

SILVANA GALVANI CLAUDINO-KAMAZAKI

**A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
ANÁLISE DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**



ARARAQUARA – SP
2019

SILVANA GALVANI CLAUDINO-KAMAZAKI

**A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
ANÁLISE DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – SP
2019

Claudino-Kamazaki, Silvana Galvani
A relação entre teoria e prática na Pedagogia
Histórico-Crítica: análise de uma Proposta Pedagógica
para a Educação Infantil / Silvana Galvani Claudino
Kamazaki – 2019
313 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Francisco José Carvalho Mazzeu

1. Práxis. 2. Pedagogia Histórico-Crítica. 3. Educação
Infantil. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SILVANA GALVANI CLAUDINO-KAMAZAKI

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 14/08/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu
Universidade Estadual Paulista.

Membro Titular: Prof^a Dr^a Eliza Maria Barbosa
Universidade Estadual Paulista.

Membro Titular: Prof. Dr. Paulino José Orso
Universidade Oeste do Paraná

Membro Titular: Prof^a Dr^a Flávia Ferreira da Silva Asbahr
Universidade Estadual Paulista.

Membro Titular: Prof. Dr. Lucas André Teixeira
Universidade Estadual Paulista.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Ao filho Yuki,
com o desejo de que mantenha a indignação perante as injustiças,
a intolerância perante o desrespeito à toda forma de vida
e a determinação de construir, ao lado de tantos outros filhos da classe trabalhadora,
um mundo concretamente humano.

AGRADECIMENTOS

Gratidão! A tudo e a todos que habitaram minha vida nos últimos quatro anos (e muito antes disso, aliás) e que, sob o risco do esquecimento, me arrisco a nomear.

Primeiramente à minha família, sobretudo à minha sogra Akemi Kamazaki que, no lugar de mãe que ocupou, me desobrigou das tarefas cotidianas que me tomariam tempo precioso da elaboração deste trabalho. Jamais vou me esquecer dos inúmeros almoços que não precisei preparar e que proporcionaram pausas revigorantes em meio ao infinito e por vezes muito cansativo trabalho de ler para e escrever esta tese.

Ao meu sogro, Tokihiko Kamazaki, pela incessante torcida e por me ensinar sobre a fé inabalável em meus propósitos.

Ao meu marido, Ivan Tikara Kamazaki, por me lembrar sempre sobre o que é mais importante e pelo companheirismo dos últimos 16 anos que me possibilitou objetivamente a dedicação necessária à realização de um trabalho dessa natureza, enquanto cuidava pessoalmente de um trabalho maior: a formação de um outro ser humano.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, pela minha acolhida no Programa de Pós-Graduação que eu tanto almejava acessar, pelas tantas e enriquecedoras conversas, pelas reflexões e provocações, pelos desafios que me impôs superar, pelas tantas autoras e autores com quem me fez dialogar, pela compreensão acerca do meu processo de autoconstrução enquanto trabalhadora-doutoranda, pela incondicional confiança e respeito à mim e ao meu trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Juliana Campregher Pasqualini, pela generosidade com que acolheu minha pesquisa, pelas preciosas sugestões no processo de qualificação, por me confiar uma disciplina desafiadora na graduação da UNESP Bauru e pelo carinho que por mim sempre demonstrou.

À Prof.^a Dr.^a Eliza Maria Barbosa, pelas contribuições ímpares antes e durante meu processo de qualificação, pelo carinho e respeito profissional.

Ao Prof. Dr. Paulino José Orso, à Prof.^a Dr^a Flávia da Silva Ferreira Asbahr, ao Prof. Dr. Lucas André Teixeira e novamente à Prof.^a Dr^a Eliza Maria Barbosa, por terem aceitado muito gentilmente o convite para compor a banca examinadora na defesa desta tese.

À amiga Prof.^a Dr^a Flávia da Silva Ferreira Asbahr, pela oportunidade de trabalhar e aprender ao seu lado, pela porta sempre aberta, pelas longas conversas sobre a profissão e a vida, pela amizade sincera.

Ao amigo Prof. Dr. Márcio Magalhães da Silva, pelas caronas e alegrias das viagens, pelas inúmeras conversas e cafés, pelo carinho, respeito e amizade sempre presentes.

A todos os amigos e amigas que fiz durante o processo de doutorado, sobretudo à Meire Cristina Dangiό, por sua generosa parceria desde o início desse caminho e à Juliana Polaroniczak, com quem aprendi, mesmo ainda de longe, sobre os amores e as dores da militância.

À amiga de longa data, Prof^a Dr^a Verônica Lima dos Reis que, além do “empurrãozinho” para o início dessa jornada, gentilmente fez a revisão e formatação desse trabalho.

À UNESP Bauru pelos últimos 3 anos de trabalho como prof.^a Substituta e/ou bolsista que me proporcionaram a experiência valiosa de voltar à minha “casa” e aprofundar minha convicção acerca do caminho profissional que escolhi.

Às alunas e alunos do curso de Psicologia da UNESP Bauru, por me ajudarem a ser a professora que estou me tornando.

Aos meus pais Elza e Oswaldo (*in memoriam*) e ao Mestre Daisaku Ikeda, pelas referências de vida que em mim deixaram.

À Marx e ao prof. Saviani e à tantas e tantos autores por nos fazerem crer na capacidade humana de construção de uma sociedade verdadeiramente humana. Por fim, gratidão a tantas e tantos que me constituíram até aqui.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da “práxis” revolucionária. Veremos mais adiante que a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós. A diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor desta última realidade” (KOSIK, 1976, p 22-23)

RESUMO

O presente estudo toma como **objeto** de investigação *o processo de elaboração e implementação de uma proposta pedagógica para a educação infantil fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica*, qual seja a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil de Bauru (PPEI) e tem como **objetivo geral** investigar e analisar como a articulação entre a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica e a prática pedagógica na educação infantil se expressa em uma proposta pedagógica municipal concreta. Para tanto, tomamos o materialismo histórico-dialético como fundamento filosófico e referência teórico-metodológica da pesquisa e buscamos relacionar a análise do objeto às categorias aqui interpretadas como centrais na Pedagogia Histórico-Crítica, quais sejam, a práxis, o trabalho e o trabalho docente. A partir destes fundamentos, o caminho da nossa investigação que contou, além da análise do documento final da PPEI, com entrevistas semiestruturadas junto à quatro pesquisadoras / docentes diretamente envolvidas na sua elaboração e implementação, acrescidas da análise de materiais complementares à esse processo, destacou vários elementos constituintes da práxis da Pedagogia Histórico-Crítica, dentre os quais a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano e a promoção desse desenvolvimento nas crianças desde a educação infantil pela via do acesso à cultura elaborada, ao conhecimento científico, artístico e filosófico acumulado pela humanidade. Ademais, identificamos a intencionalidade do trabalho docente na direção da transformação das consciências e, dialeticamente, da realidade como elemento da práxis educativa transformadora desta perspectiva pedagógica. A análise do referido objeto sob a luz destes fundamentos nos conduziu à conclusão de que a PPEI de Bauru criou condições e possibilidades para o desenvolvimento da práxis da Pedagogia Histórico-Crítica ainda nesta organização social, configurando-se, assim, como uma rica ferramenta a ser usada pelas professoras deste e de outros sistemas públicos de ensino contra os sucessivos ataques que a educação pública brasileira vem sofrendo. Ao mesmo tempo, fortaleceu a tese central deste nosso estudo: o desenvolvimento de uma proposta histórico-crítica se dá de forma contraditória, onde a apropriação dos seus elementos centrais vai dialogando e tendo embates e conflitos com concepções e condições objetivas já existentes, que, por sua vez, vão alterando essa proposta, num movimento dialético que vai da prática para a teoria e da teoria para a prática, constituindo-se numa transformação da prática pedagógica, que, em alguns aspectos caminha na direção da prática educativa transformadora e em outros não corresponde ao projeto histórico-crítico desta pedagogia.

Palavras-chave: Práxis. Pedagogia Histórico-Crítica. Educação Infantil.

ABSTRACT

This study takes as object of investigation *the process of elaboration and implementation of a pedagogical proposal for children's education based on Historical-Critical Pedagogy*, namely the Pedagogical Proposal for Bauru Infantile Education (PPEI) and this objective is to investigate and analyze how the articulation between the theory of Historical-Critical Pedagogy and the pedagogical practice in early childhood education is expressed in a concrete municipal pedagogical proposal. For this, we take historical-dialectical materialism as a philosophical foundation and theoretical-methodological reference of this research and we seek to relate the analysis of the object to the categories here interpreted as central in Historical-Critical Pedagogy, namely, praxis, work and teaching work. From these fundamentals, the way of our investigation which included, in addition to the analysis of the PPEI final document, with semi-structured interviews with four teaching researchers directly involved in its elaboration and implementation, together with the analysis of materials complementary to this process, highlighted several elements of the praxis of Historical-Critical Pedagogy, including the historical-cultural perspective of human development and the promotion of this development in children from early childhood through access to culture, to the scientific, artistic and philosophical knowledge accumulated by humanity. In addition, we identify the intentionality of the teaching work in the direction of the transformation of the consciences and, dialectically, of really as an element of the transformative educational praxis of the pedagogical perspective. The analysis of this object in the light of these theoretical foundations led us to the conclusion that the PPEI of Bauru created conditions and possibilities for the development of the praxis of Historical-Critical Pedagogy in this society and is configured as an instrument of struggle of the teachers of this and of others public education systems against the successive attacks the Brazilian public education has been suffering. At the same time, it strengthened the central thesis of our study: the development of a historical-critical proposal occurs in a contradictory way, where the appropriation of its central elements is dialoguing and having conflicts and conflicts with existing conceptions and objective conditions, in turn, alter this proposal in a dialectical movement that goes from the practice to the theory and from the theory to the practice, constituting a transformation of the pedagogical practice, that in some respects, moves in the direction of the educational practice transforming, in others does not correspond to the historical-critical project of this pedagogy.

Keywords: Praxis. Historical-Critical Pedagogy. Early Childhood Education

RESUMEN

El presente estudio toma como objeto de investigación *el proceso de elaboración e implementación de una propuesta pedagógica para la educación de los niños basada en la pedagogía histórico-crítica*, a saber, la propuesta pedagógica para la educación infantil de Bauru (PPEI). Tiene como objetivo general investigar y analizar cómo la articulación entre la teoría de la pedagogía histórico-crítica y la práctica pedagógica en la educación infantil se expresa en una propuesta pedagógica municipal concreta. Para esto, tomamos el materialismo dialéctico histórico como una base filosófica y una referencia teórico-metodológica de la investigación y buscamos relacionar el análisis del objeto con las categorías aquí interpretadas como centrales en la Pedagogía Histórico-Crítica, a saber, la praxis, el trabajo y el trabajo docente. En esta perspectiva, el camino de nuestra investigación que incluyó, además del análisis del documento final del PPEI, entrevistas semiestructuradas con las cuatro investigadores / docentes directamente involucradas en su elaboración e implementación, junto con el análisis de materiales complementarios a este proceso, destacó varios elementos de la praxis de la pedagogía histórico-crítica, incluida la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano y la promoción de este desarrollo en niños desde la primera infancia a través del acceso a la cultura, al conocimiento científico, artístico y filosófico acumulado por la humanidad. Además, identificamos la intencionalidad del trabajo docente en la dirección de la transformación de las conciencias y, dialécticamente, de la realidad como un elemento de la praxis educativa transformadora. El examen de ese objeto a la luz de estos fundamentos nos llevó a la conclusión de que el PPEI de Bauru crea condiciones y posibilidades para el desarrollo de la praxis de la Pedagogía Histórico-Crítica en esta sociedad y se configura como un instrumento de lucha de los maestros de esta y otros sistemas de educación pública contra los ataques sucesivos que ha sufrido la educación pública brasileña. Al mismo tiempo, fortaleció la tesis central de nuestro estudio: el desarrollo de una propuesta histórico-crítica ocurre de manera contradictoria, donde la apropiación de sus elementos centrales camina por el diálogo y conflictos con las concepciones existentes y las condiciones objetivas. A su vez, el cambio de la propuesta, un movimiento dialéctico de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, que constituye una transformación de la práctica pedagógica, que, aunque en algunos aspectos caminan en la dirección de transformación de la práctica educativa en otros no corresponden al proyecto histórico-crítico de esta pedagogía.

