. 3) “[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB, orientada pelos princípios, diretrizes e normas estabelecidos na Constituição de 1988, define e regula o sistema brasileiro de educação”.

Também na década de 90, foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990, sendo considerado um documento muito importante para a consolidação das políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Infantil, pois o documento visou o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente garantindo o direito à educação, a cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1990).

Alavancando a importância da Educação Infantil, no ano de 2009, com a Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009, tornou-se obrigatória e gratuita a Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade. Desse modo, de acordo com a Lei Federal 12.796 de 04/04/2013 (Brasil, 2013), ampliaram-se as matrículas das crianças de 4 e 5 anos, aumentando consideravelmente o número de crianças matriculadas na Educação Infantil deste ano em diante no país (Brasil, 2013).

Ainda na década de 1990 os RCNEI (Brasil, 1988) foram lançados em 1998, compostos por três volumes, integrando uma série de documentos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (Brasil, 1998b). OS RCNEI (1998) tiveram como objetivo contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade para a ampliação das necessárias condições para que as crianças pudessem exercer sua cidadania (Brasil, 1998).

No documento, a criança é considerada como um sujeito social e histórico:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de

referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (Brasil, 1998a, p. 21).

De acordo com o documento, pretende-se apontar metas, visando contribuir para o desenvolvimento integral de suas identidades, por meio do reconhecimento do direito à infância, e com o objetivo socializador e dos conhecimentos da realidade cultural e social (Brasil, 1988).

Para Menezes (2001, p. 01), o RCNEI (1998) “deve ser compreendido como uma ferramenta de estímulo à reflexão, e não como um manual a ser seguido”. Por isso, é importante que os professores tenham esses momentos de reflexão nas instituições escolares, para que possam planejar de acordo com a sua realidade e não trabalhar o RCNEI (1998) como algo pronto a ser seguido.

Alguns autores analisaram o RCNEI (1998), como Alves (2011), que entende que o documento expressa a estruturação de um currículo que traz a marca da educação formal, priorizando a aquisição de conteúdos e Reis e Cunha (2010), que os consideram como receitas elaboradas em âmbito nacional para professores, coordenadores e diretores de escolas de Educação Infantil. Segundo os autores, a prática docente acaba não sendo alicerçada em referenciais sociológico, histórico e filosófico, por isso, não há reflexão da práxis a ser realizada nas instituições de Educação Infantil.

Também Kuhlmann Junior (2007) revela preocupação com o documento por ser uma proposta hegemônica, não preocupada efetivamente com as crianças pertencentes às instituições de Educação Infantil.

De acordo com Silva (2020, p. 376) o RCNEI (1998) sofreu várias críticas:

[...] o RCNEI, não foi unanimidade e sofreu várias críticas a respeito de sua construção, pois para os críticos, a proposta para educação infantil deve ser estabelecida pelos seus sujeitos/autores e com ampla participação de professores e especialistas em educação.

Carvalho (2003) relata que com o RCNEI (1998) houve avanços na Educação Infantil brasileira, pois não existia anteriormente, em todo o território nacional, nenhuma referência curricular que pudesse nortear a práxis do professor na Educação Infantil, mas ele foi apropriado como um manual seguido à risca, desconsiderando a experiência e a cultura.

Nesse sentido, Zotti (2004, p. 10), entende que “compreender o currículo oficial também possibilita analisar, com base nas intenções presentes nas políticas oficiais, a realidade educativa do cotidiano da prática escolar”. Essa compreensão é fundamental para que se tenha clareza do ponto de partida da prática profissional e do ponto de chegada, para que se possa traçar estratégias por meio das reflexões da própria práxis.

No tocante ao objeto de estudo desta pesquisa, os RCNEI (1998) defendem que “[...] a instituição de educação infantil é um lugar onde predomina o espontâneo e as brincadeiras prazerosas, ou seja, há uma atmosfera não diretiva no trabalho pedagógico. Acaba-se por defini-la como complementar à educação familiar” (Arce, 2010, p. 21).

E as crianças são concebidas nos Referenciais como “[...] seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (Brasil, 1998, p. 21).

Ainda, nos RCNEI (1998), a visão de jogo na escola é bastante restritiva, pois não se joga para se construir saberes históricos acumulados pela sociedade.

Também é necessário destacar o que Cerisara (2002, p. 337) aponta sobre a forma de organização da Educação Infantil nos RCNEI (1998):

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a ‘didatização’ de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.

Então, não é possível, com essa visão de subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental, desenvolver um trabalho crítico nas instituições de Educação Infantil sendo necessário que a criança possa desenvolver não por meio de um trabalho subjetivo à mercê do espontaneísmo, mas, sim, por meio de atividades intencionais realizadas por professores reflexivos, críticos, através de um trabalho consciente, fundamentado teoricamente.

No tocante ao financiamento, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Brasil, 2007), a Educação Infantil passou a receber maior

auxílio de recursos financeiros, sendo incluída no financiamento público para a educação básica.

Também, historicamente, verificou-se que, além dos recursos financeiros, a Educação Infantil, recebeu mais atenção em relação ao desenvolvimento de pesquisas científicas, com estudos dos seus aspectos educacionais e legais o que consequentemente fez aumentar sua difusão e ampliação do número de crianças que começaram a frequentá-la. Esse aumento fez com que houvesse a necessidade de mais profissionais para poder trabalhar com essas crianças, ultrapassando os modelos assistencialistas baseados apenas no cuidar, mas também para a incorporação do educar neste nível de ensino. Desse modo, a Educação Infantil começou a visar o desenvolvimento integral da criança englobando todos os aspectos sociais, educacionais, afetivos, emocionais, físicos, familiares, entre outros (Mello; Sudbrack, 2019).

Nesse sentido Bittencourt (2017) concorda com Zwetsch e Antunes (2016) e defendem que para além da oferta de vagas, a prioridade da Educação Infantil está relacionada com a qualidade do ensino e o sucesso das crianças nas escolas, ou seja, os “[...] fracassos parecem perdurar, uma vez que as taxas de analfabetismo, de repetência, evasão e distorção idade-série insistem em retratar um país que, lamentavelmente, não conseguiu, até hoje, fazer seu dever de casa [...]” (Bittencourt, 2017, p. 32).

Também para Minuscoli (2016), na Educação Infantil há vários desafios a serem enfrentados e um deles é a superação das concepções assistencialistas que ainda permanecem na sociedade, sendo considerado um desafio aos poderes públicos. Com a CF (1988), o direito à educação foi garantido e buscou-se a superação desses modelos assistencialistas, então, as políticas públicas necessitam promover discussões efetivas para que essas propostas pedagógicas sejam eficazes nas escolas.

Com o desenrolar da história mais adiante, no ano de 2009, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010).

As DCNEI (Brasil, 2010) têm por objetivos “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (p. 11).

De acordo com a DCNEI (2010), a criança é um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Com isso, foi proposto um currículo que é um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

No documento, as propostas educativas devem considerar a criança como o centro do planejamento curricular, pois é um sujeito de direito e histórico que interage por meio das relações cotidianas, construindo sua identidade coletiva e individual, por meio da brincadeira, da imaginação, da fantasia, experimentando, observando, construindo sentidos sobre a sociedade e natureza, ou seja, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Para a sustentação dos projetos políticos pedagógicos, as DCNEI (2010) apresentam no Art. 6 que:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

De acordo com esses princípios as DCNEI (2010), no artigo 7, devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, oferecendo recursos e condições para que as crianças tenham seus direitos humanos, civis e sociais garantidos, complementando a educação das crianças com as famílias (Brasil, 2010).

Já no artigo 8 são estabelecidos os objetivos que devem ter as instituições de Educação Infantil, garantindo à criança o acesso aos conhecimentos e aprendizagens, bem como o direito à saúde, à proteção, à liberdade, ao respeito, à brincadeira, à interação com outras crianças, entre outros (Brasil, 2010).

No artigo 9, “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (Brasil, 2010, p. 25).

Nesse contexto, ter as interações e as brincadeiras como eixos norteadores do currículo na Educação Infantil requer que os profissionais que trabalham na Educação Infantil tenham o reconhecimento do seu papel no desenvolvimento humano das crianças, que vão intermediar todo esse conhecimento, compreendendo o papel ativo da criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, uma educação humanizadora.

Desse modo, de acordo com Mello e Sudbrack (2019, p. 10), “As diretrizes estarão na medida necessária sofrendo alterações, pois manifestam o que é considerado relevante num determinado momento histórico”.

Já sobre a Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010) as metas quantitativas para a Educação Infantil previram:

[...] garantia de aporte financeiro do governo federal para a construção, reforma, ampliação de escolas e custeio com pessoal, para aumento da oferta de vagas em 50%, até 2012, e a universalização do atendimento à demanda manifesta, até 2016, especificamente às crianças da faixa etária de 0 a 3 anos de idade, em período integral, a critério das famílias, assegurando progressivamente seu atendimento por profissionais com nível superior e garantia de formação continuada (Brasil, 2010, p. 68).

De acordo com Vieira (2010), a análise das metas e ações deliberadas e debatidas na CONAE (2010) necessita amenizar as desigualdades sociais por meio das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Regulamentado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 determinou 20 metas, 10 diretrizes e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 (Brasil, 2014).

O PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), apresenta como 1ª Meta: matricular, até 2016, todas as crianças de quatro e cinco anos na pré-escola, e tendo como sugestão a ampliação de creches para atender, até o final deste PNE, cinquenta por cento das crianças de até três anos.

Dentre as 20 metas estabelecidas, a Educação Infantil como parte da Educação Básica, é abordada nas seguintes metas:

META 4 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

META 6 Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

META 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

META 16 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

META 17 Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

META 18 Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

META 20 Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Brasil, 2014).

A Educação Infantil abordada como parte da Educação Básica, acaba perdendo um pouco da autonomia, pois está sendo atrelada ao Ensino Fundamental, sem levar em conta suas especificidades, considerando a Educação Infantil como uma preparação para o Ensino Fundamental.

Além disso, as metas destacadas acima revelam a necessidade de valorização tanto da carreira como do piso salarial nacional da categoria, que tem se caracterizado como emblemático no contexto sociopolítico brasileiro, pois há muita resistência na consolidação do piso nacional.

Das 20 metas a serem atingidas, quatro delas tratam da BNCC (Brasil, 2017a).

A BNCC foi aprovada e homologada em dezembro de 2017 após um longo processo com o pré-lançamento de três versões.

Algumas críticas foram realizadas após essa aprovação, uma delas foi feita pelo coordenador do Fórum Nacional de Educação (2010), Heleno Araújo Filho, durante o seminário sobre o tema, na Comissão de Educação, ocorrido no dia

01/06/2017, ele argumentou sobre a ausência da sociedade civil na elaboração da proposta, e sobre a exclusão dos profissionais da educação dificultar muito a implementação do documento no cotidiano escolar (Haje, 2017).

Ricardo Coelho, que era o representante da Secretaria Executiva do Ministério da Educação (MEC) em 2017, discordou dessa crítica realizada, mencionando os números de contribuições que foram acatadas durante a primeira e a segunda versão, importantes para a elaboração da terceira versão. A primeira versão recebeu doze milhões de contribuições e a segunda recebeu sugestões e críticas de mais de nove mil professores (Haje, 2017).

Desse modo, até o ano de 2017, as DCNEI (2010) eram utilizadas para nortear o trabalho na Educação Infantil. A partir de 2018, tem-se a proposta da BNCC (2017), um documento que define quais aprendizagens essenciais os alunos devem desenvolver na Educação Básica.

De acordo com Triches e Aranda (2017), a BNCC (Brasil, 2017) visa assegurar os mesmos direitos para toda criança em todo país, definindo quais conhecimentos são importantes e essenciais para o seu desenvolvimento.

A Base é apresentada como:

[...] um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas (Brasil, 2017b, p. 5).

A Educação Infantil, na BNCC (2017), é organizada em direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se. Em campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

Em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, eles asseguram, segundo a BNCC (2017), condições de aprendizagem em situações ativas em um ambiente desafiador para que possam resolver e construir significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo natural e social (Brasil, 2017).

Os campos de experiências, de acordo com a BNCC (2017), são constituídos por um arranjo curricular por meio de experiências e situações concretas da vida das

crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos do patrimônio cultural (Brasil, 2017).

No quadro abaixo consta uma síntese dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), faixa etária das crianças que participaram dessa pesquisa (Brasil, 2017, p. 42-52).

Quadro 1 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Campos de experiências				
O eu, o outro e o nós	Corpo, gestos e movimentos	Traços, sons, cores e formas	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressões no cotidiano e no espaço escolar.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por objetos, materiais e instrumentos musicais durante as brincadeiras, festas etc.	(EI03EF01) Expressar por meio da linguagem oral e escrita os sentimentos, ideias, desejos sobre suas vivências.	(EI03ET01) Estabelecer por meio de comparações as relações entre objetos, observando suas propriedades.
(EI03EO02) Agir com confiança e de forma independente de acordo com suas conquistas e limitações.	(EI03CG02) Demonstrar adequação e controle do uso de seu corpo em jogos, brincadeiras, atividades artísticas etc.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de pintura, desenho, entre outras, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	(EI03EF02) Inventar canções, poemas, brincadeiras cantadas, por meio de aliterações, rimas e ritmos.	(EI03ET02) Descrever e observar mudanças resultantes de ações sobre diferentes experiências e materiais, envolvendo fenômenos artificiais e naturais.
(EI03EO03) Desenvolver atitudes participativas e colaborativas ampliando as relações interpessoais.	(EI03CG03) Criar gestos, movimentos, em jogos, brincadeiras, jogos e atividades artísticas.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (duração, intensidade, altura e timbre).	(EI03EF03) Escolher livros, orientando-se por ilustrações e temas, procurando identificar palavras conhecidas.	(EI03ET03) Selecionar e identificar fontes de informações em busca de respostas a questões sobre a natureza (fenômenos, conservação).
(EI03EO04) Comunicar sentimentos e ideias para pessoas e grupos diversos.	(EI03CG04) Adotar hábitos relacionados ao autocuidado (alimentação, alimentação)	-	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas, planejando de forma coletiva	(EI03ET04) Registrar por meio de observações, manipulações e medidas (desenho, registro por

	ão, aparência e conforto).		cenas, roteiros de vídeos (contextos, personagens, estrutura).	números, escrita espontânea), em diversos suportes.
(EI03EO05) Demonstrar valorização às características de seu corpo e respeitando as dos outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais em situações diversas.	-	(EI03EF05) Recontar as histórias ouvidas produzindo texto escrito (professor escreva).	(EI03ET05) Classificar figuras e objetos de acordo com suas diferenças e semelhanças.
(EI03EO06) Manifestar respeito e interesse por diferentes modos de vida e cultura.	-	-	(EI03EF06) Produzir histórias orais e escritas espontâneas em situações significativas com função social.	(EI03ET06) Relatar fatos sobre seu nascimento e desenvolvimento, bem como a história da sua família e da sua comunidade.
(EI03EO07) Usar estratégias de respeito mútuo, lidando com conflitos entre crianças e adultos.	-	-	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos.	(EI03ET07) Relacionar números às suas quantidades identificando o antes, o depois e uma sequência.
-	-	-	(EI03EF08) Selecionar textos e livros de gêneros conhecidos para a sua leitura ou de um adulto.	(EI03ET08) Expressar medidas (altura, peso etc.), por meio de gráficos básicos.
-	-	-	(EI03EF09) Levantar hipóteses e realizar registros de palavras e textos, por meio de escrita (espontânea).	-

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O quadro 1, mostra que a educação para o desenvolvimento de competências e desenvolvimento de habilidades, ao não abordar os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente, adapta a criança aos interesses do capitalismo.

Para Marsiglia et al. (2017):

Quem realizar uma leitura, ainda que apressada, da segunda versão finalizada da Base na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, vai observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento (p.109).

Desse modo, de acordo com Marsiglia et al. (2017), a ausência dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos prejudica a formação de um sujeito que atuará ativamente na sociedade de modo crítico, positivamente favorecendo sua classe social e favorecerá a formação de um sujeito que se adapta à realidade existente e aos interesses do mercado e da classe hegemônica desfavorável às classes dos trabalhadores.

Neste estudo, a educação pública é vista como uma necessidade de transformação social e, portanto, prescinde de uma pedagogia crítica progressista.

[...] o compromisso da pedagogia histórico-crítica com uma concepção de Base Nacional Comum Curricular que vá justamente na contramão do que tem sido até aqui o processo orquestrado pelo MEC. Ao invés de uma Base esvaziada de conteúdo, voltada para atender os interesses empresariais e para a adaptação dos indivíduos ao capitalismo do século XXI, que ela esteja sintonizada com os interesses da classe trabalhadora, cuja finalidade da escola seja a de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, possibilitando a objetivação dos indivíduos de uma forma cada vez mais livre e universal (Marsiglia et al., 2017, p. 119, grifos nossos).

De acordo com Cury (2018, p. 66), “A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem”.

Observa-se que os materiais apostilados e livros didáticos, que permeiam o ambiente das escolas de Educação Infantil como direitos de aprendizagens que os professores devem trabalhar para que a criança se desenvolva, sendo uma prática imposta, muitas vezes, por políticas públicas voltadas a aquisição desses materiais.

Desse modo, de acordo com cada contexto, das particularidades, necessidades e realidades de cada região, de cada cidade, de cada bairro, de cada escola e de cada criança. A BNCC se materializa na forma de currículo, mas este tem que estar adequado ao que está estabelecido na Base (BNCC, 2017).

Malanchen (2016, p. 19) analisando essa relação, afirma que:

[...] a fragmentação ocorrida no mundo trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, deve-se, portanto, ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo.

Tal afirmação de Malanchen (2016) mostra a importância da valorização da realidade da criança para que, por meio do conhecimento científico, ela possa apreender a história da civilização como processo, de acordo com a sua realidade sócio-histórica e não de maneira fragmentada sem considerar a totalidade.

Portanto, diferentemente da BNCC (2017) que, para Freitas (2018), tem a função de padronizar o desenvolvimento das habilidades e das competências, não exercendo o seu papel de base, mas, sim, o de determinar como e o que elas devem ensinar, de ser um currículo, essa política educacional faz com que as instituições percam a suposta autonomia, o acesso às regionalidades para, entre outros motivos, padronizar o mercado sedento por lucro. As avaliações padronizadas e de larga escala fazem parte desse modo de se pensar a educação brasileira nesta fase neoliberal do capitalismo.

Ainda sobre a BNCC (2017), em entrevista ocorrida em 04/12/2017, a professora Maria do Carmo Martins, líder do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação, da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, relata que todas as discussões realizadas aconteceram em um momento de conflito social, ocorrendo divergências entre os grupos participantes do processo e repercutindo isso no próprio documento. Outro ponto destacado por ela foi a presença de propostas que beneficiavam os interesses de empresários da educação, como por exemplo, os produtores de materiais educativos e de softwares, e isso fez com que alguns movimentos sociais abandonassem a luta, pois perceberam que não poderiam mais garantir uma escola pública de qualidade, pois o documento apresentava um caráter conservador, tratando pouco dos direitos sociais, das questões de gênero e de inclusão, além de ter uma característica ambígua, pois a entrevistada afirma que a Base é uma diretriz e não é o currículo (Alves Filho, 2017).

Marsiglia et al. (2017, p. 118-119) o processo de formulação da BNCC (2017), vem sendo um processo de episódios da hegemonia dos ideais neoliberais,

atendendo os interesses da classe empresarial, tendo como consequência o “esvaziamento da escola pública brasileira daquilo que a pedagogia histórico-crítica entende ser sua função precípua: transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana”.

Concordando com Marsiglia (2019), Sena (2019, p. 14) relata que:

Para isso, unimos forças para romper com a ideia de conhecimento concebido a partir do processo de estruturação do capitalismo, onde a formação escolar se reduz a um conjunto de técnicas que empobrecem os conteúdos e o processo formativo, restringindo-os à aquisição de dez competências representativas dos valores e desejos do mercado.

Nesse contexto, Sena (2019) mostra que a educação não pode ser concretizada por meio de intencionalidades vazias, mas, sim, por meio do seu aprofundamento. É preciso, segundo a autora, que se tenha uma clareza política sobre qual sociedade se deseja para que seja explicitado qual o papel da escola, qual função do processo educativo e qual currículo irá nortear o projeto da escola.

Essa homogeneização curricular, sendo uma proposta contrademocrática, que desrespeita as conquistas culturais do povo brasileiro. Assim, de acordo com o autor “Um currículo nesse formato enfraquece a democracia, não forma para a crítica, para o engajamento social, para superação das desigualdades. É o currículo perfeito para ditaduras se instalarem de modo naturalizado” (Sena, 2019, p. 20).

Ainda, a BNCC (2017), segundo Sena (2019), amplia o laço já existente dos pacotes tecnológicos e os sistemas de ensino apostilados das grandes editoras e empresas educacionais do mercado, reorientando a formação dos professores.

Desse modo, ao não destacar o trabalho educativo, os conteúdos escolares e o próprio ensinar, a BNCC (2017) visa adaptar os alunos ao mercado, ou seja, ao dito empreendedorismo, priorizando o desenvolvimento das competências, das habilidades e da formação de atitudes liberais.

A BNCC- Base Nacional Comum Curricular atende aos interesses do mercado capitalista neoliberal, quando foca competências e habilidades que retiram a criticidade e a contextualização dos seus objetos/conteúdos de estudo e enfatizam um caráter prático, a fim de preparar o educando para um mercado de trabalho instável, sem seguridade e exigente, visto que, os empregos tornam-se cada vez mais temporários, necessitam profissionais com várias habilidades, em que cada empregado possa exercer a função de muito outros. Além disso, empresas particulares como a Vivo, Fundação Roberto Marinho, entre outras arcam com a implantação da BNCC nas escolas. Que interesses têm nisso, senão um retorno financeiro,

principalmente sobre os bilhões de reais que o Governo gasta com material didático etc.? [...] (Uchoa; Sena, 2019, p.21).

Sobre isso, ao ser entrevistado Cury (2019) relata que “[...] entender os caminhos do direito à educação no passado é fundamental não só para compreender o presente como também para projetar um futuro melhor” (Gatti Junior, 2019, p. 7).

Para compreender o contexto escolar, no qual a criança está inserida, é preciso analisar que nesse espaço ocorrem transformações para atender os interesses de uma classe social hegemônica, onde as reformas educacionais são mecanismo de perpetuação do poder e a educação não é mais considerada um direito, é sim uma mercadoria (Gonçalves; Machado; Correia, 2020).

Desse modo, reduziu e limitou o currículo e a escola e a função do professor, como abordado a seguir por Sena (2019), que afirma que a BNCC (2017) reduziu o currículo, marginalizando e dispensando o conhecimento científico. Desse modo, “[...] para o professor restará o papel de apenas um orientador de atividades de cunho prático, determinadas pelos programas de ensino, pelos softwares, que dirão o que ensinar, como ensinar e quando ensinar” (Sena, 2019, p. 26).

Assim, as políticas públicas estudadas até aqui, nessa pesquisa, levantam questões muito importantes para as discussões sobre o ensino na escola pública e sobre o papel do jogo na Educação Infantil, além da importância do docente neste processo educacional que sócio-histórico e político.

Sobre o papel do jogo na Educação Infantil, expressa o caráter das relações sociais, pois o jogo possui origem histórica e, por isso, a criança reconstrói suas relações sociais de acordo com a sociedade que está inserida (Elkonin, 2009).

Vivemos em um momento de retrocessos das conquistas alcançadas nas últimas décadas em relação ao direito à educação e às políticas públicas. Todo esse processo histórico de lutas foi conquistado pela organização dos trabalhadores da educação. Por isso, é preciso continuar essa luta através de uma agenda democrática e inclusiva no campo da educação.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2017), com um caráter generalista, cuja intenção é homogeneizar e normatizar a educação brasileira, prejudica a valorização da sociedade, dos conhecimentos historicamente construídos, que contemplam as especificidades da Educação Infantil, constituída por diferentes povos e territórios brasileiros.

Sendo assim, é preciso lutar por uma educação emancipatória, de qualidade, que contemple os saberes historicamente construídos, e por políticas educacionais comprometidas com os interesses da classe trabalhadora, a qual, na atualidade, encontra-se ameaçada pelo discurso hegemônico manifestado na BNCC (2017).

Depois de ter sido abordado o contexto das políticas públicas educacionais, o jogo de papéis e a Pedagogia Histórico-Crítica, serão abordados nas partes seguintes desta dissertação a visão dos professores sobre o jogo de papéis relacionando a teoria com a prática.

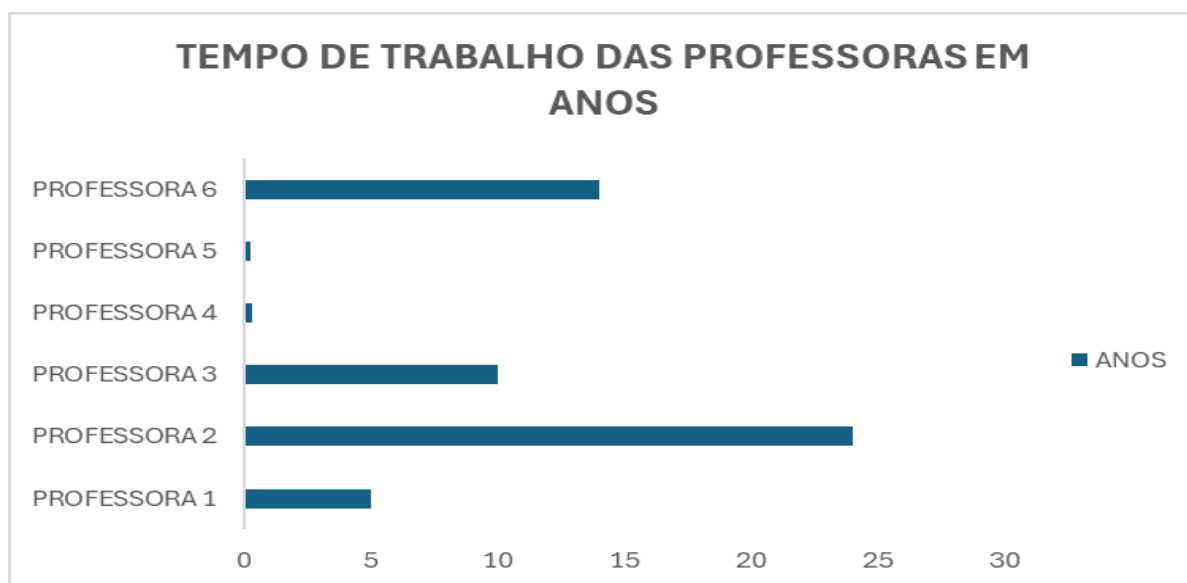
6 O JOGO DE PAPÉIS NO COTIDIANO ESCOLAR: A TEORIA E PRÁTICA SEGUNDO A VISÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após a aplicação dos questionários com as professoras e as entrevistas com os alunos da Educação Infantil, foi realizada a análise das respostas à luz dos referenciais teóricos críticos e das categorias do Materialismo Histórico-Dialético.

Na questão 1, sobre a identificação das participantes, todas colocaram o primeiro nome, permitindo a identificação, mas nessa pesquisa, para preservar a identidade das participantes, foi utilizada a expressão “professora” seguida de número.

Na questão 2, sobre o tempo de experiência como professor na Educação Infantil, o tempo de trabalho, em anos, mostra um grupo de professoras composto por: Professora 1: 5 anos, Professora 2: 24 anos; Professora 3: 10 anos, Professora 4: 4 meses; Professora 5: 3 meses; Professora 6: 14 anos.

Figura 1: Tempo de trabalho das professoras na Educação Infantil em anos



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Ou seja, de acordo com as respostas, o grupo era composto por professoras experientes e inexperientes na Educação Infantil.

O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social (Saviani, 2012, p. 20).

Segundo Frigotto (2009, p. 174), o trabalho está “[...] reduzido a emprego como quantidade de tempo pago por uma determinada atividade [...]”, distanciando-se do conceito de trabalho em Marx (2013), no qual o homem se realiza ao suprir suas necessidades com a transformação da natureza.

[...] Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (Marx, 2013, p. 167).

Marx (2013) concebe o trabalho tanto na dimensão positiva quanto negativa:

Inicialmente, a mercadoria apareceu-nos como um duplo [Zwieschlächtiges] de valor de uso e valor de troca. Mais tarde, mostrou-se que também o trabalho, na medida em que se expressa no valor, já não possui os mesmos traços que lhe cabem como produtor de valores de uso. Essa natureza dupla do trabalho contido na mercadoria foi criticamente demonstrada pela primeira vez por mim (p. 165).

De acordo com Chagas (2011), na propriedade privada, o trabalho se transforma em uma atividade sobre o controle de um outro, deixando de ser uma atividade consciente com a qual o ser humano se identifica, e se transforma em uma atividade desconectada do ser humano. O produto do trabalho é um valor de uso, mas o capitalismo não produz simplesmente pelo seu valor de uso e sim pelo seu valor de troca, valor excedente (mais-valia). Dessa forma, o trabalho deixa de produzir valor de uso (trabalho útil-concreto) e passa a produzir valor de uso e, ao mesmo tempo, valor (trabalho abstrato, trabalho simples, trabalho social médio).

Assim, um valor de uso ou bem só possui valor porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato. Mas como medir a grandeza de seu valor? Por meio da quantidade de “substância formadora de valor”, isto é, da quantidade de trabalho nele contida. A própria quantidade de trabalho é medida por seu tempo de duração, e o tempo de trabalho possui, por sua vez, seu padrão de medida em frações determinadas de tempo, como hora, dia etc (Marx, 2013, p. 161).

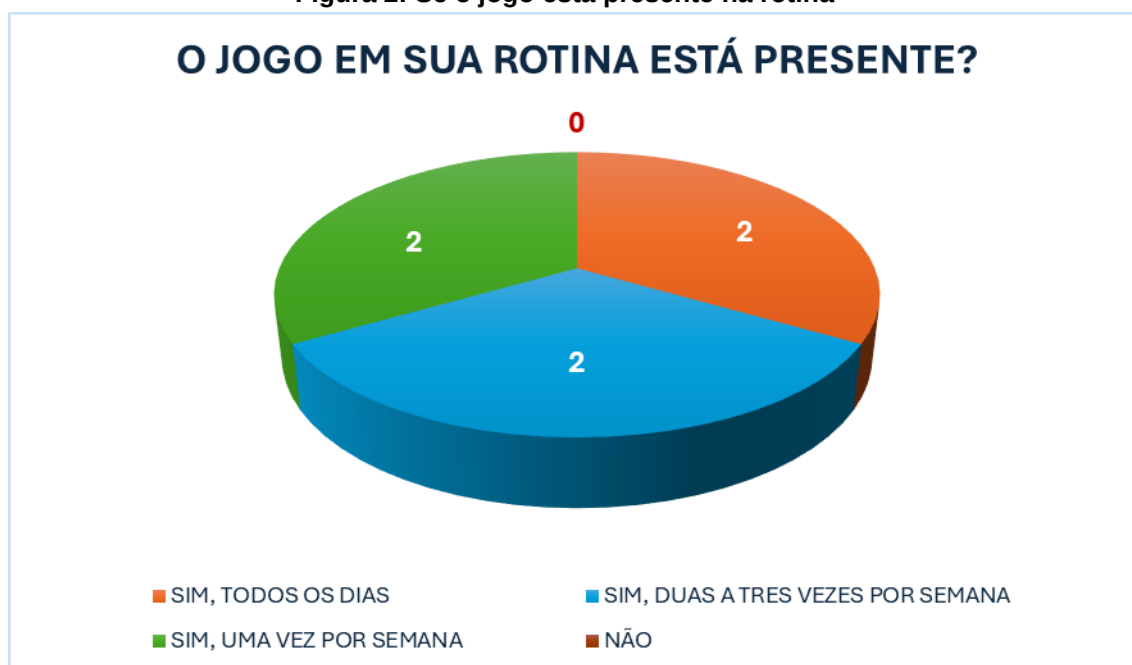
Das professoras que participaram da pesquisa, duas tinham jornadas de trabalho de 55 horas semanais e quatro tinham jornadas de trabalho de 25 horas semanais e realizavam algumas substituições durante o mês, caso alguma professora faltasse. Portanto, duas professoras tinham carga horária semanal muito

elevada e quatro possuíam cargas menores, mas buscavam meios, como substituições ou aulas particulares, para ajudar a completar o salário.