Palabras-claves: Praxis. Pedagogía Histórico-Crítica. Educación Infantil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro sinóptico do processo de elaboração e implementação da PPEI	96
Quadro 2 - Nomenclatura das turmas de Educação Infantil.....	102
Quadro 3 - Síntese do eixo Espaço e Forma da Área de Matemática.....	124
Quadro 4 - Síntese do eixo Grandezas e Medidas da Área de Matemática	125
Quadro 5 - Síntese do eixo Números da Área de Matemática	126
Quadro 6 - Síntese do eixo Operações da Área de Matemática	127
Quadro 7 - Síntese do eixo Tratamento da Informação da Área de Matemática	128
Quadro 8 - Eixos e Orientações Didáticas da sub-área Ciências Naturais.....	138
Quadro 9 - Subárea Ciências da Sociedade - Eixo 1	145
Quadro 10 - Subárea Ciências da Sociedade - Eixo 2.....	148
Quadro 11 - Subárea Ciências da Sociedade - Eixo 3.....	151
Quadro 12 - Subárea Ciências da Sociedade - Eixo 3.....	155
Quadro 13 - Síntese das Orientações Didáticas da área Cultura Corporal.....	162
Quadro 14 - Objetivos e Conteúdos da subárea Artes Visuais.....	168
Quadro 15 - Orientações Didáticas Artes Visuais	172
Quadro 16 - Objetivos do Eixo Som e Música e Conteúdos do Infantil IV e V	178
Quadro 17 - Orientações Didáticas Eixo Som e Música.....	179
Quadro 18 - Sistematização da intervenção com Arte Literária na educação infantil.....	188
Quadro 19 - Quadro-síntese da formação no NAPEM após entrega oficial da PPEI.....	214
Quadro 20 - Descrição das categorias de cursos ofertados pela SME	228

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1 - Departamentos da Secretaria Municipal de Educação de Bauru.....	84
Organograma 2 - Composição do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais - DPPE	89
Figura 1 - Sumário da PPEI do Sistema Municipal de Bauru	99
Figura 2 - Exemplos de atividades relacionadas à “ação corporal opositiva”.....	159
Figura 3 - Exemplos de atividades relacionadas à “desafio corporal”	160
Figura 4 - Exemplos de atividades relacionadas à “criação de formas artísticas com as ações corporais”	160
Figura 5 - Conteúdos do Eixo Apreciação Musical e Contextualização - Infantil IV e V.....	180
Figura 6 - QUADRO SÍNTESE da Matriz Curricular da PPEI	191
Gráfico 1 - Total de cursos das categorias Psi HC, PHC e Outros ofertados no período	227
Gráfico 2 - Total de cursos da categoria Psi HC ofertados no período.....	229
Gráfico 3 - Total de cursos da categoria PHC ofertados no período	229
Gráfico 4 - Total de cursos da categoria “Outros” ofertados no período.....	230

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP	Aula de Trabalho Pedagógico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DPPPE	Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais
EaD	Educação a distância
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEII	Escola Municipal de Educação Infantil Integral
FUNPREV	Fundação de Previdência dos Servidores Públicos Municipais Efetivos de Bauru
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases (da Educação Nacional)
MEC	Ministério da Educação
NAPEM	Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional da Educação Municipal
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPEI	Proposta Pedagógica para a Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
Psic HC	Psicologia Histórico-Cultural
SEMB	Semana da Educação Municipal de Bauru
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
METODOLOGIA	24
1 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A PRÁTICA, A PRÁXIS E O TRABALHO HUMANO NO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	31
1.1 A prática e a práxis.....	32
1.2 Trabalho como modelo da práxis humana.....	39
1.3 Trabalho e Trabalho Alienado	41
1.4 Trabalho Produtivo e Improdutivo.....	43
1.5 Trabalho Material e Não Material / Imaterial.....	51
1.6 Trabalho Simples e Trabalho Complexo.....	54
2 TRABALHO DOCENTE E ALIENAÇÃO: DA FINALIDADE DO TRABALHO EDUCATIVO.....	56
2.1 Trabalho e Trabalho Docente na Pedagogia Histórico-Crítica.....	56
2.2. Alienação no trabalho docente.....	68
2.3. A Especificidade do Trabalho Docente na Educação Infantil: Práxis e Alienação	73
3 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE BAURU	83
3.1. Processo de elaboração e implementação da Proposta.....	84
3.1.1 Estrutura da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil de Bauru.....	99
3.1.1.1 PPEI - Parte I - Fundamentos Teóricos	104
3.1.1.2 PPEI - Parte II - Matriz Curricular	112
3.1.1.3 PPEI - Parte III - Organização do Trabalho Pedagógico	193
3.1.2 Processos formativos	213
3.1.3 Materiais complementares: Catálogos dos cursos da Secretaria Municipal de Educação e SEMB.....	225
CONCLUSÕES	242
REFERÊNCIAS	252
Apêndices	265
Anexos	302

INTRODUÇÃO

[...] a *práxis* educativa transformadora [...] envolve compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 2012, p. 80).

Esta pesquisa toma corpo num momento histórico em que a *práxis* da Pedagogia Histórico-Crítica se coloca como da maior importância. Em meio a sucessivas afrontas aos direitos conquistados pela classe trabalhadora e a constantes investidas governamentais contra o ensino e a educação pública de qualidade, faz-se necessário avançar no sentido da consolidação do aspecto revolucionário desta pedagogia, com vistas a alterar o estado das coisas naquilo que concerne ao papel da educação e dos educadores engajados em transformar esta realidade.

Neste sentido, concordamos com Orso (2017) ao afirmar que

No atual contexto, diante do mundo e da realidade catastrófica em que estamos metidos não é possível permanecer indiferentes. Contudo, demanda muito mais do que espanto, contemplação, admiração, diferentes olhares e diferentes interpretações. Por isso, é inadmissível fazer uma educação qualquer, de qualquer jeito e de qualquer modo. Não cabe fazer de conta que ela é neutra, nem resta alternativa senão fazer dela um instrumento de revolução e de transformação social (ORSO, 2017, p. 158).

Elaborada no contexto do “retrocesso do retrocesso” (MOTTA; LEHER, 2017) durante os anos de 2015 a 2019, caracterizados por uma conjuntura político-econômica de acirramento das investidas neoliberais e da extrema direita contra a classe trabalhadora¹, esta investigação parte da constatação de que, apesar dos avanços obtidos por vários pesquisadores (ARCE; MARTINS, 2007, 2012; MARSIGLIA, 2011, 2013; MARTINS; MARSIGLIA, 2015;

¹ Durante nossa pesquisa, assistimos ao Golpe político-midiático de 2016 seguido da ascensão da direita ao poder e as consequentes reformas econômicas propostas pelo Governo Temer (PMDB 2016 - 2018), dentre elas a “PEC do fim do mundo” que congelou por 20 anos os recursos destinados à Saúde e à Educação, além da prisão e impugnação da candidatura do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), que culminaram na eleição do atual governo Bolsonaro (PSL 2019 - 2022) de ultradireita. Especificamente no campo da educação, esse período brindou o povo brasileiro com a aprovação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2017), seguida da aprovação da Reforma do Ensino Médio e sua BNCC (2018), todos documentos claramente fundamentados na lógica das competências e no esvaziamento teórico da educação básica, leia-se, dos filhos da classe trabalhadora. Nessa mesma direção, o novo governo vem ressuscitando o Projeto Escola sem Partido e deslocando para o campo da moral e do civismo a garantia da qualidade da Educação Básica, ao mesmo tempo em que anuncia projetos de legalização do *Homeschooling*, da ampliação da oferta de cursos à distância, inclusive para o ensino fundamental. Como se já não bastasse, o ano de 2019 assistiu à nomeação de um economista para a liderança do Ministério da Educação, seguida do anúncio dos cortes da ordem de 30% dos recursos das Universidades Públicas Federais.

PASQUALINI, 2010) na elaboração e sistematização de fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil, ainda persiste o desafio de assegurar que essa teoria assuma a função de guia efetivo da prática das professoras² no dia a dia das escolas desta fase escolar e essa situação desafiadora provocou a necessidade de pesquisar como ocorre a relação entre teoria e prática desta pedagogia em uma situação concreta.

Frente à esta necessidade, o **objetivo geral** da pesquisa foi investigar e analisar como a articulação entre a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica e a prática pedagógica na educação infantil se expressa em uma proposta pedagógica municipal concreta. Para tanto, além do resgate dos fundamentos desta Pedagogia e do levantamento teórico da produção acadêmica nesse campo, tomamos *o processo de elaboração e implementação de uma proposta pedagógica para a educação infantil fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica* como nosso **objeto** de pesquisa, buscando a compreensão desse objeto a partir da categoria dialética da *práxis* - unidade entre teoria e prática - com a finalidade de contribuir para que se possa avançar na compreensão e superação das dificuldades dessa articulação.

Em consonância com esse objetivo, consideramos que o momento de elaboração e implementação de uma proposta pedagógica, na medida em que articula e traduz os fundamentos teóricos em termos de orientações práticas, oferece uma oportunidade única de investigar as dificuldades, os avanços, os dilemas e embates inerentes a esse processo.

O interesse por esse tema de pesquisa e por esta teoria pedagógica decorreu tanto da constatação de uma necessidade objetiva de analisar processos concretos de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nessa etapa da Educação Básica, ou seja, a carência de estudos acadêmicos relativos à objetos dessa natureza, quanto da especificidade da nossa trajetória mais recente enquanto docente e pesquisadora.

A atuação como psicóloga na iniciativa privada em projetos vinculados a variados programas educativos (corporativos, comunitários, compensatórios e de educação não-formal) para diferentes públicos (funcionários, líderes organizacionais e comunitários, crianças e adolescentes das camadas populares), fez surgir a necessidade de aprofundamento teórico no campo da Educação, necessidade essa em grande medida suprida pela posterior graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Paraná que veio a se constituir como divisor de águas na busca das respostas às questões próprias das práticas educativas na Educação Básica. O encontro com o Materialismo Histórico Dialético e com a Pedagogia Histórico-Crítica durante

² Adotamos aqui o gênero feminino ao nos referirmos às docentes da Educação Infantil haja vista a presença predominante de trabalhadoras docentes nesta etapa da Educação Básica. No caso específico do sistema municipal de Bauru, temos que as mulheres constituem 100% das docentes da Educação Infantil.

essa segunda graduação trouxe a tomada de consciência a respeito da sociedade de classes e dos reflexos do capitalismo nos diferentes processos de escolarização, bem como o vislumbre de outra possibilidade de organização social, elementos determinantes da escolha teórica para a prática no campo da educação escolar.

Decorrência desse caminho, a pesquisa que realizamos no Mestrado (UFPR) possibilitou avançar teoricamente na apropriação dos referenciais do Materialismo Histórico Dialético para o campo da educação, mais especificamente no que se refere à *práxis* na formação de professores. O intuito, naquele momento, era identificar se havia, nas proposições acerca da formação docente nas licenciaturas, a presença da *práxis* sob a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, ou seja, a *práxis* como categoria marxista que implica na indissociabilidade entre teoria e prática voltada para a transformação da realidade.

A investigação bibliográfica então realizada possibilitou concluir que, embora a efetivação da *práxis* fosse uma busca comum anunciada por todos os autores de oito teses pesquisadas, ela só existia propriamente em apenas dois dos trabalhos analisados e a tendência hegemonicamente presente da epistemologia da prática / prática reflexiva aparecia nesta produção contraditoriamente acompanhada do que então denominamos de *incoerência epistemológica*, “caracterizada pela “mistura” ou “confusão” entre duas correntes antagônicas de pensamento: o Materialismo Histórico Dialético e o Neopragmatismo” (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2013, p. 102), *incoerência* esta não percebida pelos autores analisados.

Com base nessa pesquisa foi possível afirmar que:

[...] há, assim, o aparente predomínio da prática reflexiva, comprometido pela ausência da devida apropriação de suas proposições e evidenciado pela resignificação de conceitos e pela *incoerência epistemológica* presente na maioria das oito teses analisadas (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2013, p. 133-134).

Tal resultado apontou a ausência de domínio teórico-metodológico na maioria das teses estudadas, sendo esse o achado mais importante e, ao mesmo tempo, mais preocupante da nossa pesquisa, caracterizando o que Moraes (2003) já denominara como “recuo da teoria” nas pesquisas em Educação, o “fim da teoria” que se traduz como um “indigesto pragmatismo” onde “a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica” (MORAES, 2003, p. 153-154).

Posteriormente, durante o processo de doutoramento na FCLAR/UNESP, o contato com o sistema municipal de ensino da cidade de Bauru, interior do estado de São Paulo e a aproximação à Proposta Pedagógica para a Educação Infantil e ao Currículo Comum do Ensino

Fundamental daquele município - ambos fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico Cultural - e, em alguma medida, com a prática das(os) professoras(es) de ambos os segmentos, suscitaram a elaboração de algumas hipóteses quanto às possíveis dificuldades teórico-práticas a serem superadas para que a Pedagogia Histórico-Crítica pudesse incidir mais propriamente na prática pedagógica da Educação Básica desse e de outros municípios, em consonância com o anseio expressado por Saviani desde o advento desta pedagogia

A partir de 1979, quando começa a assumir a forma sistematizada [...] multiplicam-se os clamores para que essa concepção pedagógica se desenvolvesse com o intuito de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores em sala de aula (SAVIANI, 2012, p. 63).

Assim, sob a **hipótese** de que a identificação e compreensão desses avanços e dificuldades, tanto teóricos quanto práticos, pode contribuir para o fortalecimento da relação entre teoria e prática da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil, intentamos que este estudo contribua para que uma maior incidência desta pedagogia sobre a prática pedagógica das professoras ocorra tanto nesse município como em outras experiências concretas que vêm sendo gestadas e implementadas em diferentes lugares do Brasil, com vistas à efetivação da *práxis* educativa transformadora que incida nas relações sociais mais amplas, ao mesmo tempo em que promova o pleno desenvolvimento dos indivíduos dentro dos limites dados pela atual configuração social.

Embora reconhecidos esforços já se registrem por parte dos autores da área, entendemos que a efetividade da *práxis* da Pedagogia Histórico-Crítica ainda se coloca como um desafio na atualidade, desafio este já anunciado por Saviani em algumas ocasiões³.

Nascida no final da década de 1970 do século XX com vistas à superação das pedagogias não-críticas, bem como das concepções crítico-reprodutivistas⁴, a Pedagogia Histórico-Crítica pretende evidenciar o caráter contraditório da questão educacional e, desta forma, busca compreender a educação, em especial a educação escolar, a partir dos

³ Ver SAVIANI, D. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo, Cortez, p. 243-267, 1994.

⁴ Em 1983, Saviani publicou a 1ª. Edição de “Escola e Democracia”, em que classifica as teorias educacionais em dois grandes grupos: as teorias não-críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) e as teorias crítico-reprodutivistas (BOURDIEU; PASSERON, 1975; ALTHUSSER, 1977; BAUDELLOT; ESTABLET, 1971) em contraposição à sua concepção histórico-crítica, embora naquele momento ainda não adotasse esta nomenclatura.

condicionantes sociais, todavia, de forma dialética, ou seja, “podendo não apenas ser um elemento de reprodução, mas um elemento que (impulsione) a tendência de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 79).

Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, tal perspectiva não-reprodutivista entende a educação enquanto determinada pela estrutura social ao mesmo tempo em que se configura como elemento importante no processo de transformação dessa estrutura (SAVIANI, 2000a).

Sendo assim, Saviani (2000) destaca que a especificidade da escola, sua função clássica, está na socialização do saber sistematizado, na necessidade de garantir a todos (sobretudo às camadas populares) o acesso àquilo que existe de mais desenvolvido pela humanidade, “o conhecimento elaborado e não o conhecimento espontâneo, o saber sistematizado e não o saber fragmentado, a cultura erudita e não a cultura popular!” (SAVIANI, 2000, p. 19), ou seja, a socialização do patrimônio humano genérico como tarefa fundamental da educação escolar.

Esta pedagogia considera a natureza não-material⁵ do trabalho educativo e situa a sua especificidade como

[...] referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2000, p. 28).