O trabalho, como categoria central do Materialismo Histórico-Dialético, é a essência das relações sociais e históricas, e é considerado uma atividade fundamental para conservação da produção e reprodução social humana.

Na questão 4, que pergunta se o jogo está presente na rotina das professoras, as alternativas como resposta eram: Sim, todos os dias; Sim, duas a três vezes por semana; Sim, uma vez por semana ou Não. Todas responderam que sim, sendo que umas trabalhavam o jogo com mais frequência que as outras.

Figura 2: Se o jogo está presente na rotina



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

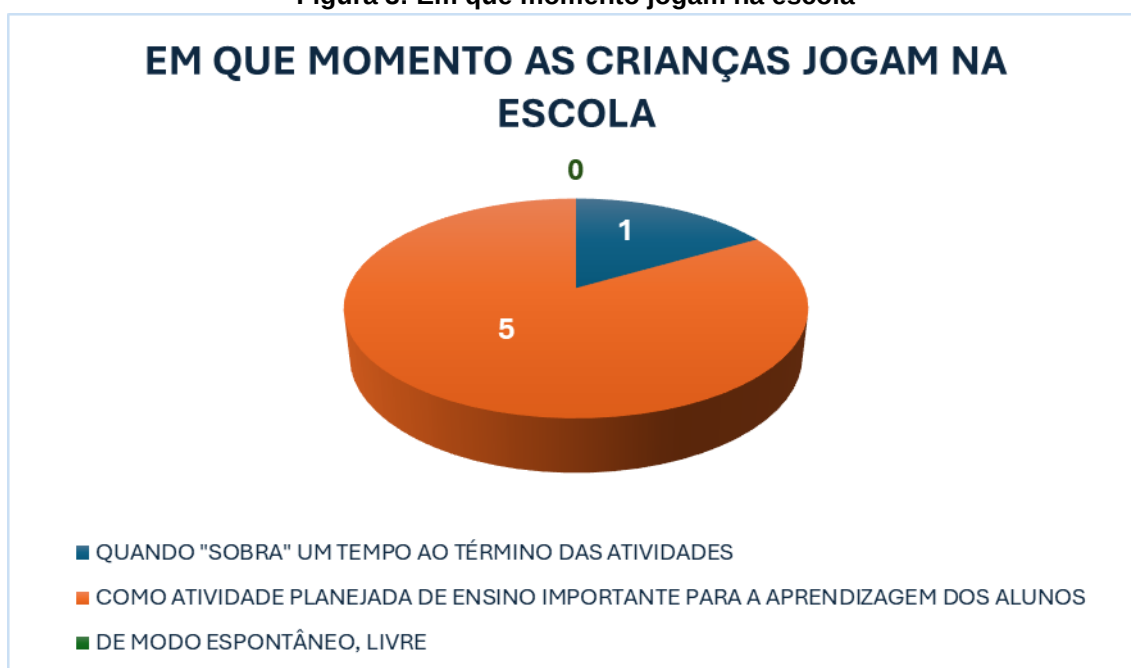
Ao responderem que sim, as professoras enalteceram a importância do jogo em sua rotina. Assim, quanto mais atividades com jogo, mais os professores proporcionarão às crianças oportunidades de vivenciarem e experienciarem a relação com o outro, expandindo seu próprio mundo. Nesse sentido, Gobbo (2018) afirma que é na escola que se inicia a apropriação dos meios simbólicos que abrem seu mundo cultural. Isso mostra a importância dos professores planejar a rotina com o objetivo de promover o jogo como uma atividade cultural.

Segundo Araújo (2008), é preciso buscar essa importância do jogo na vida das crianças, considerando-a como um sujeito concreto, ativo na sociedade e tendo o direito à brincadeira como uma atividade essencial para o seu desenvolvimento.

Também Mukhina (1996) relata que a criança não se apropria dessa cultura de forma espontânea, ou seja, na escola os alunos precisam da intervenção dos professores. Portanto, não basta oportunizar, é necessário que os professores compreendam o jogo infantil por meio de proposições que sejam enriquecedoras educacionalmente.

Em relação à questão 5, que abordava sobre o momento em que as crianças jogavam na escola, as professoras tinham como opção para responder: Quando "sobra" um tempo ao término das atividades; Como atividade planejada de ensino importante para a aprendizagem dos alunos; De modo espontâneo, livre.

Figura 3: Em que momento jogam na escola



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Cinco professoras responderam que ele é realizado como uma atividade planejada de ensino, importante para a aprendizagem dos alunos, portanto, assumem um papel sobre o qual Marsiglia (2011) afirma que: o professor é a peça-chave para todo o processo do conhecimento, pois ao planejar as atividades, os professores precisam estar sustentados em teorias críticas, com objetivos claros para serem alcançados para a aprendizagem e o desenvolvimento pleno da criança.

Nessa direção, Martins (2016) enaltece a importância da Pedagogia Histórico-Crítica, que propõe o ensino de um conhecimento científico sistematizado para as crianças desde a Educação Infantil.

As respostas das participantes sobre o jogo podem ser analisadas considerando a categoria trabalho, que na sociedade capitalista deu origem às classes sociais e, por conseguinte, à educação dualista.

Então, a Educação Infantil na escola pública, de acordo com Minuscoli (2016), tem em sua gênese uma finalidade assistencialista, ou seja, possibilitava que as mães das crianças pudessem trabalhar. Nesse sentido, relacionava-se mais com a função tradicional da creche, pois, nesse caso, as crianças precisavam de um lugar em que fossem cuidadas. O jogo, nesse contexto, era recreativo e servia para a socialização, que também tinha como finalidade a adaptação social.

Nesse sentido, Priore (1991) destaca que as políticas para as crianças implementadas no Brasil tinham o intuito de correção, por meio de instituições correcionais e orfanatos para crianças pobres, e, para crianças que as mães precisavam trabalhar, deixando seus filhos para serem cuidados nessas instituições que possuíam esse caráter assistencialista.

No contexto das políticas públicas estudadas aqui, na Educação Infantil apresentada pelos RCNEI (Brasil, 1988) e na BNCC (Brasil, 2017), a visão de jogo é bastante restrita educacionalmente, pois não considera-o como um saber historicamente acumulado pela humanidade, prevalecendo um saber espontâneo e complementar à educação familiar.

Portanto, tais políticas públicas, ainda conservam traços dessa educação que se deseja para a Educação Infantil, pois, a partir desses documentos, se estruturam as escolas nas quais prevalecem a visão reprodutivista que permeia as formações dos professores.

Tal quadro explicita a reprodução que decorre de *modus operandi* hegemônicos materializando-se na educação e na sociedade. Assim, há a necessidade de que os professores tenham uma ruptura com o pensamento hegemônico e reconheçam o jogo na Educação Infantil como um elemento da cultura, não reproduzindo a ideologia dominante. Para Marx (2011), no todo social, os processos de avanços e de involuções caminham em intensa colisão que podem ser verificados no transcorrer histórico.

Portanto, para Saviani (2003, p.138), “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo” social.

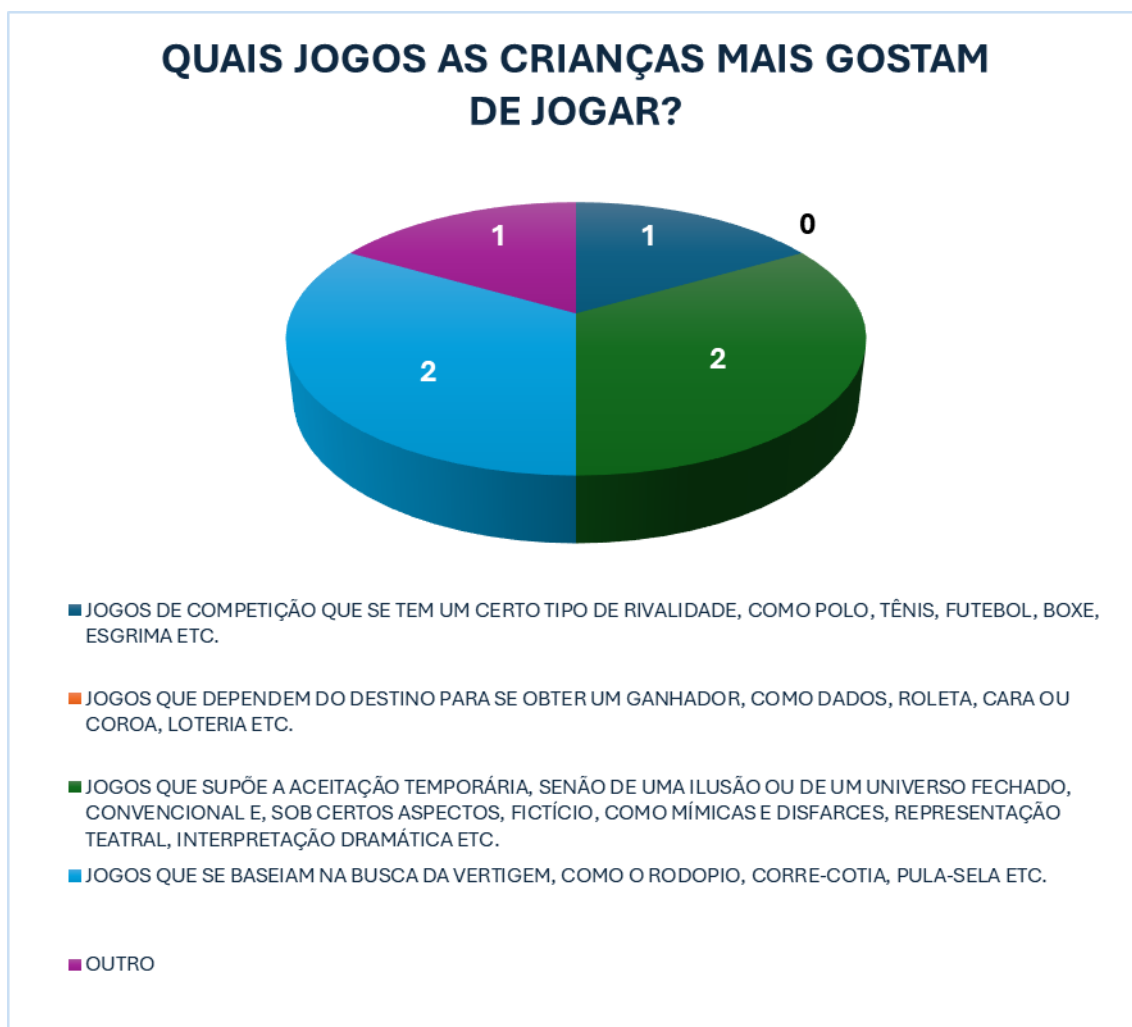
Desse modo, também Porto alerta:

O objetivo da burguesia ao oferecer uma escolarização de má qualidade, além de promover o fracasso escolar em massa, é não permitir que a classe trabalhadora tenha acesso aos conhecimentos e aos saberes que poderiam formar uma massa de trabalhadores críticos e potenciais revolucionários. A burguesia, na verdade, reconhece a escola como um espaço de potencial formador e transformador e, portanto, se bem apropriada pelos trabalhadores, uma ameaça à sua manutenção no poder (Porto, 2015, p. 459).

Também, ao analisar a prática do jogo pelas professoras na escola e a categoria da totalidade, percebe-se que é o contexto social que produz as contradições, porque a organização do trabalho cria as classes e, a partir disso, a educação dualista, que só poderá ser superada com a educação omnilateral, visando a transformação social necessária para a classe trabalhadora (Cury, 1985).

Na questão 6, que visa fazer um levantamento de quais jogos as crianças mais gostavam de jogar, as professoras poderiam assinalar as seguintes questões: Jogos de competição que se tem um certo tipo de rivalidade, como polo, tênis, futebol, boxe, esgrima etc.; Jogos que dependem do destino para se obter um ganhador, como dados, roleta, cara ou coroa, loteria etc.; Jogos que supõe a aceitação temporária, se não de uma ilusão ou de um universo fechado, convencional e, sob certos aspectos, fictício, como mímicas e disfarces, representação teatral, interpretação dramática etc.; Jogos que se baseiam na busca da vertigem, como o rodopio, corre-cotia, pula-sela etc.

Figura 4: Jogos que as crianças mais gostam de jogar



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Na questão 6, que visa fazer um levantamento de quais jogos as crianças mais gostavam de jogar, as professoras poderiam assinalar as seguintes questões: Jogos de competição que se tem um certo tipo de rivalidade, como polo, tênis, futebol, boxe, esgrima etc.; Jogos que dependem do destino para se obter um ganhador, como dados, roleta, cara ou coroa, loteria etc.; Jogos que supõe a aceitação temporária, se não de uma ilusão ou de um universo fechado, convencional e, sob certos aspectos, fictício, como mímicas e disfarces, representação teatral, interpretação dramática etc.; Jogos que se baseiam na busca da vertigem, como o rodopio, corre-cotia, pula-sela etc.

Na questão 6, ainda, duas professoras responderam que as crianças gostam de “jogos que supõe a aceitação temporária, senão de uma ilusão ou de um universo fechado, convencional e, sob certos aspectos, fictício, como mímicas e

disfarces, representação teatral, interpretação dramática etc.”, portanto, com representação de papéis sociais.

Em princípio foi abordado a vivência do jogo de uma forma geral com intuito de captar quais jogos faziam parte do cotidiano para depois focar no jogo de papéis.

Para Elkonin (2009), o jogo de papéis são a forma mais evoluída do jogo infantil. Desse modo, a criança utiliza as relações humanas vivenciadas como modelos a serem seguidos. As professoras, em nenhum momento, se referiram ao jogo de papéis. Nesse sentido, Leontiev (2006) afirma que, por meio do jogo de papéis, a criança reproduz as ações humanas assimilando o mundo objetivo com o mundo de objetos humanos.

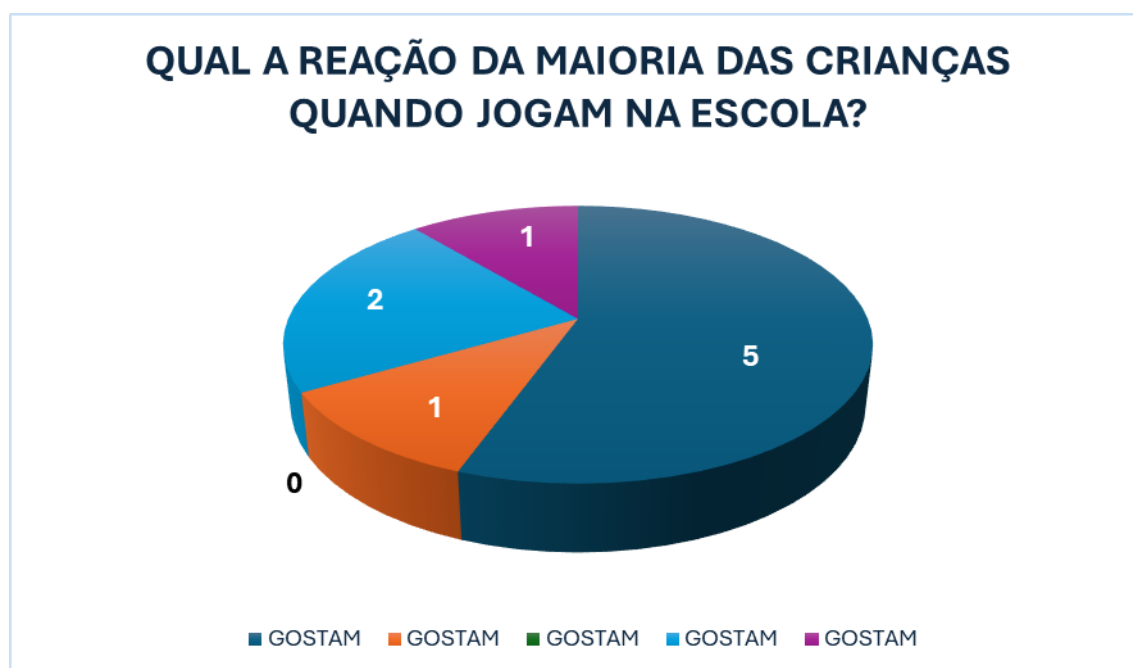
Reforçando essa concepção, para Arce (2004), a criança apreende, por meio do jogo de papéis, o caráter das relações humanas, buscando compreender a realidade.

Ainda, Marsiglia (2014) ressalta que a criança, ao representar vários papéis, se sente com condições de, na vida real, desempenhar qualquer papel.

Da mesma forma, Gobbo e Ferreira (2018) afirmam que o jogo de papéis, como atividade-guia da idade pré-escolar, são os que mais propiciam o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. No entanto, embora as professoras utilizem os jogos na escola, não escolhem os de papéis, essenciais para o desenvolvimento da criança.

Já na questão 7, na qual perguntava sobre a reação da maioria das crianças quando jogam na escola, as professoras poderiam escolher as seguintes questões: Gostam; Não gostam; Ficam muito agitados; Ficam calmos; Querem ser líderes; Esperam o(a) professor(a) ou uma ou mais crianças decidirem as regras; Falam bastante, criticam, questionam; Outro.

Figura 5: Reação das crianças ao jogar



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Nesta questão, as professoras podiam escolher mais de uma alternativa. Cinco professoras escolheram que gostam, uma escolheu que ficam muito agitados, duas escolheram que as crianças querem ser líderes e uma escolheu a alternativa que falam bastante, criticam, questionam.

A maioria das professoras assinalou a alternativa que as crianças gostam, mostrando o fascínio do jogo nas crianças, pois, nele, a comunicação é intensa e as manifestações lúdicas proporcionam a agitação decorrente do prazer, que em escolas tradicionais são consideradas negativas, pois dificulta o controle dos corpos.

Saviani (2013) escreve que a escola tradicional acaba ignorando o contexto social e histórico, não provendo uma reflexão crítica ou a compreensão dos conteúdos. A escola acaba reproduzindo as desigualdades sociais e, por isso, a necessidade de se ter professores que atuem criticamente nesse processo para que haja a transformação social aumenta.

Esse jogo, tão natural na infância, pode ser mais vivenciado e também mais desenvolvido, mas, para isso, os professores precisam dominar o conhecimento sobre o jogo e a Pedagogia Histórico-Crítica e isso já ocorre em alguns contextos, pois faz parte da dinâmica social o descontentamento com a educação pública oferecida no estado de São Paulo, revelado, em vários estudos, sobre a fase

neoliberal da educação. Segundo Malanchen (2016), por meio da fragmentação do trabalho, direcionado pela ideologia neoliberal, e por meio de um discurso dentro do campo pedagógico, é impossível captar a história do real em sua totalidade.

Então, as respostas até a questão 7 mostram que há prática de jogo e que as crianças gostam de jogar. As manifestações lúdicas na escola pública podem ser analisadas a partir de Saviani (2013), quando este revela que na atualidade se observa um neomecanicismo na educação, no qual se pseudoenfatiza a educação tecnológica e digital.

Já o jogo no cotidiano das escolas encontra-se escasseado não só como cultura a ser ampliada e compreendida, mas também como vivência espontânea dada à organização do Currículo Paulista, sobretudo na vida social das crianças que residem em contextos empobrecidos, muitas vezes inseguros e violentos.

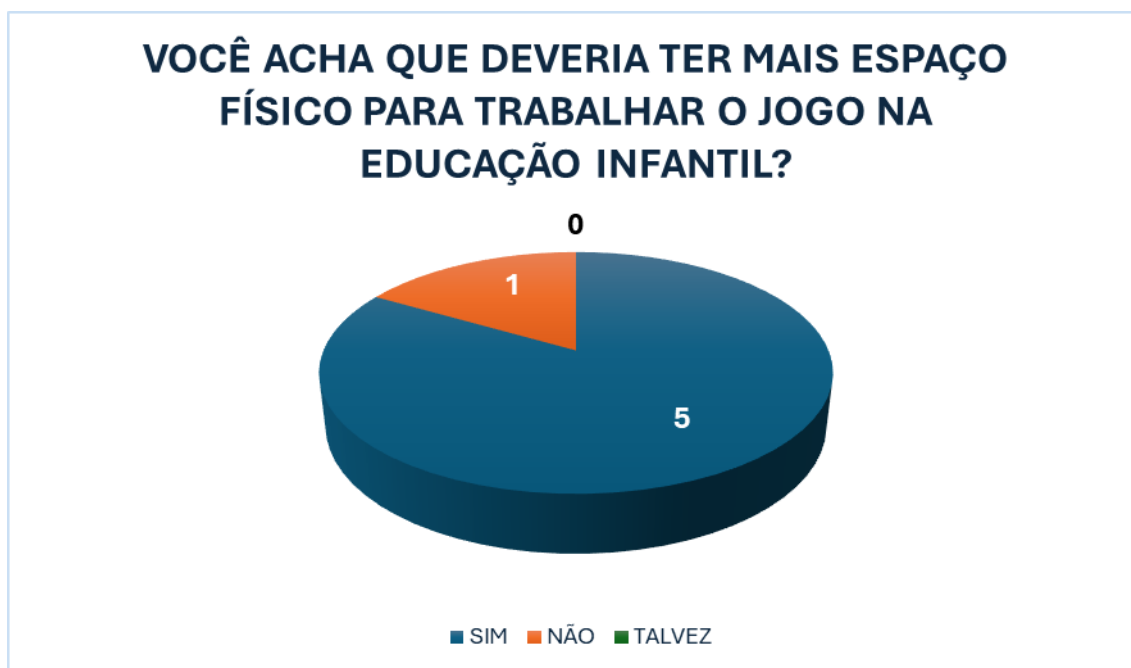
Para Saviani (2013), o neomecanicismo está relacionado com a fase de tecnologização, expressa socialmente pelo advento da internet, e ela enfatiza a necessidade de uma educação mais crítica que contrarie essas tendências mecanicistas e neoliberais.

Também sobre o jogo e sua importância, bem como sua necessidade, Elkonin (2009) afirma que ele possui uma carga emocional na vida dos adultos, sobressaindo tanto as funções sociais quanto o sentimento da atividade das pessoas, e isso não se pode encontrar em nenhuma outra atividade.

Porém, o jogo de papéis é mais relevante para a educação escolarizada e, nesse sentido, a superação do jogo instrumental para socialização precisa avançar historicamente.

Na questão 8, relativa à ampliação do espaço físico para a realização do jogo na Educação Infantil, as professoras poderiam escolher as seguintes questões: Sim; Não; Talvez; Outro.

Figura 6: Espaço físico para o trabalho com o jogo



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Cinco professoras responderam que desejavam a ampliação do espaço físico da escola da Educação Infantil para que possam desenvolver atividades com os jogos. Já que a escola pesquisada não possui quadra, pátio e área coberta para a realização de atividades fora da sala de aula, consequentemente, podemos concluir que é uma escola de Educação Infantil pública que não considera o jogo como a forma de ser da criança, ou que entende que o jogo possa se desenvolver apenas nas salas de aula.

Considerando a totalidade e os estudos sobre a Educação Infantil, a educação pública direcionada para os alunos das classes dos trabalhadores tem se caracterizado, primordialmente, como assistencialista, então, a escola com espaços lúdicos é cara e desnecessária, considerando o público e o objetivo da educação dele.

Historicamente, isso ainda se relaciona com o que Reis e Cunha (2010) afirmam sobre as creches terem sido responsabilidade do Serviço Social, cujo atendimento era voltado para crianças pobres.

Gobbato (2016) também revela esse caráter assistencialista das creches, no qual a criança tinha acesso ao atendimento de suas necessidades básicas, negligenciando seus direitos de aprendizagem.

No mesmo sentido, também afirma Minuscoli (2016) que um dos grandes desafios da Educação Infantil é a superação das concepções assistencialistas que ainda permeiam o cotidiano escolar.

A percepção das cinco professoras sobre a necessidade de espaço para o jogo revela alguma compreensão sobre ser o jogo a forma predominantemente prazerosa de aprender das crianças, incutida na teoria do jogo, já que o jogo de papéis, de acordo com Elkonin (2009), é uma atividade prazerosa que se relaciona com condições sociais concretas e não instintivas.

Desse modo, Netto e Braz (2011), afirmam que:

O avanço do processo de humanização pode ser compreendido, pois, como a diferenciação e a complexificação das objetivações do ser social. O trabalho aparece como a objetivação primária e ineliminável do ser social, a partir da qual surgem, através de mediações cada vez mais complexas, as necessidades e as possibilidades de novas objetivações (Netto; Braz, 2011, p. 50).

A educação dualista explicitada por Saviani (1999) colabora para a compreensão sobre a organização da escola e o objetivo de a educação pública ser mais instrucional para os alunos da classe trabalhadora. Desse modo, para o autor, “É a divisão da sociedade em classes antagonistas que explica em última instância não somente a existência das duas redes, mas ainda (o que as define como tais) os mecanismos de seu funcionamento, suas causas e seus efeitos”. (Saviani, 1999, p. 36).

Nesse sentido, a educação dualista reforça o desenvolvimento da ideologia burguesa, legitimando as desigualdades sociais e reprimindo as revoluções sociais da classe dos trabalhadores.

A questão 9 abordou sobre o trabalho fundamentado em alguma teoria e, se caso a resposta fosse positiva, pedia para descrever a teoria referida. Como resposta, uma professora escreveu que seu trabalho se baseava na Teoria Sócio-histórica e as outras responderam que não se baseavam em nenhuma teoria.

Figura 7: Trabalho fundamentado em teoria



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Mesmo as cinco professoras respondendo que seu trabalho não tem embasamento teórico, intrinsecamente, ele é pautado em alguma teoria, seja ela tradicional, construtivista, crítica, entre outras, embora não tenham consciência disso.

O contexto da educação brasileira, incluindo a formação de professores, é revela muito sobre o dualismo educacional. A Universidade tem formado docentes com formação filosófica, sociológica e científica, mas, em contrapartida, segundo Saviani (2018), as instituições privadas foram ampliadas em número, a partir do ano 2000, por sua lógica concorrencial e de lucro, e acabaram por esvaziar os currículos e os tornaram mais técnicos instrumentais, também, porque para o barateamento dos cursos, a contratação dos professores seguem lógicas que não valorizam o desenvolvimento acadêmico científico, mas, sobretudo, preconizam a disponibilidade orçamentária com a finalidade do lucro. Por isso, há processos formativos muito díspares no meio social, sobretudo se considerar a formação de professores por meio da educação à distância em instituições empresariais.

A formação de professores, para Pasqualini (2006), precisa ser sólida para que seu trabalho tenha clareza de procedimentos e objetivos, só assim poderá promover o desenvolvimento infantil.

A totalidade ajuda a compreender o pensamento das professoras e a contradição a ele inerente abre as possibilidades de desenvolvimento de formação em nível de graduação e pós-graduação, em universidades públicas, que tensionam o movimento em favor da escola pública, para a classe trabalhadora.

Então, o objetivo da educação dualista no contexto da sociedade de classes impacta na formação de professores que predominantemente não está alinhada com a transformação social, muito ao contrário, pois é motor da reprodução social. Nesse sentido, e sobre a formação de professores Saviani (2018, p. 39):

Por isso, a formação dos educadores está toda ela voltada para a microeducação. Não se sente uma preocupação maior com os problemas da macroeducação. Os cursos normais preparam pessoas para atuar nas escolas tal como elas estão organizadas. Os cursos de pedagogia (e agora as faculdades de educação) preparam elementos para atuar também na organização escolar, encarada esta como um dado prévio. Não se cogita da formação de elementos capazes de enfrentar o próprio problema da organização, dos seus objetivos, da sua adequação às necessidades reais do povo brasileiro.

Para Porto (2015), os alunos da classe trabalhadora acessam conhecimento mínimo e superficial sobre o conhecimento científico, artístico e filosófico, acumulados pela humanidade: códigos linguísticos, matemáticos, disciplinares e técnicos, conhecimentos suficientes apenas para assumirem postos no processo de produção e para poder inculcar os valores da sociedade burguesa por meio da ideologia dominante, sobretudo se considerado o investimento na BNCC (Brasil, 2017) para a educação empreendedora e financeira.

Nesse momento, a sociedade capitalista se põe em contradição, pois a ciência como conhecimento se transforma de potência espiritual em potencial material, objetivando-se em meio de produção, e, como tal, deveria ser propriedade privada da classe dominante para que esta pudesse manter sua dominação. Porém, os trabalhadores sem acesso aos conhecimentos científicos não produzem, pois não conseguem operar as máquinas e executar as novas tarefas impostas pela introdução da maquinaria no processo produtivo. Dessa forma, uma das maneiras encontradas pelos capitalistas para minimizar esse problema foi parcializar a produção das mercadorias, dividindo também o trabalhador que se especializa em determinadas funções do trabalho produtivo. Ao negar o conhecimento da produção de mercadorias na sua totalidade, causa a separação entre o trabalho intelectual e o manual, dissociando o trabalho da vida e, conseqüentemente, impedindo o trabalhador de produzir sua própria existência como ser histórico, material e social. Esse fato torna-se imprescindível para a manutenção da divisão da sociedade em classes (Porto, 2015, p. 456-457, grifos nossos).

A sociedade, a partir das condições sociais, materiais, culturais e históricas acumuladas até aquele momento “modificam-se, ao longo da história da humanidade, as formas de produção material da vida social e, por conseguinte, as condições materiais de existência nas quais vivem os homens” (Netto; Braz, 2011, p. 45).

No contexto da sociedade de classes dadas às contradições a este inerente, as professoras podem transformar-se, ao longo de suas carreiras profissionais, por meio de processos de formação em cursos de pós-graduação em universidades, e isso poderá ser positivo para a educação das crianças se compartilharem uma visão de mundo, de sociedade, de homem e de educação que não seja reprodutora da sociedade em que vivem, que seja transformadora. Mas a verdade é que, segundo Marx (2011), por meio da categoria da reprodução observa-se, na atualidade, avanços da educação empresarial e também da formação de professores sustentados na lógica neoliberal.