Trata-se, pois, do esforço para elaborar uma pedagogia dialética com vistas não somente a uma crítica da escola e da educação na sociedade capitalista, mas também ao desenvolvimento histórico objetivo de alternativas e proposições que possam questionar essa sociedade e contribuir para sua superação. Neste aspecto, apresenta-se desde os seus primórdios como pedagogia revolucionária⁶ que vincula a educação à transformação social e à luta de classes, ou seja, aponta a necessidade de uma educação vinculada aos interesses das classes populares (SAVIANI, 2012, p. 69-72).

⁵ Por trabalho não-material, Saviani afirma que “numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2000, p.16)

⁶ Em sua análise histórica quanto aos limites e contribuições da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova, Saviani indica o caráter revolucionário da sua proposta situando-a para além daquelas, uma pedagogia crítica centrada na igualdade real entre os homens, “articulada com os interesses populares” que valoriza a escola e prioriza “a difusão de conteúdos vivos e atualizados” com vistas a métodos eficazes de ensino (SAVIANI, 2000a).

Tendo em vista sua fundamentação teórico-filosófica, para a Pedagogia Histórico-Crítica a prática é o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria e a *práxis*, por sua vez, é “prática fundamentada teoricamente”.

Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da *práxis*, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na *práxis*. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática (SAVIANI, 2012, p. 120).

Verificamos, assim, que a questão da relação entre teoria e prática tem sido uma preocupação constante nesta perspectiva pedagógica, questão que se encontra em consonância com a definição de pedagogia afirmada pelo autor

Entendida como “teoria da educação” evidencia-se que *ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa [...]*. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta *a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa*. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação sem ter como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa (SAVIANI, 2010, p. 102, grifos nossos).

Foge, assim, ao estatuto epistemológico da Pedagogia Histórico-Crítica constituir-se como teoria sem incidência na prática educativa e, desta forma, a necessidade de que esta teoria provoque maior influxo sobre a prática das(os) professoras(es) é indiscutível e é com esse enfoque que se reitera a necessidade de ampliar as investigações acerca de como essa teoria tem caminhado e que dificuldades tem encontrado na direção de sua *práxis*, com o intuito de superá-las.

Em sua obra “A pedagogia no Brasil: História e Teoria”, Saviani (2012)⁷ discorre a respeito da dimensão histórica da cisão entre teoria e prática nas diferentes concepções de educação, apontando para o “pêndulo” entre duas tendências básicas: de um lado, as concepções

⁷ 1ª edição da obra é datada de 2008. Neste trabalho, adotamos a paginação da edição de 2012.

predominantes até o final do século XIX que dão prioridade à teoria sobre a prática e que, assim, dissolvem a prática na teoria, fazendo parte desse grupo as correntes tradicionais desde a pedagogia de Platão até suas modalidades religiosas ou leigas pautadas na transmissão pelo professor e assimilação pelo aluno e, na segunda tendência, as concepções que subordinam a teoria à prática e que prevalecem a partir do século XX representadas pelas correntes renovadoras - dentre as quais o construtivismo é a mais conhecida – caracterizadas pelo primado da prática em detrimento da fundamentação teórica.

No que se refere à presença dessas tendências no Brasil, Saviani (2012) sinaliza para seu estabelecimento a partir da década de 1920, fortemente influenciada pela Pedagogia Nova, que se faz presente na fundação da ABE (Associação Brasileira de Educação) em 1924 e no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932.

Em que pese o advento da Pedagogia Produtivista⁸ e de outras correntes teóricas não-críticas e crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 1983), o autor reitera que o dilema da separação entre teoria e prática permaneceu e se refletiu na oposição entre professor (ensino verbalista) e aluno (atividade prática/praticismo), oposição de raiz formalista, ou seja, pautada na lógica formal em que os polos da relação teoria e prática são excludentes:

Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. E, na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno (SAVIANI, 2012, p. 106).

Além desta dimensão histórica, Saviani (2012) também argumenta a respeito da dimensão estrutural da formação dos professores nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas que aprofunda a oposição entre teoria e prática. O autor se refere à divisão de tarefas entre as Faculdades de Educação que assumem a responsabilidade pelas disciplinas de caráter efetivamente pedagógico, ou seja, atinentes aos métodos de ensino, enquanto aos Institutos ou Faculdades específicas de cada área cabe o ensino dos conteúdos, o que caracteriza a separação entre estes dois aspectos indissociáveis do processo educativo, a forma e o conteúdo.

Para Saviani (2012), este dilema histórico ainda precisa ser superado e a Pedagogia Histórico-Crítica tem como horizonte efetivar-se enquanto uma formulação teórica que supere

⁸ Segundo Saviani (2012), a pedagogia produtivista inspirada na Teoria do Capital Humano fundamenta a tendência tecnicista que se articulou e se estabeleceu como dominante no Brasil a partir da década de 1960 e que assim permanece, com suas adequações aos interesses empresariais, até a atualidade (SAVIANI, 2012, p. 93-97).

esta oposição entre teoria e prática, uma vez que compreende a determinação recíproca destes polos do trabalho pedagógico.

Neste sentido, a lógica concreta da Pedagogia Histórico-Crítica incorpora as abstrações necessárias da lógica formal, superando-as pela via da dinamicidade entre esses dois polos, articulando-os num todo indissociável. “Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade” (SAVIANI, 2012, p. 108).

Segundo o autor (SAVIANI, 2012), a oposição entre teoria e prática fundamentada na lógica formal se configura, na verdade, como a oposição entre teoria e ativismo (prática sem teoria) e entre prática e verbalismo (teoria sem prática) e é com vistas à superação dessa oposição que ele estabelece o método histórico-crítico tomando a prática social como ponto de partida e de chegada do ato educativo.

Nesta direção, de acordo com Orso (2017), trata-se de “aliar, simultaneamente, a teoria pedagógica revolucionária a uma forma de organização do trabalho pedagógico revolucionária [pois] uma teoria só se revela efetivamente revolucionária se transformar a realidade concreta” (ORSO, 2017, p. 165).

Neste contexto, especificamente no que se refere à Educação Infantil, constatamos que *a análise de processos concretos* de transposição das bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica para a prática das professoras dessa etapa da Educação Básica é assunto ainda pouco explorado pelos pesquisadores da área.

Dentre os trabalhos relacionados a este objeto, verificamos que Marsiglia (1999, 2011, 2013) vem investigando a articulação entre teoria e prática da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e discutindo as relações entre a infância e Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto Arce (2007, 2012) tem produzido rico material acerca da centralidade do ensino desde a educação infantil (4 a 5/6 anos), trabalho que corrobora a produção de Stemmer (2003, 2007) acerca da importância de iniciar o processo de apropriação da leitura e da escrita nessa etapa da educação básica. Ademais, a pesquisa de Abrantes (2011) sobre a mediação da literatura no contexto da educação infantil e o trabalho de Martins e Marsiglia (2015) em que apresentam algumas considerações a respeito da pré-escrita em crianças de 3 a 4 e de 4 a 5 anos indicando, inclusive, exemplos de ações pedagógicas sob o enfoque histórico-cultural para este período pré-escolar se constituem como relevantes produções nesse campo.

De fato, desde 2010⁹ vem aumentando consideravelmente o número de trabalhos solidamente fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica, por meio da publicação de livros, teses e dissertações, o que vem impactando no desenvolvimento de uma nova mentalidade educacional voltada para a mudança dos processos educativos, com vistas a contribuir para a construção de uma nova sociedade.

Destacamos que essas obras colocam-se em oposição tanto ao caráter historicamente assistencialista da educação infantil, quanto às proposições naturalizantes e anti-escolares que tomam a brincadeira como linguagem principal da infância e valorizam as “relações educativas” em detrimento da transmissão do conhecimento¹⁰, modelo presente, inclusive, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, conforme bem analisa Arce (2007):

Reproduzir, transmissão, ensino, controle do corpo, disciplina, esforço são palavras banidas, portas para o inferno escolar lacradas no trabalho com crianças menores de seis anos. Descortina-se com o Referencial uma instituição que respeita a criança como sujeito de direitos livre das amarras do fardo da escolarização (p. 26-27).

A autora reitera, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, que o ensino – e não o lúdico, o cotidiano das crianças, o espontaneísmo e a não-condutividade do processo educativo – deve ser o eixo organizador do trabalho escolar com as crianças dessa faixa etária, pois o “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a se atingir” (SAVIANI, 2000, p. 23).

Em consonância com este debate, Barbosa (2008) defende a especificidade da Educação Infantil e sua implicação para as práticas pedagógicas, reiterando a criteriosa seleção de conteúdos que, partindo das hipóteses que as crianças carregam, busquem “a consolidação dos conhecimentos universais sistematizados e disponibilizados pela cultura humana”, de modo a confrontá-las “com o quadro conceitual que dá legitimidade cultural ao conhecimento” (BARBOSA, 2008, p. 165-166).

Ademais, sob este estofo epistemológico em que transita a defesa do ensino como eixo do trabalho desde a Educação Infantil, vale acrescentar que a produção de pesquisadores da

⁹ MARSIGLIA, A. C. G; MARTINS, L. M. Pedagogia Histórico-Crítica: a defesa do ensino e direcionamentos para a educação escolar (Dossiê). **Revista Germinal**, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13573/9498>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

¹⁰ Autores como Rocha (1999), Cerisara (1999) e Faria (1999, 2009) constituem um grupo de pesquisadores que defendem o protagonismo da criança como eixo do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela escola nesta faixa etária (4 a 6 anos). Nesta perspectiva, a criança e seus interesses são tomados como condutores das atividades pedagógicas, o professor é um “parceiro” que pouco interfere nesta exploração espontânea, um mediador entre a criança e o conhecimento e este último, é “construído” pela criança (ARCE, 2007, p. 13 – 27).

Psicologia Histórico-Cultural - eixo psicológico da Pedagogia Histórico-Crítica - tem contribuído para a compreensão teórica da periodização do desenvolvimento infantil e a elaboração de orientações para a organização do ensino desde a pré-escola, a exemplo da produção de Pasqualini (2006, 2010) e Cheroglu (2014), antecédidos pelas obras de Arce (2007, 2012), Arce e Martins (2007), dentre outras pesquisas que indicam a necessidade de investigações voltadas diretamente à articulação desses fundamentos com a prática pedagógica das professoras desse período.

Paralelamente, identificamos autores fundamentados no materialismo histórico dialético (BASSO, 1994; ASBAHR, 2005; MAGALHÃES, 2012; TORRES, 2017) que, em alguma medida, têm se dedicado a compreender as contradições do trabalho docente na escola pública - da sua materialidade e das suas condições subjetivas - desvelando-as no sentido de identificar elementos para a sua superação.

Todavia, ainda é incipiente o número de produções acadêmicas voltadas especificamente para o objeto em questão – *o processo de elaboração e implementação de uma proposta pedagógica para a educação infantil fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica*. Dentre as produções existentes, o que se pode encontrar são orientações gerais acerca da importância do acesso ao saber sistematizado sob esta perspectiva, mas poucas problematizações acerca das dificuldades para a efetivação desse propósito.

Somam-se a isso algumas iniciativas de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica em sistemas municipais e estaduais de ensino¹¹ que requerem melhor análise quanto aos avanços e as dificuldades encontradas no processo de implementação e seus efetivos resultados.

Face a estas constatações, o que pretendemos com esta pesquisa é justamente aprofundar a compreensão das contradições presentes nesse processo de articulação entre teoria e prática desta perspectiva pedagógica na Educação Infantil, com vistas à superação tanto do pragmatismo quanto do academicismo que muitas vezes desvinculam a teoria da prática.

Nesse sentido, abriu-se a possibilidade de aprofundar os estudos acerca dessa relação sob um novo patamar, cujo olhar para o movimento dialético entre teoria e prática da Pedagogia Histórico-Crítica repousou sobre o recorte específico do período pré-escolar (4 a 5/6 anos).

¹¹ A exemplo da Proposta Curricular de Cascavel/PR, elaborada e implementada desde 2007 pelo seu Sistema Municipal de Ensino.

METODOLOGIA

Iniciamos nossa investigação realizando o aprofundamento teórico das categorias de análise do objeto, quais sejam a **práxis** e o **trabalho** e, mais especificamente, o **trabalho docente**, bem como a revisão bibliográfica das produções da Pedagogia Histórico-Crítica acerca da sua relação teórico-prática na Educação Infantil.

Paralelamente, amparados no Método Materialista Histórico Dialético, operamos a análise histórico-crítica do trabalho concreto realizado desde 2011 pelo grupo de extensão da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru, coordenado pela prof.^a Dr^a Juliana C. Pasqualini junto ao Sistema Municipal de Ensino de Bauru, cujo objetivo foi orientar e fundamentar teoricamente o processo de construção coletiva e implementação de uma nova proposta pedagógica para o segmento da Educação Infantil sob a perspectiva histórico-crítica.

Este trabalho de sistematização da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (PPEI) construído coletivamente por cerca de seis anos encontrava-se, no início desta pesquisa, em fase de implementação via cursos de formação continuada das professoras do Sistema Municipal de Ensino, momento que se tornou propício para a realização da investigação empírica voltada a capturar tanto o processo de elaboração da PPEI quanto as primeiras etapas da sua implementação nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil Integradas (EMEII) deste município, sua apropriação e materialização na prática das professoras.

Assim, concomitante ao aprofundamento teórico acima referido, a análise dessa Proposta Pedagógica e de seus reflexos iniciais na prática das professoras do Sistema Municipal configurou-se como etapa nuclear da nossa pesquisa, possibilitada pelo estudo do documento final da PPEI e materiais relativos e pelas entrevistas junto à coordenadora geral da Proposta, à então coordenadora da Área de Educação Infantil e à então Diretora da Divisão de Projetos e Pesquisas, bem como junto à atual (2017-2019) coordenadora da Área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação.

Sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, a pesquisa partiu do entendimento de que a vinculação entre teoria e prática envolve um conjunto complexo de relações e determinações que exigem um quadro teórico adequado para serem apreendidas na sua totalidade. Como explica Kosik (1976)

O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *detour*: o concreto

se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. [...] O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento (KOSIK, 1976, p. 36).

Assim, compreender o objeto – *o processo de elaboração e implementação de uma proposta pedagógica para a educação infantil fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica* – como dinâmico e contraditório, determinado pelas condições e relações socioeconômicas e culturais foi o caminho percorrido nesta pesquisa com vistas ao estabelecimento da prática pedagógica que supere tanto as perspectivas utilitaristas do pragmatismo, quanto as soluções ilusórias do idealismo e do academicismo que desvinculam a teoria do processo de realização prático da atividade humana. Cabe destacar que nos ativemos a uma *dimensão específica dessa implementação*, qual seja, as ações de formação docente desenvolvidas ao longo da elaboração da PPEI, o momento da sua divulgação oficial e dos dois anos subsequentes, haja vista termos realizado a investigação durante este movimento em que a Proposta começava a chegar à prática das professoras do Sistema Municipal de Bauru.

Nessa perspectiva dialética é que investigamos **o problema de pesquisa**: a compreensão e explicação do objeto a partir das categorias do Materialismo Histórico Dialético, de modo a desvelar algumas das múltiplas determinantes que vêm produzindo a desconexão entre a teoria e a prática da Pedagogia Histórico-Crítica na educação infantil e impedindo que esta pedagogia incida mais diretamente na prática das professoras deste segmento.

Para tanto, tivemos como **objetivos específicos**:

- Identificar os avanços e as dificuldades gerais da relação entre a teoria e a prática da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil;
- Elaborar um quadro teórico de referência que possibilite compreender essas dificuldades para além da sua aparência;
- Analisar uma experiência concreta de elaboração e implementação de uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil fundamentada nesta pedagogia e compreender esse processo em sua dinâmica própria, no seu movimento dialético.

A adoção deste enfoque metodológico nesta investigação de caráter teórico-prático implicou na análise crítica do objeto em suas determinantes histórico-sociais e, sendo assim, procuramos realizar a análise da referida proposta em sua totalidade e com vistas às contradições e ao movimento do real, considerando as leis do mundo objetivo que tais categorias refletem, quais sejam, a luta dos contrários, da ação recíproca e da negação da negação/transformação das mudanças quantitativas em qualitativas, a fim de captar o fenômeno

abordado para além da sua aparência. Buscamos, desta forma, realizar a análise crítica do objeto em sua profundidade, captar sua essência e compreender suas determinações e como estas determinações se relacionam, ou seja, captar a realidade como um todo articulado, conforme indica Pires (1997) “[...] descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem (p. 85-86).

Para tanto e levando em conta que se trata da investigação de um processo que ainda está em curso, fez-se necessário reunir elementos dessa construção e considerar a historicidade do objeto pesquisado - sua origem, bem como quais determinações explicam como ele se encontra neste momento para compreendê-lo em seu trânsito e em seu devir.

A fim de viabilizar a coleta de dados junto ao público pesquisado, sob a luz desse método - que implica na compreensão do caráter histórico e não-linear da realidade objetiva encontrada, bem como busca avaliá-la para além da sua aparência e imediatez – adotamos um instrumento de pesquisa principal (vide apêndice B), qual seja, uma entrevista semiestruturada com três profissionais envolvidas diretamente no processo de construção da proposta pedagógica em questão (uma pesquisadora e duas profissionais da Secretaria Municipal de Educação), complementada pela entrevista semiestruturada junto à atual (2017-2019) coordenadora da Área de Educação Infantil do município.

Nas entrevistas - cujo objetivo principal constituiu-se em resgatar o percurso histórico da elaboração da nova Proposta Pedagógica, se e como foram consideradas as práticas das professoras durante essa elaboração e como vem se dando o processo de sua implementação junto ao corpo docente do Sistema Municipal de Educação Infantil após a entrega oficial do documento final - procuramos também evidenciar a avaliação das entrevistadas quanto às mudanças na prática das professoras da Educação Infantil do município durante esse processo, bem como seu envolvimento nos vários momentos de sua elaboração e implementação e as dificuldades que encontraram nessa trajetória.

Este instrumento teve a pretensão de incitar as respondentes a “uma certa tomada de consciência” quanto à prática pedagógica na Educação Infantil a partir da nova Proposta, de modo que, na medida em que respondessem às questões, pudessem, além de informar dados empíricos, realizar uma autoavaliação dessa prática e uma avaliação crítica da nova proposta pedagógica.

De acordo com Thiollent (1982):

O pressuposto da formulação da pergunta deve permitir ao respondente um começo de raciocínio. [...] A problemática aparece na articulação das partes e das perguntas para produzir um efeito de conhecimento dentro da atividade mental dos respondentes e possibilitar uma avaliação crítica. A informação coletada, em vez de adição de opiniões individuais, dá uma certa visão do nível de explicação acessível à consciência dos respondentes (p. 106-107).

Neste sentido, interessou-nos identificar nas entrevistas, qual a percepção das entrevistadas quanto a quais aspectos da teoria são apropriados e de que forma chegam ao discurso das professoras e influenciam (ou não) sua prática, além de levantar quais dificuldades (objetivas e subjetivas) as professoras enfrentam para realizar a transposição desta teoria para a sua prática pedagógica, contempladas aí as condições objetivas de trabalho sob as quais a PPEI vem sendo implementada.

Concomitantemente às entrevistas, foi realizada a análise crítica do documento final da PPEI, *especificamente no que se refere aos fundamentos gerais da Pedagogia Histórico-Crítica e das categorias do Materialismo Dialético* nessa proposta particular para o segmento da Educação Infantil, articulando-os à *relação entre a teoria e prática desta pedagogia*, motivo pelo qual não adentramos no debate sobre as teorias do currículo e sobre o conceito de currículo nesta perspectiva pedagógica, algo que demandaria outra pesquisa da mesma envergadura.

Assim, os dados coletados por meio das entrevistas e análise do documento final da Proposta Pedagógica permitiram verificar quais pressupostos filosóficos que sustentam a relação entre teoria e prática na Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil foram incorporados na nova proposta e se foram dadas as condições para que fossem apropriados efetivamente pelas professoras do Sistema Municipal a ponto de provocar mudanças na forma como conduzem sua prática pedagógica.

Além disso, a identificação e análise de materiais relativos ao processo de formação continuada das professoras (catálogos de cursos semestrais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2012 a 2018 e programações da Semana da Educação Municipal de Bauru – SEMB, dos anos de 2017 e 2018), bem como o acompanhamento parcial ou integral desses eventos nos auxiliou a capturar o movimento de construção e implementação da proposta, bem como corroborou a análise dos dados relativos à forma como os fundamentos dessa Pedagogia estiveram presentes no documento final e como foram traduzidos e apresentados para as professoras.

Desta forma, a partir do levantamento teórico-filosófico realizado e dos dados coletados, foi possível responder à principal **pergunta de pesquisa**: Quais são os avanços e dificuldades

na relação entre a teoria e a prática da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil, no contexto de um processo de elaboração e implementação de uma proposta pedagógica?

Essa questão central por sua vez se desdobrou em outras perguntas que a pesquisa procurou responder: As formulações teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica até então produzidas oferecem orientações claras para a prática das professoras da Educação Infantil? Em que medida a nova Proposta Pedagógica reflete, em suas orientações práticas para a Educação Infantil, os fundamentos e os princípios teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica? Em que medida a professora da Educação Infantil que tem acesso a esta nova proposta tem condições subjetivas e objetivas de trabalho para materializá-la em sua prática pedagógica?

Considerando que o desenvolvimento da teoria, na perspectiva dialética, toma a prática como ponto de partida e de chegada e como critério de validade, tornou-se imprescindível a realização tanto do aprofundamento teórico quanto da pesquisa de campo para nos aproximarmos do movimento da teoria à prática e retorno à teoria, buscando captar deste processo suas dificuldades e avanços como síntese de múltiplas determinações.

Nesse sentido, tanto o documento final da Proposta quanto as entrevistas e demais materiais coletados permitiram que a pesquisa respondesse como e por quem foi construída, como aconteceram e/ou têm acontecido as formações das diretoras e professoras, como e em que medida as orientações práticas contidas na Proposta refletem as proposições teóricas desta pedagogia, sob quais condições subjetivas e objetivas de trabalho a implementação da Proposta ocorre, se e em que medida a Pedagogia Histórico-Crítica incide na prática pedagógica das professoras.

Em síntese, o método adotado implicou na sistematização dos pressupostos filosóficos que sustentam a articulação entre teoria e prática na Pedagogia Histórico-Crítica consubstanciados nas categorias de **práxis e trabalho**, elementos que compõem nosso Capítulo 1 e que tomamos, ao mesmo tempo, como categorias estruturantes desta pedagogia e como **fundamento geral** da análise do objeto.

Sob essa fundamentação, problematizamos a relação entre trabalho em geral e trabalho docente na perspectiva histórico-crítica, sob a premissa de que a alienação no trabalho docente se configura como uma das dificuldades a serem superadas para a efetivação da práxis pretendida, dentre outras que se apresentam na materialidade específica deste trabalho. Esta discussão nuclear do Capítulo 2 está complementada com elementos que caracterizam a especificidade do trabalho docente na Educação Infantil - haja vista o recorte da nossa pesquisa - relacionados às proposições desta pedagogia para esta etapa da Educação Básica.

Nosso Capítulo 3 apresenta, por fim, a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil de Bauru, os dados relativos ao seu processo de elaboração teórica e a análise crítica do documento final no que se refere aos seus fundamentos, à matriz curricular de cada área do conhecimento e às suas orientações metodológicas e práticas para a organização do trabalho pedagógico. Com vistas a captarmos o movimento concreto da relação entre teoria e prática, tal análise encontra-se cotejada pelas ações efetivadas e as dificuldades declaradas durante as entrevistas semiestruturadas junto às quatro profissionais envolvidas no processo de articulação almejado e pelo levantamento bibliográfico dos esforços já realizados sobre esta temática - articulação entre teoria e prática da Pedagogia Histórico-Crítica - e publicados até o ano de 2018, especialmente os textos que contém orientações práticas para a Educação Infantil sob esta perspectiva.

O debate suscitado pela análise da Proposta Pedagógica é enriquecido pela apresentação de dados relativos aos processos formativos das profissionais deste segmento no município pesquisado, de modo a esclarecermos como e em que medida se possibilitou objetivamente a mudança na prática pedagógica na direção do projeto histórico-crítico desta pedagogia.

Segundo Saviani (1994, p. 245-246)

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa e que uma prática será transformadora à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o caminho inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

Consonante a este pensamento, a aproximação a essa Proposta Pedagógica concreta fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e que se encontrava em fase de implementação possibilitou captar o movimento dinâmico que vai da prática à teoria e a ela retorna, avançando pela mediação dos conceitos abstratos oferecidos pela fundamentação teórica e chegando a uma apreensão concreta do fenômeno em estudo, compreendendo-o em sua materialidade histórica enquanto expressão de determinantes e tendências que podem levar à superação ou à manutenção das contradições evidenciadas, discussão final que apresentamos em nossas Considerações Finais.

Em síntese, para além da constatação empírica, a presente investigação apontou, a partir das categorias de análise do Método, quais são os avanços e dificuldades na relação entre a

teoria e a prática da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil, cujas raízes foram buscadas tanto nos limites das formulações teóricas, quanto nas contradições que se manifestam no momento em que se procura direcionar a prática das professoras a partir desses fundamentos.

1 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A PRÁTICA, A PRÁXIS E O TRABALHO HUMANO NO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Para compreendermos uma teoria, seja no campo da Educação ou de qualquer ciência, entendemos necessário partir dos seus fundamentos, daquilo que, ao mesmo tempo, a alicerça e a justifica, posto que orienta (ou deveria orientar) sua aplicação prática e sua finalidade no mundo.

Acreditamos que os fundamentos determinam escolhas - profissionais, pessoais, políticas, morais - daí a importância da sua clareza, pois, estando os seres humanos conscientes deles ou não¹², é neles que reside a concepção de homem e de sociedade que direciona suas ações na realidade.

Sendo assim, faz-se necessário afirmar que trataremos aqui de uma pedagogia de base marxista ou que se funda nas premissas do Materialismo Histórico Dialético, conforme afirma seu autor

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frisa-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2010, p. 422).

Dada a sua relevância, é nossa pretensão demarcar, neste primeiro capítulo, qual concepção de mundo e de homem está na base desta pedagogia e, por esta razão, partimos das principais premissas desta formulação filosófica concebida por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) que se relacionam diretamente tanto à profunda compreensão dos

¹² A exemplo da forma como as pessoas que vivem inseridas numa cultura alicerçada nos fundamentos judaico-cristãos adotam perspectivas metafísicas para explicar sua própria vida e atribuem a algo exterior o poder de decidir sobre o seu destino. Mesmo aqueles que não adotam efetivamente o cristianismo como religião, por ausência de outro ou falta de clareza sobre estes fundamentos, tendem a assumir certa impotência perante as vicissitudes da vida.

avanços quanto à superação das dificuldades da relação entre a teoria e a prática da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil, objetivo desta pesquisa.

Desta forma, com a finalidade de alicerçar nossa posterior análise acerca do nosso objeto - *o processo de elaboração e implementação de uma proposta pedagógica para a educação infantil fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica* -, este primeiro capítulo intenta discutir a prática, a práxis e o trabalho humano à luz da Filosofia da Práxis¹³ a partir de Marx e Engels e alguns dos principais autores marxistas (Vázquez, Kosik, Gramsci, Mao Tsé-Tung) para, em seguida, relacioná-las à prática pedagógica e ao trabalho docente.

Pretendemos reiterar, assim, que se trata de uma pesquisa acerca de uma concepção pedagógica - diferente de tantas outras - materialista, histórica e dialética.

1.1 A prática e a práxis

Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática (MARX, 1845 - 8ª Tese sobre Feuerbach).

A teoria explica o mundo, mas só o faz depois da atividade prática humana na realidade. Teoria é, assim, representação ideativa da explicação do real. Formulada a partir da satisfação de uma necessidade humana prática, nasce para explicar os fenômenos que estão na realidade material, na prática social. A teoria busca explicar como os fenômenos se dão na prática e é válida na medida em que efetivamente o faz. Conforme afirma Kosik (1976, p. 32)

Estará a verdade da arte na teoria da arte e a verdade da práxis na teoria da práxis? Nestes pressupostos se fundam todas as caricaturas da teoria e da concepção formalístico-burocrática da teoria. *A teoria não é nem a verdade nem a eficácia de um outro modo não teórico de apropriação da realidade; ela representa a sua compreensão explicitamente reproduzida, a qual, de retorno exerce a sua influência sobre a intensidade, a veracidade e análogas qualidades do modo de apropriação correspondente* (grifos nossos).