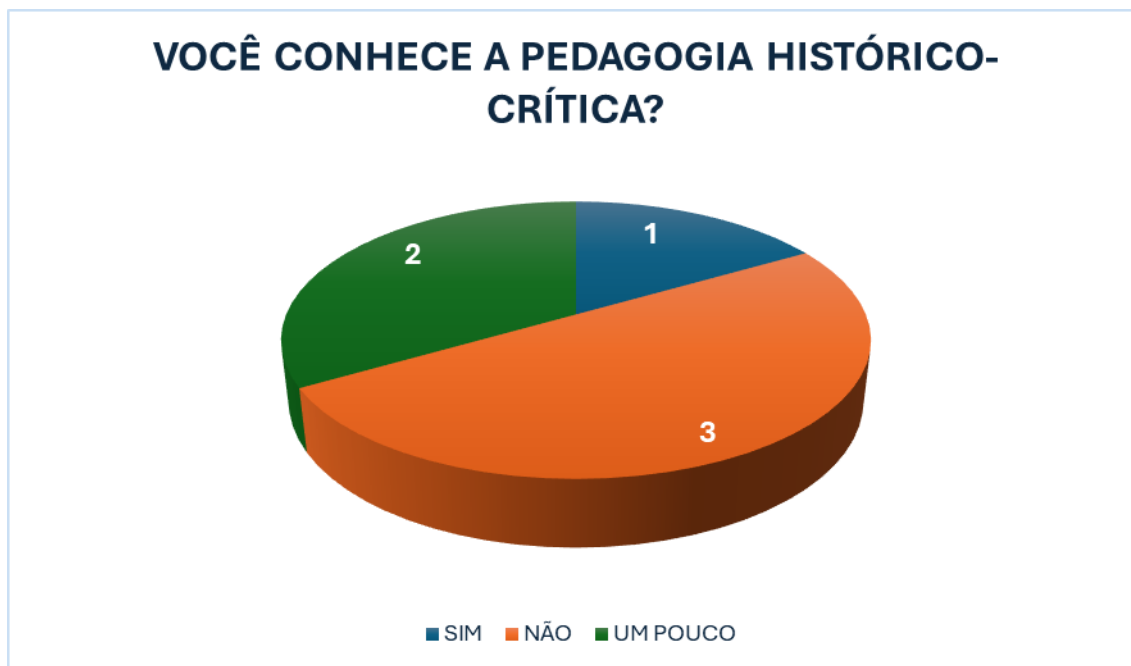
Essa lógica, na BNCC (2017) da Educação Infantil, pautada no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, faz com que haja um esvaziamento dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos do currículo escolar, e isso acarreta também os cursos de formação dos professores, pois já que as crianças não precisam aprender esses conteúdos, os professores também não precisam aprender, e assim, tem-se cursos rápidos, baratos, superficiais e que colocam o professor em posição de instrutor.

Dialeticamente, a categoria da hegemonia, para o Materialismo Histórico-Dialético, observa a visão reprodutivista que tende à conservação do que está posto socialmente.

Hegemonia, conservação e reprodução elucidam como o jogo é abordado na Educação Infantil, pois embora ele seja trabalhado pelas professoras participantes da pesquisa, a maioria respondeu não se sustentar em nenhuma teoria, pressupondo-se, assim, a predominância do pensamento hegemônico que se materializa tanto na sociedade como na educação formal. A ruptura necessária decorre da apropriação do conceito sobre jogo, reconhecendo-o como parte da nossa cultura.

Na questão 10, sobre o conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica, três professoras responderam que não, duas responderam “um pouco” e uma registrou que conhecia.

Figura 8: Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A questão 11 indagou sobre ser ou não ser importante desenvolver atividades que favoreçam a criticidade da criança sobre o seu contexto social e todas foram unânimes ao concordarem com tal importância.

Figura 9: Atividades críticas



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Embora todas as professoras participantes da pesquisa tenham respondido que é importante o desenvolvimento da criticidade sobre o contexto social dos alunos, quatro docentes não conheciam a Pedagogia Histórico-Crítica e duas responderam que conheciam “um pouco”. Logo, o contexto do ensino se mostra favorável à reprodução e manutenção do quadro hegemônico.

Isso ocorre e pode ser compreendido, tendo em vista o desenvolvimento das políticas educacionais neoliberais que visam reformas para a manutenção do *status quo* configurando um quadro no qual a educação deixa de ser um direito e torna-se uma mercadoria (Gonçalves; Machado; Correia, 2020), pois, como a BNCC (2017), as avaliações de larga escala também colaboram para a padronização da educação em todos os níveis que favoreceu a proliferação de materiais de vários tipos, entre eles apostilas, livros e vários materiais digitais, incluindo a plataformização da educação em vários municípios.

Nos cursos de formação de professores há espaço legal para a inclusão de estudos históricos e filosóficos que abordem a Pedagogia Histórico-Crítica, mas são justamente estas temáticas que são mais impactadas pelo pragmatismo das políticas neoliberais. Então, a filosofia, a história, a psicologia da educação e o estudo sobre as políticas públicas educacionais se tornam instrumentais e, para longe de colaborar com a interpretação das políticas públicas, convergem com a lógica da reprodução social.

A BNCC (2017), segundo Cury (2018), deixou de ser base para assumir papel de currículo nacional, não restando muito espaço aos estados e municípios para regionalizar os currículos. Mesmo assim, os estados e municípios brasileiros que não assumiram a educação para o desenvolvimento de competências e habilidades conseguiram seguir com a abordagem crítica. Esse não é o caso do município no qual a pesquisa foi desenvolvida, pois o trabalho educativo não se sustenta em nenhuma teoria crítica e se desenvolve por meio de materiais apostilados baseados na BNCC (2017), adquiridos de empresas privadas de materiais educacionais. Os professores são obrigados a incluir esses materiais em seu planejamento, não tendo oportunidades de reflexão sobre o material adquirido e nem de planejar para os alunos da escola, pois embora haja reclamações, em todos os anos ocorre a aquisição pela secretaria da educação municipal do mesmo material desde o ano de 2012.

Muito embora a maioria das professoras não possua um aprofundamento teórico em relação à Pedagogia Histórico-Crítica, todas revelaram que é importante desenvolver atividades que favoreçam a criticidade da criança e, para isso, é fundamental a apropriação de teorias críticas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que favoreçam tal atividade. São, portanto, trabalhadoras que reconhecem a necessidade de materialização de um trabalho mais qualificado, assentado teoricamente. No entanto, o trabalho mais qualificado de professores não interessa para o capital, logo, fugir das armadilhas das políticas públicas nesta fase sócio-histórica se constitui em grande desafio para os professores, pois a luta dos contrários no seio da sociedade capitalista é incessante. Os professores devem lutar pela sua classe social, a dos trabalhadores e de seus alunos, para que haja transformação social necessária para superar a desigualdade e a injustiça social, mas os professores só terão essa consciência por meio de uma boa qualificação intelectual.

Ainda sobre a BNCC (2017) e considerando a categoria da totalidade no contexto da sociedade capitalista, sobretudo em sua fase neoliberal, a educação e o trabalho do professor, instrumentalizados por meio da BNCC (2017), favorecem a formação de um sujeito que se adapta à sociedade, não proporcionando a formação de um sujeito crítico que a compreenda. Essa leitura crítica dos professores a respeito da política pública já colaboraria com a percepção da educação pragmática e esvaziada de conteúdos que está sendo desenvolvida para os alunos das escolas públicas, portanto, para os filhos da classe trabalhadora.

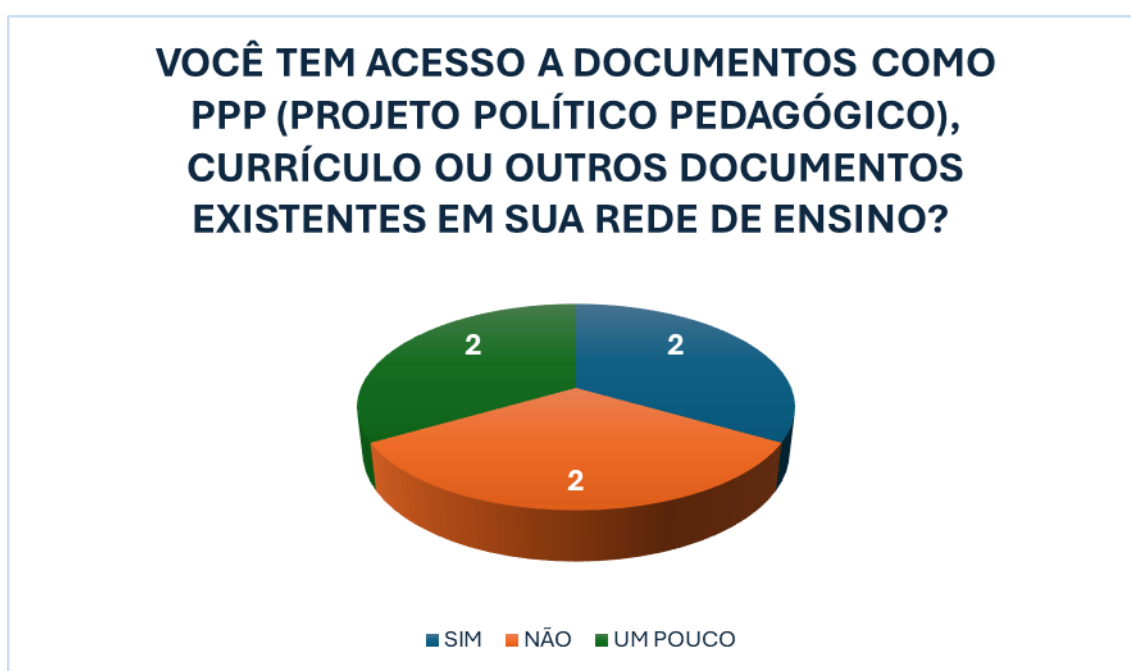
Dessa forma, como não era mais possível restringir o acesso à educação escolar, negando o acesso ao conhecimento acumulado historicamente à classe trabalhadora, foi preciso dissimular essa educação a ponto de fingir que os saberes elaborados eram oferecidos a todos de forma igualitária. Entretanto, na prática, eram utilizadas várias estratégias para não ofertar aos trabalhadores uma educação que possibilitasse uma visão crítica da realidade e que desvelasse a sua condição de explorado (Porto, 2015, p. 457, grifos nossos).

Para Porto (2015), muitos professores não têm acesso a uma visão crítica para que não possam perceber o quanto são explorados e dominados por ideologias que acabam sendo reproduzidas em seu trabalho diário.

Então, esse contexto educacional só se torna compreensível porque a categoria de totalidade articula as particularidades de cada contexto social com o contexto social mais amplo que produz as contradições, cabendo a esse respeito citar que, de acordo com as respostas apresentadas nos questionários, as professoras tinham pouco ou nenhum acesso a pesquisadores críticos da área da educação e, portanto, reproduziam o *status quo*.

Na questão 12, que tratou do acesso aos documentos da escola, do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Currículo ou de outros documentos existentes na rede de ensino na qual trabalham, duas professoras disseram que tinham acesso aos documentos da escola, duas responderam não terem acesso, e duas disseram ter um pouco de acesso.

Figura 10: Documentos da escola



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O PPP da escola é um documento construído coletivamente, considerando as demandas e peculiaridades da escola. Mas, desde a BNCC (2017), este documento ficou para além de alinhado, imobilizado pelo “currículo”, quando o município assim o determina. No caso do município onde aplicamos a pesquisa, esse documento não é construído coletivamente e os professores não têm acesso a ele.

A questão 13 indagou sobre a influência das políticas públicas no trabalho das professoras. Duas disseram que as políticas públicas influenciam positivamente,

uma professora respondeu que influencia negativamente, uma disse não fazer diferença, uma não sabia o que são políticas públicas e uma descreveu que acredita que as políticas públicas poderiam dar mais suporte ao trabalho do professor, pois, muitas vezes, o professor precisa disponibilizar recursos próprios para desenvolver o seu trabalho. Ela, portanto, se ateve apenas às questões de financiamento da educação.

Figura 11: Políticas Públicas



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

As disciplinas, como Políticas Públicas Educacionais, que também estão escasseadas no currículo de formação de professores, não avançam em análises históricas, contextualizadas, e isso não ocorre ao acaso, pois decorrem do contexto de se realizar uma educação para o mercado no qual o professor tem papel de ser um facilitador.

Fora isso, a formação sociopolítica do professor não deve ocorrer só em curso de graduação, mas na formação em cursos de pós-graduação. Para isso, deve-se considerar que o PNE (2014 – 2024) propõe que é preciso, de acordo com a meta 16, “Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE” (Brasil, 2014).

No entanto, o município em que a pesquisa desenvolveu-se, não oferece estímulos para que os professores se qualifiquem nestes cursos, pois, até o momento, não existe um Plano de Carreira, conforme designa a meta 18: “Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino” (Brasil, 2014).

Nem todos os professores conseguem, com recursos próprios, a capacitação por meio de cursos de formação e quando o fazem, esses cursos não são reconhecidos para a evolução salarial e os servidores continuam ganhando o mesmo. Isso favorece o desenvolvimento dos sujeitos que se inquietam e acabam não realizando os cursos de formações, não tendo embasamento teórico que o fazem perceber o quanto são dominados ideologicamente pela lógica capitalista de produção.

Como todas as professoras trabalham na mesma escola, percebe-se que esses documentos citados não são efetivamente utilizados para sua finalidade precípua, qual seja, orientar o profissional, sobretudo, por meio de participação para que realizem elaborações coletivas desses documentos, e assim, sejam realmente efetivos no planejamento do ensino.

Então, nesse contexto, o Materialismo Histórico-Dialético por meio das categorias trabalho, reprodução e totalidade, colabora para desnudar a realidade, compondo um cenário no qual uma pedagogia crítico transformadora tem importante papel a desempenhar:

[...] a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos

procedimentos pedagógicos-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (Saviani, 2012, p. 81).

Também Gamboa (2010) entende que a compreensão da realidade concreta por parte das professoras é algo impossível. Logo, só acessando as teorias é que a leitura de mundo será possível. Dessa forma, a escola pública pode, dialeticamente, seguir estruturando pilares para a educação da classe dos trabalhadores.

Se é verdade que a burguesia precisa da escola pública para educar, disciplinar e treinar a classe trabalhadora, também é verdade que, dialeticamente, nas brechas encontradas na educação pública, é possível adotar outros pilares para a educação dos trabalhadores. Nesse sentido, a escola pública é temida pela burguesia. Tendo em vista essa possibilidade de acesso ao saber elaborado e suas consequências para a manutenção do status quo, a burguesia, como estratégia, busca desvalorizar, precarizar e fragmentar o processo de escolarização da classe trabalhadora, oferecendo apenas o estritamente necessário para o processo produtivo não ser prejudicado. O sucateamento das escolas, a pauperização do trabalho docente, o controle dos processos de trabalho, como calendário, currículo e avaliações, são alguns dos mecanismos que a burguesia utiliza para interferir na educação pública (Porto, 2015, p. 458).

Para Gobbo (2018), essa relação dialética traz três reflexões importantes:

[...] a primeira diz respeito ao ensino de conteúdos clássicos versus conteúdos cotidianos, a segunda ressalta a prática pedagógica docente como mantenedora ou transformadora das relações sociais em níveis macro e micro estabelecidas na escola, a terceira refere-se à luta de classes sociais entre opressores e oprimidos; realidade e possibilidade, podendo existir superação na escola (Gobbo, 2018, p. 39).

A análise do jogo, nesse contexto de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, mediante as Políticas Públicas Educacionais que sustentam o currículo da Educação Infantil com uma visão progressista de educação, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, é necessária para que ocorram mudanças nos conteúdos, nas práticas pedagógicas e nas classes sociais.

A seguir, serão apresentadas as análises referentes aos alunos da escola na qual a pesquisa foi realizada.

7 A VISÃO DOS ALUNOS SOBRE O JOGO NA SALA DE AULA

Participaram da pesquisa 24 alunos da Etapa I, com cerca de 4 anos, matriculados em uma escola da Educação Infantil de uma rede municipal de ensino, situada no interior do estado de São Paulo, na região Noroeste.

As entrevistas foram realizadas pela professora pesquisadora em dias regulares de aula e fizeram parte do planejamento educacional.

As falas das entrevistas e demais atividades em campo com os alunos foram registradas em diário de campo (Apêndice 14).

A primeira questão realizada foi se a criança gostava de jogar. Todas as crianças responderam que sim, confirmando as respostas das professoras que participaram dessa pesquisa, mesmo que esse gostar de brincar seja permeado por uma escola que, muitas vezes, não valoriza tal prática como uma atividade que faz parte do desenvolvimento da criança, além de ser um direito.

Figura 12: Você gosta de brincar?



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

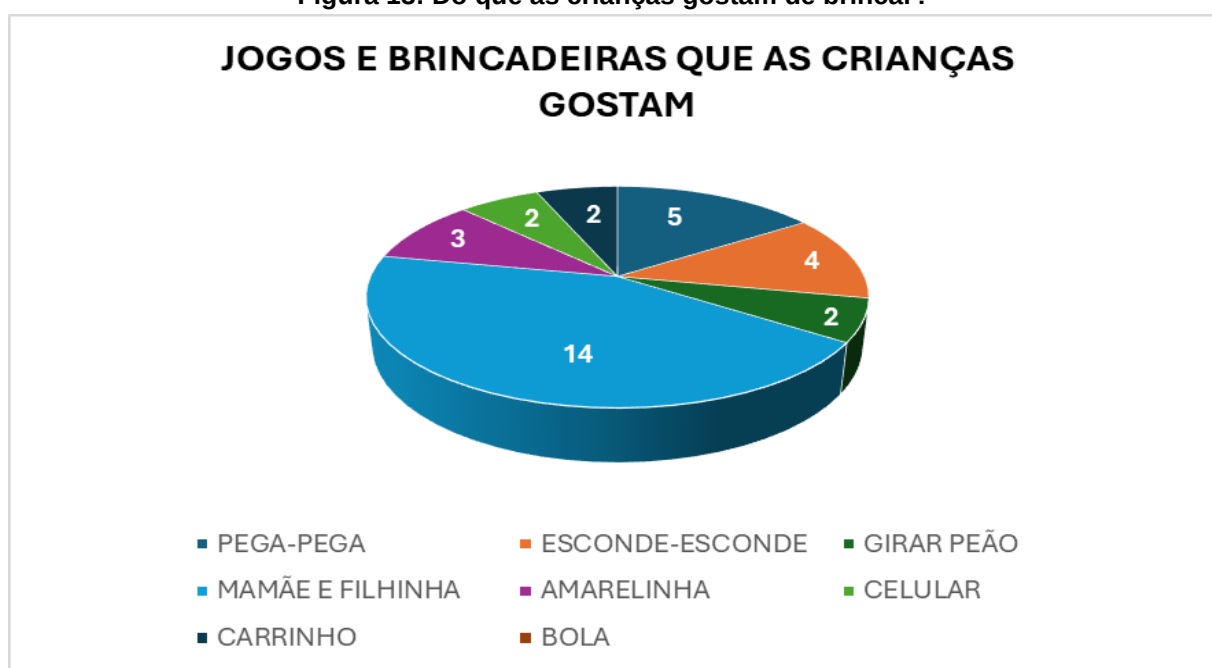
Pasqualini e Lazaretti (2022) afirmam que a escola precisa ser um espaço rico de conhecimento, alegre, divertida, colorida, que acolhe as crianças e seus gostos, proporcionando o acesso à cultura humana.

Para Araújo (2008), é preciso compreender a importância do brincar na vida das crianças, pois a criança tem o direito ao brincar como uma atividade

fundamental de sua infância. Além do gostar, a criança, quando brinca, se desenvolve como sujeito concreto e participante da sociedade.

Na segunda pergunta, as crianças foram questionadas sobre do que gostavam de brincar e, aos poucos, elas iam falando os jogos e brincadeiras que lembravam, não necessariamente tendo que escolher uma. Dentre as 24 crianças entrevistadas, 14 responderam que gostam de brincar de jogo de papéis, citando a brincadeira de mamãe e filhinha. Outros jogos e brincadeiras também foram citados, como: pega-pega, esconde-esconde, girar peão, amarelinha, celular e bola.

Figura 13: Do que as crianças gostam de brincar?



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

No gráfico, foram representados os jogos e as brincadeiras que apareceram mais de uma vez nas respostas das crianças, os demais constam no Apêndice 12.

As crianças, ao falarem quais jogos gostavam, também falavam o porquê gostavam e as respostas foram anotadas no diário de campo (Apêndice 14).

O jogo de papéis, mamãe e filhinha, foi o mais mencionado nas respostas das crianças e mostra o quanto elas possuem pouco repertório para as brincadeiras, tendo assim, a necessidade do professor de ampliá-lo.

Como explica Elkonin (2009, p. 237), sobre o desenvolvimento do argumento, ele “[...] depende de várias circunstâncias. A primeira é a afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. A falta de experiência e das ações daí decorrentes

constitui um obstáculo para que se desenvolva o tema do jogo". Dessa forma, as crianças demonstraram interesse pela boneca ou boneco, por atribuírem uma representação social ao jogo.

Na mesma direção, Gobbo e Ferreira (2018, p. 270) afirmam que:

Durante a brincadeira de papéis, pela atividade lúdica, a criança engendra conteúdos do universo histórico-cultural humano, sendo a relação da criança com a realidade alterada à medida que ela muda a percepção do objeto e o ressignifica. Partindo desta ideia, a força determinadora assumida pelo objeto no mundo real é alterada pela brincadeira em uma situação imaginária, em virtude de que antes a conduta infantil era guiada por sua percepção imediata, e agora, na brincadeira, a criança age perante o significado da situação e, ao transformar o significado dos objetos, subverte as regras impostas pelo real, alterando seu significado.

Sendo assim, considerando que os papéis sociais são reveladores da sociedade organizada em classes, nota-se que as crianças brincam cada vez menos, seja na escola ou fora dela, porque recebem estímulos para práticas de jogos virtuais através do uso de *smartphones* e/ou para cuidar de crianças menores, no caso de possuírem irmãos mais novos, além de existirem aquelas que realizam tarefas domésticas. Enfim, sucede-se uma série de precariedades da educação previstas na CF (1988) e na LDB (1996), em decorrência da classe social.

Assim, é bom que se diga que o jogo é direito da criança e que a infância está sob a responsabilidade da família e do Estado, cabendo a estes respeitá-la. Isso vale para todas as crianças brasileiras.

Mas nesse contexto contraditório, historicamente, o ECA (Brasil, 1990) representou avanços na proteção à criança, pois consolidou políticas públicas educacionais para a Educação Infantil, visando o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, garantindo seus direitos à educação, à cidadania e à qualificação para o trabalho.

Na terceira pergunta relativa a como se sentiam ao brincar, todas as crianças responderam que se sentiam bem e felizes. Uma criança disse que "se sentia normal".

Figura 14: Sentimentos da criança ao brincar



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Para a criança, o brincar é um misto de liberdade, que envolve prazer e alegria, não é uma obrigação e por isso é leve e recompensador. Também não é real, mas é a “realidade” que mais importa para elas. As crianças gostam de jogar e jogam a partir de seus contextos socioculturais. Podem jogar sozinhas, em qualquer fragmento de tempo ou umas com as outras. Elas jogam e essa é sua forma de existir, mas não é só isso, porque as práticas sociais dos adultos influenciam na necessidade de a criança atuar no mundo dos adultos por meio do jogo, pois, a atividade lúdica, além de ser prazerosa, divertida, ela é inserida na vida da criança pelo contato com o meio social no qual convive.

Na quarta pergunta, as crianças foram questionadas sobre se gostavam de brincar sozinhas ou com os amigos. Três responderam que gostavam de brincar sozinhas e vinte e uma responderam que gostavam de brincar com os amigos.

Figura 15: Com quem a criança gosta de brincar?



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Segundo Arce (2004), a criança na Educação Infantil reproduz, ao brincar, uma situação real do mundo em que vive e, como se vive em sociedade rodeado de outras pessoas, as crianças gostam de brincar com os colegas para que possam desenvolver os papéis de acordo com a realidade que presencia.

Dessa forma, as crianças vão assimilando a cultura humana, as experiências sociais e os conhecimentos, ou seja, a herança social. Essa integração não é espontânea, mas só é possível com a orientação contínua do adulto por meio do processo de educação e de ensino (Mukhina, 1996).

O jogo, portanto, é uma forma de apropriação social e sem perder de vista a totalidade. Seu exercício é positivo para que as crianças compreendam as relações sociais com a escola, com o espaço social, com aspectos relativos à totalidade do processo (Gobbo, 2018).

Desse modo, os alunos desejam a companhia do outro para jogar para que possam desenvolver mais papéis, mais ações, o que não acontece em uma brincadeira individual.

Malanchen (2016) mostra a importância da criança, por meio das suas relações sociais, em apreender a história da civilização como um processo e não de maneira fragmentada, sem considerar a totalidade, pois Frigotto (2010) também

ênfatiza que, para ser materialista e histórica, a dialética tem que dar conta da totalidade, onde essa categoria precisa ser construída historicamente.

Na quinta pergunta, as crianças foram questionadas sobre se gostavam de faz-de-conta, ou seja, jogo de papéis, e a resposta foi unânime que sim. Isso ênfatiza que o jogo de papéis está presente na vida das crianças como algo que gostam de fazer.

A atividade-guia do período pré-escolar é o jogo de papéis, que proporciona grandes transformações nesse período. Por meio de um ensino orientado, produz na criança novos motivos e novas necessidades que, paulatinamente, vai modificando as atividades-guia (Davidov, 1988). Para Gobbo e Ferreira (2018), o jogo de papéis, na Educação Infantil, é a atividade que mais proporciona o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, a periodização do desenvolvimento, para Abrantes e Eidt (2019), supera o natural pelo cultural, da determinação passiva para a consciência. De acordo com os autores, a compreensão do conceito de periodização e de atividade-guia só é possível através do conhecimento do Materialismo Histórico-Dialético.

Dessa forma, a criança, na totalidade alicerçada no Materialismo Histórico-Dialético, é compreendida de acordo com a realidade na qual está inserida, de acordo com cada contexto histórico, e ela também pode ser transformadora dessa realidade.

Para Saviani (2011), o alicerce da Pedagogia Histórico-Crítica é o Materialismo Histórico-Dialético, sendo fundamental para a compreensão da questão educacional. Desse modo, a reprodução social pode ou não derivar das ações educacionais intencionais com jogo, no caso, com o jogo de papéis que as crianças gostam de desempenhar e com os quais elas incorporam aprendizagens sociais que decorrem de várias formas.

De acordo com Elkonin (2009), para que a criança desenvolva seus argumentos, é necessário que ela tenha afinidade com o tema do jogo e isso ocorre por meio das experiências vivenciadas por ela. Não se trata, portanto, apenas de jogar, mas de se desenvolver no jogo, no trato com os papéis desempenhados.

Então, quando foi perguntado quais papéis gostavam de representar, as respostas derivaram do contexto sociocultural geral. As respostas detalhadas estão apresentadas no Apêndice 13 e demonstram a influência marcante da mídia que

compõe o contexto das relações mercadológicas no qual os brinquedos se tornam objetos a serem consumidos de variadas formas.

Figura 16: Jogos preferidos das crianças



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Considerando este contexto, a educação na escola, na Educação Infantil, assume papel relevante quando não reproduz, mas se insere como instituição social que atua contraditoriamente a partir da melhor educação para os alunos da Educação Infantil que abarque os conhecimentos produzidos historicamente, inclusive sobre o papel das mídias na vida social dos alunos, pois, segundo Nunes (2011, p. 81), “o telespectador infantil está mergulhado em sua ambiência, e o seu vivido na família, na escola, no bairro e o que ele compartilha com os colegas é determinante para sua visão de mundo”.

Então, se o professor souber fazer uso de analogias, estabelecendo paralelos entre o mundo real e a ideologia, certamente será possível ensinar as crianças a interpretarem a realidade de forma crítica. Assim, “no processo de interpretação do seu papel, a criança pode alterar suas ações e a atitude diante da realidade, fazendo isso, nasce a situação fictícia” (Elkonin, 2009, p. 95).

Para Pacheco (2009, p. 32):

[...] conhecer a criança é pensá-la não apenas numa perspectiva evolutiva e etária. Conhecer a criança é pensá-la como um ser social determinado historicamente. Conhecer a criança é pensá-la interagindo dinamicamente, influenciando e sendo influenciada. Conhecer a criança é pensá-la como um ser de relações que ocorrem na família, na sociedade, na comunidade. É conhecê-la em casa, na escola, na igreja, na rua, no clube, em grupos sociais, nas “peladas”, enfim, em todas as suas atividades.

Com esse conhecimento sobre a criança, o jogo de papéis favorece a definição desse agente como um ser social determinado historicamente, pois essa “[...] atividade de brincar dá-se no diálogo com o mundo adulto. A criança não apenas transgride através de sua ação lúdica o real, mas tenta compreendê-lo e significá-lo, brincando de ser adulto, ou seja, reinventando-o” (Gouvea, 2009, p. 29).

A esse respeito, também Gobbo elucida (2008, p. 269, grifos nossos):

[...] pela brincadeira de papéis sociais, que a criança utiliza toda a sua experiência anterior como fonte de suas próprias elaborações e, desse ponto de vista, quanto mais experiência acumular, mais possibilidade de exercer sua atividade criativa terá. Além disso, é preciso considerar que a relação entre a realidade assimilada pela criança e sua imaginação é dinâmica; ela lança mão de conteúdos apropriados e os transforma, conforme suas emoções, sentimentos e interesses, por meio de sua capacidade criadora. Assim é que, quando a criança brinca, ela não se limita a recordar, apenas, aquilo de que se apropriou por meio de suas ações, mas recria os dados assimilados em uma produção original. Em outros termos, a brincadeira implica uma recriação das impressões experimentadas pela criança, é uma combinação de impressões, que interfere na construção de uma nova realidade a que corresponde às aspirações e aos anseios da criança.

E assim, quando o professor passa a ofertar:

[...] situações múltiplas com a brincadeira de papéis sociais, trazemos à tona a categoria dialética da possibilidade e realidade, pois o professor conduz os envolvidos na ação educativa a ultrapassar os níveis da realidade social na qual estão inseridos. Ou seja, pela sua mediação acontece a apropriação dos signos da cultura [...] (Gobbo, 2018, p. 270).

Dessa forma, para superar as práticas hegemônicas, não basta negá-las, é necessário interferir conscientemente de modo a não reproduzi-las, mas auxiliar a luta pela educação emancipadora, pois como afirma Porto (2015, p. 459):

Diante desse quadro apresentado, é preciso que os trabalhadores reivindicuem e lutem por uma educação emancipadora, com professores bem qualificados e valorizados, escolas com melhores infraestruturas etc. Assim como os educadores, no compromisso de travar na escola uma luta a favor da classe trabalhadora, os trabalhadores devem desvelar o caráter contraditório e desigual da sociedade capitalista, levando para dentro da escola o que está presente na vida material das crianças, para que elas se reconheçam dentro desse espaço e da sociedade [...].

8 DESENVOLVIMENTO E APLICABILIDADE DO OBJETO DE ENSINO

O objeto de ensino desenvolvido com a pesquisa intitula-se “Jogo de papéis: Brincando de padaria”. Considerando o resultado da dissertação sobre o jogo, o objetivo geral foi contribuir para que o jogo de papéis seja utilizado como um momento de aprendizagem, de maneira intencional e crítica, por meio da materialidade histórica do homem em sociedade.

Concomitantemente, os objetivos específicos são:

- Desenvolver uma sequência didática para os alunos com sugestões para os professores;
- Por meio dos referenciais teóricos críticos, analisar a prática à luz dos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica;
- Contribuir para que o professor possa trabalhar de maneira intencional o jogo de papéis na Educação Infantil.

A rotina da escola onde foi realizada a pesquisa de campo para o desenvolvimento do objeto de ensino segue uma organização padronizada para todo o ano letivo. A direção escolar entrega aos professores, no início do ano letivo, uma planilha com o horário (sempre após o intervalo) e as atividades que eles deverão realizar. Assim, as crianças chegam e vão direto para a sala de aula, onde realizam atividades de escrita com apostilas e xerox, depois do lanche elas “brincam” até o horário da saída. Desse modo, o brincar não é visto como atividade que possui conteúdo para a aprendizagem, mas como uma prática infantil que ocupa um tempo que sobrou depois das atividades de ensino.

O público-alvo escolhido para o desenvolvimento do objeto de ensino foi os alunos da Educação Infantil de uma escola pública municipal, localizada em um bairro periférico de um município do interior paulista, com alunos com 4 ou 5 anos de idade, matriculados na Etapa I.

Desse modo, esse projeto tem a pretensão de alterar a situação diagnosticada, contribuindo para uma educação que proporcione e transforme a prática social, por meio de uma educação científica, filosófica e artística, dos alunos da classe trabalhadora.