Em acordo com a teoria materialista dialética, colocamos a prática em primeiro plano, tomamo-la como critério de verdade e guia das ideias humanas. Concebemos, assim, o homem como ser prático que, com sua atividade no mundo, transforma-o ao mesmo tempo em que

¹³ Segundo Vázquez (2011), Gramsci considera que a práxis ocupa lugar central na filosofia de Marx e Engels desde as “Teses de Feuerbach” e “A Ideologia Alemã”, motivo pelo qual a denominou “Filosofia da Práxis”.

transforma a si mesmo num movimento histórico dialético que carrega na atividade vital humana – o trabalho – as determinações de todas as demais.

Interessa-nos, assim, esclarecer o que é, para esta perspectiva teórico-filosófica, a prática e sua vinculação com a teoria e a dependência desta em relação àquela, algo que, em oposição ao pensamento pragmático pós-moderno, não significa desconsiderar a teoria.

Esta premissa corresponde à visão materialista de mundo que concebe a consciência ou o mundo das ideias como resultado da apreensão/apropriação do mundo material. A prática humana imediata e objetiva é, nesta perspectiva, fonte de conhecimento e determinante do sujeito.

Oliveira (2005) afirma que, em sua concepção materialista da relação entre o ser humano e a realidade objetiva, Marx “coloca a prática como o ponto de partida, pois considera que é a atividade prático-sensorial a base primária do surgimento das faculdades intelectuais, incluindo-se aí também o próprio pensamento” (p. 38).

Nesta assertiva está claro que o processo de conhecimento (teórico) é o resultado da reflexão que o sujeito realiza a partir da sua prática

A atividade humana se concretiza e se desenvolve com o conhecimento que o sujeito vai elaborando a partir de sua prática, na medida em que, desenvolvendo essa prática, vai captando cada vez mais as leis objetivas da realidade, apropriando-se delas como base para sua prática seguinte (OLIVEIRA, 2005, p. 38).

Para além da compreensão mecanicista da prática (praticismo) e da teoria (teoricismo), o materialismo dialético considera a prática como ponto a partir do qual devem percorrer as abstrações do pensamento a fim de captar as determinantes essenciais do objeto ou fenômeno e efetivamente conhecê-lo. Ou seja, o conhecimento principia com a experiência prática, necessariamente parte dela, mas não pode nela permanecer, sob o risco da compreensão superficial, parcial ou aparente do fenômeno.

Não se trata aqui de secundarizar a teoria, mas sim compreender efetivamente de onde ela surge, o movimento dialético que a engendra para torná-la fundamento da prática humana, prática esta que se configura como polo prevalente do processo de apreensão da realidade e que, no momento seguinte, transfigurada em teoria pela consciência, a aprimora, a transforma com vistas a determinada finalidade. É neste movimento contínuo que compreendemos a prática como critério de verdade, de validação da teoria que a explica. Prática e teoria constituem, assim, unidade dialética indissolúvel.

Da prática para a teoria e desta de volta à prática – movimento dialético e permanente de apreensão e explicação do real e que, voltando-se para sua transformação, configura-se como *práxis*.

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (KOSIK, 1976, p. 222).

Assim, a atividade humana prática estritamente utilitária à que a origem grega do vocábulo corresponde (πρακτική - praktiki), ou seja, “ação de levar algo a cabo, mas uma ação que tem um fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade” (VÁZQUEZ, 2011, p. 30) é ponto de partida, mas não de chegada para a compreensão da realidade. Conforme Vázquez (2011), na sua origem, a palavra grega se refere à atividade prática cotidiana do homem comum que se vê como “ser prático que não precisa de teorias”, atitude própria à que o autor vai denominar *consciência comum da práxis*. Esta, isenta de reflexão e pautada na manifestação aparente dos fenômenos, se restringe a relacionar-se com a imediatez do mundo dos atos e objetos práticos, pois “acredita viver – e nisso vê uma afirmação de seus nexos com o mundo da prática – à margem de toda teoria, à margem de uma reflexão que só viria arrancá-la da necessidade de responder às exigências práticas, imediatas da vida cotidiana” (VÁZQUEZ, 2011, p. 33).

É a prática de um “ser que age objetiva e praticamente” no mundo sem a necessidade de examinar a realidade para atingir seus interesses imediatos, prática utilitária que funda a consciência comum da práxis ou o senso comum que corresponde à possibilidade do homem familiarizar-se com as coisas e manejá-las sem, contudo, compreendê-las efetivamente (KOSIK, 1995).

Esta perspectiva utilitária da prática vai prevalecer na Grécia pela via do enaltecimento do conhecimento contemplativo de Platão (428 – 348 ac) e de Aristóteles (382 – 322 ac) e sua desqualificação do trabalho, compreendido por eles como indigno e carente de significado propriamente humano e, por isso, destinado aos escravos.

Os homens livres só podem viver – como filósofos ou políticos – no ócio, entregues à contemplação ou à ação política, isto é, em contato com as ideias, ou regulando conscientemente os atos dos homens, como cidadãos da pólis, e deixando o trabalho físico – justamente por seu caráter servil, humilhante – nas mãos dos escravos (VÁZQUEZ, 2011, p. 41) .

O enaltecimento grego da vida teórica a desvinculou da vida material produtiva e se constituiu na raiz da dissociação sujeito-objeto que permaneceu historicamente presente na filosofia, seja em Bacon (1561 - 1626) e Locke (1632 - 1704) ou em Descartes (1596 – 1650) e, conseqüentemente, na ciência empirista e positivista de um lado e racionalista idealista de outro, distanciamento teórico-prático este que será aprofundado pela divisão social do trabalho no modo de produção capitalista, assunto sob o qual nos deteremos posteriormente.

Na perspectiva da práxis, porém, o contato com as coisas do mundo exterior consubstancia-se como o primeiro passo no processo de conhecimento a partir do qual são elaboradas as representações ideais do mundo pela via do pensamento consciente, ideias estas que devem concordar com as leis do mundo objetivo, retornar à prática para confirmar sua validade, conforme afirma Kosik (1976): “O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da práxis humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático” (p. 28).

Assim, a prática fundamentada pela teoria com vistas à transformação do real constitui-se como práxis. Nesta perspectiva materialista dialética do conhecimento, a prática é a base da teoria e esta, por sua vez, serve à prática (MAO TSÉ-TUNG, 1937), movimento característico da práxis humana que se contrapõe à prática utilitária da consciência comum, caracterizada pelo distanciamento entre teoria e prática, resultado do dualismo filosófico que desvincula sujeito e objeto, ora colocando no sujeito a origem de todo o conhecimento (idealismo), ora no objeto (materialismo vulgar), sempre de forma excludente, fruto do formalismo de ambas as correntes.

É apenas com Hegel (1770-1831) que a superação desta lógica será proposta a partir do resgate que faz da dialética de Heráclito (530 – 428 ac), embora ainda numa perspectiva idealista. Segundo Vázquez (2011), seu viés idealista, todavia, não o impediu de reconhecer a atividade prática material, o trabalho humano, abrindo caminho para uma “concepção verdadeira – não mistificada - da práxis, como a que Marx irá formular” (VÁZQUEZ, 2011, p. 70).

Importa-nos, assim, distinguir a prática utilitária da prática fundamentada e voltada para a transformação do real – a práxis - categoria central do marxismo, a *filosofia da práxis* e, para nos apropriarmos do enriquecimento desta categoria realizado por Marx, faz-se necessário recorrermos às fontes filosóficas nas quais este autor se baseou e que contribuíram para a elaboração de seu materialismo de caráter histórico e dialético. Neste sentido, as contribuições e limites da análise da práxis em Hegel e em Feuerbach nos auxiliam a percorrer essa trajetória.

De acordo com Vázquez (2011), podemos dizer que Hegel foi o supremo representante do *ativismo teórico* alemão do século XVIII - enquanto a *revolução prática* era realizada pelos franceses naquele período - que toma o princípio da atividade absoluta da consciência como cerne da sua filosofia. Segundo a análise deste autor, em Hegel encontramos uma práxis teórica, abstrata, espiritual, que se restringe à atividade da consciência.

Seu idealismo, todavia, avança em relação aos seus antecessores (Kant, Fichte, Schelling) ao reconhecer a atividade prática material (trabalho) como manifestação da atividade espiritual, concepção esta que resulta, também, dos seus estudos acerca da economia clássica inglesa.

Para Vázquez (2011), é possível verificar nas obras de Hegel distintas etapas de evolução filosófica da práxis, seja como atividade prática material - trabalho - (na *Realphilosophie* e *Fenomenologia do Espírito*) ou como ideia prática (*Lógica*).

Da primeira concepção, cabe destacar a contribuição de Hegel ao reconhecer o trabalho como categoria que transcende seu conteúdo econômico e comporta o processo de formação e auto realização humanos, evidenciando seu caráter positivo enquanto libertação do homem, “cuja atividade subjetiva se objetiva nos produtos, fazendo emergir um novo mundo que leva sua marca” (VÁZQUEZ, 2011, p. 81). Embora em Hegel a atividade prática material se encontre reduzida à manifestação da atividade espiritual, o caráter positivo do trabalho será reconhecido posteriormente por Marx que, ao mesmo tempo, indicará a limitação de Hegel¹⁴ em não assinalar seu caráter negativo, ou seja, a alienação.

Enquanto ideia prática, a práxis se configura para Hegel como uma categoria lógica, racional da ideia, ou seja, como determinação da ideia, o que o leva a concluir que a práxis material deve ser superada com a mera atividade espiritual e que a síntese entre teoria e prática é a Ideia Absoluta e, portanto, está fora da realidade material concreta. Desta forma, “a práxis hegeliana é, definitivamente, teórica, já que só encontra seu fundamento, sua verdadeira natureza e seu fim no próprio movimento teórico do Absoluto” (VÁZQUEZ, 2011, p. 89).

A passagem do plano do Absoluto para o plano real é realizada por Feuerbach que desmistifica a práxis hegeliana, colocando-a no terreno humano, todavia, ainda com sérias limitações, como Marx indicará em suas Teses.

Com sua crítica à visão idealista de Hegel, Feuerbach denuncia a alienação do pensamento religioso que coloca fora do homem uma potência que é, na verdade, sua. Situa,

¹⁴ Tal limitação pode ser exemplificada pela redução que Hegel faz da consciência da liberdade enquanto consciência da natureza criadora e, portanto, liberdade como uma questão de consciência, fora da luta real, o que justifica ideologicamente a servidão retratada por Hegel na relação entre senhor e escravo.

desta forma, a alienação na consciência do sujeito que, ao criar este objeto (Deus), não se reconhece em sua criação, além de dotá-la de um poder que não tem e que se volta contra ele. “Assim como na religião se transfere a essência humana para Deus, a filosofia idealista, especulativa, transfere a essência do homem e a natureza para a Ideia Absoluta, que, assim, se converte em sujeito, enquanto o homem e a natureza são reduzidos a predicados da Ideia” (VÁZQUEZ, 2011, p. 92-93).

Feuerbach revela sua concepção de sujeito (o homem) e de objeto e, conseqüentemente, da teoria e da prática na medida em que reconhece a atividade do sujeito como atividade da consciência (atividade teórica). Ao analisar a relação religiosa do sujeito consciente com o objeto da sua consciência, Feuerbach considera que a superação da alienação (religiosa) também se dá no terreno da consciência do sujeito, posto que, para ele, o comportamento teórico - a consciência de si mesmo - é o comportamento propriamente humano e “a religião nada mais é do que uma consciência falsa e ilusória do homem” (VÁZQUEZ, 2011, p. 102).

A análise de Vázquez (2011) vai nos indicar, porém, que a crítica de Feuerbach é em relação à teologia e não à religião propriamente, uma vez que a consciência a que se refere é a de um homem abstrato, fora do mundo concreto, um “homem teórico-religioso [que] não leva em conta a dimensão prática de sua existência” (VÁZQUEZ, 2011, p. 104).

Feuerbach diviniza o homem (abstrato) e valoriza a contemplação, ao mesmo tempo em que menospreza a relação prática com o mundo, pois a vê como uma relação utilitária com a natureza, “suja”, que visa atender aos interesses egoístas do homem, contrapondo, assim, teoria e prática.

Para Vázquez (2011, p. 108), “Feuerbach não vê propriamente o papel da práxis humana” em seu materialismo contemplativo. Embora avance em sua crítica à Hegel no sentido de retirar a práxis do terreno do Absoluto e trazê-la para o campo da atividade material real, humana, retrocede nessa concepção ao eleger a atividade teórica como essencial, desconsiderando a prática humana real, seja na atividade produtiva, revolucionária ou no processo de conhecimento. Sua práxis é, assim, a própria negação da práxis, conforme podemos identificar na 1ª Tese de Marx sobre Feuerbach:

O principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto, a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do objeto ou da *contemplação*, mas não como *atividade humana sensível*, como prática; não subjetivamente. Daí o lado ativo, em oposição ao materialismo (ter sido) abstratamente desenvolvido pelo idealismo - que, naturalmente, não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis, efetivamente diferentes dos objetos do pensamento: mas ele

não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva. Razão pela qual enxerga n'A *essência do Cristianismo*, apenas o comportamento teórico como o autenticamente humano, enquanto a prática é apreendida e fixada apenas em sua forma de manifestação judaica, suja. Ele não entende, por isso, o significado da atividade “revolucionária”, “prático-crítica” (grifos do autor) (MARX, 1845¹⁵).

Desta forma, enquanto em Hegel o sujeito da práxis não é o homem e sim o Absoluto, em Feuerbach este sujeito ganha caráter humano, mas ainda numa perspectiva abstrata, teórica, descolada da atividade prática.

Assim, temos que a práxis humana enquanto atividade transformadora da natureza e da sociedade que tem na teoria seu fundamento e instrumento foi concebida propriamente por Marx, para quem teoria e prática são indissociáveis.

Tanto em relação à Hegel quanto em relação à Feuerbach, a crítica que Marx e Engels farão se refere ao distanciamento da realidade concreta, da vida real dos homens e, por isso, desenvolvem sua filosofia como teoria que corresponde à necessidade prática de transformar a realidade e que tem a práxis como critério de verdade, conforme afirmado na 2ª Tese sobre Feuerbach:

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão de teoria, mas uma questão *prática*. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza terrena de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente *escolástica* (grifos do autor) (MARX, 2007, p. 533).