Os professores da escola onde a pesquisa foi realizada possuem muita vontade de aprender, mas não têm acesso a nenhum tipo de formação em serviço. De forma geral, eles reclamam muito das práticas, mas não sabem como

transformá-las. Assim, essa pesquisa e seu objeto de ensino poderão colaborar com estes e outros professores, consubstanciando em resultados positivos para os alunos.

Considerando-se os parâmetros teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, elegemos a temática “padaria” pois representa uma prática cultural de alimentação comum aos alunos. No ambiente escolar, é comum que os estudantes, ao chegar na escola, se alimentem de pães, porém, nem todos conhecem o processo de aquisição do alimento por meio do acesso a um estabelecimento comercial, com divisões hierárquicas do trabalho e atendimento ao público, pois perto da escola não havia nenhuma padaria. Essa temática ofereceu, portanto, modelos de funções sociais que serviram de objeto de reconstituição lúdica do jogo infantil.

Outro ponto a ser destacado é que as crianças, após tomarem seu café da manhã, sempre entravam para a sala de aula comentando que gostavam muito de comer pães e que os pães vinham do caminhão, pois essa era a realidade que presenciavam todos os dias.

Assim, essa temática foi pensada levando em consideração a atividade-guia desse período, de quatro a cinco anos, que é o jogo de papéis, e a realidade territorial da qual fazem parte. A escola reside em um bairro não comercial e as crianças, de modo geral, não frequentam estabelecimentos comerciais na condição de clientes. Desse modo, tal temática possibilitou o acesso das crianças a esse ambiente social, ampliando seu conhecimento e repertório acerca do conteúdo.

Nesse contexto, para Abrantes e Eidt (2019), a periodização do desenvolvimento supera o natural pelo cultural, da determinação passiva para a consciência. Assim, com a pesquisa realizada, a compreensão do conceito de periodização e de atividade-guia só é possível através do conhecimento do Materialismo Histórico-Dialético.

Sendo assim, a metodologia de desenvolvimento do objeto de ensino sustentando-se na Pedagogia Histórico-Crítica articulou os cinco momentos do método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica propostos por Saviani (1999): prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

O objeto de ensino desenvolvido se sustenta na Pedagogia Histórico-Crítica, na totalidade, na dialética e na práxis, não perdendo de vista os processos contraditórios e hegemônicos da prática social.

O jogo desenvolvido com as crianças foi confeccionado pela professora pesquisadora utilizando uma caixa de papelão que continha:

- Fichas com as profissões;
- Fichas coloridas representando o dinheiro e cartão de crédito;
- Massinha de modelar;
- Chapéu ou boné branco;
- Rolinhos de plástico ou de madeira;
- Pratinhos,
- Garfinhos
- Colherinhas
- Copinhos de plástico;
- Vassoura;
- Rodo;
- Pá;
- Pano para limpar;
- Avental de TNT;
- Touca;
- Luva descartável;
- Borrifador com álcool;
- Cesto de pão;
- Bandejas descartáveis.

8.1 A teoria de sustentação

A Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019) é uma teoria crítica não reprodutivista que visa a transformação social e, portanto, se alia às necessidades dos alunos das escolas públicas oriundas de famílias da classe trabalhadora.

A partir desse entendimento podemos notar que as teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base

capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário (Saviani, 2019, p. 17).

Sendo a escola um resultado da sociedade dividida em classes na atualidade, a Pedagogia Histórico-Crítica se propõe a qualificar a educação dos alunos da escola pública em desvantagem e considera que assim continuarão se não for rompida a cultura escolar superficial, aligeirada e neomecanicista, consequente das políticas neoliberais em desenvolvimento desde a década de 1990 no Brasil.

Nessa proposta pedagógica o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. E os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos. Desse entendimento decorre que a “postura da pedagogia dos conteúdos” implica que ao professor cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajudá-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana (ruptura) (Saviani, 2019, p. 27).

A Pedagogia Histórico-Crítica se sustenta no Materialismo Histórico-Dialético e, por isso, a realidade social é concebida historicamente a partir das contradições de interesse entre as classes sociais: trabalhadores e classe burguesa. Dessa forma, para a análise da sociedade burguesa, Marx (2013) se utilizou de um método, com o qual desvelou as categorias centrais: o trabalho e a totalidade.

Este objeto de ensino se apoia na Pedagogia Histórico-Crítica e no Materialismo Histórico-Dialético com a abordagem da realidade educacional e do jogo de papéis para as crianças da Educação Infantil de uma escola pública municipal de um bairro de famílias de classe trabalhadora.

Sem se ater ao processo mecânico, mas não perdendo de vista o objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica e nas transformações que se espera com o ensino e aprendizagem, parte-se da prática social inicial e desenvolve-se um processo educacional que, neste caso, ocorreu, não de maneira estanque, mas contínua, até a prática social final, como esquematizado abaixo:

Quadro 2 – Sobre as Práticas

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	MOVIMENTOS METODOLÓGICOS
PRÁTICA SOCIAL INICIAL	• Roda de conversa: nesse momento, foram verificados os conhecimentos prévios das crianças sobre as brincadeiras; • Observação das crianças: para isso, começaram a jogar e brincaram de maneira livre para observação; • Registro do jogo por meio de desenho: as crianças desenharam o jogo vivenciado.
PROBLEMATIZAÇÃO	• Roda de conversa: nessa atividade, foram verificados os conhecimentos prévios das crianças sobre a padaria, os pães etc; • Sessão cinema: Vídeo do Youtube “De onde vem o pão?”, no qual uma criança, a Kika, vai à padaria, pergunta de onde vem o pão e descobre todo o processo que vai desde a plantação do trigo até a produção do alimento na padaria (https://youtu.be/Njk8z5dhByQ); • Registro do processo de produção do pão por meio de desenho: as crianças desenharam o processo desde a plantação do trigo até chegar o pão na padaria.
INSTRUMENTALIZAÇÃO	• Visita à padaria: as crianças foram visitar a padaria para conhecer seu funcionamento: quem compra os produtos, de onde eles vêm, quais materiais utilizam, quem faz o pão e como faz, local que colocam o pão para vender, quem vende, quem serve, quem cobra, quem limpa. Enfim, conheceram o trabalho intelectual e prático de todas as pessoas deste local; • Roda da conversa: discussão sobre as observações socioculturais realizadas na padaria; • Registro da visita por meio de desenho: os alunos registraram por meio de desenho a visita à padaria.
CATARSE	• Construção de fichas - pessoas que trabalham na padaria: de maneira coletiva, foi construída uma escrita coletiva das profissões observadas. Em seguida, as fichas foram impressas e a professora colocou figuras para diferenciar as profissões observadas durante a visita à padaria e seus contextos sociais; • Brincando de padaria: as crianças brincaram de padaria. O espaço da sala de aula foi organizado junto com as crianças e as carteiras e cadeiras foram posicionadas de acordo com o local observado. As crianças retiraram da caixa “Brincando de padaria” a profissão correspondente a que iriam brincar e, depois de um tempo, elas “trocaram” de profissão (padeiro, atendente, cliente, caixa, entre outras), de modo que conseguiram representar várias profissões durante a brincadeira.
PRÁTICA SOCIAL FINAL	• Roda da conversa: discussão sobre o jogo; • Registro do jogo por meio de desenho: as crianças registraram por meio de desenho o jogo vivenciado; • Análise dos resultados: foi verificado se as crianças modificaram/enriqueceram, ampliaram sua compreensão sobre a prática inicial comparado aos conhecimentos iniciais sobre o jogo de papéis.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Após a realização da prática com sustentação na Pedagogia Histórico-Crítica, foram analisadas as observações anotadas no diário de campo sobre a aplicação do objeto de ensino (Apêndice 14).

Antes de iniciar, foi solicitado para que as crianças escolhessem um nome que gostavam para ser escrito nas folhas de desenho. Os nomes escolhidos foram:

A Pequena Sereia, A Bela Adormecida, Branca de Neve, Mulher Maravilha, Cinderela, Broly, Arlequina, Thor, Super-Homem, Homem-Aranha, Dora, Bela, Batman, Skye, Hulk, Boiadeira, Chapeuzinho Vermelho, Homem de Ferro, Rapunzel, Capitão América, Jasmine, Homem Formiga, Frozen e Sonic.

Podemos verificar nos nomes escolhidos a presença marcante da mídia no cotidiano das crianças, na imagem do herói, da princesa, de um mundo irreal em uma sociedade capitalista.

Para Pacheco (2009, p.31):

[...] poderíamos dizer que, no nosso cotidiano, o tempo, o espaço e o real perdem a referência, são substituídos por simulacros da mídia eletrônica, que passam a povoar o imaginário social. A sociedade de consumo, ao mesmo tempo em que oferece todo o conforto dentro do lar, retira as pessoas dos contatos interpessoais e impõe à criança os espaços privados, retirando-lhes os espaços públicos onde ela partilhava e usufruía da riqueza da diversidade cultural.

Na prática social inicial, ao perguntar para as crianças sobre o jogo de papéis, se já tinham brincado de padaria, de fazer pães, as respostas confirmaram que não foram trabalhadas com elas essa temática no ambiente escolar e que elas até brincavam, mas não na escola.

Para Marsiglia (2011, p. 105):

[...] o primeiro momento do método articula-se com o nível de desenvolvimento atual do aluno, relacionado à prática social do educando, baseado no senso comum de forma fragmentada e caótica. Com isso se pode dizer que esse momento deve, com base nas demandas da prática social, selecionar os conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos, traduzidos em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas.

A outra pergunta realizada pela professora foi: “Quando vocês brincam de faz de conta, brincam como?”. Tal pergunta constatou que as crianças brincam de jogo de papéis com temas triviais, como mamãe e filhinha e super-heróis.

Saviani (2012) relata que se deve ampliar o repertório do jogo, pois, como foi citado acima, muitos alunos conhecem apenas as brincadeiras de casinha, de escolinha, de mecânico e, muitas vezes, de maneira bem ideológica, influenciada pelo ambiente cultural.

Quando chegou na pergunta que abordava a temática “brincando de padaria”, as crianças demonstraram um conhecimento inicial superficial sobre o tema

relacionado à comercialização do produto, ou seja, o que presenciam no cotidiano, que era o “tio” entregando o pão com o caminhão na escola ou os pais trazendo pães quando realizavam suas compras no centro da cidade.

Para Marx (2103), no capitalismo, a mercadoria resulta de um processo de trabalho compartimentando desenvolvido por trabalhadores que são assalariados. O detentor do capital, ao comercializar mercadorias, obtém lucro que advém da mais valia, que Marx revela ser um valor extraído do trabalho realizado pelo trabalhador e que não é pago em seu salário.

Para as crianças, a mercadoria - o pão - tem um custo que precisa ser pago, como seus ingredientes e os custos da fabricação, mas no seu processo, a propaganda da mercadoria realizada pelo produtor para poder vender mais também está incutida no custo da produção. Dessa forma, a realidade sobre a produção de mercadorias necessita ser percebida tal como ocorre, desde a educação infantil, com intervenção sobre a realidade social em que vivem.

Além disso, há na teoria de Marx o fetiche da mercadoria (Marx, 1989a) “Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (1989a, p. 80-81).

Para Navarro e Padilha (2007, p. 16):

O fetiche da mercadoria é a aparência que se sobrepõe à essência, é o mundo das coisas como objetivo final, provocando o comprometimento e/ou supressão da subjetividade: a “coisa” sufoca o “humano”. O fetichismo – este caráter misterioso das mercadorias – provém do fato de que elas ocultam a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total.

Depois dessa roda de conversa realizada, foi disponibilizado às crianças o jogo de papéis. Foi utilizado como instrumento a observação, pois quando se observa “[...] um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (Freitas, 2007, p. 33).

O resultado foi um grande alvoroço, pois as crianças quiseram pegar o máximo de objetos que conseguiam de dentro da caixa, disputando umas com as outras para brincarem de acordo com o conhecimento que tinham. Algumas crianças pegaram a vassoura e começaram a varrer, outras, a cortar a massinha para fazer bolinhas, e ainda tiveram aqueles que ficaram parados, olhando, sem saber o que

fazer. Uns começaram a brincar sozinhos, outros procuraram outras crianças para brincarem juntos.

O chapéu do padeiro ficou esquecido na caixa e nenhuma criança fez pão com a massinha, evidenciando que haviam se esquecido de que estavam brincando de padaria.

As crianças que ainda não se envolviam no jogo de papéis, sem saber o que fazer, reclamavam muito das outras crianças, pois queriam os brinquedos delas.

Na hora de guardar o jogo, elas guardaram todos os objetos de brincar, menos o dinheirinho, que quiseram levar para a casa, manifestando ser um brinquedo com valor real na sociedade capitalista na qual vivem.

A lógica do capital e do valor do dinheiro, mesmo em crianças de 4 a 5 anos, já se manifestou socioculturalmente como superior aos outros brinquedos da caixa e isso pode ser analisado a partir da totalidade, pois a educação faz parte do todo, porque, segundo Marx (2013), a realidade só pode ser analisada se abordada dessa forma. Viver na sociedade capitalista e incuti-la sem reflexão na educação formal desfavorece as crianças da escola pública porque confirma o sistema de organização do trabalho que só poderá ser transformado a partir da sua compreensão e dessa forma, o impacto é negativo para a sua classe social de pertencimento.

A escola como instituição que apenas reproduz a sociedade é para Saviani (2018, p. 15):

[...] um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. [...] A violência simbólica manifesta-se de múltiplas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais etc.; pregação religiosa; atividade artística e literária; propaganda e moda; educação familiar etc

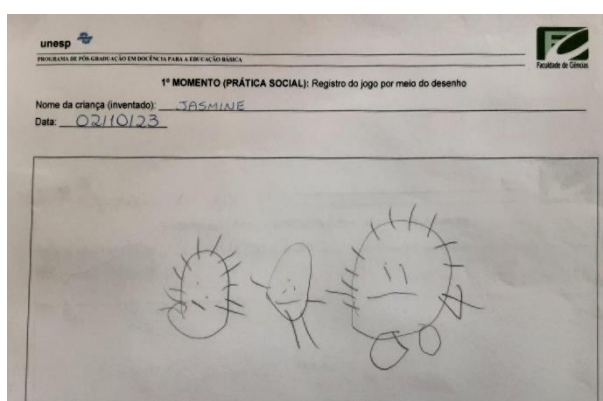
Também Saviani (2013, p. 28) entende que a formação de professores:

Não se trata, pois, de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar que atinge as crianças das camadas trabalhadoras para os professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação social injusta e opressora. Isso não pode, porém, impedir-nos de constatar que sua condição de vítima se expressa também, embora não somente, pela produção de sua incompetência profissional. Em verdade, não procedendo assim, incorreríamos em incoerência. Com efeito, ao criticarmos a política educacional vigentes pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos

interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores.

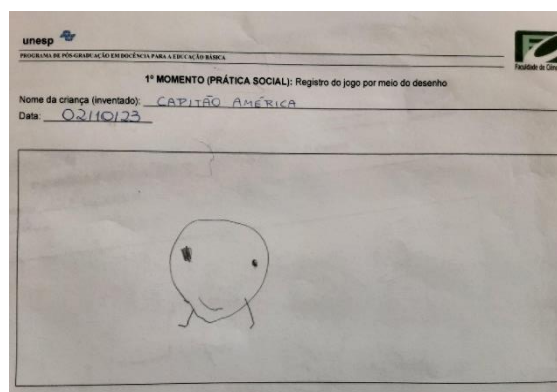
Depois da vivência do jogo, as crianças desenharam “o desenho é expressão e processo humanizador” (Gobbo, 2018, p. 59). O desenho foi utilizado como forma de registro para analisar toda a vivência e a evolução do conhecimento científico adquirido pela criança durante a realização da sequência didática do objeto de ensino.

Figura 17: Desenho do 1º momento



Fonte: Acervo da autora.

Figura 18: Desenho do 1º momento



Fonte: Acervo da autora.

Nesse primeiro momento, percebe-se que as crianças não tinham muitos elementos para representar o jogo de papéis, concentrando mais na figura humana.

O segundo elemento é a problematização, que identifica qual é o problema da prática social. Para isso, foi realizada uma roda de conversa para verificar os conhecimentos que as crianças tinham sobre a confecção do pão, os ingredientes e sobre quem trabalha na padaria.

A princípio, elas disseram que quem fazia os pães eram elas mesmas, “a moça, a chefe ou a cozinheira”, e as pessoas que trabalhavam na padaria eram: “a cozinheira, a moça, o homem que faz o ovo e o homem do dinheiro que paga as coisas”.

Quanto aos ingredientes, citaram manteiga, margarina, massa, ovo, mortadela, queijo, presunto e, sobre como se faz o pão, relataram que é “com a massa, com manteiga e ovo, que coloca na frigideira, coloca queijo e presunto, ou é só pedir para a moça fazer o pão”.

Percebe-se que elas possuem poucos conhecimentos sobre a produção de pão e todo o processo que o envolve até chegar pronto no balcão da padaria para

ser comercializado, ou seja, elas possuem um conhecimento bem superficial. Assim, entendido o problema, os passos foram direcionados a alterar e modificar a compreensão da prática social inicial.

Desse modo, foi planejada uma “Sessão cinema” com o vídeo do Youtube “De onde vem o pão?”, que mostra uma criança chamada Kika, que vai até uma padaria e pede explicação ao padeiro de como se faz o pão e ele explica desde o plantio do trigo até o momento em que o pão chega no balcão. Através do vídeo, as crianças foram aprendendo juntas com o personagem o processo real da produção do pão.

Prosseguindo com a realização da problematização, a professora pesquisadora conversou sobre a importância de eles conhecerem uma padaria e entender como é o seu funcionamento, quem trabalha nela, como é feito o pão, como eles obtêm os produtos para a confecção do pão etc. As crianças ficaram bastante entusiasmadas e felizes com a oportunidade de conhecer uma padaria do centro da cidade, pois a escola fica bastante afastada, em um bairro que não possui nenhuma padaria.

Previamente, elaboramos juntos o que iríamos observar na padaria e as perguntas que poderiam fazer para aumentar o conhecimento sobre a temática. As crianças falaram que primeiro elas deveriam: “dar bom dia aos funcionários”, “quero comer pão”, “tem que pagar?”, “tem pão?”, e a partir das questões, foi montado um roteiro com algumas perguntas para realizarmos no dia da visita à padaria.

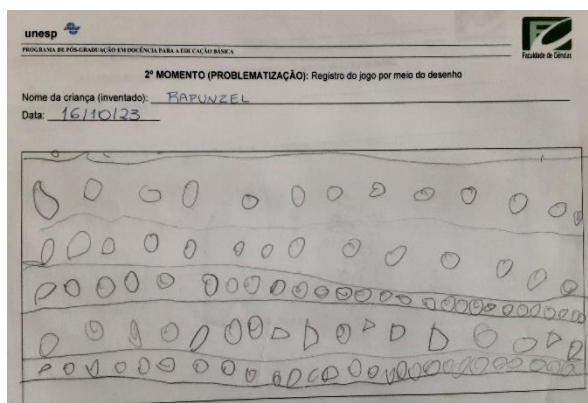
Na problematização, também foi incluída uma pergunta pela professora a respeito dos trabalhadores da padaria. Quem eram, quantos eram, o que faziam e se ganhavam para trabalhar, quanto ganhavam e como se chamava este pagamento.

As crianças refletiram sobre a problematização da professora, que perguntou o que acontece se o padeiro precisa faltar.

Trata-se de colocar em xeque a forma e o conteúdo das respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, apontando suas insuficiências e incompletudes; demonstrar que a realidade é composta por diversos elementos interligados, que envolvem uma série de procedimentos e ações que precisam ser discutidos. (Marsiglia, 2011, p. 106).

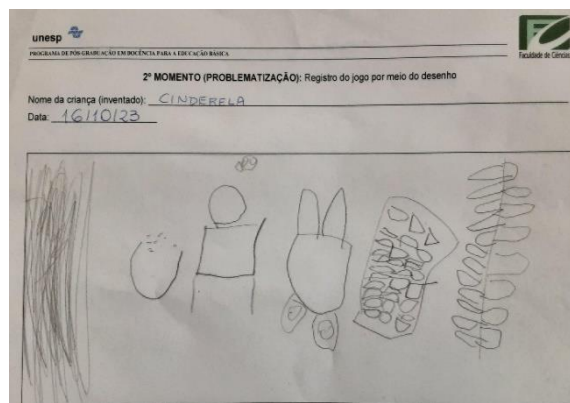
Em seguida, os alunos realizaram desenhos apresentados a seguir:

Figura 19: Desenho do 2º momento



Fonte: Acervo da autora.

Figura 20: Desenho do 2º momento



Fonte: Acervo da autora.

Depois de ter realizado a problematização, nos desenhos, já percebemos que as crianças representaram conhecimentos adquiridos por meio da roda de conversa e do vídeo assistido.

Seguindo para o terceiro momento, a instrumentalização:

A instrumentalização é o terceiro passo e se refere a subsidiar aos alunos os instrumentos teóricos e práticos necessários para o entendimento e a transformação da prática social, ou seja, os alunos devem se apropriar do conhecimento socialmente produzido, de modo que lhes permita participar da sociedade criticamente, modificando a prática social. É responsabilidade de o professor disponibilizar e indicar os conteúdos que devem ser assimilados, através de determinados recursos necessários e espaços disponíveis, para que o processo de instrumentalização seja efetivo [...] (Porto, 2015, p. 470).

Para Saviani (2012, p. 71), a instrumentalização trata-se “da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”.

Desse modo, em um dia muito chuvoso, e considerando que, quando chove muito, as crianças não vão à escola, a maioria por não possuírem veículos para levá-las ou até mesmo guarda-chuva, me surpreendi com muitas crianças chegando à escola debaixo de chuva com os pais cobrindo-as com sacos plásticos. Outros alunos foram de carona e um total de 20 crianças compareceram à aula nesse dia, demonstrando grande interesse pela visita à padaria. Os pais relataram que os filhos imploraram para irem à escola para fazerem a visita.

E assim, iniciou-se o trajeto de uns 15 minutos para chegar até a padaria. Quando chegaram, foram bem recepcionados pelos funcionários e os olhares curiosos das crianças mostraram o quanto estavam maravilhadas com tantas

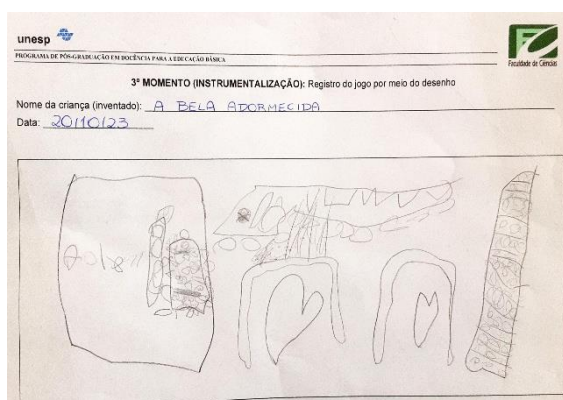
novidades. Conheceram a padaria - parte externa e interna, onde realiza-se a produção -, fizeram as perguntas, conheceram os funcionários da parte interna e puderam conhecer os produtos e saborear as delícias fabricadas. Uma das crianças disse maravilhada que “não sabia que uma padaria era assim”, mostrando que não conhecia o local que estava sendo apresentado a ela.

Para a pesquisadora, a padaria é um estabelecimento comercial que vende mercadorias que são consumidas e que, neste ambiente, realizam-se atividades sociais para serem compreendidas de fato.

Depois, houve o momento de pagar com o cartão de crédito, confeccionado anteriormente pela pesquisadora. As crianças fizeram uma fila para pagar e foram entregando um a um para a atendente que passou na maquininha de cartão de crédito e, em seguida, apertava um botão que fazia barulho e, depois, devolvia para elas.

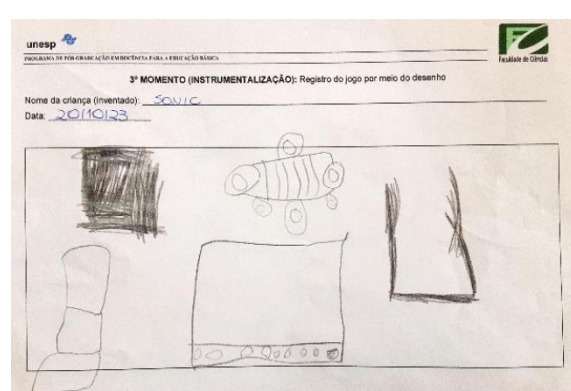
Em seguida, realizaram desenhos apresentados a seguir:

Figura 21: Desenho do 3º momento



Fonte: Acervo da autora.

Figura 22: Desenho do 3º momento



Fonte: Acervo da autora.

Nesse terceiro momento, as crianças focaram seus desenhos na representação do estabelecimento comercial que vivenciaram com bastante alegria.

O quarto momento é a catarse:

[...] momento da incorporação e da aprendizagem efetiva dos elementos culturais. Os alunos deixam de ter uma visão sincrética e caótica da prática social para ter compreensão da sua totalidade. Há um acúmulo quanti-qualitativo que vai produzir as transformações e a compreensão sintética da realidade [...] (Porto, 2015, p. 470-471).

Para isso, na escola, foi realizada novamente uma roda da conversa para poder analisar se as crianças compreenderam o processo de fabricação do pão até chegar à padaria em sua totalidade.

Em seguida, por meio de uma escrita coletiva, a professora pesquisadora foi anotando na lousa as profissões que tinham observado para a confecção das fichas de profissões que fariam parte do objeto de ensino “Jogo de papéis: Brincando de padaria”.

Elkonin (2009, p. 250), em relação ao jogo, constatou que, ao introduzir no jogo de papéis brinquedos que sugeriam “um argumento determinado e originavam uma situação imaginária e uma protagonização”, a situação se modificava completamente.

Depois de todo o conhecimento levantado, foi proporcionado outro momento da brincadeira. A arrumação das carteiras foi de acordo com a observação realizada na padaria e as crianças se organizaram retirando primeiramente da caixa a profissão que gostaria de representar. Só depois, a brincadeira seria iniciada.

Desse modo, a brincadeira tornou-se bem mais organizada e o tumulto inicial, de não saber o que fazer, deu espaço a uma brincadeira com mediação e direção da professora de acordo com o conteúdo aprendido durante toda a brincadeira.

O quinto momento é a prática social, descrita por Porto (2015, p. 471) como:

Por fim, chega-se ao quinto e último passo, que é novamente a prática social. Depois de todo o caminho percorrido durante a problematização, a instrumentalização e a catarse, os alunos percebem a prática social em sua totalidade, diferente da visão confusa inicial. A compreensão da prática social sofre um salto qualitativo e, nesse momento, os alunos alcançam o professor e a sua visão sintética inicial [...] A prática social em si é a mesma, mas ao mesmo tempo não é. É a mesma porque se constitui no fundamento e finalidade da prática pedagógica, mas não o é porque o modo de os alunos se relacionarem com ela se modificou dialeticamente [...].

Para Saviani (2012), o ponto de partida da educação está na condição de desigualdade e o ponto de chegada só é possível em uma condição de igualdade.

Desse modo, Porto (2015, p. 471) relata que:

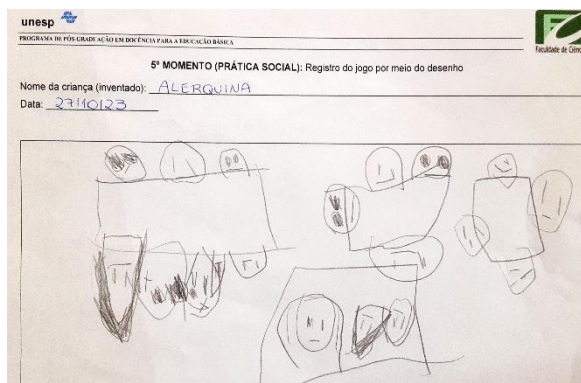
Em suma, a pedagogia histórico-crítica não defende a valorização do conhecimento científico como um fim em si mesmo. O conhecimento deve estar a serviço de um compromisso político de fortalecer a classe trabalhadora nas suas ações na luta de classes, a fim de superar o modo de produção vigente.

Diante disso, foi organizada novamente uma roda de conversa para analisar as mudanças em relação à prática social inicial, que foram surgindo dialeticamente e não só nesse momento. Na roda de conversa, os alunos foram falando o que sabiam.

As respostas foram: “fazer pão”, “fazer bolo”, “agora a gente brinca direito”, “a gente aprendeu a fazer as coisas”, “não tem mais brigas”, “a gente tem mais espaço”, “dá para olhar um para o outro e ver o que o outro está fazendo”, “foi mais legal porque fizeram pão e bolo para eu entregar”, “eu gostei muito”, “quando vamos brincar de novo?”, “agora eu sei como se faz o pão”.

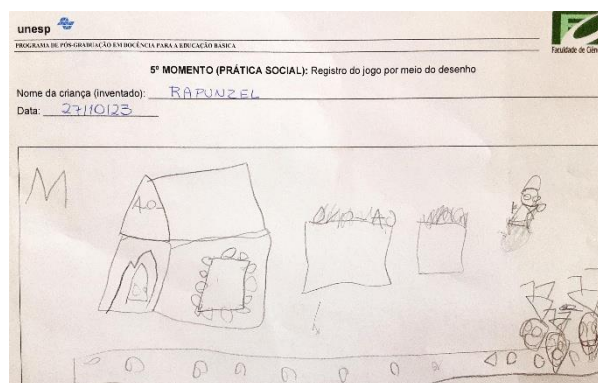
Em seguida, realizaram desenhos apresentados a seguir:

Figura 23: 5º momento



Fonte: Acervo da autora.

Figura 24: 5º momento



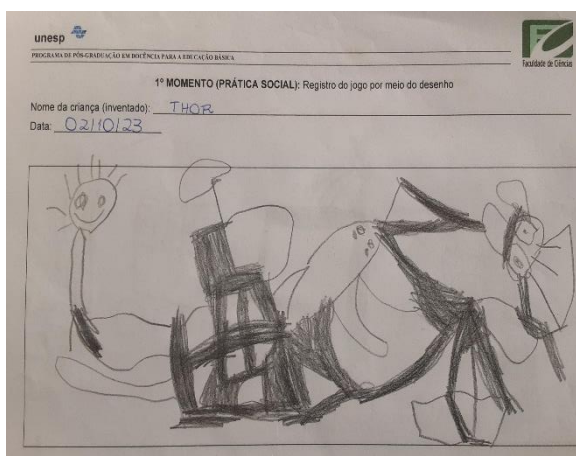
Fonte: Acervo da autora.

Nesse quinto momento, as crianças desenharam a organização da brincadeira de acordo com tudo o que foi aprendido durante todos os momentos anteriores.

Os desenhos acima foram escolhidos aleatoriamente, em seguida, apresentaremos uma sequência de desenhos de duas crianças, para a análise dos momentos realizados.

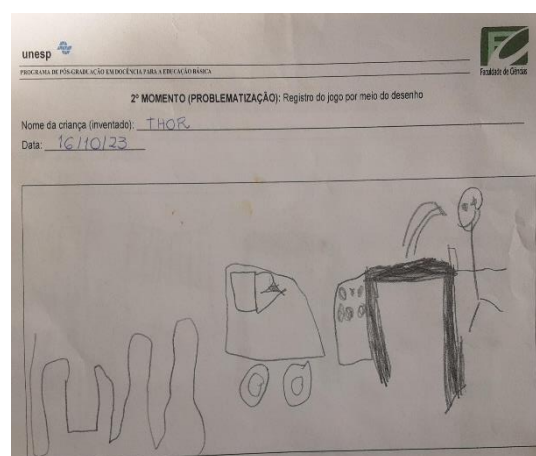
A primeira criança realizou os seguintes desenhos:

Figura 25: 1º momento



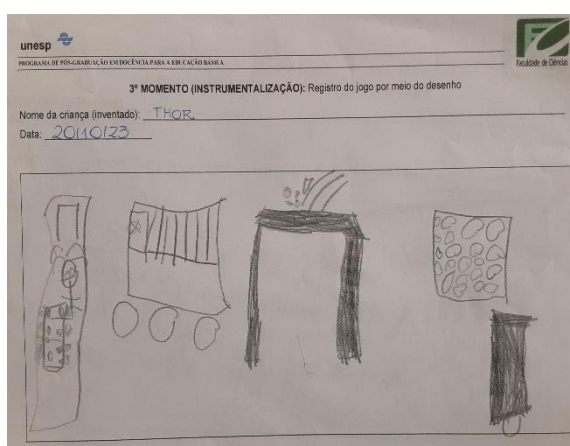
Fonte: Acervo da autora.

Figura 26: 2º momento



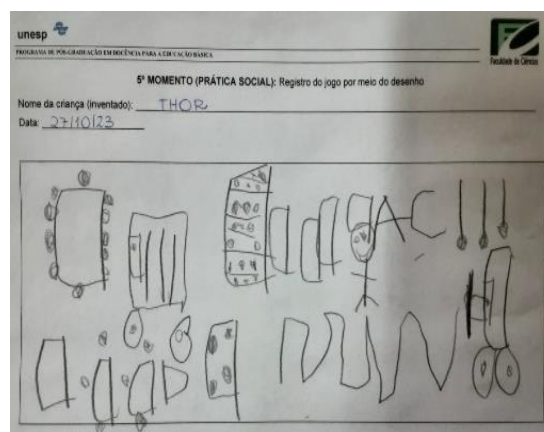
Fonte: Acervo da autora.

Figura 27: 3º momento



Fonte: Acervo da autora.

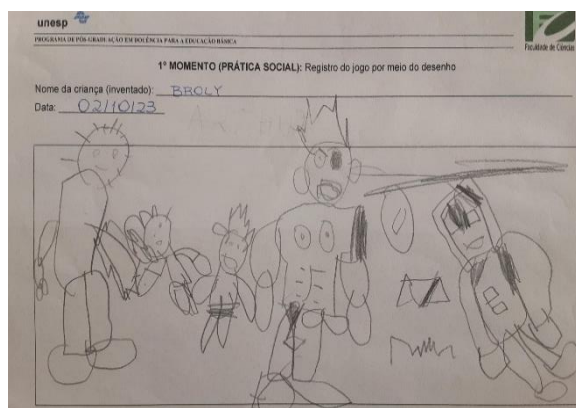
Figura 28: 5º momento



Fonte: Acervo da autora.

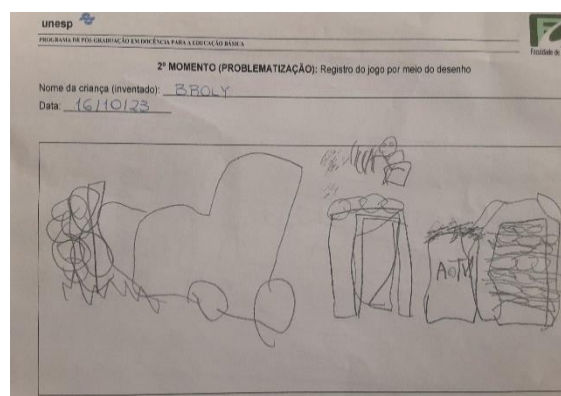
A segunda criança realizou os seguintes desenhos:

Figura 29: 1º momento



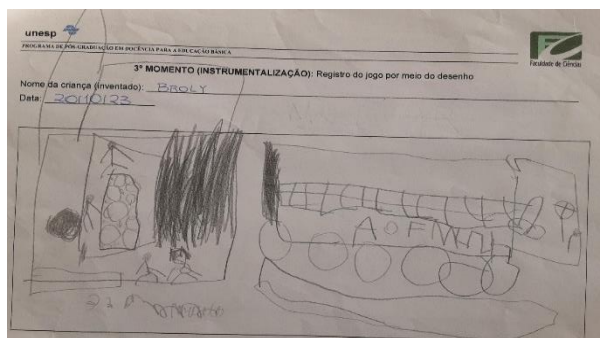
Fonte: Acervo da autora.

Figura 30: 2º momento



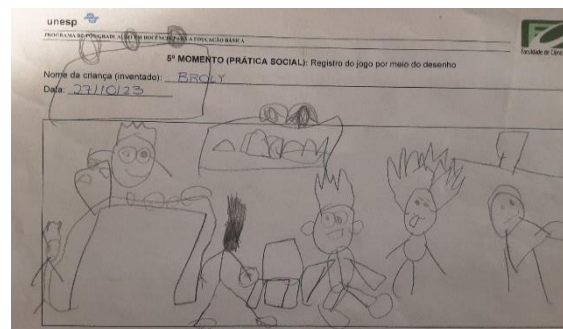
Fonte: Acervo da autora.

Figura 31: 3º momento



Fonte: Acervo da autora.

Figura 32: 5º momento



Fonte: Acervo da autora.

Os desenhos demonstram como as crianças evoluíram em relação aos cinco momentos trabalhados, adquirindo conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade que enriqueceram a brincadeira e, consequentemente, sua percepção sobre a realidade existente, ultrapassando o espontaneísmo e ensinando aos alunos a compreensão do mundo social.

As crianças que participaram da pesquisa puderam vivenciar, por meio do jogo de papéis, situações favoráveis ao desenvolvimento social, histórico e crítico. Durante o tempo em que foram realizadas a pesquisa e a sequência didática, apresentada por meio de conteúdos relevantes e significativos, referente ao objeto de ensino, foram alterados os argumentos das brincadeiras e dos desenhos através do domínio da cultura.

[...] os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2008b, p. 45).

No decorrer das atividades foram analisados a formação dos conceitos, dos seus questionamentos, procurando, por meio do diálogo e da intervenção por meio do jogo de papéis, foram percebidos que houve apropriações dos conteúdos propostos e mudanças de postura no desenvolvimento do jogo de papéis, superando estereótipos e ideias do senso comum.

Por fim, propor uma formação humana é tornar o homem humano, ou seja, é conseguir materializar nesse indivíduo as objetivações humanas produzidas historicamente através do trabalho em resposta às suas necessidades objetivas e subjetivas. No entanto, na sociedade capitalista, essa formação é negada à classe trabalhadora, porque os conhecimentos científicos foram incorporados no processo produtivo, transformando-se em meios privados de produção. Nesse sentido, a luta por uma educação que almeje a formação humana é a luta pela emancipação humana, é a luta pela superação da sociedade de classes (Porto, 2015, p. 471).

Desse modo, o objeto de ensino desenvolvido, promoveu situações de ensino que fizeram com que as crianças estabelecessem relações com realidade, tiveram acesso ao conhecimento científico, por meio da intervenção docente, contribuindo para o processo de ensino e de aprendizagem, oferecendo possíveis caminhos de intervenção pedagógica do jogo de papéis na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo geral da pesquisa que foi apresentar o jogo de papéis no contexto de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo mediante as Políticas Públicas Educacionais que sustentam o currículo da Educação Infantil com uma visão progressista de educação à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, conclui-se que, desde a Educação Infantil, a criança, por meio da intervenção intencional consciente do professor, que deve possuir uma concepção crítica de desenvolvimento humano histórico e social, é inserida em situações nas quais o jogo não é desenvolvido de maneira instrumental e espontânea, mas como elemento sociocultural na forma de jogo de papéis que qualifica a educação dos alunos da Educação Infantil à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Tal conclusão foi possível, pois a compreensão do contexto sociopolítico brasileiro, bem como do desenvolvimento da Educação Infantil por meio das políticas públicas, RCNEI (1998) e DCNS, demonstraram uma prática assistencialista que, juntamente de políticas públicas de cunho neoliberal mais recentes, compõem um quadro negativo para a educação dos alunos da educação pública, pois a BNCC (2017) tem o objetivo de desenvolver competências e habilidades e se sustenta nos campos de experiências que não abordam os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, diferentemente do jogo de papéis que trabalham esses conhecimentos e que são justamente a matéria-prima da brincadeira infantil.

Também, porque a Educação Infantil fica submetida ao Ensino Fundamental, desconsiderando suas especificidades.

No entanto, dialética e contraditoriamente, o Plano Nacional de Educação – PNE apresentou metas que colaboram tanto com a formação de professores para a Educação Básica quanto para a materialização dos planos de carreira e do piso nacional do magistério, desde que o percentual do PIB para financiar a educação brasileira seja respeitado.

Além disso, previu atendimento da educação básica de modo a ampliar as creches para atender cinquenta por cento de crianças até três anos.

Por isso, os objetivos específicos que vislumbraram: compreender o contexto sociopolítico e histórico para uma intervenção educacional efetiva que contribuísse para a prática de jogo de papéis a ser realizada com os alunos da Educação Infantil

de uma escola da rede pública municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo e para a formação de professores, inclusive da professora pesquisadora, foram igualmente atingidos.

Também, compreender o jogo e trabalhar com o jogo de papéis (Elkonin, 2009) por meio da intervenção do docente no contexto escolar para tornar a prática social consciente foi plenamente alcançado, já que a vivência do jogo de papéis “brincando de padaria” possibilitou a visita à padaria e a construção de uma sequência didática com os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Além disso, validar o objeto de ensino proposto, pois o objeto de ensino possibilitou o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade por meio do papel assumido pela criança, reconstituindo de forma ativa os aspectos da realidade.

Esses objetivos foram alcançados por meio da compreensão crítica da educação e seus macro aspectos determinantes das políticas públicas estudadas, sobretudo da BNCC (2017) e da sua influência no currículo do município onde se realizou a pesquisa de campo e também porque, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico-Dialético, as categorias hegemonia, reprodução e contradição se relacionam dialeticamente, criando espaços de transformações sociais por meio da educação na escola pública.

A formação de professores neste contexto se faz urgente em cursos de pós-graduação, em universidades públicas, em programas de pós-graduação que não reproduzam a educação e a sociedade.

No decorrer da pesquisa embasada em autores críticos citados, sobre o contexto sociopolítico e histórico, do jogo, do jogo de papéis, da intervenção docente, contribuiu-se para que haja uma mudança na prática dos professores da Educação Infantil e, conseqüentemente, da pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; EIDT, Nadia Mara. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1-36, 2019. Disponível em: <<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/100927873/27388-libre.pdf>>. Acesso em 05 set 2024.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (notas para uma investigação) (1970). **Teoria cultural**: uma antologia, p. 204-222, 2010.

ALVES FILHO, Manuel. **Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas**. Jornal da UNICAMP: Campinas/SP, 2017. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>. Acesso em: 14 out. 2023.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Dossiê temático. **Revista Aleph**: Rio de Janeiro, ano V, n. 16, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39049/22487>>. Acesso em: 25 set. 2023.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996. pp. 14-76.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Viviam Carvalho. **A brincadeira na instituição de Educação Infantil em tempo integral. O que dizem as crianças?** 138 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2008.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 251-283, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?lan>>. Acesso em 02 jul. 2024.

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**, v. 24, p. 9-25, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/B6KxNMPyJTCD6kW7LYjN5zJ/?lang=pt>>. Acesso em 10 de jun. 2024.

ARCE, Alessandra. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** 2.ed. Campinas, São Paulo: editora Alínea, p. 13 – 36, 2010.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na "era das revoluções"**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Autores Associados (Editora Autores Associados LTDA), 2015.

ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013a.

ARCE, Alessandra. Interações ou brincadeiras? Afinal o que mais é importante na educação infantil? E o ensino como fica? ARCE, A. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2013b.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. Vamos brincar de faz de conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. In: ARCE, Alessandra. (Org.). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARRUDA, Viviane Aparecida Bernardes de; BARROS, Marta Silene Ferreira. Contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica na educação infantil: a socialização do saber sistematizado em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020027, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8655250. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655250>. Acesso em: 12 set. 2023.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: François Maspero, 1971.

BITTENCOURT, Evaldo de Souza. Políticas de Educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: MORAES, Bianca Mota de. et al. (Org.). **Políticas públicas de educação**. Rio de Janeiro, RJ: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 2017. 113 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 jul. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Santa Maria: Pallotti, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 06 out. 2023.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de menores. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm>. Acesso em 22 set. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Regulamentado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: < <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 06 out. 2023.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 25 set. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3> > Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD> >. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRIGATTO, Fernanda Oliveira. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar**: estudo teórico prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. 2018. Dissertação (mestrado em Educação) –

UNESP - Araraquara (FCLAR). Disponível em:
<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/166371>>. Acesso em: 31 mai. 2022.

CERISARA, Ana Beatriz et al. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002. Disponível em: <
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL23_N80/EDS_ARTIGO23N80_15.PDF>. Acesso em 12 jun. 2024.

CHAGAS, Eduardo. A determinação dupla do trabalho em Marx: trabalho concreto e trabalho abstrato. **Outubro**, v. 1, p. 1-14, 2011.

ClAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CONDE, Soraya Franzoni; SILVA, Mauricio. Persistência do trabalho infantil ou da exploração do trabalho infantil. **Roteiro, Joaçaba**, v. 45, e23071, jan. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100206&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 nov. 2023.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final**. Brasília, DF: MEC, 2010.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas** / Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis, Teodoro Adriano Costa Zanardi. – São Paulo: Cortez, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DA SILVA SACCOMANI, Maria Cláudia; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 233-242, 2015. Disponível em: <
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12433/9513>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscu: editorial progreso, 1988.

DE ONDE VEM? **De onde vem o pão? #Episódio 14**. Youtube, 31 de mar. de 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/Njk8z5dhByQ>>. Acesso em: 14 mai. 2022.

DE SOUZA FRANCIOLI, Fátima Aparecida; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DUARTE, Newton. A Hegemonia do lema “Aprender a Aprender” na alfabetização

contemporânea. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, v. 17, n. 2, p. 189-198, 2009.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (orgs) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórica- crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 715-736, 2020. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786>>. Acesso em 11 de jun. 2024.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (2004a). “A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski”. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 24, n. 62, pp. 64-81.

FERREIRA, Carolina Góis.; DUARTE, Newton. **O clássico e os valores universais: uma discussão a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Acta Scientiarum. Education, v. 43, n. 1, p. 48-52, abr. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante**. 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante/>. Acesso em: 13 out 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio. Dimensão acadêmica e pública da atuação de um intelectual em busca do direito à educação e da justiça social: entrevista com Carlos Roberto Jamil Cury. **História da Educação**, v. 23, p. e88793, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/heduc/a/f3VJt8k6rX9Km58bDP5wT9J/?lang=pt>>. Acesso em 27 nov. 2023.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. **Matemática escolar e Matemática da vida cotidiana**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBATO, Heliana Lia Tissiani. A educação infantil brasileira no contexto das políticas educacionais: do direito à obrigatoriedade. In: Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 4. **Anais do IV Seminário da Associação Nacional de política e administração da educação** / Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC: Unoesc, 2016. p.85-110. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/11-Seminario/Seminario_ANPAE_Sul-2016.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. O desenho infantil autoral: articulação entre teoria e prática na perspectiva da psicologia histórico-cultural. In SOUZA, Alisson da Silva (org.). **O desenho livre e a arte na educação infantil sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural**. Curitiba: CRV, 2022. p. 49-72.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/063a5ee8-a396-4749-b6de-3728994485e9/content>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues; FERREIRA, Lucinéia Aparecida Alves. **A brincadeira de papéis na educação infantil**: atividade objetivada a partir da organização de espaços e da inserção de novos temas. Temas em Educ. e Saúde, Araraquara, v.14, n. 2, p. 268-283, jul./dez., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/12031/7840>>. Acesso em: 29 mai 2022.

GODOY, Juliano Bernardino de. ASSIS, Rogério de. **Dermeval Saviani**: Esboço de um crítico educador brasileiro. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 05, Vol. 07, pp. 116-126. Maio de 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/dermeval-saviani>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

GONÇALVES, Rafael Marques; MACHADO, Tânia Mara Rezende; CORREIA, Maria José Nascimento. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 338-351, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6012>. Acesso em: 28 nov. 2023.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Infância: Entre a anterioridade e a alteridade. In: SOUTO, Kely Cristina Nogueira, et.al. **A infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.13-45.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978a.

HAJE, Lara. **Fórum Nacional de Educação considera Base Nacional Curricular Comum ilegítima**. Câmara dos Deputados: Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/515511-forum-nacional-de-educacao-considera-base-nacional-curricular-comum-ilegitima/>>. Acesso em: 13 out. 2023.

JUNIOR, Justino de Sousa. **Omnilateralidade**. Dicionário da Educação Profissional em saúde. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em 24 jun. 2022.

KRAMER, Sônia. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

KUHLMANN Jr., Moises. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2019.

LAZARETTI, Lucineia Maria. **A compreensão histórico-cultural da brincadeira infantil: das hipóteses de Vigotski às elaborações de Elkonin**. Em Anais eletrônico do V Encontro Brasileiro de Educação Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Florianópolis, SC. 2011. Recuperado: 16 mai 2012. Disponível: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_04/e04c_t002.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Página: 261-284.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição para o desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Levi Semenovich, LURIA, Alexander Romano; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ªed. São Paulo: Ícone, 2006.

LIMA, Márcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**: bloco qualitativo, p. 24-41, 2016.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Teoria social crítica e Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições à educação ambiental. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 68-82, 2016.

MAGALHÃES, Giselle Modé; DE MESQUITA, Afonso Mancuso. O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: apontamentos para a emancipação humana. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 266– 279, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2727>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna** [tradução Newton Ramos-de-Oliveira]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 43-57.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i1.21835. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acesso em: 14 out. 2023.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. Da complexidade da infância aos direitos das crianças. **Humanidades & Inovação**, v. 5, n. 6, p. 154-165, 2018. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/776>>. Acesso em: 20 de out. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília. 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 83-98.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico Crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

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

MARTINS, Lígia Márcia; CAVALCANTE, M. R. (2005). Cadernos CECMCA: **Educação Infantil: Saberes pedagógicos**. Bauru, Unesp/MEC.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kuglmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. Introdução [à Crítica da Economia Política]. In: NETTO, José Paulo (org.). **O leitor de Marx** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política - Livro I - o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I; tradução de Reginaldo Santana, 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livros I, II e III. Trad. De Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MELLO, Ana Paula Barbieri. de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019031, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8653416. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653416>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. **A escola como lugar da cultura mais elaborada**. Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 35, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 53-67.

MENEZES, Emely Trajano de. **RCN para a Educação Infantil**. Jan. 2001.

MINAYO. Maria Cecilia de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007. E-book. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.

MINUSCOLI, Maritânia Ferrazzo. Políticas públicas e educação infantil no Brasil: uma breve análise da (des) construção de uma consolidação da educação infantil como direito. In: IV Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 4. **Anais do IV Seminário da Associação Nacional de política e administração da educação** / Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC: Unoesc, 2016. p.111-127. Disponível em: < https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/11-Seminario/Seminario_ANPAE_Sul-2016.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

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

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, Maria Fernandes Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília, DF:

UNESCO, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. Disponível em: <
https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em 14 out. 2023.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs.). **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia: PUC Goiás, pp. 93-99, 2010.

OLIVEIRA, Magda Sarat. **Lembranças de infância**: que história é esta? (Dissertação de Mestrado). Piracicaba: UNIMEP, 1999.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; OLIVEIRA, Eloísa Raquel de; MESSINA, Virgínia da Silva. **Deixando marcas...** A prática do registro do cotidiano da educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil**: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista Histedbr on-line, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos**: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: A teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campina: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucineia Maria. Que educação infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Mireveja. 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, n. 27, 2008. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43127>>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL. **A educação infantil e a formação omnilateral de um ser humano educado para relações igualitárias, solidárias e colaborativas**. HISTEDBR. 09 jul. 2022. 1 vídeo (3:32:13). Live. Participação de Soraya Conde, Ângela Druzian, Janaína de Souza Silva, Juliana Bueno da Silva Garcia e Carolina Pichetti. Disponível em: <<https://youtu.be/vpDlbDkwDFM>>. Acesso em 09 jul. 2022.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 1997, v. 1, n. 1 pp. 83-94. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>>. Acesso em: 03 jun. 2022.

PORTO, Camila Castelo Branco de Almeida. A educação da classe trabalhadora: de Marx a Saviani. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 451-473, 2015. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55196703/a_educacao_da_classe_trabalhador_a-libre.pdf>. Acesso em 20 jun. 2024.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CUNHA, Delcimar de Oliveira. Políticas públicas e a educação infantil brasileira: problemas, embates e armadilhas. In: PIMENTA, Carlos Alberto Máximo; ALVES, Cecília Pescadores. (Org). **Políticas públicas e desenvolvimento regional**. Campina Grande: Eduepb, 2010, 211 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular: ensino fundamental**. São Paulo: SE/CENP, 1984.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: marxismo E educação em debate**, 5(2), 2013, p. 25–46. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>>. Acesso em 22 jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira** [livro eletrônico]: estrutura e sistema. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1RN2eDTowWZ_lvNq1m4nyvY-9xJeB_fidR/view>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>>. Acesso em: 03 de nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e**

educação: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde.** v. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETI, Celso João .../et al./ (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Autores Associados, 2021.

SECCHIN, Antonio Carlos. Um Corvo e Seu Duplo: A propósito de um poema de Alphonsus de Guimaraens. **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 21, n. 35, 2014.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC?. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Org.), **Diálogos Críticos:** BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019, p.15- 38.

SILVA, José Rogério da. Educação infantil: da constituição de 1988 a BNCC, avanços e entraves! **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 371-392, jul./dez. 2020.

SOUSA. Ana Maria Costa. **Educação Infantil:** uma proposta de gestão municipal. Campinas: Papyrus, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formulação da base nacional comum curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista on-line de extensão e cultura**: Dourados, v. 3, n. 5, p. 81-98, jun. 2017. ISSN 2358-3401. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/view/6362>>. Acesso em: 13 set. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: <https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_ebfad3afbe96442880041cceed90e5e6.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (In)Visível**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2007.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 809-831, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/RsDCWWhr7rCMjD8wBPrxGts/>>. Acesso em 18 nov. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico - livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. O papel do brinquedo no desenvolvimento. VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. (Org.) COLE, M et al; Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p.107-124.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ZWETSCH, Patrícia dos Santos; ANTUNES, Jucemara. Da ampliação da oferta ao acesso à educação infantil como direito para as crianças de 0 a 5 anos de idade. In: IV Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 4. **Anais do IV Seminário da Associação Nacional de política e administração da educação** / Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC: Unoesc, 2016. p. p. 129-139. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/11-Seminario/Seminario_ANPAE_Sul-2016.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de anuência da instituição

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Mestrado Profissional Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Ilmo (a). Sr (a) Diretor (a): _____

Instituição: _____

Venho por meio deste convidar a instituição na qual atua como diretor (a) para participar de uma pesquisa intitulada “JOGO DE PAPÉIS: A importância do jogo na Educação Infantil a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”, pesquisa desenvolvida por mim, Adriana Nita Martinez Sudo com a orientação da professora Doutora Luciene Ferreira da Silva, como parte do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FC/UNESP, campus de Bauru.

O objetivo do estudo é identificar e analisar o jogo no contexto de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, nas políticas públicas educacionais que sustentam o currículo da educação infantil, desenvolvendo um jogo (objeto de ensino), com uma visão progressista de educação, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa pesquisa traz como benefício colaborar com a formação de professores que atuam na educação infantil, desenvolvendo o jogo de papéis como atividade-guia, isso significa que engendrará novas aprendizagens e isso não ocorre de modo espontâneo, pois dependerá de mediações educativas. Os benefícios também se estenderão aos alunos que terão uma prática educacional aprofundada a partir do desenvolvimento do jogo sustentado na Pedagogia Histórico-Crítica.

Sendo assim, por meio de um estudo teórico e de práticas observadas e vivenciadas revelam-se de extrema importância às pesquisas voltadas ao trabalho pedagógico na educação infantil, a partir da mediação do professor.

Quanto a metodologia trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, pelo fato da pesquisadora atuar na unidade escolar investigada, tratar-se-á de uma pesquisa-ação. Será realizada pesquisa bibliográfica, documental de campo de forma indissociada, questionário com professores e entrevista com as crianças, aplicação de uma sequência didática (série de ações que tragam conteúdo para o jogo) por meio de um jogo de papéis sendo escolhido o tema “Brincando de padaria”, com crianças de Etapa I (faixa etária entre 4 e 5 anos) da rede municipal de ensino de Pirajuí-SP. O registro será feito através de um diário de campo que serão anotadas as observações realizadas durante as atividades. A descrição do questionário e das entrevistas serão analisados por meio das categorias do Materialismo Histórico-Dialético – a trabalho, hegemonia, totalidade, contradição e reprodução.

A participação da escola é muito importante, mas é totalmente voluntária, sendo assim, não receberá qualquer tipo de pagamento, assim como, também não haverá qualquer ônus financeiro. A coleta de dados será realizada na unidade escolar, em dia de aula, com a turma da professora pesquisadora, não alterando a rotina diária.

Os riscos dessa pesquisa são mínimos. São eles: insegurança, cansaço, aborrecimento, vergonha, desconforto, medo, entre outros, que serão observados pela docente da turma que promoverá um diálogo sempre que perceber esses tipos de riscos. Entretanto, o (a) senhor(a) poderá desistir a qualquer momento da pesquisa.

Conforme a legislação referente a pesquisa com seres humanos, Resoluções 466/12 (BRASIL, 2013) e 510/16 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde, será garantido a todos os participantes o esclarecimento sobre a pesquisa, seus objetivos, riscos, benefícios, metodologia, em todas as etapas da pesquisa, bem como a garantia de plena liberdade na recusa da participação ou na retirada do consentimento, em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou penalização. Assim, esclareço que não haverá necessidade de qualquer tipo de ressarcimento, pois as despesas serão cobertas pela pesquisadora e explícito a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes dessa pesquisa.

Esclareço que todo os materiais coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins dessa pesquisa. Serão mantidas em sigilo as identidades pessoais dos professores, das crianças bem como da instituição.

Em qualquer momento, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora para novos esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer fase. Os resultados da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada. As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com a pesquisadora por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídas.

Você receberá uma via deste termo constando todas as informações acima, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu declaro que estou esclarecido (a) sobre os objetivos provenientes da pesquisa realizada por Adriana Nita Martinez Sudo, aluna do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação da Universidade Estadual Paulista – FC/UNESP e pela sua orientadora Prof^a Dr^a Luciene Ferreira da Silva. Fui informado (a) e estou ciente, dos cuidados que a pesquisadora tomará para a garantia do sigilo, assegurando a privacidade da instituição, e autorizo a realização da pesquisa na escola.

Nome: _____

Assinatura: _____

Pirajuí, _____ de _____ de 2023.

Qualquer dúvida ou informação sobre a pesquisa poderão ser sanadas em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru.

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

Fone: (14) 3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o professor**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA****Mestrado Profissional Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR**

Ilmo (a). Sr (a) Professor (a): _____

Instituição: _____

Venho por meio deste lhe convidar a participar de uma pesquisa intitulada “JOGO DE PAPÉIS: A importância do jogo na Educação Infantil a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”, pesquisa desenvolvida por mim, Adriana Nita Martinez Sudo com a orientação da professora Doutora Luciene Ferreira da Silva, como parte do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FC/UNESP, campus de Bauru.

O objetivo do estudo é identificar e analisar o jogo no contexto de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, nas políticas públicas que sustentam o currículo da educação infantil, desenvolvendo um jogo (objeto de ensino), com uma visão progressista de educação, /a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa pesquisa trará como benefício colaborar com a formação de professores que atuam na educação infantil, desenvolvendo o jogo de papéis como atividade-guia, isso significa que engendrará novas aprendizagens e isso não ocorre de modo espontâneo, pois dependerá de mediações educativas. Os benefícios também se estenderão aos alunos que terão uma prática educacional aprofundada a partir do desenvolvimento do jogo sustentado na Pedagogia Histórico-Crítica.

Sendo assim, por meio de um estudo teórico e de práticas observadas e vivenciadas revelam-se de extrema importância às pesquisas voltadas ao trabalho pedagógico na educação infantil, a partir da mediação do professor.

Quanto à metodologia trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, pelo fato da pesquisadora atuar na unidade escolar investigada, tratar-se-á de uma pesquisa-ação. Será realizada pesquisa bibliográfica, documental de campo de forma indissociada, entrevista com professores e com as crianças, aplicação de uma sequência didática (série de ações que tragam conteúdo para o jogo) por meio de um jogo de papéis sendo escolhido o tema “Brincando de padaria”, com crianças de Etapa I (faixa etária entre 4 e 5 anos) da rede municipal de ensino de Pirajuí-SP. O registro será feito através de um diário de campo que serão anotadas as observações realizadas durante as atividades. A descrição do questionário e das entrevistas serão analisados por meio das categorias do Materialismo Histórico-Dialético - a trabalho, hegemonia, totalidade, contradição e reprodução.

A sua participação é muito importante e totalmente voluntária, sendo assim, não receberá qualquer tipo de pagamento, assim como, também não haverá qualquer ônus financeiro. A coleta de dados será realizada na unidade escolar, em dia de aula, com a turma da professora pesquisadora, não alterando a rotina diária.

Os riscos dessa pesquisa serão mínimos. Poderão ocorrer na forma de desconfortos, ao responder o questionário, tais como: insegurança, aborrecimento, vergonha, entre outros, que serão observados pela pesquisadora, que promoverá um diálogo para sanar tais desconfortos. Entretanto, o (a) senhor(a) poderá desistir a qualquer momento da pesquisa.

Conforme a legislação referente a pesquisa com seres humanos, Resoluções 466/12 (BRASIL, 2013) e 510/16 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde, será garantido a todos os participantes o esclarecimento sobre a pesquisa, seus objetivos, riscos, benefícios, metodologia, em todas as etapas da pesquisa, bem como a garantia de plena liberdade na recusa da participação ou na retirada do consentimento, em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou penalização. Assim, esclareço que não haverá necessidade de qualquer tipo de ressarcimento, pois as despesas serão cobertas pela pesquisadora e explícito a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes dessa pesquisa.

Esclareço que todo os materiais coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins dessa pesquisa. Serão mantidas em sigilo as identidades pessoais das crianças bem como da instituição.

Em qualquer momento, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora para novos esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer fase. Os resultados da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada. As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com a pesquisadora por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídas.

Você receberá uma via deste termo constando todas as informações acima, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu declaro que estou esclarecido (a) sobre os objetivos provenientes da pesquisa realizada por Adriana Nita Martinez Sudo, aluna do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação da Universidade Estadual Paulista – FC/UNESP e pela sua orientadora Prof^a Dr^a Luciene Ferreira da Silva. Fui informado (a) e estou ciente, dos cuidados que a pesquisadora tomará para a garantia do sigilo assegurando a privacidade da instituição, e aceito participar da pesquisa.

Nome: _____

Assinatura: _____

Pirajuí, ____ de _____ de 2023.

Qualquer dúvida ou informação sobre a pesquisa poderão ser sanadas em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

Fone: (14) 3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais ou responsáveis pela criança

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Mestrado Profissional Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA

Ilmo (a). Sr(a): _____,
responsável pela criança _____.

Olá, venho por meio deste pedir sua autorização para que seu (a) filho (a) possa participar de uma pesquisa intitulada “JOGO DE PAPÉIS: A importância do jogo na Educação Infantil a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”, pesquisa desenvolvida por mim, Adriana Nita Martinez Sudo com a orientação da professora Doutora Luciene Ferreira da Silva, como parte do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FC/UNESP, campus de Bauru.