Práxis corresponde assim, para Marx, à atividade prática consciente e objetiva que se adequa à fins de transformação do existente e, requer, desta forma, conhecimento da realidade em que opera e a superação do ponto de vista imediato da consciência comum, perspectiva que supera tanto a filosofia idealista quanto o materialismo mecanicista e que se expressa muito propriamente na 11ª Tese sobre Feuerbach a respeito da tarefa da filosofia de transformar o mundo, além de interpretá-lo. Neste sentido é que a práxis se estabelece como “categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo” (VÁZQUEZ, 1986, p. 5).

¹⁵ As Teses de Feuerbach foram escritas por Marx em meados de 1845, em Bruxelas (MARX, K. ENGELS, F. A Ideologia Alemã, 2007, p. 571 - nota do tradutor).

Marx a definirá como a filosofia da transformação do mundo que coloca a atividade prática humana no centro da sua concepção e supera a antítese idealismo e materialismo na medida em que compreende a práxis como “unidade da necessidade histórica objetiva e da ação real consciente dos homens [e] também como unidade no interior mesmo da ação real”, ou seja, práxis como atividade objetiva e subjetiva ao mesmo tempo (VÁZQUEZ, 2011, p. 143).

A práxis em Marx é, portanto, necessariamente revolucionária e implica na vinculação entre o agir e o pensar de um sujeito concreto social e histórico que, para transformar o mundo, necessita compreendê-lo em sua totalidade (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2013).

Noticiado o caráter revolucionário da práxis em Marx - ao qual retornaremos posteriormente - e esclarecido que toda práxis é atividade, cabe retomarmos como a atividade vital humana - o trabalho - se constitui como a práxis original e modelo de toda a práxis humana configurando-se, assim, como categoria central do Materialismo Histórico Dialético.

1.2 Trabalho como modelo da práxis humana

Na filosofia materialista de Marx, para compreendermos o ser humano é necessário conhecermos como produz e reproduz sua existência e como esse processo se constitui no decurso da sua história.

Nesta perspectiva ontológica, o que funda o ser do homem é o trabalho. Antes dele, limita-se à sua natureza biológica e às suas características animais. É apenas quando começa a dominar a natureza, subordiná-la às suas necessidades que o homem começa a se constituir como ser diferenciado.

Processo dialético que começa com a elaboração de instrumentos (ENGELS, 1876) e através do qual o ser humano transforma a materialidade e a si mesmo ao mesmo tempo, o trabalho se constitui como atividade vital consciente, objetiva e exclusivamente humana, mediante à qual os homens produzem a si mesmos (isto é, se auto produzem como resultado da sua própria atividade), tornando-se para além de seres naturais, seres sociais. Trabalho é, assim, princípio ontológico do ser social ou, como quer Kosik (1976) “é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade” (p. 199).

A partir e através do trabalho, o homem se apropria do existente, fá-lo parte de si e cria e recria a própria história transformando a natureza externa e a sua própria, tornando-se ser humanizado e humanizando o que era antes apenas natural. Além de garantir a sua existência, o ser humano se realiza na materialização de algo previamente planejado, característica teleológica exclusivamente presente no trabalho.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente (MARX, 1985, p. 149-150).

Reside, pois, em seu caráter teleológico a especificidade do trabalho humano, ou seja, a possibilidade de transformar intencionalmente a natureza com vistas à uma finalidade previamente determinada, característica sobre a qual será necessário nos debruçarmos mais detidamente ao discorrermos sobre o trabalho docente em nosso capítulo 2.

Desta forma, no decurso do seu trabalho, o ser humano domina o processo e o produto da sua atividade, elabora previamente em sua consciência a sua finalidade, põe em curso suas forças físicas e espirituais para obtenção ou criação de um produto que atende uma necessidade humana, sua ou da coletividade humana.

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

Salto ontológico do ser orgânico para o ser social (LUKÁCS, 1981), o trabalho se caracteriza, assim, como uma atividade mediada, teleológica e coletiva, eminentemente social através da qual o ser hominizado engendra sua consciência e se humaniza, ou seja, para além das características biologicamente humanas, conhece e se apropria da realidade objetiva e cria uma nova realidade, objetivando-se em novos produtos do seu trabalho e criando cultura.

[...] Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios. [...] o processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, [...] comum a todas as suas formas sociais (MARX, K., 1983, p. 149-153).

Mediante o trabalho, os homens produziram a si mesmos, tornando-se para além de seres naturais, seres sociais. Congregando a estreita vinculação entre sujeito e objeto, o trabalho é, pois, a objetivação elementar, a partir da qual todas as demais se desenvolvem, que implica

num processo dinâmico de apropriações e objetivações que decorre em realização e satisfação de um ser objetivo dotado de ilimitado potencial transformador e gerador de conhecimento. É, portanto, modelo de toda práxis humana que, por sua vez, não se limita a ele¹⁶.

Marx vai reconhecer a contribuição de Hegel no enaltecimento desse caráter positivo do trabalho, seu papel da formação do homem

[...] Hegel se coloca no ponto de vista dos modernos economistas nacionais. Ele apreende o *trabalho* como a *essência*, como a essência do homem que se confirma; ele vê somente o lado positivo do trabalho, não seu [lado] negativo. O trabalho é o *vir-a-ser para si do homem* no interior da *exteriorização* ou como homem *exteriorizado*. O trabalho que Hegel unicamente conhece e reconhece é o *abstratamente espiritual* (grifos do autor) (MARX, K., 2004, p. 124).

Assim, compreendendo a limitação idealista da concepção de trabalho de Hegel, Marx reconhece sua contribuição ao mesmo tempo em que o supera, apresentando o caráter negativo do trabalho nas relações capitalistas de produção, ou seja, no trabalho alienado, como veremos a seguir.

1.3 Trabalho e Trabalho Alienado

Sem perder de vista sua positividade ontológica, Marx identifica, nas relações sociais de produção capitalistas, a negatividade do trabalho com a degradação do espírito do homem

O trabalhador encerra sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é. A *exteriorização* do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência *externa*, mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe *fora dele*, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2010, p. 81, grifos do autor).

Nesta mortificação inerente ao modo de produção capitalista, a alienação não se restringe ao produto do trabalho, mas incide sobre todo o processo de produção, pois o

¹⁶ Concordamos aqui com Kosik (1976, p. 224) sobre a obscuridade conceitual de reduzir práxis à trabalho, pois “a práxis compreende - além do momento laborativo - também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana [...] como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização da liberdade humana”.

trabalhador produz de modo a não ter domínio desse processo, uma vez que se vê impelido a guiar-se por finalidades alheias, impostas por outrem, que respondem a necessidades alheias. Uma vez que o trabalho é atividade teleológica, orientada por um fim consciente, esse estranhamento gera perda de sentido de realização pelo trabalho: o trabalhador se distancia tanto do produto quanto do processo de trabalho, distancia-se de si mesmo, da sua própria natureza e, conseqüentemente, do gênero humano. Está dada a alienação nas relações de produção que repercute em todas as relações sociais.

[...] o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação (MARX, 2004, p. 80, grifos do autor).

Sob condições capitalistas de produção, o trabalho que originalmente é fonte de realização e humanização, se converte em sofrimento e dispêndio de vida, caracterizando o trabalho alienado como a cisão entre sujeito e objeto. O homem, ser ativo, já não atua a partir de uma finalidade por ele estabelecida, mas sim, estabelecida por outro. O produto do seu trabalho não lhe pertence, pertence a outro e não atende suas necessidades e muitas vezes não está ao seu alcance. A cisão presente neste processo impossibilita a realização humana e faz do trabalho, a negação do próprio homem.

Todavia compreendemos que não se trata de uma negatividade absoluta, pois ao produzir objetos, o homem produz a si mesmo e, sendo assim, o trabalho nega e afirma o homem ao mesmo tempo. Ou seja, para constituir-se como humano, o homem precisa objetivar-se e o faz em alguma medida, mesmo na condição de alienação.

O homem só existe como tal e se autoproduz como ser que se objetiva e produz o mundo humano. Mas essa objetivação reveste-se necessária, mas não essencialmente, de um caráter alienado. Precisamente por isso, a alienação pode ser superada; o mesmo não ocorre com a objetivação que é, podemos dizer, constitutiva, essencial para o homem (VÁZQUEZ, 2011, p. 130-131).

A partir de Marx compreende-se trabalho como atividade produtiva que *sintetiza objetividade e subjetividade*, ou seja, trata-se da perspectiva da práxis que supera tanto Hegel quanto Feuerbach ao conceber “o objeto como produto da atividade subjetiva, mas entendida

não mais abstratamente e sim como atividade real, objetiva, material” (VÁZQUEZ, 2011, p. 146).

Tal assertiva é corroborada por Kosik (1976), ao afirmar que:

O caráter social do homem, porém, não consiste apenas em que ele sem o objeto não é nada; consiste antes de tudo em que ele demonstra a própria realidade em uma atividade objetiva. Na produção e reprodução da vida social, isto é, na criação de si mesmo como ser histórico-social, o homem produz:

- 1) Os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o trabalho;
- 2) As relações e as instituições sociais, o complexo das condições sociais;
- 3) E, sobre a base disto, as ideias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes.

Sem o sujeito, estes produtos sociais do homem ficam privados de sentido, enquanto o sujeito sem pressupostos materiais e sem produtos objetivos é uma miragem vazia. *A essência do homem é a unidade da objetividade e da subjetividade* (KOSIK, 1976, p. 126-127, grifos nossos).

Nessa direção, Leontiev (2004) afirma a relação entre sentido (pessoal/subjetivo) e significado (social/objetivo) na atividade humana e a forma como essa relação se apresenta cindida na consciência dos seres humanos na sociedade de classes, assunto que voltaremos a mencionar posteriormente, ao analisarmos o trabalho docente na atual configuração social.

Vimos, assim, que a categoria central do Materialismo Histórico Dialético é o trabalho, causa e consequência do ser do homem que, compreendido como ser prático, carrega no caráter da atividade vital prática que realiza no mundo, o limiar entre sua autorrealização e sua alienação.

Marx dedicou sua vida para desvelar as contradições do capitalismo, denunciando-o como um “modo anti-humano de produzir a vida” (ORSO, 2017, p. 153) e esta perspectiva vai permear toda a sua análise materialista histórica e dialética acerca desse modo de produção, como veremos nas tipificações marxianas do trabalho - produtivo e improdutivo, material e não-material, simples e complexo - que aqui se fazem necessárias para a nossa compreensão acerca do trabalho docente na atual configuração social.

1.4 Trabalho Produtivo e Improdutivo

Para a definição do trabalho produtivo e improdutivo sob o ponto de vista do capital, bem como material ou não-material, partimos da finalidade especificamente característica do processo de produção capitalista definido por Marx (1978), ou seja, produção de mais-valia.

Se o capital inicial era a *soma de um valor* = x , então a finalidade deve ser transformar esse x em capital e isso se dá na medida em que se transforma em $x + \Delta x$, isto é, em uma soma de dinheiro ou soma de valor = à soma de valor originária + um excedente sobre essa soma de valor inicial; na *grandeza* em dinheiro dada + dinheiro adicional; no *valor dado* + *mais-valia*. A *produção de mais-valia*, que compreende a conservação do valor adiantado inicialmente apresenta-se, assim, como a finalidade determinante, o interesse impulsor e o *resultado final* do processo de produção capitalista, em virtude do qual, o valor originário se transforma em capital. O *modo* pelo qual isso se consegue, o processo real dessa transformação de x em $x + \Delta x$, em nada altera a finalidade e o resultado do processo (MARX, 1978, p. 7-8, grifos do autor).

Em sua análise acerca das bases da produção de mais-valia, Marx identifica, em contraposição aos economistas clássicos, que mercadoria e dinheiro são formas elementares do capital que se transformam em capital, bem como o possuidor de mercadoria e dinheiro se transforma em capitalista, ambos *apenas* sob determinadas condições, ou seja, para Marx (1978), dinheiro só é capital se gasto, empregado, com a finalidade do seu aumento.

Sob esta perspectiva, Marx (1978) denuncia a perversão do modo de produção capitalista que encontra no trabalho apenas um *meio* para atingir sua real finalidade, ou seja, o lucro, a valorização do capital, pois “produto do processo de produção capitalista não é simplesmente produto (valor de uso), nem simples mercadoria, valor de troca; seu produto específico é a mais-valia” (MARX, 1978, p. 32). Como podemos notar, mesmo nesta definição, Marx não abandona o duplo caráter do trabalho produtivo, qual seja, a produção de valores de uso - o que torna qualquer trabalho que os produza, trabalho produtivo - e a produção de mais-valia que, na perspectiva específica do capitalismo é o que caracteriza o trabalho como produtivo, conforme veremos na discussão a seguir.

Para compreendermos mais-valia em Marx, retomemos sua Lei do Valor desenvolvida a partir dos seus estudos acerca da teoria do valor-trabalho na economia política, mais propriamente em David Ricardo¹⁷ e Adam Smith. Segundo Netto e Braz (2007, p. 48-49) “a questão do valor (ou seja: do constitutivo da riqueza social) aparece vinculada ao trabalho [...] já em 1738 num panfleto de autor desconhecido [...]” e esta noção de que o valor resulta exclusivamente do trabalho se dissemina entre os pensadores do século XVIII.

A partir dos clássicos e de seus estudos acerca da produção de mercadorias no capitalismo, Marx estabelece que é “apenas o *quantum* de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso o que determina

¹⁷ “O valor de uma mercadoria, ou a quantidade de qualquer outra pela qual pode ser trocada, depende da quantidade relativa de trabalho necessário para sua produção” (RICARDO, 1982, p. 43).

a grandeza do seu valor”, entendendo-se *tempo de trabalho socialmente necessário* “aquele requerido para produzir um *valor de uso* qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais, e com o grau social médio de habilidade e de intensidade de trabalho” (MARX, 1985, p. 48).

A compreensão do valor de uso como a utilidade de algo produzido, o “conteúdo material da riqueza” que só pode realizar-se “no uso ou no consumo” é fundamental para a crítica de Marx em relação à economia clássica e para sua análise da mercadoria enquanto síntese de valor de uso e valor de troca, da qual decorre sua assertiva de que “um valor de uso ou bem possui valor, apenas, porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato” (MARX, 1985, p. 46-47).