Informo que o presente projeto de pesquisa de mestrado versa sobre o problema do ensino de jogo ser predominantemente instrumental ou “completamente livre” neste nível de ensino. O objetivo do estudo é identificar e analisar o jogo no contexto de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, nas políticas públicas educacionais que sustentam o currículo da educação infantil, desenvolvendo um jogo (objeto de ensino), com uma visão progressista de educação, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa pesquisa traz como benefício colaborar com a formação de professores que atuam na educação infantil, desenvolvendo o jogo de papéis como atividade-guia, isso significa que engendrará novas aprendizagens e isso não ocorre de modo espontâneo, pois dependerá de mediações educativas. Os benefícios também se

estenderão aos alunos que terão uma prática educacional aprofundada a partir do desenvolvimento do jogo sustentado na Pedagogia Histórico-Crítica.

Sendo assim, por meio de um estudo teórico e de práticas observadas e vivenciadas revelam-se de extrema importância as pesquisas voltadas ao trabalho pedagógico na educação infantil, a partir da mediação do professor.

Quanto a metodologia trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, pelo fato da pesquisadora atuar na unidade escolar investigada, tratar-se-á de uma pesquisa-ação. Será realizada pesquisa bibliográfica, documental de campo de forma indissociada, questionário com professores e entrevista com as crianças, aplicação de uma sequência didática (série de ações que tragam conteúdo para o jogo) por meio de um jogo de papéis sendo escolhido o tema “Brincando de padaria”, com crianças de Etapa I (faixa etária entre 4 e 5 anos) da rede municipal de ensino de Pirajuí-SP. O registro será feito através de um diário de campo que serão anotadas e as observações realizadas durante as atividades. A descrição do questionário e das entrevistas serão analisados por meio das categorias do Materialismo Histórico-Dialético - a trabalho, hegemonia, totalidade, contradição e reprodução.

A participação do(a) seu(sua) filho(a) é totalmente voluntária, sendo assim, a família não receberá qualquer tipo de pagamento, assim como, também não haverá qualquer ônus financeiro. A coleta de dados será realizada na unidade escolar, em dia de aula, com a professora pesquisadora, não alterando a rotina diária, e será realizada de acordo com a sequência didática proposta pela pesquisadora.

Os riscos dessa pesquisa serão mínimos. Poderão ocorrer na forma de desconfortos tais como: insegurança, aborrecimento, vergonha, medo, entre outros, que serão observados pela pesquisadora, que promoverá um diálogo com a criança para sanar tais desconfortos. Entretanto, seu(sua) filho(a) poderá desistir a qualquer momento da pesquisa.

Conforme a legislação referente a pesquisa com seres humanos, Resoluções 466/12 (BRASIL, 2013) e 510/16 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde, será garantido a todos os participantes o esclarecimento, na medida de sua compreensão, sobre a pesquisa, seus objetivos, riscos, benefícios, metodologia, em todas as etapas da pesquisa, bem como a garantia de plena liberdade na recusa da participação ou na retirada do consentimento, em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou penalização. Assim, esclareço que não haverá necessidade de qualquer

tipo de ressarcimento, pois as despesas serão cobertas pela pesquisadora e explicito a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes dessa pesquisa.

Esclareço que todo os materiais coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins dessa pesquisa.

Para o desenvolvimento da sequência didática descrita acima, as crianças irão visitar uma padaria. Os alunos irão de ônibus, utilizando cinto de segurança, acompanhados pela professora e demais funcionários da escola e serão tomadas todas as medidas de segurança necessárias.

Em qualquer momento, o (a) senhor (a) ou a instituição poderão entrar em contato comigo ou com minha orientadora para novos esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer fase. Os resultados da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada. As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com a pesquisadora por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídas.

Você receberá uma via deste termo constando todas as informações acima, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu declaro que estou esclarecido (a) sobre os objetivos provenientes da pesquisa realizada por Adriana Nita Martinez Sudo, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação da Universidade Estadual Paulista – FC/UNESP e pela sua orientadora Prof^a Dr^a Luciene Ferreira da Silva. Fui informado (a) e estou ciente, dos cuidados que a pesquisadora tomará para a garantia do sigilo assegurando a privacidade de meu (a) filho (a) e da instituição em que ele (a) estuda, e autorizo, a participação de meu (a) filho (a) na pesquisa.

Nome: _____

Assinatura: _____

Pirajuí, _____ de _____ de 2023.

Qualquer dúvida ou informação sobre a pesquisa poderão ser sanadas em contato com o Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

Fone: (14) 3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE 4 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – alunos**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA****Mestrado Profissional Programa de Pós-Graduação em Docência para a
Educação Básica****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS**

Aluna Responsável: Adriana Nita Martinez Sudo	Instituição/Departamento: UNESP/BAURU – Departamento de Educação
E-mail: adriana.sudo@unesp.br	
Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Luciene Ferreira da Silva	Instituição/Departamento: UNESP/BAURU – Departamento de Educação
E-mail: luciene.ferreira@unesp.br	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
Nome do responsável:
RG:
OI, EU SOU A PROFESSORA ADRIANA VOCÊ JÁ ME CONHECE. ESTOU FAZENDO UM TRABALHO SOBRE BRINCADEIRAS, “JOGO DE PAPÉIS: A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”, PARA ISSO VOCÊ TERÁ QUE BRINCAR E EU LHE FAREI ALGUMAS PERGUNTAS, OBSERVAREI E REALIZAREI ALGUMAS ANOTAÇÕES NO MEU CADERNO. ASSIM, NÓS BRINCAREMOS COM UMA CAIXA QUE SE CHAMA “BRINCANDO DE PADARIA”, NELA TEM VÁRIOS OBJETOS QUE VAMOS UTILIZAR NA BRINCADEIRA. PRETENDO COM ESSA BRINCADEIRA TRAZER BENEFÍCIOS PARA VOCÊ, POIS VAMOS APRENDER BRINCANDO COM A AJUDA DA PROFESSORA E OS RISCOS SÃO CONSIDERADOS BEM BAIXINHOS E SEMPRE QUE SENTIR QUALQUER COISA, COMO INSEGURANÇA, CANSAÇO, ABORRECIMENTO, VERGONHA, DESCONFORTO, MEDO, ENTRE OUTROS, VOCÊ PODE VIR CONVERSAR COMIGO. PARA QUE EU POSSA REALIZAR ESSA BRINCADEIRA E ANALISAR SE VOCÊ E O RESTANTE DA TURMA GOSTOU E SE APRENDERAM, EU PRECISO QUE VOCÊ RESPONDA A ALGUMAS PERGUNTAS: 1. VOCÊ QUER BRINCAR COM ESSA CAIXA QUE SE CHAMA “BRINCANDO DE PADARIA”?



()



()

2. POSSO FAZER ALGUMAS PERGUNTAS E OBSERVAR VOCÊ BRINCANDO E FAZER ANOTAÇÕES NO MEU CADERNO?

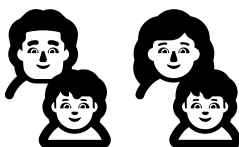


()



()

O SEU RESPONSÁVEL TAMBÉM VAI RECEBER UM PAPEL QUE TERÁ QUE ESCREVER SE VOCÊ PODE OU NÃO PARTICIPAR.



VOCÊ NÃO TERÁ QUE PAGAR NADA PARA PARTICIPAR, E NEM MESMO COMPRAR NENHUM MATERIAL, A PROFESSORA VAI TRAZER TODOS OS MATERIAIS PARA QUE POSSAMOS BRINCAR. TAMBÉM NÃO RECEBERÁ NADA PARA PARTICIPAR DA BRINCADEIRA.



VOCÊ NÃO É OBRIGADO (A) A PARTICIPAR DESSA PESQUISA, E EU E

NINGUÉM FICARÁ BRAVO COM VOCÊ.



QUALQUER DÚVIDA, VOCÊ PODE PERGUNTAR QUE EU RESPONDEREI, NÃO PRECISA FICAR COM VERGONHA, PODE PERGUNTAR.



EU ENTENDI QUE A PESQUISA É SOBRE BRINCADEIRAS, “JOGO DE PAPÉIS: A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA” E POSSO PERGUNTAR A QUALQUER MOMENTO, SE CASO TIVER DÚVIDAS E O RESPONSÁVEL POR MIM, TAMBÉM PODERÁ FAZER PERGUNTAS OU MUDAR DE IDEIA QUANTO A MINHA PARTICIPAÇÃO.



JÁ QUE MEU RESPONSÁVEL ACEITOU E EU ENTENDI E TIREI MINHAS DÚVIDAS, CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

____/____/____

ASSINATURA

APÊNDICE 5 - Autorização para a visita à padaria para os pais ou responsáveis**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA VISITA À PADARIA**

Eu, _____ CPF _____
 _____ e no RG _____ na
 qualidade de responsável do(a) menor
 _____ matric

ulado(a) na CEMEI PROF^a Denise Chade Castiglioni Cury, na Etapa I, período da manhã, com a professora pesquisadora Adriana Nita Martinez Sudo, autorizo sua participação na VISITA À PADARIA DIVERO, localizada na Rua Voluntário Silvano de Lima, 1086, Vila Ortiz, Pirajuí-SP, 16600-232, que acontecerá no dia ____/____/2023. As crianças irão de ônibus no horário normal de aula e serão acompanhadas pela professora pesquisadora e demais funcionárias da escola. As crianças utilizarão cintos de segurança e serão tomadas todas as medidas de segurança necessárias.

Será ofertado às crianças lanche no local gratuitamente.

Essa visita faz parte do projeto que está sendo desenvolvido em sala de aula e a presença da criança é fundamental para que ela possa vivenciar um momento real e social relacionando a conteúdos trabalhados em sala de aula.

Serão tiradas fotos no local para registrar esse importante momento, e serão utilizadas apenas para fins educativos e etapas do projeto.

Pirajuí ____ de _____ de 2023.

Assinatura: _____

APÊNDICE 6 - Autorização para a padaria**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA****Mestrado Profissional Programa de Pós-Graduação em Docência para a
Educação Básica****AUTORIZAÇÃO PARA A PADARIA**

Ilmo (a). Sr(a): _____,
proprietária do estabelecimento _____.

Olá, venho por meio deste pedir sua autorização para participar de uma pesquisa intitulada “JOGO DE PAPÉIS: A importância do jogo na Educação Infantil a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”, pesquisa desenvolvida por mim, Adriana Nita Martinez Sudo com a orientação da professora Doutora Luciene Ferreira da Silva, como parte do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FC/UNESP, campus de Bauru.

Informo que o presente projeto de pesquisa de mestrado versa sobre o problema do ensino de jogo ser predominantemente instrumental ou “completamente livre” neste nível de ensino. O objetivo do estudo é identificar e analisar o jogo no contexto de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, nas políticas públicas educacionais que sustentam o currículo da educação infantil, desenvolvendo um jogo (objeto de ensino), com uma visão progressista de educação, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa pesquisa traz como benefício colaborar com a formação de professores que atuam na educação infantil, desenvolvendo o jogo de papéis como atividade-guia, isso significa que engendrará novas aprendizagens e isso não ocorre de modo espontâneo, pois dependerá de mediações educativas. Os benefícios também se estenderão aos alunos que terão uma prática educacional aprofundada a partir do desenvolvimento do jogo sustentado na Pedagogia Histórico-Crítica.

Sendo assim, por meio de um estudo teórico e de práticas observadas e vivenciadas revelam-se de extrema importância às pesquisas voltadas ao trabalho pedagógico na educação infantil, a partir da mediação do professor.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, pelo fato da pesquisadora atuar na unidade escolar investigada, tratar-se-á de uma pesquisa-ação. Será realizada pesquisa bibliográfica, documental de campo de forma indissociada, entrevista com professores e com as crianças, aplicação de uma sequência didática (série de ações que tragam conteúdo para o jogo) por meio de um jogo de papéis sendo escolhido o tema “Brincando de padaria”, com crianças de Etapa I (faixa etária entre 4 e 5 anos) da rede municipal de ensino de Pirajuí-SP. O registro será feito através de um diário de campo que serão anotadas as entrevistas e as observações realizadas durante as atividades. A descrição das entrevistas será analisada por meio das categorias do Materialismo Histórico-Dialético - a trabalho, hegemonia, totalidade, contradição e reprodução.

A sua participação é totalmente voluntária, sendo assim, não receberá qualquer tipo de pagamento, assim como, também não haverá qualquer ônus financeiro. Desse modo, a divulgação do espaço será realizada gratuitamente.

A coleta de dados, ou seja, a visita será realizada no dia 20 de outubro de 2023, às 08:00. Serão tiradas fotos do espaço e das crianças nesse espaço e em contato com as funcionárias desse estabelecimento. Por isso, ao assinar este termo, a proprietária declara autorizar o uso de imagens, tanto do estabelecimento, quanto sua e das demais funcionárias da padaria.

Os riscos dessa pesquisa serão mínimos. Poderão ocorrer na forma de desconfortos tais como: insegurança, aborrecimento, vergonha, medo, entre outros, que serão observados pela pesquisadora, que promoverá um diálogo para sanar tais desconfortos. Entretanto, poderá desistir a qualquer momento da pesquisa.

Conforme a legislação referente a pesquisa com seres humanos, Resoluções 466/12 (BRASIL, 2013) e 510/16 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde, será garantido a todos os participantes o esclarecimento, na medida de sua compreensão, sobre a pesquisa, seus objetivos, riscos, benefícios, metodologia, em todas as etapas da pesquisa, bem como a garantia de plena liberdade na recusa da participação ou na retirada do consentimento, em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou penalização. Assim, esclareço que não haverá necessidade de qualquer tipo de ressarcimento, pois as despesas serão cobertas pela pesquisadora e

explicito a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes dessa pesquisa.

Esclareço que todos os materiais coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins dessa pesquisa e para compartilhar com os pais por meio do grupo da escola.

Para o desenvolvimento da sequência didática descrita acima, as crianças irão de ônibus até a padaria, utilizando cinto de segurança, acompanhados pela professora e demais funcionários da escola e serão tomadas todas as medidas de segurança necessárias.

Em qualquer momento, poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora para novos esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer fase. Os resultados da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada. As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com a pesquisadora por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídas.

Você receberá uma via deste termo constando todas as informações acima, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu declaro que estou esclarecido (a) sobre os objetivos provenientes da pesquisa realizada por Adriana Nita Martinez Sudo, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação da Universidade Estadual Paulista – FC/UNESP e pela sua orientadora Prof^a Dr^a Luciene Ferreira da Silva. Fui informado (a) e estou ciente, dos cuidados que a pesquisadora tomará para a garantia do sigilo assegurando a privacidade sua e de seus funcionários e do estabelecimento, e autorizo, a visita e o uso de imagens da proprietária, das funcionárias e do estabelecimento.

Nome: _____

Assinatura: _____

Pirajuí, _____ de _____ de 2023.

Qualquer dúvida ou informação sobre a pesquisa poderão ser sanadas em contato com o Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

Fone: (14) 3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Mestrado Profissional Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ilmo (a). Sr (a): _____

Instituição: _____

Venho por meio deste lhe convidar a participar de uma pesquisa intitulada “JOGO DE PAPÉIS: A importância do jogo na Educação Infantil a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”, pesquisa desenvolvida por mim, Adriana Nita Martinez Sudo com a orientação da professora Doutora Luciene Ferreira da Silva, como parte do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FC/UNESP, campus de Bauru.

O objetivo do estudo é identificar e analisar o jogo no contexto de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, nas políticas públicas que sustentam o currículo da educação infantil, desenvolvendo um jogo (objeto de ensino), com uma visão progressista de educação, /a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa pesquisa trará como benefício colaborar com a formação de professores que atuam na educação infantil, desenvolvendo o jogo de papéis como atividade-guia, isso significa que engendrará novas aprendizagens e isso não ocorre de modo espontâneo, pois dependerá de mediações educativas. Os benefícios também se estenderão aos alunos que terão uma prática educacional aprofundada a partir do desenvolvimento do jogo sustentado na Pedagogia Histórico-Crítica.

Sendo assim, por meio de um estudo teórico e de práticas observadas e vivenciadas revelam-se de extrema importância às pesquisas voltadas ao trabalho pedagógico na educação infantil, a partir da mediação do professor.

Quanto à metodologia trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, pelo fato da pesquisadora atuar na unidade escolar investigada, tratar-se-á de uma pesquisa-ação. Será realizada pesquisa bibliográfica, documental de campo de forma indissociada, entrevista com professores e com as crianças, aplicação de uma sequência didática (série de ações que tragam conteúdo para o jogo) por meio de um jogo de papéis sendo escolhido o tema “Brincando de padaria”, com crianças de Etapa I (faixa etária entre 4 e 5 anos) da rede municipal de ensino de Pirajuí-SP. O registro será feito através de um diário de campo que serão anotadas as entrevistas e as observações realizadas durante as atividades. A descrição das entrevistas será analisada por meio das categorias do Materialismo Histórico-Dialético – trabalho, hegemonia, totalidade, contradição e reprodução.

A sua participação é muito importante e totalmente voluntária, sendo assim, não receberá qualquer tipo de pagamento, assim como, também não haverá qualquer ônus financeiro. A coleta de dados será realizada na unidade escolar, e em uma padaria, com a turma da professora pesquisadora, não alterando a rotina diária.

Os riscos dessa pesquisa serão mínimos. Poderão ocorrer na forma de desconfortos, ao responder o questionário, tais como: insegurança, aborrecimento, vergonha, entre outros, que serão observados pela pesquisadora, que promoverá um diálogo para sanar tais desconfortos. Entretanto, o (a) senhor(a) poderá desistir a qualquer momento da pesquisa.

Conforme a legislação referente a pesquisa com seres humanos, Resoluções 466/12 (BRASIL, 2013) e 510/16 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde, será garantido a todos os participantes o esclarecimento sobre a pesquisa, seus objetivos, riscos, benefícios, metodologia, em todas as etapas da pesquisa, bem como a garantia de plena liberdade na recusa da participação ou na retirada do consentimento, em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou penalização. Assim, esclareço que não haverá necessidade de qualquer tipo de ressarcimento, pois as despesas serão cobertas pela pesquisadora e explico a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes dessa pesquisa.

Esclareço que todos os materiais coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins dessa pesquisa. Serão mantidas em sigilo as identidades pessoais das crianças bem como da instituição.

Em qualquer momento, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora para novos esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer fase. Os resultados da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada. As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com a pesquisadora por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídas.

Você receberá uma via deste termo constando todas as informações acima, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu declaro que estou esclarecido (a) sobre os objetivos provenientes da pesquisa realizada por Adriana Nita Martinez Sudo, aluna do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação da Universidade Estadual Paulista – FC/UNESP e pela sua orientadora Prof^a Dr^a Luciene Ferreira da Silva. Fui informado (a) e estou ciente, dos cuidados que a pesquisadora tomará para a garantia do sigilo assegurando a privacidade da instituição, e aceito participar da pesquisa e autorizo o uso de imagens minha para fins dessa pesquisa.

Nome: _____

Assinatura: _____

Pirajuí, _____ de _____ de 2023.

Qualquer dúvida ou informação sobre a pesquisa poderão ser sanadas em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

Fone: (14) 3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE 8 - Instrumento de coleta de dados - Questionário para as professoras

1. Identifique-se como preferir (nome documento, apelido).
2. Qual seu tempo de experiência como professor(a) na Educação Infantil?
3. Para qual turma leciona atualmente?
4. O jogo em sua rotina está presente?
5. Se sim, em que momento as crianças jogam na escola?
6. Quais jogos as crianças mais gostam de jogar?
7. Qual a reação da maioria das crianças quando jogam na escola?
8. Você acha que deveria ter mais espaço para se trabalhar o jogo na educação infantil?
9. Seu trabalho é fundamentado em alguma teoria? Se sim, qual?
10. Você conhece a Pedagogia Histórico-Crítica?
11. Você acha importante desenvolver atividades que favoreçam a criticidade da criança sobre o seu contexto social?
12. Você tem acessos a documentos como o PPP (Projeto Político Pedagógico), Currículo ou outros documentos existentes em sua rede de ensino?
13. Como você acha que as políticas públicas influenciam o seu trabalho diário?

APÊNDICE 9 - Transcrição das respostas das professoras

Professoras	Transcrição das Respostas
Professora 1	1 – Professora 1. 2 - Tempo de Experiência: 5 anos. 3 - Turma: Etapa I (4 anos). 4 - Sim, todos os dias. 5 – Como atividade planejada de ensino importante para a aprendizagem dos alunos. 6 - Jogos que supõe a aceitação temporária, se não de uma ilusão ou de um universo fechado, convencional e, sob certos aspectos, fictício, como mímicas e disfarces, representação teatral, interpretação dramática etc. 7 – Gostam. 8 – Sim. 9 - Não. 10 - Não. 11 – Sim. 12 – Sim. 13 - Influenciam positivamente.
Professora 2	1- Professora 2. 2 - Tempo de Experiência: 24 anos. 3 - Turma: Complementação II. 4 - Sim, duas a três vezes por semana. 5 - Como atividade planejada de ensino importante para a aprendizagem dos alunos. 6 - Amarelinha, bingo. 7 – Gostam. 8 – Sim. 9 - Não. 10 – Um pouco. 11 – Sim. 12 – Um pouco. 13 - Influenciam positivamente.
Professora 3	1 - Professora 3. 2 - Tempo de Experiência: 10 anos. 3 - Turma: Etapa II (5 anos). 4 - Sim, todos os dias. 5 - Como atividade planejada de ensino importante para a aprendizagem dos alunos. 6 - Jogos que supõe a aceitação temporária, senão de uma ilusão ou de um universo fechado, convencional e, sob certos aspectos, fictício, como mímicas e disfarces, representação teatral, interpretação dramática etc. 7 – Querem ser líderes e falam bastante, criticam, questionam. 8 – Não. 9 - Não mas acho importante o brincar. 10 - Não. 11 – Sim. 12 – Não. 13 - Não faz diferença.

Professora 4	1 - Professora 4. 2 - Tempo de Experiência: 4 meses. 3 - Turma: Maternal I (2 anos). 4 - Sim, duas a três vezes por semana. 5 - Como atividade planejada de ensino importante para a aprendizagem dos alunos. 6 - Jogos que se baseiam na busca da vertigem, como o rodopio, corre-cotia, pula-sela etc. 7 - Gostam; Ficam muito agitados; Querem ser líderes. 8 - Sim. 9 - Quando elaboro brincadeiras para as crianças procuro me fundamentar pela teoria sócio-histórica. 10 - Não. 11 - Sim. 12 - Sim. 13 - Acredito que elas poderiam dar mais suporte a esses trabalhos diferenciados que alguns professores buscam fazer em sala de aula, as vezes é necessário que o professor disponha de seu próprio salário para fornecer materiais ou não encontra um local adequado dentro da escola de educação infantil, para que essas atividades sejam realizadas.
Professora 5	1 - Professora 5. 2 - Tempo de Experiência: 3 meses. 3 - Turma: Maternal I (2 anos). 4 - Sim, uma vez por semana. 5 - Como atividade planejada de ensino importante para a aprendizagem dos alunos. 6 - Jogos para o desenvolvimento. 7 - Gostam. 8 - Sim. 9 - Não. 10 - Sim. 11 - Sim. 12 - Não. 13 - Influenciam negativamente.
Professora 6	1 - Professora 6. 2 - Tempo de Experiência: 14 anos. 3 - Turma: Maternal II (3 anos). 4 - Sim, uma vez por semana. 5 - Quando "sobra" um tempo ao término das atividades. 6 - Jogos que se baseiam na busca da vertigem, como o rodopio, corre-cotia, pula-sela etc. 7 - Gostam. 8 - Sim. 9 - Não. 10 - Um pouco. 11 - Sim. 12 - Um pouco. 13 - Não sei o que são políticas públicas.

ANEXO 10 - Instrumento de coleta de dados: entrevistas para os alunos

Identificação: Nome inventado

- 1 - Você gostar de brincar?
- 2- Do que você gosta de brincar?
- 3- Como se sente ao brincar?
- 4- Você gosta mais se brincar sozinho ou com os amiguinhos?
- 5- Você brinca de faz de conta? Se sim, quais personagens gosta de representar?

APÊNDICE 11 - Instrumento de coleta de dados: transcrição na íntegra das respostas dos alunos

ALUNOS	TRANSCRIÇÃO NA ÍNTEGRA DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS
Aluno 1	1. Sim. 2. De pega-pega, esconde-esconde, de dançar, girar peão. 3. Me sinto normal. 4. Com os amiguinhos. 5. Sim. Princesa.
Aluno 2	1. Sim 2. De pega-pega, esconde-esconde, pula corda, mamãe e filhinha. 3. Me sinto feliz. 4. Com os amiguinhos. 5. Sim, gosto de ser princesa.
Aluno 3	1. Sim. 2. De boneca, de ver livro, de pipa, mamãe e filhinha. 3. Eu amo brincar. 4. Com as amiguinhas. 5. Sim, gosto de ser princesa e borboleta.
Aluno 4	1. Sim. 2. De boneca, de carrinho de boneca. 3. Toda brincadeira é legal. 4. Com os amiguinhos. 5. Sim. A Mulher Maravilha.
Aluno 5	1. Sim. 2. De amarelinha, de boneca, futebol, queima e vôlei. 3. É muito legal brincar. 4. Com as amiguinhas. 5. Sim. Gosto de ser a Ladybug.
Aluno 6	1. Sim. 2. De amarelinha, pica-pica-picolé, serrote, celular. 3. Me sinto bem. 4. Com os amiguinhos. 5. Sim. Gosto de ser o Hulk.
Aluno 7	1. Sim. 2. Com as minhas bonecas, de comidinha. 3. Me sinto bem. 4. Com as amiguinhas. 5. Sim. Eu brinco que sou a Alerquina.
Aluno 8	1. Sim. 2. De boneco do Hulk. 3. Eu me sinto feliz quando estou brincando. 4. Com os amigos. 5. Sim. Gosto de ser o Hulk.
Aluno 9	1. Sim. 2. Pedra-pedra, esconde-esconde

	3. Bem. 4. Com os amiguinhos. 5. Sim. O Batman.
Aluno 10	1. Sim. 2. Com o cachorro. 3. Feliz. 4. Sozinho. 5. Sim. O Hulk.
Aluno 11	1. Sim. 2. De boneca, pula-pula. 3. Bem. 4. Com minhas amiguinhas e amiguinhos. 5. Sim. Gosto de ser mamãe das minhas bonecas.
Aluno 12	1. Sim. 2. De boneca. 3. Eu tenho uma Barbie e gosto de brincar com ela. 4. Com os amiguinhos. 5. Sim. Uma princesa.
Aluno 13	1. Sim. 2. De arminha, de peão e de carrinho. 3. Legal. 4. Com os amiguinhos e com as amiguinhas. 5. Sim. Homem Aranha.
Aluno 14	1. Sim. 2. Boneca. 3. Feliz. 4. Amiguinhas. 5. Sim. Patrulha Canina.
Aluno 15	1. Sim. 2. De pega-pega. 3. Feliz. 4. Sozinho. 5. Sim. Gosto de brincar de fazer comida.
Aluno 16	1. Sim. 2. De boneca e de slime. 3. Legal. 4. Com as amiguinhas. 5. Sim. Eu sou mãe de verdade das minhas bonecas. Eu tenho uma boneca que parece de verdade, bebê Reborn que chama Arthur Vinícius.
Aluno 17	1. Sim. 2. Bola. 3. Feliz. 4. Sozinha. 5. Sim. Gosto de ser mamãe.
Aluno 18	1. Sim. 2. De boneco. 3. Bem. 4. Com os amigos.

	5. Sim. Homem de Ferro.
Aluno 19	1. Sim. 2. De pega-pega e de boneca. 3. Feliz. 4. Com as amiguinhas. 5. Sim, princesa Rapunzel.
Aluno 20	1. Sim. 2. De carro. 3. Feliz. 4. Com os amiguinhos. 5. Sim. Eu gosto de ser trabalhador, queria trabalhar com trator.
Aluno 21	1. Sim. 2. De boneca. 3. Feliz. 4. Com as amiguinhas. 5. Sim. Chapeuzinho Vermelho.
Aluno 22	1. Sim. 2. De piscina, de jogar Free Fire e desenhar. 3. Bem. 4. Com os amiguinhos. 5. Sim. O Naruto.
Aluno 23	1. Sim. 2. De amarelinha, de bola e jogar joguinho. 3. Feliz. 4. Com os amiguinhos e com as amiguinhas. 5. Sim. Gosto de ser a Alerquina.
Aluno 24	1. Sim. 2. De corrida, de pega-pega, esconde-esconde e folha. 3. Feliz. 4. Com os amiguinhos. 5. Sim. Homem de Ferro.

APÊNDICE 12 - Jogos e brincadeiras que as crianças gostam

Jogos e brincadeiras	Quantidade
Pega-pegas	5
Esconde-esconde	4
Dança	1
Girar peão	2
Pular corda	1
Mamãe e filhinha	14
Livro	1
Pipa	1
Amarelinha	3
Futebol	1
Piscina	1
Folha	1
Queima	1
Vôlei	1
Pica-pica-picolé	1
Serrote	1
Celular	2
Pedra-pedra	1
Cachorro	1
Pula-pula	1
Arminha	1
Carrinho	2
Slime	1
Bola	2
Free Fire	1
Corrida	1

APÊNDICE 13 - Jogos preferidos das crianças

Jogos preferidos	Quantidade
Princesa	5
Borboleta	5
Mulher Maravilha	1
Ladybug	1
Homem de ferro	2
Chapeuzinho Vermelho	1
Hulk	3
Alerquina	2
Batman	1
Mamãe	3
Trabalhador	1
Naruto	1
Homem-Aranha	1
Patrulha canina	1
Fazer comida	1
Boneca	3

APÊNDICE 14 - Diário de campo da pesquisadora**Diário de Campo da Pesquisadora****Data: 07/08/2023 à 18/08/2023****Diário de Campo: nº1****Ações:**

No dia 07 de agosto, após a aprovação do Comitê de Ética, iniciei a construção do objeto de ensino para que os pais e as crianças pudessem ver o material pronto para poderem decidir se queriam participar ou não da pesquisa.

Primeiramente, levei para a sala de aula uma caixa de papelão bem grande. As crianças ficaram maravilhadas ao ver a caixa e já queriam brincar com ela. Eu expliquei que estava preparando um jogo para elas e os olhinhos começaram a brilhar e ficaram curiosas sobre o que eu iria fazer.

No dia 09 de agosto, em horário de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), eu encapei a caixa e coleí as letras “Brincando de padaria”.

Figura 33: Caixa encapada**Fonte:** Acervo da autora.**Figura 34: Letras confeccionadas****Fonte:** Acervo da autora.

No dia 10 de agosto, as crianças, ao chegarem na sala de aula, viram que a caixa já estava diferente e já começaram as perguntas, como: “o que está escrito?”, “o que tem dentro?”, “quando vamos brincar?”. Mostrei novamente a caixa e disse que ainda não estava pronta, estava vazia, mas que iria trazer alguns itens para colocar dentro dela. Em seguida, li o que estava escrito e coloquei novamente na parte superior do armário.

No dia 11 de agosto, trouxe uma sacola com massinha de modelar, pratinhos, garfinhos, copinhos de plástico, vassoura pequena, pano, touca e luva descartável, bandejas descartáveis, borrifador com álcool; fichas com as profissões; fichas coloridas representando o dinheiro ou dinheirinho e cartão de crédito feito de papel cartão com o nome deles. Fui mostrando cada item e colocando na caixa, mas sem explicar nada, apenas para despertar a curiosidade e a imaginação delas e a pergunta se repetia: “quando vamos brincar?”.

No dia 16 de agosto, eu levei TNT branco e medi as crianças para saber o tamanho para confeccionar o avental e o chapéu do padeiro. A confecção foi realizada em casa e, no outro dia, mostrei para elas e coloquei na caixa.

Desse modo, a caixa ficou pronta. Acalmei as crianças dizendo que iria conversar com os pais ou responsáveis. Se eles autorizassem, iríamos brincar. Mandeí o bilhete da reunião que aconteceu na semana seguinte.

Figura 35: Caixa fechada



Fonte: Acervo da autora.

Figura 36: Caixa aberta



Fonte: Acervo da autora.

As crianças, ao chegarem na escola no dia 18 de agosto, já vieram correndo dizendo que os pais tinham deixado, mostrando o quanto elas estavam ansiosas para brincar e que já tinham relatado tudo para os pais. Expliquei que conversaria com eles na segunda, pois tinham que assinar um papel para mim e depois elas também iriam assinar.

Data: 21/08/2023

Diário de Campo: nº2

Ações:

No dia, foi realizada uma reunião de pais ou responsáveis para explicar sobre a pesquisa a ser realizada e a participação dos alunos nas atividades propostas, sanando as dúvidas e os questionamentos.

Depois de toda a conversa, realizei a leitura do TCLE e os pais assinaram concordando com a participação de seus filhos. Não houve nenhuma recusa por parte dos pais, ao contrário, demonstraram bastante felicidade por seu filho poder participar das atividades propostas.

Apenas três pais não compareceram à reunião. No dia 22 de agosto, na hora da entrada, conversei pessoalmente com cada um deles e eles concordaram e assinaram o TCLE.

Data: 28/08/2023 a 13/09/2023

Diário de Campo: nº3

Ações:

No dia 28 de agosto, durante a aula, de maneira individual, fui explicando a cada criança sobre a pesquisa a ser realizada de uma maneira bem descontraída. Elas ficaram maravilhadas em marcar um X e escrever o seu nome no papel. Nesse dia, consegui a assinatura de 12 crianças, pois eram as únicas presentes.

No dia 30 de agosto, mais seis crianças assinaram. No dia 01 de setembro, mais duas. No dia 04 de setembro, mais três e no dia 13 de setembro, a última criança que faltava assinou, totalizando assim, as 24 assinaturas.

Data: 11/09/2023 a 15/09/2023

Diário de Campo: nº4

Ações:

Na hora do intervalo, conversei com uma professora por dia, explicando a pesquisa a ser realizada na escola e perguntando se ela tinha interesse em contribuir, salientando que sua participação era fundamental para um maior entendimento da prática efetiva nessa Unidade escolar. Todas as professoras colaboraram assinando o termo e disseram que queriam acompanhar o projeto. Também perguntaram se eu poderia compartilhar com elas todo o trabalho realizado.

Data: 18/09/2023 a 22/09/2023

Diário de Campo: nº5

Ações:

No dia 18 de setembro, enviei pelo WhatsApp o questionário realizado pelo Google Forms para as professoras responderem. Disse para elas responderem com calma e me entregarem até o dia 22 de setembro, se possível.

Data: 25/09/2023 a 30/09/2023

Diário de Campo: nº6

Ações:

Realizei, no dia 25 de setembro, uma manhã de entrevista com as crianças. Fiquei sentada na mesa, as crianças ficaram sentadas nas mesas delas e eu ia anunciando o nome do entrevistado e as crianças batiam palmas. Elas se levantavam com um sorriso no rosto, pois se sentiram importantes e felizes com a aclamação dos colegas.

Figura 37: Manhã de entrevistas



Fonte: Acervo da autora.

Figura 38: Manhã de entrevistas



Fonte: Acervo da autora.

Além de responderem as perguntas, as crianças tiveram que escolher um personagem para ser identificadas.

Ao responder as perguntadas realizadas, as crianças iam contando detalhes sobre o que ia sendo perguntado, como por exemplo, quando foi perguntado do que gostavam de brincar, as crianças relataram como brincavam, como era o brinquedo, quem tinha dado, com quem brincavam.

Como a pesquisa realizada é quanti-qualitativa, foram registrados apenas as respostas que serviam de base para análise a ser realizada.

Nos próximos dias, do dia 26 a 30, realizei a entrevistas com as crianças que tinham faltado. Consegui realizar a entrevista com todas as crianças durante essa semana.

Data: 02/10/2023

Diário de Campo: nº 7

Ações:

Nesse dia, iniciei o 1º momento (Prática Social), com a presença de 19 crianças, realizando primeiramente uma roda de conversa.

Figura 39: 1º momento



Fonte: Acervo da autora.

Perguntei se elas sabiam o que eram jogo de papéis e, as respostas foram as seguintes:

Boiadeira: “É um papel para desenhar”.

Capitão América: “É de pintar, desenhar... desenhar a mamãe, o papai, o vovô, o irmão”.

Rapunzel: “É pensar na imaginação”.

Outra pergunta realizada, foi a seguinte: Quando vocês brincam de faz-de-conta, brincam como? As respostas foram a seguinte:

Boiadeira: “Eu finjo que sou alguma coisa, finjo que sou uma boiadeira e coloco a roupa dela”.

Rapunzel: “Eu brinco que sou mamãe das minhas bonecas, mas eu sou mãe de verdade das minhas bonecas, elas têm vários acessórios, tem até banheira, roupa”.

Hulk: “Eu gosto de ser forte igual o Hulk”.

E a última pergunta foi: Vocês já brincaram de padaria?

As respostas foram:

Broly: “A gente pega o pão, vende e pega o dinheiro”.

E todos deram a mesma resposta que a primeira criança.

Em seguida, coloquei a caixa no fundo da sala e disse para eles que poderiam brincar. As crianças foram alvoroçadas para pegar o máximo de coisas que conseguiam. Muitos brigaram alegando que queriam o que o outro tinha pegado.

Figura 40: Crianças abrindo a caixa pela primeira vez



Fonte: Acervo da autora.

Foi muita gritaria, brigas, agitação, não sabiam o que faziam, uns foram logo brincando de varrer, de cortar a massinha, outros ficaram parado olhando não sabendo o que fazer. Uns brincaram sozinho, outros brincaram com o colega.

Figura 41: Crianças iniciando a brincadeira de jogos de papéis



Fonte: Acervo da autora.

O chapéu do padeiro foi deixado por último, e, quando uma criança foi até a caixa para ver se tinha sobrado algo, pegou o chapéu, mas deixou em cima da mesa e, depois, ele ficou jogado no chão.

Figura 42: Chapéu do padeiro esquecido na caixa



Fonte: Acervo da autora.

As crianças começaram a brincar com a massinha e nenhuma delas fez pão. Fizeram pizza, bolo, comidinha, uns brincaram apenas com as vassouras, outros apenas ficaram sozinhas cortando a massinha, outras se reuniram em grupo.

Figura 43: Crianças brincando



Fonte: Acervo da autora.

Figura 44: Crianças brincando



Fonte: Acervo da autora.

Figura 45: Crianças brincando

Fonte: Acervo da autora.

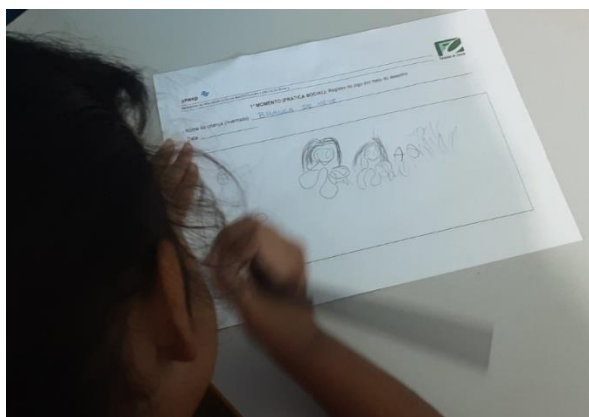
Figura 46: Crianças brincando

Fonte: Acervo da autora.

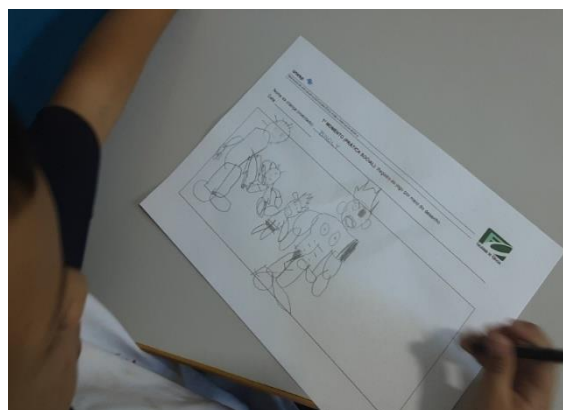
Durante o período da brincadeira, houve muita reclamação de que um estava pegando o objeto do outro, não queria dividir, não queria brincar junto.

Na hora de guardar os objetos dentro da caixa, eles não queriam guardar o dinheirinho, os outros objetos guardaram sem restrições, mas os dinheirinhos eles queriam levar para casa. Em seguida, pedi para desenharem o jogo vivenciado.

Em seguida, pedi para desenharem o jogo vivenciado.

Figura 47: Registro do 1º momento

Fonte: Acervo da autora.

Figura 48: Registro do 1º momento

Fonte: Acervo da autora.

Nos dias 3, 4 e 5 de outubro, as crianças que tinham faltado no dia 02 conheceram a caixa e deixei elas explorarem, pois, as crianças ficaram falando que tinham brincado e percebi que elas haviam ficado triste por terem faltado nesse dia.

No dia 06 de outubro houve a reunião de pais, realizada bimestralmente, e os pais relataram a felicidade que seus filhos tinham chegado em casa contando que finalmente tinham brincado com a caixa.

Data: 16/10/2023

Diário de Campo: nº 8

Ações:

Nos dias 09, 10 e 11 de outubro, não dei continuidade ao Projeto, pois a escola realizou a Semana da Criança com atividades como o Dia do Cabelo Maluco, o Dia da Fantasia e Gincanas.

No dia 16 de outubro realizei o 2º momento (Problematização) com a presença de 17 crianças. Comecei levantando os conhecimentos que já tinham sobre como era feito o pão e realizei as seguintes perguntas:

1. Quem vocês acham que fazem o pão?

Homem Formiga: “Eu”.

Cinderela: “A moça da padaria”.

Capitão América: “A chefe da padaria”.

Frozen: “A cozinheira”.

2. E quem trabalha na padaria?

Thor: “A chefe”.

Arlequina: “A cozinheira”.

Rapunzel: “A moça que faz pão”.

Hulk: “O moço que faz comida”.

Boiadeira: “O homem que faz ovo”.

Broly: “o homem do dinheiro que paga as coisas”.

3. E como se faz o pão?

Broly: “Com massa”.

Homem Formiga: “Com massa, com manteiga e ovo”.

Rapunzel: “É só pedir para a moça fazer o pão”.

Sonic: “Manteiga, ovo e coloca na frigideira”.

Bela: “Coloca queijo e presunto”.

4. E quais ingredientes são usados para fazer o pão?

Branca de Neve: “Manteiga”.

Homem de Ferro: “Margarina”.

Frozen: “Massa”.

Arlequina: “Ovo”.

Boiadeira: “Mortadela”.

Sonic: “Queijo”.

Homem Formiga: “Presunto”.

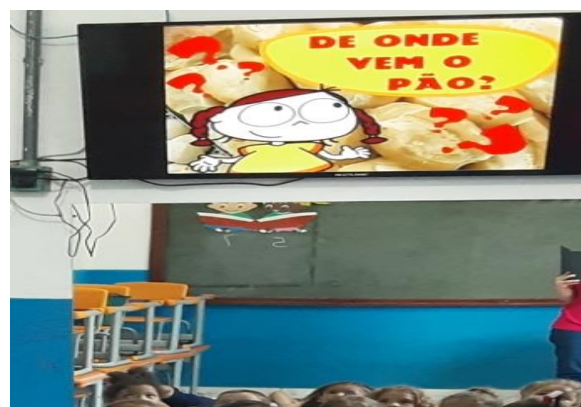
Depois, realizei a Sessão Cinema: vídeo do Youtube “de onde vem o pão?”, onde uma criança, a Kika, vai à padaria, pergunta “de onde vem o pão?” e descobre todo o seu processo de fabricação, desde a plantação do trigo até chegar na padaria.

Figura 49: Sessão cinema



Fonte: Acervo da autora.

Figura 50: Sessão cinema



Fonte: Acervo da autora.

Figura 51: Sessão cinema



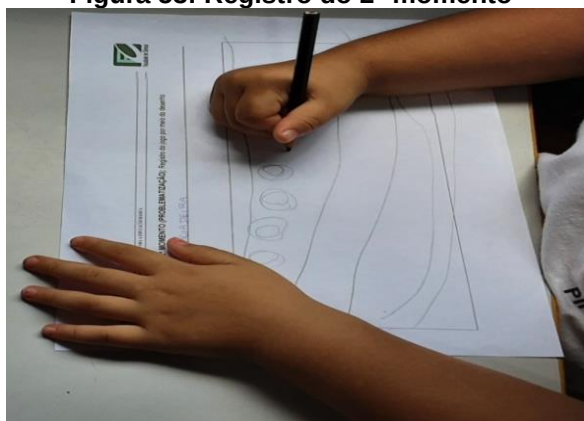
Fonte: Acervo da autora.

Figura 52: Sessão cinema



Fonte: Acervo da autora.

Em seguida, pedi para que registrassem o processo de produção do pão por meio de desenho. A criança deveria desenhar o processo desde a plantação do trigo até chegar o pão na padaria, conforme observado no vídeo apresentado.

Figura 53: Registro do 2º momento

Fonte: Acervo da autora.

Figura 54: Registro do 2º momento

Fonte: Acervo da autora.

Data: 18/10/2023

Diário de Campo: nº 9

Ações:

Nesse dia, realizei a continuação do 2º momento (Problematização), com a presença de 19 crianças, realizando uma conversa sobre a visita à padaria no dia 20 de outubro de 2023. Disse para elas que era importante planejarmos o que deveríamos perguntar na nossa visita.

Em seguida, fui questionando sobre o que deveríamos perguntar para a dona da padaria e fui escrevendo na lousa as perguntas. Depois, transcrevi para a folha de sulfite para levarmos no dia da visita.

Para instigar as crianças, realizei a seguinte pergunta: O que vamos perguntar na nossa visita a padaria?

As respostas foram:

Cinderela: “Vamos falar bom dia”.

Rapunzel: “Eu quero comer pão”.

Capitão América: “Vamos pagar e comer pão”.

Dora: “Que nós vamos comer pão”.

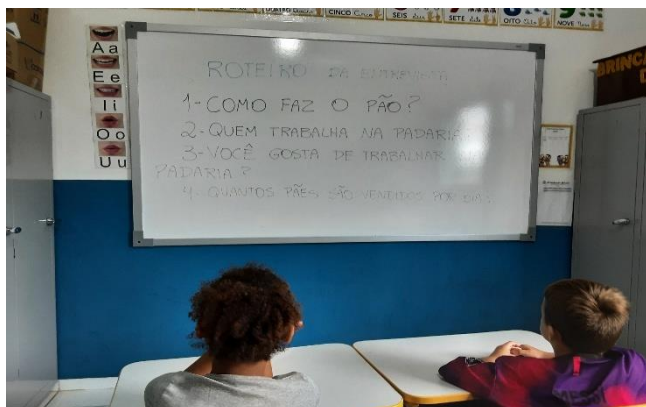
Cinderela: “Perguntar se tem pão”.

Após todas as respostas obtidas, realizei a escrita na lousa das perguntas a serem realizadas na visita. As perguntas realizadas foram:

1. Como faz pão?
2. Quem trabalha na padaria?
3. Você gosta de trabalhar na padaria?

4. Quantos pães são vendidos por dia?

Figura 55: Roteiro da entrevista



Fonte: Acervo da autora.

Nesse mesmo dia, as crianças levaram para casa a autorização para os responsáveis assinarem autorizando a visita à padaria e autorizando que eu tirasse fotos para o registro dessa pesquisa.

Data: 20/10/2023

Diário de Campo: nº 10

Ações:

Chegou o tão esperado dia, as crianças estavam superanimadas com o passeio.

A escolha dessa padaria aconteceu, pois o dono ficou famoso nas redes sociais, recebendo até um comentário comovente do Padre Fábio de Melo: “Enquanto somos diariamente envergonhados pelos que desviam recursos públicos, privando a sociedade de ser mais justa e solidária, um exemplo como esse nos recorda que o amor ainda teima em ficar entre nós. O texto simples me tocou tão profundamente que eu chorei”, e que possibilitou que a dona fosse entrevistada pela Record TV Paulista. Toda essa repercussão se deu pelo fato dele ter colocado uma caixa com pães e saquinhos plásticos à disposição na padaria com a seguinte frase: “Para você que hoje não tem condições de comprar o seu pão de cada dia, pode se servir à vontade. Tenha um excelente dia. Jesus te ama! Mateus 6:11”.

Assim, no dia 20 de outubro, começou uma chuva muito forte às 7 horas da manhã e eu fiquei muito preocupada de as crianças não irem à escola, pois as

crianças vão para a escola a pé e, por se tratar de uma população de um bairro com classe baixa, muitas famílias não têm guarda-chuva.

Ao chegar à escola, presenciei muitas crianças chegando embaixo de chuva, molhadas. As funcionárias trocaram as crianças e elas relataram que a mãe até pediu para que elas não fossem, mas elas insistiram por causa do passeio. Quando acontece isso, de chover na hora da entrada, vai mais ou menos umas cinco crianças e nesse dia eu tinha 20 crianças. Eu fiquei muito feliz ao ver todo o interesse deles no passeio.

O ônibus chegou no horário, ou seja, às 7h30 e esperamos uns quinze minutos para ver se não chegava mais ninguém. Saímos da escola às 7h45 e chegamos na padaria às 8h.

Figura 56: Chegando à padaria



Fonte: Acervo da autora.

Figura 57: Descendo do ônibus



Fonte: Acervo da autora.

Chegando lá, a dona da padaria estava nos esperando. Teve toda uma recepção com abraços e olhos admirados ao ver uma padaria. Em seguida, a dona da padaria levou as crianças para conhecer o local onde o pão era feito.

Figura 58: Recepção da dona da padaria



Fonte: Acervo da autora.

Figura 59: Entrando no interior da padaria



Fonte: Acervo da autora.

Realizamos as perguntas para a dona da padaria que respondeu carinhosamente todas elas. As respostas foram as seguintes:

1. Como faz o pão?

Ela mostrou os ingredientes: a farinha, a água, o sal e o fermento. A dona da padaria já tinha deixado uma massa pronta para eles verem como eram feitos os pãezinhos. Ela passou essa massa na máquina e o pão saiu do outro lado no formato do pão francês.

Depois ela mostrou uma assadeira com vários pãezinhos feitos e explicou que depois de feito o pãezinho eles colocam na refrigeração para descansar por alguns minutos para que eles cresçam e depois colocam no forno para assar. Em seguida, ela mostrou uma assadeira com vários pães prontos.

Figura 60: Máquina de fazer pães



Fonte: Acervo da autora.

Figura 61: Pães prontos para assar



Fonte: Acervo da autora.

2. Quem trabalha na padaria?

A dona da padaria disse que tinha uma padeira, mas ela tinha faltado nesse dia, mas tinha deixado os pães prontos para assar, duas auxiliares, uma atendente, uma moça que ficava no caixa, duas funcionárias que cuidavam da limpeza do local e ela, que também realizava todas essas funções para ajudar no bom funcionamento da padaria.

3. Você gosta de trabalhar na padaria?

Ela disse que sim, que trabalhava muito, mas era bem gratificante.

4. Quantos pães são vendidos por dia?

Mais ou menos 800 pães por dia.

As crianças ficaram maravilhadas ao ver todo o processo e prestaram muita atenção nas explicações da dona da padaria. E, depois, levamos os estudantes para

se sentarem à mesa e fizemos o pedido para a atendente do que queríamos. As crianças comeram pão com mortadela e queijo, tomaram refrigerante e, de sobremesa, comeram bolo de chocolate.

Figura 62: Crianças esperando os pedidos



Fonte: Acervo da autora.

Figura 63: Crianças tomando guaraná



Fonte: Acervo da autora.

Durante a espera para servir os pães, as crianças disseram:

Rapunzel: “É assim que é uma padaria?”

Cinderela: “Eu quero comer aquele bolo de chocolate com granulado colorido”
- apontando para o bolo do balcão.

Capitão América: “O que nós vamos comprar, tia?”

Em seguida, a atendente levou os pães e o refrigerante para eles, que começaram a comer e a beber com bastante alegria. Algumas crianças repetiram o pão.

Figura 64: Crianças comendo o lanche



Fonte: Acervo da autora.

Figura 65: Crianças comendo o lanche



Fonte: Acervo da autora.

Algumas falas foram feitas como:

Homem Formiga: “Está muito gostoso, tia”.

Sonic: “Eu vou querer mais”.

Cinderela: “Cadê o bolo que estava no balcão? Já vendeu?”

E muitos apenas comiam. Eu expliquei que elas poderiam pedir mais pães e o bolo de chocolate a atendente tinha levado para cortar em pedaços para servir para elas. Perguntei a uma das crianças se ela tinha aprendido a fazer pão e a resposta foi a seguinte:

Boiadeira: “Você coloca água, farinha, fermento e sal, aí depois coloca na máquina, aí você coloca na geladeira, aí você coloca no forno, aí fica igual a esse daqui” (mostrando o pão que estava na sua mão).

Em seguida, as atendentes serviram o bolo de chocolate. As crianças comeram, algumas não conseguiram comer inteiro, mas disseram que estava tudo muito gostoso.

Figura 66: Crianças comendo bolo



Fonte: Acervo da autora.

Figura 67: Crianças comendo bolo



Fonte: Acervo da autora.

Depois de comerem e beberem, fizemos uma fila para elas pagarem com o cartão de crédito que eu tinha elaborado e, um a um, foram entregando o cartão para a dona da padaria que apertava um botão da maquininha e fazia um barulho indicando que a compra de cada um havia sido concluída.

Figura 68: Pagamento com cartão fictício

Fonte: Acervo da autora.

Figura 69: Brincando de pagar a conta

Fonte: Acervo da autora.

Eu optei pelo cartão de crédito, pois o dinheirinho precisaria dar o valor certo ou voltar troco, o que poderia ser uma atividade bastante produtiva para alunos do Ensino Fundamental, mas um pouco complexa para a Educação Infantil. Também considerei que, ao entregar o dinheirinho, não pegaríamos de volta, e precisávamos deles para brincar novamente. Outro motivo foi que, ao levantar os conhecimentos prévios em rodas de conversas, as crianças relataram que os pais usam mais o cartão do que o dinheiro de papel.

Ao voltar de ônibus, as crianças começaram a observar bastante as coisas que viam pelo caminho.

Figura 70: Ônibus esperando as crianças

Fonte: Acervo da autora.

Figura 71: Retorno para escola

Fonte: Acervo da autora.

Na ida, eles estavam tão ansiosos para chegar na padaria que não fizeram perguntas no trajeto, mas na volta, algumas perguntaram:

Homem Formiga: “Ali é o cemitério? Tem cruz!” (apontando para uma igreja).

Capitão América: “Olha, tia, uma mansão!” (apontando para o Clube da cidade).

E muitas perguntas sobre as casas grandes, o comércio e outros pontos que chamaram a atenção. Essa escola é afastada do centro, ela fica localizada na saída da cidade, então, muitas crianças, por não terem meios de transporte, acabam não indo muito a vários locais. Desse modo, os olhinhos maravilhados das crianças mostraram bastante interesse em saber o que era cada coisa observada. Algumas meninas foram cantando músicas da cantora Ana Castela, sabiam as músicas inteiras.

Ao chegar na sala de aula, realizamos uma roda de conversa e as crianças começaram a falar o quanto tinham gostado da visita. Em seguida, entreguei a folha para elas registrarem tudo o que tinham vivenciado.

Figura 72: Registro do 3º momento



Fonte: Acervo da autora.

Data: 23/10/2023

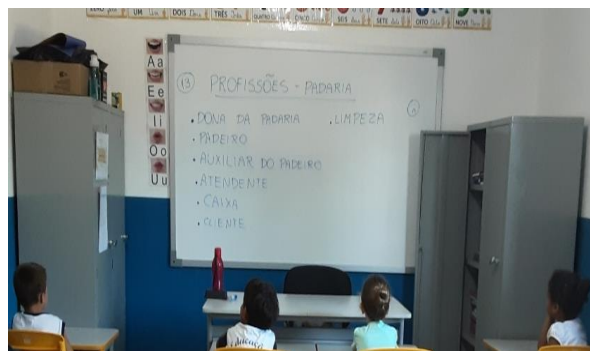
Diário de Campo: nº 11

Ações:

Nesse dia, realizamos o 4º momento (catarse), com a presença de 15 crianças. Realizamos uma roda de conversa relembrando quem a gente tinha visto na padaria, ou seja, as pessoas que trabalhavam lá. Com a ajuda das crianças, fui escrevendo na lousa a profissão de cada um: dona da padaria; atendente; padeiro; auxiliar do padeiro; caixa; pessoal da limpeza.

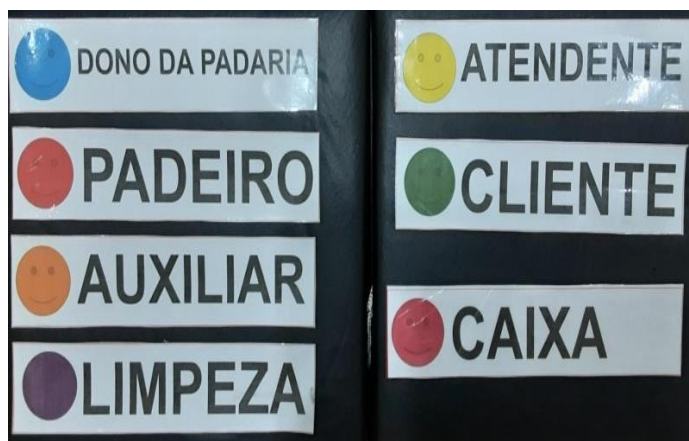
Figura 73: 4º momento (Catarse)

Fonte: Acervo da autora.

Figura 74: Registro das profissões

Fonte: Acervo da autora.

Transcrevi essas profissões para o computador e incluí o “cliente”, imprimi, colei em um papel cartão e levei, no outro dia, para colocar na caixa.

Figura 75: Fichas prontas

Fonte: Acervo da autora.

Data: 25/10/2023

Diário de Campo: nº 12

Ações:

Nesse dia, continuei com a realização do 4º momento (catarse), com a presença de 13 crianças.

Nesse momento, eu disse para as crianças que íamos brincar novamente com a caixa. Elas foram falando o que tinham observado e fui esquematizando na

lousa. Achei importante fazer isso para que elas conseguissem ajudar a organizar o espaço.

Figura 76: Esquema para a arrumação da sala



Fonte: Acervo da autora.

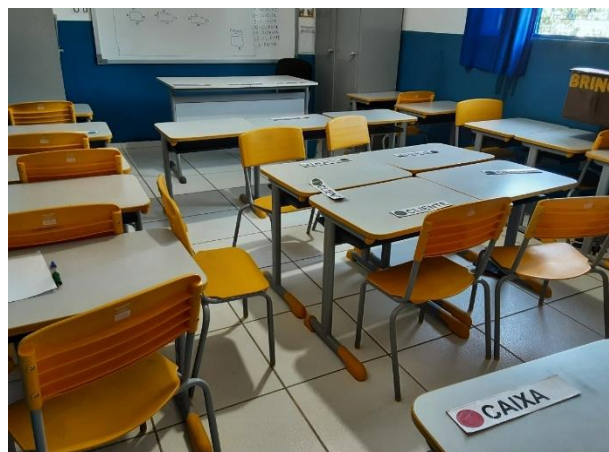
Junto com as crianças, organizamos o espaço da sala de aula arrumando as carteiras e cadeiras de acordo com o local observado.

Figura 77: Local observado



Fonte: Acervo da autora.

Figura 78: Arrumação da sala



Fonte: Acervo da autora.

As crianças retiraram da caixa “Brincando de padaria” a profissão que representariam e, depois de um tempo, deveriam trocar de profissão a fim de que conseguissem representar várias profissões durante a brincadeira.

Dono da padaria: Homem Formiga.

Padeira: Boiadeira.

Auxiliar da padeira: Mulher Maravilha e Rapunzel.

Atendente: Frozen.

Limpeza: Sonic e Capitão América.

Caixa: Batman.

Clientes: Thor, Super-Homem, Homem-Aranha, Skye, Chapeuzinho Vermelho.

Depois, fui entregando cada item que a criança deveria usar de acordo com cada profissão. Elas ficaram maravilhadas ao usar luvas, toucas e outros itens. E elas começaram a perguntar:

Rapunzel: “Tia, depois eu posso ser a padeira?”

Capitão América: “Tia, depois eu que quero fazer o pão”.

Skye: “Eu quero brincar com a vassourinha”.

Conversei com elas e disse que depois trocaríamos as profissões. Iniciamos a brincadeira.

Já no início, percebi que as crianças ficaram meio paradas, pois precisavam pensar o que teriam que fazer, diferente da primeira que vez que brincaram, que iam pegando o máximo de itens que conseguiam e não tinham uma função estabelecida.

A padeira e suas auxiliares começaram a amassar a massinha de modelar, mas não esperaram chegar os pedidos. Elas pediram para tirar as luvas descartáveis, pois não conseguiam modelar muito bem a massinha e eu autorizei.

Figura 79: Brincando de padaria (padeira/auxiliares) **Figura 80: Brincando de padaria (atendente)**



Fonte: Acervo da autora.



Fonte: Acervo da autora.

A atendente ficou parada e os clientes na mesa ficaram olhando para ela. Foi quando eu disse para a atendente ir até a mesa e perguntar para os clientes o que desejavam.

A atendente foi até a mesa e os clientes pediram pão e bolo, exatamente o que comeram na padaria quando realizamos a visita.

Figura 81: Atendente anotando os pedidos**Fonte:** Acervo da autora**Figura 82: Atendente repassando os pedidos****Fonte:** Acervo da autora

Ela foi até a padeira e as auxiliares e disse o que os clientes pediram. Eu observei que a padeira e as auxiliares começaram a fazer coisas que elas gostavam. Fizeram bolo de aniversário, torta e não estavam fazendo o pedido dos(as) clientes.

Os clientes começaram a reclamar da demora, então eu disse para a atendente que começou a servir algo para eles beberem utilizando os copos descartáveis que estavam no balcão.

Figura 83: Confeccionando bolo de aniversário**Fonte:** Acervo da autora.

Eu fui até a padeira e as auxiliares e perguntei se elas estavam fazendo o que os clientes pediram. Elas olharam uma para a outra e perceberam que não estavam fazendo, então ficaram apavoradas para fazer os pães. Eu disse para elas que não precisavam descartar o que já tinham feito, poderiam pôr no balcão para vender depois.

Figura 84: Confeccionando os pedidos



Fonte: Acervo da autora.

A atendente ficou feliz ao receber o que elas tinham feito e colocou em cima das carteiras, ou seja, do balcão.

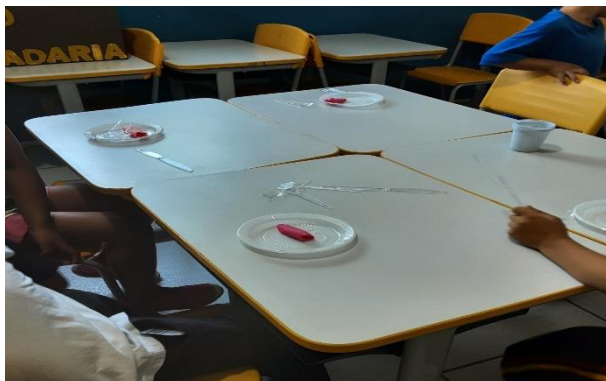
O dono da padaria ficou sentado, sem saber o que fazer, então, eu fui até ele e disse para ver se estava tudo bem com os clientes, com a padeira, as auxiliares e com o pessoal da limpeza. Ele ficou circulando pela sala e até recebeu reclamação dos clientes pela demora.