Marx critica, deste modo, a economia vulgar que foca sua análise do valor na esfera da circulação de mercadorias, no processo de compra e venda de mercadorias ou de força de trabalho sem considerar o *consumo* da capacidade de trabalho adquirido no processo de produção e esta referência nos será importante para compreendermos, a partir do autor, o que é trabalho produtivo em geral e trabalho produtivo do ponto de vista do capital.

Para tanto, retomemos a finalidade do processo de produção capitalista, ou seja, produção de mais-valia.

Diferente da produção mercantil simples em que dinheiro é trocado por mercadoria e esta por dinheiro, ou seja, o lucro se encontra no processo de troca de diferentes mercadorias, especificamente no capitalismo surge uma mercadoria especial, a única capaz de produzir valor: a força de trabalho.

Num sistema em que o trabalhador não detém os meios de produção (terras, matérias prima, máquinas, instrumentos de trabalho, etc.), pois estes são propriedade privada do capitalista, resta-lhe como propriedade para trocar no mercado apenas sua força de trabalho, mercadoria que, ao ser utilizada, produz mais valor que o necessário para reproduzi-la, gera um valor superior ao que custa, valor excedente este que é apropriado pelo capitalista e se converte em sua fonte de lucro. Está dada a mais-valia no processo de produção capitalista: o dono dos meios de produção paga pelo valor de troca da força de trabalho (através do salário) e se apropria de todo o seu valor de uso.

Mas o trabalho passado que a força de trabalho contém, e o trabalho vivo que ela pode prestar, seus custos diários de manutenção e seu dispêndio diário, são duas grandezas inteiramente diferentes. A primeira determina seu valor de troca, a outra seu valor de uso. O fato de que meia jornada seja necessária para mantê-lo vivo durante 24 horas não impede o trabalhador, de modo algum, de trabalhar uma jornada inteira. O valor da força de trabalho e sua valorização no processo de trabalho são, portanto, duas grandezas distintas. Essa diferença

de valor o capitalista tinha em vista quando comprou a força de trabalho. [...] O possuidor do dinheiro pagou o valor de um dia da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, a utilização dela durante o dia, o trabalho de uma jornada. *A circunstância de que a manutenção diária da força de trabalho só custa meia jornada de trabalho, apesar de a força de trabalho poder operar, trabalhar o dia inteiro, e por isso, o valor que sua utilização cria durante o dia é o dobro de seu próprio valor de um dia, é grande sorte para o comprador*, mas, de modo algum, uma injustiça contra o vendedor. Nosso capitalista previu o caso que o faz sorrir (MARX, 1985, p. 159-162, grifos nossos).

O trabalho vivo despendido pelo trabalhador no processo de produção se converte, assim, em meio de autovalorização do capital ao mesmo tempo em que se reverte em pauperização do trabalhador que, quanto mais dá de si no processo de produção, menos vale.

O Capital, na sua voracidade em absorver trabalho e ampliar a mais-valia, busca tanto o prolongamento do tempo de trabalho quanto a intensificação do ritmo do trabalho¹⁸, do que decorrem, respectivamente, a *mais-valia absoluta* e *relativa*.

Nas suas etapas iniciais em determinado setor da produção, o Capital coloca os trabalhadores sob o comando do capitalista, sem alterar por completo a base técnica em que esse trabalho é executado na prática, o que caracteriza, segundo Marx (1978) a *subsunção formal* do trabalho ao Capital.

O processo de trabalho converte-se em instrumento do processo de valorização, do processo de autovalorização do capital - da fabricação da mais-valia. O processo de trabalho é subsumido ao capital (é seu próprio processo) e o capitalista se enquadra nele como condutor; para este, é ao mesmo tempo, de imediato, um processo de exploração do trabalho alheio. É isso a que denomino *subsunção formal* do trabalho ao capital. [...] é um processo que se desenvolve com os fatores do processo de trabalho e no qual o dinheiro do capitalista se transforma; é um processo que se efetua sob a direção deste, com o fim de fazer de dinheiro mais dinheiro (MARX, 1978, p. 51).

Desta relação coercitiva com fim de extrair trabalho excedente decorrem relações sociais de dominação e dependência que se modificam profundamente com a produção em larga escala possibilitada pelo incremento da maquinaria e da tecnologia, onde a própria base técnica do trabalho passa a ser organizada para maximizar a mais-valia, modo de produção este, para Marx, especificamente capitalista. Assim, a alteração das condições técnicas e sociais do

¹⁸ “Através de uma série de controles impostos aos operários [...] o capitalista os obriga a trabalhar a um ritmo tal que, sem alterar a duração da jornada, produzem mais mercadorias e mais valor que sem esses controles” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 108-109).

processo de trabalho advinda da subordinação total do trabalhador a um processo automático, definido pela ciência e pela tecnologia, revoluciona permanentemente o processo produtivo com a conseqüente redução do tempo de trabalho necessário para produzir a mesma quantidade de mercadorias, ou seja, o trabalhador que produzia 10 mercadorias em 1 hora pode, com a automatização da produção, produzir 2 ou 3 vezes mais no mesmo tempo, sem, contudo, ter seu salário aumentado na mesma proporção em que produz. Marx caracteriza esse processo como a *subsunção real* do trabalho ao capital.

De qualquer forma, seja o trabalho subsumido formal ou realmente ao capital, é justamente na análise do sobrevalor (mais-valia) gerado no processo de trabalho que, para esse modo de produção, se encontra a definição de trabalho produtivo ou improdutivo, pois, se o produto da produção capitalista é a mais-valia, rigorosamente dizemos, com Marx, que só é produtivo o trabalho (e o trabalhador) que produza mais-valia, ou seja, trabalho (e trabalhador) que serve diretamente ao capital como instrumento de sua autovalorização, “só o trabalho que seja *consumido* diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital” (MARX, 1978, p. 70).

Marx acrescenta que se trata do trabalho que “põe o capital variável e, portanto, o capital total como $C + \Delta C = C + \Delta v$ ”, para além do trabalho produtivo em geral¹⁹. Para o capitalista, portanto, o que importa enquanto resultado do trabalho é, além da mercadoria produzida, o *quantum* de trabalho não-pago é extraído do processo para considerá-lo efetivamente produtivo (MARX, 1978, p. 71). Logo, o trabalhador se converte, nesse processo, em um organismo que é incorporado aos meios de produção (a matéria-prima e o sistema da maquinaria) para a geração de valor excedente. Está dada, assim, a exploração do trabalho que sustenta todo o sistema capitalista.

Ao afirmar que “é produtivo o trabalhador que executa trabalho produtivo e é produtivo o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é, que valoriza o capital” (MARX, 1978, p. 71) Marx conclui em sua análise que, nesse processo, deve-se considerar para além do trabalhador individual, “a crescente capacidade de trabalho socialmente combinada que se converte em agente real do processo de trabalho total” a partir do incremento tecnológico - uso da maquinaria - que tipifica a subsunção real do trabalho ao capital e que envolve diferentes e complementares funções da capacidade de trabalho que, juntas, são consumidas na produção e subordinadas ao processo de valorização do capital.

¹⁹ Trabalho produtivo em geral é relativo ao produto (valor de uso) que resulta do processo de produção.

Fisiologicamente, cabeça e mãos são partes de um sistema; do mesmo modo, o processo de trabalho conjuga o trabalho do cérebro e o das mãos. Mais tarde, se separam e acabam por se tornar hostilmente contrários. O produto deixa de ser o resultado imediato da atividade do produtor individual para tornar-se produto social, comum, de um trabalhador coletivo, isto é, de uma combinação de trabalhadores, podendo ser direta ou indireta a participação de cada um deles na manipulação do objeto sobre o qual incide o trabalho. *A conceituação do trabalho produtivo e de seu executor, o trabalhador produtivo, amplia-se em virtude do caráter cooperativo do processo de trabalho.* Para trabalhar produtivamente não é mais necessário executar uma tarefa de manipulação do objeto de trabalho; basta ser órgão do trabalhador coletivo, exercendo qualquer uma das funções fracionárias (MARX, 2008a, p. 577, grifos nossos).

Sendo assim, funções não ligadas diretamente ao trabalho manual direto - engenheiros, técnicos, programadores, por exemplo - desde que inseridos no processo e subordinados à troca de sua força de trabalho (intelectual) por um salário sempre inferior ao montante produzido por essa capacidade combinada de trabalho são, do ponto de vista do capital, trabalhadores produtivos.

Desta assertiva, podemos afirmar que com a compartimentalização do trabalho típica dos modelos *taylorista* e *fordista* de produção²⁰, quanto mais se complexifica o processo de produção capitalista, mais se distanciam os trabalhadores manuais dos intelectuais ao mesmo tempo em que as funções tidas como dirigentes, planejadores ou administradores se tornam mais valorizadas que aquelas ligadas ao “chão de fábrica”, para as quais não é necessária uma força de trabalho qualificada.

Neste modelo, a divisão social do trabalho especificamente capitalista aprofunda o distanciamento teórico-prático no processo produtivo, pois quem planeja não executa e vice-versa. Neste sentido, tanto Kosik (1995) quanto Vázquez (2011) apontam para o aprofundamento do distanciamento teórico-prático da consciência comum relacionando-o à subsistência da divisão social do trabalho que separa trabalho manual e trabalho intelectual.

Este quadro, todavia, vai se alterar a partir do final do Século XX com as transformações inerentes às crises do capital²¹ daquele momento e as mudanças decorrentes do regime de

²⁰ Em sua obra “Princípios da administração científica” (1911), o engenheiro Frederick Winslow Taylor (1856 - 1915), expõe seu método de organização científica do trabalho, denominado posteriormente de *taylorismo*. Sua gerência científica tinha como objetivo organizar a atividade de trabalho de tal forma que a produtividade fosse extraída em sua plenitude. Para tanto, a partir da pesquisa da economia de gestos e de movimentos e da utilização máxima das máquinas, definiu a parcialização de tarefas como a melhor estratégia para a otimização da produção - maior produção em menor tempo, com baixa exigência de conhecimentos e habilidades do trabalhador. Este modelo foi posteriormente aprimorado por Henry Ford (1863 - 1947), fundador da *Motor Ford Company*, ao implementar a *linha de montagem* no processo produtivo de automóveis (BRAVERMAN, 1994).

²¹ Em “A crise do Capital: os fatos e sua interpretação marxista” Ernest Mandel discorre sobre as crises cíclicas do modo de produção capitalista, dando ênfase às causas e desdobramentos da crise ocorrida nos anos finais do século XX, destacando “a superprodução de mercadorias resultante de um movimento que engloba a queda na taxa

acumulação flexível²² que passam a exigir a multifuncionalidade do trabalhador, “habilidades e competências” diversas para lidar com as novas tecnologias e novos modos colaborativos de produção²³, bem como para assumir diferentes e complementares responsabilidades no processo produtivo.

Consideradas as devidas diferenças entre o capitalismo industrial do século XIX analisado por Marx e o capitalismo monopolista ou financeiro²⁴ atual, em nada se altera sua conclusão a respeito do trabalhador produtivo configurar-se como aquele que vende sua força de trabalho por um salário e cuja força de trabalho (intelectual ou manual) é incorporada como fator vivo no processo produtivo, constituindo-se como seu componente (variável) que reproduz e aumenta o capital.

Desta conclusão, em sua análise Marx prossegue afirmando que “todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é trabalhador produtivo”, pois, na perspectiva do capital, somente trabalho consumido como valor de troca é trabalho (e trabalhador) produtivo. Neste sentido, trabalho trocado por renda, *consumido apenas como valor de uso*, ou seja, trabalho do qual o capitalista não extrai mais-valia, não obtém lucro, caracteriza-se como trabalho (e trabalhador) improdutivo.

Quando se compra trabalho para consumi-lo como valor de uso, como serviço - e não para colocá-lo como fator vivo em lugar do valor do capital variável e incorporá-lo ao processo capitalista de produção - o trabalho não é produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo (MARX, 1978, p. 72).

Desta forma, na perspectiva do capital não é a natureza, o conteúdo do trabalho que determina se é produtivo ou improdutivo. O mesmo trabalho pode ser produtivo ou improdutivo

de lucro, aumento da composição orgânica do capital, aumento da capacidade de produção excedente, subconsumo, superacumulação de capitais e superaquecimento como um conjunto de elementos que a explicam” (MANDEL, 1990, p. 217).

²² O desenvolvimento das tecnologias de produção e da automação favoreceu a criação de novas linhas de produtos e de novos nichos de mercado, a fim de alcançar públicos mais específicos com exigências de consumo cada vez mais diferenciadas. Tais mudanças, atreladas aos riscos de perda de lucros, geraram a necessidade de reorganização da produção, tais como os processos de fusões corporativas e os fenômenos da subcontratação e da multifuncionalidade. Esta série de práticas num contexto em que a produção em larga escala típica do fordismo deixa de ser interessante é denominada por David Harvey de acumulação flexível, caracterizado pela quebra da rigidez antes estabelecida pelo regime fordista (HARVEY, 2001).

²³ Trabalho colaborativo aqui se refere à necessária organização dos diferentes trabalhadores no processo produtivo para o aumento da produtividade, possibilitado pelo avanço das tecnologias.

²⁴ Trata-se da terceira fase do sistema econômico capitalista, antecedida pelo capitalismo comercial/mercantil (pré-capitalismo) típico do Século XV à XVIII e pelo capitalismo industrial dos Séculos XVIII à XIX. O capitalismo monopolista/financeiro surge em meados do século XX com a Terceira Revolução Industrial e recebe esse nome uma vez que os bancos e outras instituições ligadas ao sistema financeiro são seus principais agentes.

a depender de configurar-se ou não como criador de valor de troca ou mais-valia para o capitalista, pois, de acordo com Marx, “o processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias. É processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios de sucção de trabalho não-pago” (MARX, 1978, p. 75).