O caixa ficou muito concentrado em guardar o dinheiro, pois ele percebeu que alguns clientes queriam pegar o dinheiro do caixa, quando ele virava de lado. Incomodado, ele foi até mim, relatou o que aconteceu e, depois disso, ficou atento guardando muito bem o dinheiro.

Quando os pães ficaram prontos, a auxiliar da padeira levou-os até o balcão e a atendente foi correndo colocar nos pratinhos descartáveis e servir aos clientes. Ela também levou a faquinha, o garfinho e a colherzinha para eles.

Mesmo com todos comendo os pães, a padeira e a auxiliares continuaram a fazer mais pães. Então, eu orientei que elas comessem a fazer o bolo, que era o outro pedido, pois os clientes já tinham comido os pães e estavam querendo sair da mesa. Então, a auxiliar da padeira colocou os pães no balcão e começaram a fazer os bolos.

Depois de prontos, a auxiliar levou-os até o balcão e a atendente serviu na mesa dos clientes.

Figura 85: Clientes servidos

Fonte: Acervo da autora.

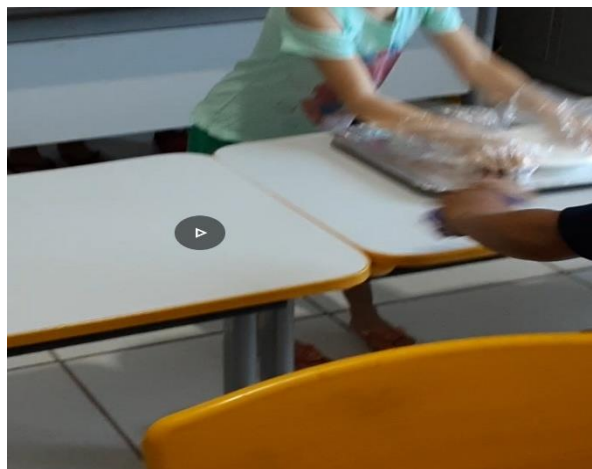
Figura 86: Brincando de comer

Fonte: Acervo da autora.

Eu percebi que alguns saíram de sua função para fazer outra função que não era a sua. Por exemplo, um cliente pegou a vassoura e começou a varrer, a auxiliar da padeira foi até a mesa perguntar se eles estavam com fome, um cliente queria pegar um pão direto do balcão.

Figura 87: Cliente varrendo

Fonte: Acervo da autora.

Figura 88: Cliente querendo se servir

Fonte: Acervo da autora.

Depois que comeram, a atendente recolheu os pratinhos, juntamente com os talheres, e levou até a padeira. Os clientes foram até o caixa e pagaram com o dinheirinho e com o cartão de crédito.

Figura 89: Caixa

Fonte: Acervo da autora.

Figura 90: Recebendo o pagamento

Fonte: Acervo da autora.

Nesse momento, já tinha dado o horário de ir almoçar, por isso, guardamos tudo dentro da caixa e voltamos as carteiras aos seus devidos lugares e fomos para o almoço. As crianças queriam brincar mais, atuar em outras profissões, mas expliquei que iríamos brincar outro dia.

Data: 26/10/2023

Diário de Campo: nº 13

Ações:

Nesse dia, continuei com a realização do 4º momento (catarse), com a presença de 19 crianças. As crianças queriam muito brincar novamente, principalmente as que tinham faltado no dia.

Desse modo, eu disse para as crianças que íamos brincar novamente com a caixa. Fui esquematizando na lousa junto com as crianças e, como a maioria já tinha brincado, essa atividade foi bem rápida.

Junto com elas, organizamos o espaço da sala de aula, arrumando as carteiras e cadeiras de acordo com o local observado.

Enquanto estava escrevendo na lousa a esquematização, as crianças ficaram escolhendo as profissões que queriam, pois, como já tinham vivenciado a brincadeira anteriormente, já tinham subsídios para a escolha, diferente da primeira vez que brincamos.

Assim, as crianças retiraram da caixa “Brincando de padaria” a profissão que representaria. Várias crianças queriam ser o padeiro.

Batman: “eu quero ser o padeiro”.

Rapunzel: “eu também quero ser o padeiro”.

Sonic: “eu que vou ser”.

Eu perguntei para eles por que queriam ser o padeiro?

Rapunzel: “a Boiadeira já foi, agora sou eu”.

Batman: “porque eu gosto de fazer pão”.

Sonic: “eu também gosto de fazer pão”.

Eu conversei com eles e combinei que hoje o Batman poderia ser o padeiro, o Sonic seu auxiliar, que também iria fazer os pães e bolos, e a Rapunzel poderia ser a dona da padaria, pois ela poderia também fazer os pães e bolos, já que, na visita, a dona relatou que faz um pouco de cada coisa, principalmente quando alguém falta.

Desse modo, ficou a seguinte organização:

Dona da padaria: Rapunzel.

Padeira: Batman.

Auxiliares da padeira: Sonic e Capitão América.

Atendentes: Cinderela e Mulher Maravilha.

Limpeza: Skye, Super-Homem, Thor.

Caixa: Boiadeira.

Clientes: A Bela Adormecida, Homem-Aranha, Broly, Alerquina, Dora, Bela, Batman, Chapeuzinho Vermelho.

Mesmo tentando fazer com que as crianças trocassem de profissão, algumas crianças ainda ficaram na mesma profissão, como o Homem-Aranha e a Chapeuzinho Vermelho, mas depois de um tempo, eles trocaram: o Homem-Aranha foi ser da limpeza e a Chapeuzinho Vermelho, atendente.

Quando tudo estava arrumado, eu disse que poderiam começar a brincar. As atendentes, diferente da primeira, já foram logo fazer os pedidos.

Mesmo eu não participando da brincadeira, as crianças vinham até mim para dizer algumas coisas, mas não saíam do jogo, do papel desempenhado.

Homem Formiga: “Tia, eu pedi uma pizza”.

Cinderela: “Tia, posso pegar uma massinha para fazer pão?”

Bela: “Tia, depois eu posso varrer?”

Quando a Cinderela e a Bela fizeram essas perguntas, eu disse que elas poderiam trocar de papéis depois e elas voltaram rapidamente para os seus papéis. As duas não participaram da brincadeira anterior, pois tinham faltado e estavam entendendo a função de cada um.

Foi nítido perceber que nessa segunda vez que as crianças brincaram, elas saíram menos do papel que estava representando, teve menos conversa e foi mais natural, pois na primeira vez, elas não sabiam muito o que fazer e ficaram preocupadas. Dessa vez, se divertiram mais.

Figura 91: Crianças em seu papel (limpeza)



Fonte: Acervo da autora.

Figura 92: Crianças em seu papel (cliente)



Fonte: Acervo da autora.

As crianças brincaram por um tempo e depois guardamos tudo novamente para irmos almoçar.

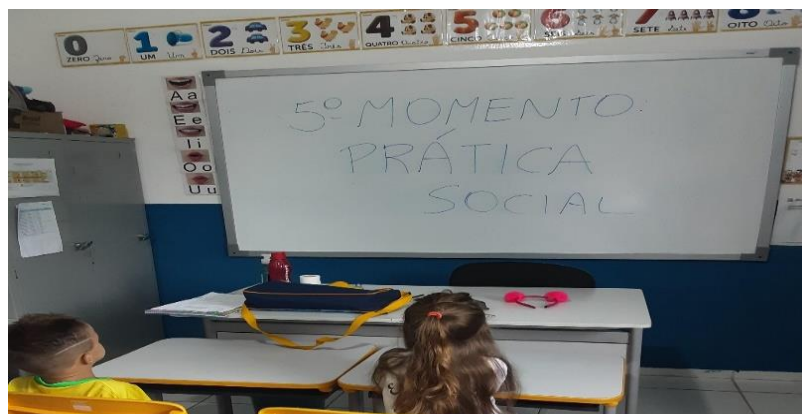
Data: 27/10/2023

Diário de Campo: nº 14

Ações:

Nesse dia, continuei com a realização do 5º momento (prática social), com a presença de 19 crianças.

Figura 93: 5º momento (Prática social)



Fonte: Acervo da autora.

Primeiramente, realizei uma roda de conversa perguntando o que eles aprenderam:

Dora: “Fazer pão”.

Sonic: “Fazer bolo”.

Outra pergunta realizada foi: Quando eu entreguei a caixa pela primeira vez, vocês brincaram desse jeito? A resposta coletiva foi que não.

E o que mudou? Perguntei novamente.

Rapunzel: “Agora a gente brinca direito”.

Boiadeira: “A gente aprendeu a fazer as coisas”.

Dora: “Não tem mais brigas”.

Mulher Maravilha: “A gente tem mais espaço”.

Homem Formiga: “Dá para olhar um para o outro e ver o que o amiguinho está fazendo”.

Frozen: “Foi mais legal, porque fizeram pão e bolo para eu entregar”.

Sonic: “Eu gostei muito”.

Bela: “Quando vamos brincar de novo?”

Dora: “Agora eu sei como se faz pão”.

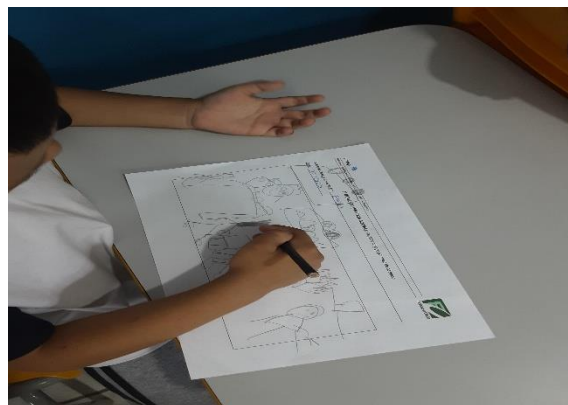
E, assim, com essas respostas e também com o olhar de felicidade e entusiasmo das crianças, eu pedi para que elas registrassem toda essa vivência no papel.

Figura 94: Registro do 5º momento



Fonte: Acervo da autora.

Figura 95: Registro do 5º momento



Fonte: Acervo da autora.



Jogo de Papéis

Brincando de Padaria

Adriana Nita Martinez Sudo
Luciene Ferreira da Silva





Capa: Vinicius Iuri de Menezes
Fonte das imagens: arquivo Canva.

Projeto Gráfico e Edição: Ladeppe - Laboratório de Desenvolvimento e Pesquisa de Produtos Educacionais
Demais imagens: arquivo Canva e acervo longitudinal da autora.
Todos os alunos tiveram seus nomes modificados para fictícios afim de manter sua privacidade.

Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - Número do Parecer: 6.218.933.

Produto Educacional vinculado ao PPG Docência para a Educação Básica (UNESP-FC/Bauru) e à dissertação de mestrado profissional intitulada Jogo de Papéis: A importância do jogo na Educação Infantil à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ficha Catalográfica

S943j SUDO, Adriana Nita Martinez
JOGO DE PAPÉIS : Brincando de padaria/ Adriana Nita Martinez SUDO. -- Bauru, 2024
39 p.

Objeto educacional (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Luciene Ferreira da Silva

1. Educação Infantil. 2. Jogo de papéis. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).





APRESENTAÇÃO

Trabalhar na Educação Infantil é vivenciar um mundo cheio de descobertas e desafios.

O jogo de papéis na educação na educação infantil não pode ter uma abordagem espontaneísta de jogo de papéis “completamente livre”, que não desenvolve conhecimentos relevantes para a educação das crianças da escola pública.

A concepção de infância e de criança são fundamentais para se pensar o trabalho na educação infantil. De acordo com Aranha (1996), e também com Saviani (2020), além da compreensão da concepção de infância é importante que se tenha uma concepção de criança no qual o trabalho tem papel central, enquanto uma prática eminentemente humana direcionadora da vida social.

Assim, este jogo de papéis busca sustentação na Pedagogia Histórico-Crítica que é uma pedagogia crítico transformadora embasada no Materialismo Histórico-Dialético, sendo o trabalho a categoria central.

Objetivando contribuir para que o jogo de papéis seja utilizado como um momento de aprendizagem de maneira intencional e prazerosa, elaboramos o jogo de papéis: Brincando de padaria, fruto da dissertação de mestrado intitulada “Jogo de papéis: A importância do jogo de papéis na Educação Infantil à luz da Pedagogia Histórico-Crítica” e uma sequência didática, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, com sugestões para se trabalhar esse jogo de papéis no contexto real da sala de aula.

INTRODUÇÃO

Considerando os parâmetros teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, elegemos a temática “padaria” como representativa de uma prática cultural de alimentação. Observa-se que as crianças, ao chegar à escola, alimentam-se com pães diariamente, mas não possuem conhecimento ou acesso a um estabelecimento comercial, caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho e pelo atendimento ao público. Isso se deve ao fato de que, nas proximidades da escola, não havia nenhuma padaria. Assim, essa temática ofereceu modelos de funções sociais que serviram como objeto de reconstituição lúdica no jogo infantil.

Essa proposta foi elaborada levando em consideração a atividade-guia desse período etário (quatro a cinco anos), que é o jogo de papéis, e a realidade territorial na qual as crianças estão inseridas. A escola está localizada em um bairro não comercial, onde, em geral, as crianças não frequentam estabelecimentos comerciais na condição de clientes. Dessa forma, essa temática possibilitou às crianças o acesso a esse ambiente social, ampliando seu conhecimento e repertório acerca desse contexto.

Nesse cenário, Abrantes e Eidt (2019) destacam que a periodização do desenvolvimento supera o natural pelo cultural, promovendo a transição da determinação passiva para a consciência ativa. Com base na pesquisa realizada, a compreensão do conceito de periodização e de atividade-guia só é possível por meio do conhecimento do Materialismo Histórico-Dialético.

A metodologia de desenvolvimento do objeto de ensino, sustentada na Pedagogia Histórico-Crítica, articulou os cinco momentos do método de ensino dessa abordagem, conforme proposto por Saviani (1999): prática social, problematização, instrumentalização, catarse e nova prática social.

O objeto de ensino desenvolvido fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica, sendo guiado pelos princípios da totalidade, da dialética e da práxis, sem perder de vista os processos contraditórios e hegemônicos que caracterizam a prática social.



Segundo a tendência progressista, a solução não se encontra em modismos e fórmulas mágicas, mas no esforço de levar a educação a todos, sobretudo à população marginalizada, dando condições para o domínio de conteúdos e conhecimentos valorizados pela sociedade, bem como disposição crítica para avaliar a herança recebida. (Aranha, 1996, p. 74).

TEORIA DE SUSTENTAÇÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019) é uma teoria crítica não reprodutivista que visa à transformação social. Nesse sentido, ela se alinha às necessidades dos alunos das escolas públicas, especialmente aqueles oriundos de famílias da classe trabalhadora.

Considerando que a escola é um reflexo da sociedade dividida em classes, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe qualificar a educação desses alunos. Tal proposta busca romper com a cultura escolar superficial, aligeirada e neomecanicista, características presentes em virtude das políticas neoliberais implementadas no Brasil desde a década de 1990. Sem essa ruptura, os estudantes continuarão em desvantagem educacional.

A fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica está no Materialismo Histórico-Dialético, que compreende a realidade social de forma histórica, analisando as contradições de interesse entre as classes sociais: trabalhadores e burguesia. Nesse contexto, Marx (2013) utilizou-se de um método de análise que desvelou categorias centrais, como o trabalho e a totalidade.

Para Marx (2013), no capitalismo, a mercadoria é o resultado de um processo de trabalho compartimentado, realizado por trabalhadores assalariados. O detentor do capital, ao comercializar mercadorias, obtém lucro que, entre outros fatores, deriva da mais-valia. Este é o valor extraído do trabalho do trabalhador, que não é integralmente pago em seu salário.

No caso das crianças, por exemplo, o pão é uma mercadoria cujo custo inclui os ingredientes, os custos de fabricação e até a propaganda, que busca aumentar as vendas. Assim, é necessário que os alunos compreendam a realidade da produção de mercadorias tal como ocorre. Na educação formal, sobretudo nas escolas públicas, essa compreensão deve ser abordada sempre que houver intervenções sobre a realidade social vivida pelos estudantes.

Elkonin (2009, p. 250) constatou, em relação ao jogo, que a introdução de brinquedos que sugeriam “um argumento determinado e originavam uma situação imaginária e uma protagonização” modificava completamente a situação do jogo de papéis.

Sequência didática a partir de ...

O presente e-book visa desenvolver um jogo de papéis, com o objetivo de trabalhar o jogo de papéis de forma crítica e social. Toda a sequência deve ser trabalhada juntamente com as crianças para que possam contribuir para o desenvolvimento de cada atividade.

Junto com a Sequência Didática destinada aos educadores, há uma seção direcionada especificamente aos estudantes, que são o principal foco de todo o trabalho apresentado.

Oferecemos links com as referências utilizadas, além da dissertação e vídeos explicativos e as explicações referentes as atividades elaboradas.

Diagnóstico local

Esse projeto tem a pretensão de alterar a situação diagnosticada, contribuindo para uma educação que proporcione a transformação social, por meio de uma educação científica, filosófica e artística para os alunos da classe trabalhadora.

Assim, este objeto de ensino, se sustenta na Pedagogia Histórico-Crítica e no Materialismo Histórico-Dialético, com a abordagem da realidade educacional e do jogo de papéis, em uma escola municipal pública da Educação Infantil.

Desse modo, a partir da prática social inicial desenvolveu-se uma sequência didática, em um processo dialético, até chegar a prática social final.

Público-Alvo

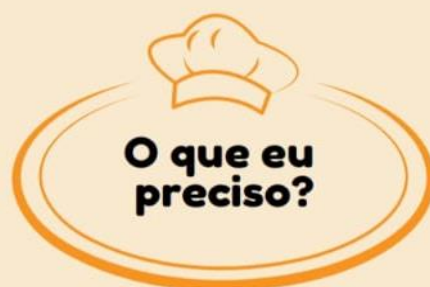
Estudantes da Educação Infantil, com 4 a 5 anos ou mais.

Objetivo Geral

Contribuir para que o jogo de papéis seja utilizado como um momento de aprendizagem, de maneira intencional e crítica, por meio da materialidade histórica do homem em sociedade.

Objetivos Específicos

- Desenvolver uma sequência didática com os estudantes com sugestões para os(as) professores.
- Por meio dos referenciais teóricos analisar a prática a luz dos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica.
- Contribuir para que o(a) professor(a) possa trabalhar de maneira intencional o jogo de papéis na educação infantil.
- Ampliar o currículo de contatos da criança com a prática social.



CAIXA DE PAPELÃO



E.V.A (Marrom, Branco, Dourado)



COLA QUENTE



MASSA DE MODELAR



CHAPÉU DE COZINHEIRO



ROLINHO DE MADEIRA



COPO, PRATO E TALHER



VASSOURA, PÁ, RODO



PANO PARA LIMPEZA



AVENTAL



BORRIFADOR



BANDEJA PLÁSTICA



As fichas podem ser produzidas com papel cartão, color set, cartolina e as palavras impressas ou escrita com caneta hidro cor. As imagens podem ser impressas, desenhadas ou recortadas de jornais e/ou revistas e coladas para a identificação de cada palavra.

	DONOS DA PADARIA		PADEIRO
	AUXILIAR DE PADEIRO		ATENDENTE
	CLIENTE		CAIXA
	LIMPEZA		Clique para imprimir a ficha



1



1

UM REAL

2



2

DOIS REAIS

5



5

CINCO REAIS

10



10

DEZ REAIS

20



20

VINTE REAIS



50  **50**
CINQUENTA
REIS

100  **100**
CEM **REIS**

200  **200**
DUZENTOS
REIS



CARTÃO DE CRÉDITO



NOME: _____

Validade: ____/____

CARTÃO DE CRÉDITO



NOME: _____

Validade: ____/____

CARTÃO DE CRÉDITO



NOME: _____

Validade: ____/____



MONTANDO A CAIXA

PASSO 1

Encapar um caixa de papelão com E.V.A e uso da cola quente.



"Essa caixa tem 90cm de comprimento e 27 cm de largura. Foi usada 7 folhas de E.V.A. na cor marrom para encapar"

PASSO 2

**Recortar as letras para compor as palavras:
BRINCANDO DE PADARIA**



"Aqui utilizei uma folha de E.V.A dourado com glitter"

CLIQUE AQUI PARA
IMPRIMIR AS LETRAS

PASSO 3

COLE AS LETRAS NA CAIXA



"Aqui utilizei uma folha de E.V.A dourado com glitter"

PASSO 4

CONFECCIONE A TAMPA DA CAIXA

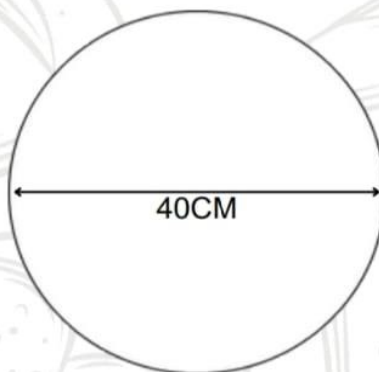


“Encapei um papelão dos dois lados. Usei três folhas de papel cartão para o fundo e três E.V.A. com glíter para a parte de cima”

**CONFECCIONANDO O
CHAPÉU DE PADEIRO E O
AVENTAL**

CHAPÉU

Recortar um círculo de TNT na cor branca e um retângulo de E.V.A.



CLIQUE AQUI PARA
IMPRIMIR O MOLDE

"No círculo faça um corte de 10cm e a ponta de cada retângulo, vai unindo e faça pequenas pregas. Na abertura colocar duas tiras de TNT, do tamanho desejado para amarrar"

AVENTAL

...



CLIQUE AQUI PARA
IMPRIMIR O MOLDE



VAMOS
LÁ?



1º MOMENTO

PRÁTICA SOCIAL



Imagens: acervo longitudinal da autora



SEQUÊNCIA DIDÁTICA – AULA 1

TEMA: RODA DE CONVERSA

OBJETIVOS AMPLIADOS: Entregar a caixa “Brincando de padaria” e pedir as crianças que brinquem, de maneira livre sem intervenção. Para que possa ser observado a maneira como se relaciona com os colegas e com os objetos dentro da caixa.

AULAS PREVISTAS: 4 AULAS

OBJETIVOS: Verificar os conhecimentos prévios das crianças sobre o jogo de papéis.

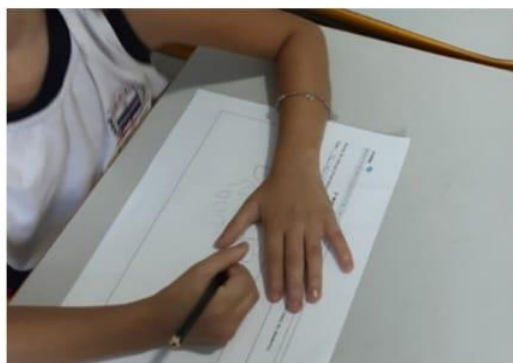
MATERIAL UTILIZADO: Caixa com todos os itens, papel sulfite, lápis e borracha.

REGISTRO: O professor(a) entregará para a criança uma folha de sulfite em branco e pedirá que a criança desenhe a brincadeira vivenciada.

*Observe
sempre os
objetivos!*

2º MOMENTO

PROBLEMATIZAÇÃO



PARTE 1



PARTE 2





SEQUÊNCIA DIDÁTICA – AULA 2

TEMA: SESSÃO CINEMA

OBJETIVOS AMPLIADOS: Apresentar um vídeo animado que aborde a temática para enriquecer o conteúdo a ser trabalhado.

AULAS PREVISTAS: 4 aulas.

OBJETIVOS: Trabalhar as etapas reais do processo de produção do pão (da plantação do trigo até chegar na padaria).

MATERIAL UTILIZADO: Vídeo do Youtube “De onde vem o pão”.

REGISTRO: A criança deverá desenhar o processo de produção do pão, desde a plantação do trigo até chegar ao balcão da padaria.

ROTEIRO DE ENTREVISTA: Preparação da visita a uma padaria próxima da escola. Entrevistar o(a) padeiro(a) e o dono(a) da padaria.





ROTEIRO DA ENTREVISTA

O roteiro da entrevista deverá ser realizado junto com as crianças, ou seja, o(a) professor(a) deverá perguntar o que as crianças querem saber acerca do estabelecimento à ser visitado.

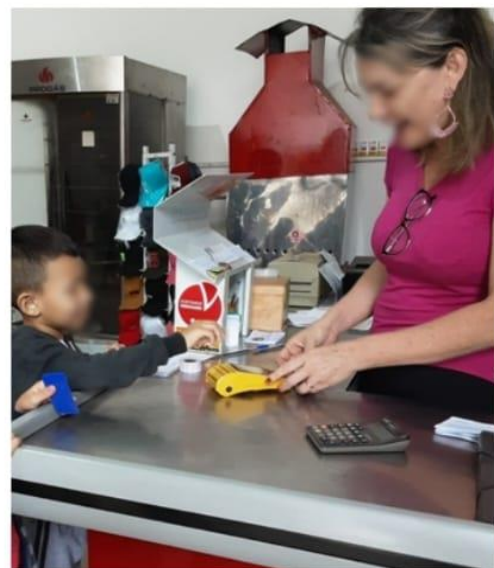
Abaixo, temos um exemplo de perguntas:

- 1- Como faz o pão?
- 2- Quem trabalha na padaria?
- 3- Você gosta de trabalhar na padaria?
- 4- Quantos pães são vendidos por dia?

O(A) professor(a) anotará as perguntas na lousa e depois transcreverá em um papel para ser levado no dia da visita.

3º MOMENTO

INSTRUMENTALIZAÇÃO



Imagens: acervo longitudinal da autora



SEQUÊNCIA DIDÁTICA – AULA 3

TEMA: CONHECENDO A PADARIA

OBJETIVOS AMPLIADOS: Observar o funcionamento, a organização e todo o trabalho do estabelecimento.

AULAS PREVISTAS: 4 aulas.

OBJETIVOS: Visitar uma padaria com o intuito de conhecer o funcionamento; quem faz o pão, como ele é feito, quais materiais utilizam, local que colocam o pão para vender, quem vende, quem compra, quem recebe o dinheiro do pão e quem limpa. Para enfim conhecer o trabalho intelectual e prático de todas as pessoas deste local.

MATERIAL UTILIZADO: Ônibus (transporte), materiais disponíveis na padaria. Folha de papel, lápis e borracha.

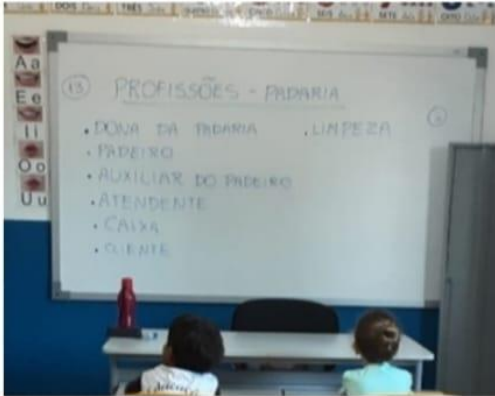
REGISTRO 1: Por meio de uma roda de conversa será discutido sobre observações socioculturais realizadas na padaria.

REGISTRO 2: As crianças farão o registro por meio de desenho.

*Observe
sempre os
objetivos!*

4º MOMENTO

CATARSE





SEQUÊNCIA DIDÁTICA – AULA 4

TEMA: PESSOAS QUE TRABALHAM NA PADARIA

OBJETIVOS AMPLIADOS: Construir as fichas das pessoas que trabalham na padaria

AULAS PREVISTAS: 4 aulas.

OBJETIVOS: Construir um cartaz com palavras colado e/ou desenhado um objeto que represente cada uma das profissões observadas durante a visita à padaria.

MATERIAL UTILIZADO: Papel cartão, cola, contact, impressão

REGISTRO: Será realizado na lousa junto com os estudantes.





SEQUÊNCIA DIDÁTICA – AULA 5

TEMA: Brincando de Padaria

OBJETIVOS AMPLIADOS: Verificar se os estudantes avançaram em seus níveis de conhecimento

AULAS PREVISTAS: 8 aulas.

OBJETIVOS: Que a criança brinque novamente, mas utilizando todo conhecimento adquirido, como organização do espaço, dos itens da caixa, organização das pessoas.

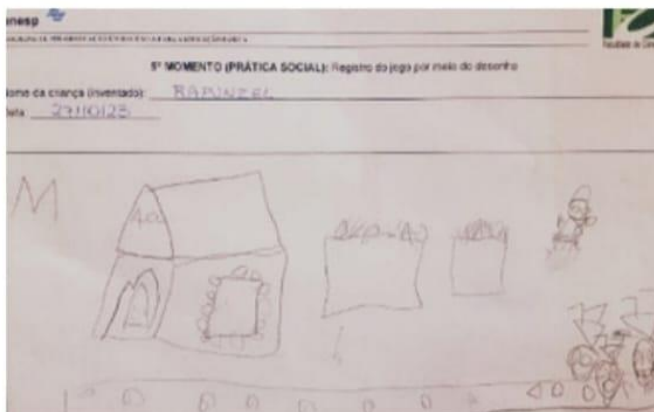
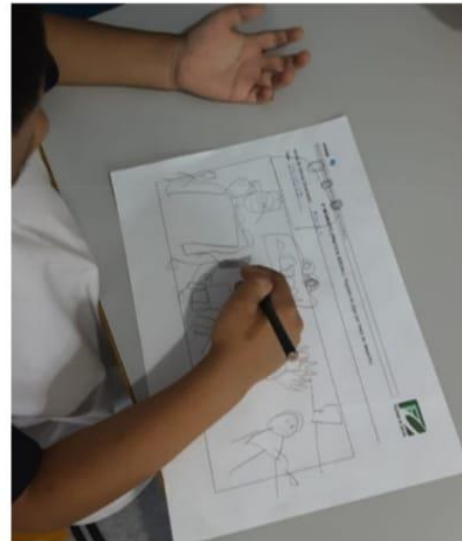
MATERIAL UTILIZADO: Caixa

REGISTRO: Roda de Conversa para discutir a brincadeira vivenciada

Observe
sempre os
objetivos!

5º MOMENTO

PRÁTICA SOCIAL





SEQUÊNCIA DIDÁTICA – AVALIAÇÃO

RODA DE CONVERSA: Será discutido a brincadeira vivenciada.

REGISTRO DA BRINCADEIRA: vivenciada por meio de desenho.

ANÁLISE DOS RESULTADOS: os desenhos realizados durante as atividades serão analisados por meio das categorias do Materialismo Histórico - Dialético - trabalho, práxis, contradição e hegemonia.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; EIDT, Nadia Mara. **Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico**. Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 3, n. 3, p. 1-36, 2019. Disponível em: <<https://dlwqtxtslxzle7.cloudfront.net/100927873/27388-libre.pdf>>. Acesso em 05 set 2024.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996. pp. 14-76. fundamental. São Paulo: SE/CENP, 1984.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (orgs) Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política - Livro I - o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular: ensino fundamental**. São Paulo: SE/CENP, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. Germinal: marxismo E educação em debate**, 5(2) 2013, p. 25-46. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>>. Acesso em 22 jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. In: GALVÃO Ana Carolina (Org.), Infância e pedagogia histórico-crítica, 2ª ed. Campinas 2020, Cap. 10, p. 245-277. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Y_SxXOIEL_uX568ywoW3EScNNHQJHqQN/view>. Acesso em: 05 jun. 2022.