Nesta lógica, poderíamos exemplificar trabalho improdutivo como os serviços domésticos prestados ao comprador destes serviços, trabalho que é trocado por renda e do qual o comprador não obtém lucro. Todavia, os mesmos serviços, quando comprados de uma empresa prestadora de serviços gerais se converte, para o dono desta, em fonte de geração de mais-valia, dado que o salário pago a cada trabalhador(a) doméstico(a) terceirizado(a) para o tomador do serviço é inferior ao valor que este paga para o contratante direto daquele(a) trabalhador(a). Converte-se, deste modo, de trabalho improdutivo para produtivo do ponto de vista do capital, transformação esta que já se encontra na gênese da própria sociedade capitalista.

O mesmo poderíamos dizer da diferença entre o trabalho de um alfaiate que costura um terno para seu cliente em seu *atelier*, cliente este que pagará pelo produto final do trabalho sem extrair nenhum lucro desta transação e o trabalho do alfaiate numa oficina de costura dentro de uma fábrica de roupas que recebe um salário muito inferior ao valor gerado no processo do seu trabalho, ou seja, tem parte desse valor apropriado pelo capitalista.

O mesmo trabalho, por exemplo, jardinagem, alfaiataria, etc. pode ser realizado pelo mesmo trabalhador a serviço de um capitalista industrial ou de um consumidor direto. Em ambos os casos, estamos ante um assalariado ou diarista, mas num caso trata-se de um trabalhador *produtivo* e noutro, de *improdutivo*, porque no primeiro caso esse trabalhador produz capital e no outro não; porque num caso seu trabalho constitui um momento do processo de autovalorização do capital, e no outro não (MARX, 1978, p. 76, grifos do autor).

Temos assim que a produção capitalista repousa precisamente no trabalho assalariado e que a definição de trabalho produtivo ou improdutivo por seu conteúdo material é um erro dos “apologistas da economia”, segundo Marx (1978). O autor aponta, desta forma, que trabalho produtivo em geral pode configurar-se tanto como produtivo quanto como improdutivo para o capital, a depender da extração ou não da mais-valia no processo desse trabalho.

Faz-se necessário prosseguirmos agora no esclarecimento do trabalho material e não-material, tipificações que também nos serão caras quando retomarmos, adiante, a questão do trabalho docente.

1.5 Trabalho Material e Não Material / Imaterial

A base para a compreensão tanto do trabalho material quanto do trabalho não-material em Marx também se encontra em sua análise sobre trabalho produtivo e improdutivo

Um trabalho de idêntico conteúdo pode ser, portanto, produtivo ou improdutivo. Milton - sirva-nos de exemplo - que escreveu *Paraíso Perdido* era um trabalhador improdutivo. Pelo contrário, o escritor que proporciona trabalho como de fábrica a seu livreiro, é trabalhador produtivo. Milton produziu o *Paradise Lost* tal como um bicho-da-seda produz a seda, como manifestação de sua natureza. A seguir, vendeu o produto por cinco libras, e desse modo se converteu em negociante. O literato proletário de Leipzig que produz livros - por exemplo, compêndios de economia política - por encargo do livreiro, está próximo a ser trabalhador produtivo, *porquanto sua produção está subsumida ao capital, e não se leva a termo senão para valorizá-lo*. Uma cantora que entoa como um pássaro é um trabalhador improdutivo. Na medida em que vende seu canto, é assalariada ou comerciante. Mas, a mesma cantora, contratada por um empresário que a faz cantar para ganhar dinheiro, é um[a] trabalhador[a] produtivo[a], já que *produz* diretamente ao capital (MARX, 1978, p. 76).

Ao se referir ao trabalho não material, Marx destaca duas possibilidades: a geração de mercadorias que “existem isoladamente em relação ao produtor” (MARX, 1978, p. 79), ou seja, cujo consumo se separa do ato da produção como no caso do escultor, do escritor e demais artistas que, sob uma base material (escultura, livro impresso, CD) vendem suas obras que serão consumidas posteriormente pelo comprador; e geração de produtos que não se separam do ato da produção, como os serviços médicos e de transporte ou como no caso do canto, da ideia original contida na obra literária e do trabalho do professor, como detalharemos adiante²⁵.

A imaterialidade do trabalho se refere, assim, ao resultado ou produto do trabalho que, neste caso, é intangível, não se constitui como um *produto físico-material* (SANTOS, 2011), um objeto sensível - a exemplo de uma ideia, uma teoria, uma informação, o conhecimento - ou seja, “o resultado do [seu] processo de produção não é nenhum produto, nenhuma mercadoria” (MARX, 2008, p. 64), o que não significa que não pode vir a tornar-se uma mercadoria, como nos exemplos acima referidos.

Embora não tenha se voltado à elaboração de uma teoria do trabalho não-material propriamente, estudos recentes (AMORIM, 2006; SANTOS, 2011) afirmam que é possível identificar nas obras de Marx algumas menções sobre a produção não-material a partir da categoria de valor, tanto nos *Grundrisse* onde o autor estabelece como traço identitário do

²⁵ Em tradução mais recente deste trecho, lê-se “A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres etc” (MARX, 1987, p. 403-404).

trabalho não-material a prevalência do trabalho intelectual sobre o trabalho manual²⁶, quanto em categorias de análise utilizadas em *O Capital* e no Capítulo VI inédito do *Capital*²⁷.

Aspecto relevante a ser considerado é que a perspectiva marxiana, a exemplo do que faz em relação ao trabalho material, está fundada no processo de *consumo* do trabalho necessário no processo de produção, que implica em um “[...] dispêndio produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos, etc.” (MARX, 1988, p. 51). Sendo assim, podemos afirmar que Marx se refere aos valores de uso que são gerados tanto no trabalho material como no trabalho não-material, que satisfazem necessidades humanas de qualquer natureza, sejam elas originadas “do estômago ou da fantasia” (MARX, 1985, p. 45).

Apoiado nas contribuições de Marx para a compreensão do trabalho não-material no capitalismo, em estudos recentes Santos (2011, 2012) assim o define:

[...] todo trabalho humano cujo resultado útil seja imaterial, mesmo quando há a necessidade de mediação de objetos físico-materiais para que este trabalho imaterial seja efetivado enquanto utilidade. Portanto, imaterialidade do trabalho não implica necessariamente em trabalho de fruição, mas diz respeito ao trabalho que gera o conteúdo imaterial de um bem ou serviço, mesmo que custe ao trabalhador grandes esforços (SANTOS, 2011, p. 19).

Tendo em vista que todo trabalho gera valor de uso, Amorim (2006) rebate os teóricos do trabalho imaterial²⁸ que defendem a impossibilidade de mensurar o valor dos produtos advindos do trabalho imaterial / não-material como argumento para a negação das teses de Marx e afirma que se trata de

Trabalhos que não formam valor, mas que fazem o valor se movimentar com mais rapidez, que dão maior dinâmica ao processo de valorização. São atividades vinculadas, em sua maioria, aos serviços e dentro desses à utilização da capacidade intelectual do coletivo de trabalhadores. Trata-se de um conceito figurativo, metafórico que Marx usou em determinados momentos de sua análise do capitalismo para ilustrar relações mercadológicas de transição (entre a produção e a circulação) que não compreenderiam particularmente o “espírito do capitalismo”, mas que, nem por isso, deixariam de ser controladas pelas relações sociais fundamentais que as orientam na direção da extração de mais-valia (AMORIM, 2008, p. 2).

²⁶ Para detalhes, consultar Amorim (2006).

²⁷ Para detalhes, consultar Santos (2011).

²⁸ Tanto Amorim (2006) quanto Santos (2011) elaboram seus estudos com a finalidade de contrapor as teses sobre o anacronismo da teoria marxista e o fim do trabalho na sociedade atual contidas nas obras de autores da *teoria do trabalho imaterial*, principalmente André Gorz, Antônio Negri e Maurizio Lazzarato.

Em consonância com Amorim (2006), Santos (2012) argumenta que mesmo o trabalho não-material que não se relacione diretamente ao trabalho produtivo, a exemplo daqueles envolvidos na venda de mercadorias, são necessários e “de extrema importância para o processo de valorização do capital” (SANTOS, 2012, p. 147) e, sendo assim, podemos identificar o trabalho docente nesta seara, uma vez que se trata de trabalho socialmente necessário, sem o qual o devido preparo do futuro trabalhador fica comprometido.

Assim o compreende Saviani que, ao discorrer a respeito da natureza e especificidade da educação, afirma tratar-se de um trabalho não-material

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem precisa antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objeto de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não material (SAVIANI, 2000, p. 16).

Compreendido desta forma, a partir de Marx, como trabalho não-material - haja vista tratar-se de um serviço que se relaciona à garantia de utilização da capacidade intelectual do coletivo de trabalhadores e, conseqüentemente, da extração de mais valia - o trabalho docente, não obstante guarde peculiares características, encontra-se subsumido à mesma lógica de exploração e alienação típicas desse modo de produção da existência²⁹, pois a tese marxiana nos indica que sendo material ou não-material, qualquer trabalho pode se tornar produtivo sob a lógica do capital, uma vez que o trabalho alienado é a forma de atividade predominante neste modo de produção.

²⁹ Embora esta afirmação pareça se relacionar mais propriamente ao trabalho docente na iniciativa privada, uma vez que o professor gera, a partir do seu trabalho, lucro direto ao dono das instituições escolares particulares, podemos afirmar que sucessivos processos de precarização e desmantelamento dos sistemas públicos de ensino têm acarretado, na essência do trabalho docente público, semelhante fenômeno de exploração e alienação do trabalho.

1.6 Trabalho Simples e Trabalho Complexo

Diretamente relacionado ao trabalho intelectual/não-material dos professores, se encontra o trabalho complexo mencionado por Marx em O Capital. Caracterizado como aquele que demanda nível elevado de conhecimento de diferentes naturezas, o trabalho complexo só pode ser executado por um trabalhador que tenha se apropriado em maior medida deste conhecimento historicamente construído ao qual Saviani se refere, ou seja, somente aquele trabalhador que teve mais acesso à esta riqueza no decurso da sua vida escolar adquire condições subjetivas de executar o trabalho complexo necessário para operar com o avanço das tecnologias no processo produtivo. Embora saibamos que trabalho simples não prescinde de alguma qualificação mínima, é de uma qualificação especial que Marx fala ao conceituar trabalho complexo³⁰ e diferenciá-lo de trabalho simples:

Abstraindo-se da determinidade da atividade produtiva e, portanto, do caráter útil do trabalho, resta o fato de que ela é um dispêndio de força humana de trabalho. Alfaiataria e tecelagem, embora atividades produtivas qualitativamente distintas, são ambas dispêndio produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos etc. humanos e, nesse sentido, ambas são trabalho humano. Elas não são mais do que duas formas diferentes de se despendar força humana de trabalho. No entanto, *a própria força humana de trabalho tem de estar mais ou menos desenvolvida para poder ser despendida desse ou daquele modo* (MARX, 2011, p. 168, grifos nossos).

Importante reiterarmos que a categorização que Marx faz de trabalho simples e complexo se relaciona, sempre, ao trabalho que cria valor. Trabalho complexo “vale mais porque sua reprodução tem custo mais alto” (COTRIM, 2015, p. 353) que a reprodução de trabalho simples, ou, nas palavras de Marx

O trabalho que é considerado mais complexo e elevado do que o trabalho social médio é *a exteriorização de uma força de trabalho com custos mais altos de formação*, cuja produção custa mais tempo de trabalho e que, por essa razão, tem um valor mais elevado do que a força simples de trabalho (MARX, 2011, p. 274, grifos nossos).

Desta feita, podemos dizer que o trabalho complexo que congrega a capacidade inerente a uma série de trabalhos simples é executado pelo trabalhador que, pela via do trabalho não-

³⁰ Em nota de rodapé, Marx (2011, p. 1268) exemplifica o fato de trabalho complexo constituir-se da junção de uma série de trabalhos simples: “Se se trata da execução de um trabalho complexo, várias coisas têm de ser feitas simultaneamente”.

material do professor, teve acesso à determinados conhecimentos num nível que lhe permita executar tal trabalho. O trabalho docente constitui-se, assim, em condição para a produção do trabalho complexo que o aluno/futuro trabalhador será capaz de executar para atendimento das demandas advindas das mudanças no processo produtivo capitalista.

Em recente estudo acerca da expansão da atividade intelectual como forma de trabalho subsumido ao capital, Cotrim afirma:

É esse trabalho qualificado produtivo que Marx visa ao tratar da categoria de trabalho complexo: quando o trabalho que gera a mercadoria possui qualificação especial, em sua redução qualitativa a trabalho abstrato, ele cria valor multiplicado, e vale, pois, como tempo de trabalho social potenciado. O trabalho complexo de Marx abrange tanto a qualificação artesanal, como a do ourives, como a qualificação intelectual, como a do engenheiro de produção e “do proletário intelectual de Leipzig” (TMV I, 396) (COTRIM, 2015, p. 351-352).

Em consonância com esta perspectiva, compreendemos que o trabalho docente, sendo não-material e também complexo, executa função determinante no processo de qualificação da força produtiva capaz de executar trabalho complexo, ou seja, prepara o futuro trabalhador para o exercício laboral necessário à reprodução do capital. Com o resultado intangível do seu trabalho, viabiliza o desenvolvimento da força humana de trabalho referida por Marx, mantendo, assim, seu próprio trabalho subsumido ao capital, pois, no limite, tem sua força de trabalho explorada duas vezes: no ato da sua produção, quando trocada por um salário que, muitas vezes, não paga as horas trabalhadas dentro e fora da sala de aula e no “produto” do seu trabalho, qual seja, o trabalhador por ele qualificado (com maior ou menor grau de humanização) cujo trabalho também será expropriado. Podemos afirmar, portanto, que o trabalho intelectual do professor não existe independente do domínio capitalista nesta sociabilidade.

Em suma, neste capítulo discorreremos sobre a práxis e o trabalho como fundamentos do Materialismo Histórico Dialético, referencial filosófico do qual devem partir todos os educadores partidários da Pedagogia Histórico-Crítica, posto que constituem o caráter revolucionário desta pedagogia. Tomamos, pois, práxis e trabalho como categorias estruturantes desta pedagogia, sem as quais sua relação teórico-prática fica, a nosso ver, comprometida.

No capítulo 2 pretendemos explicitar mais detalhadamente as relações de ambas com o trabalho docente, categoria que, do nosso ponto de vista, sintetiza a relação entre teoria e prática da Pedagogia Histórico-Crítica e que nos auxilia a desvelar seus avanços e dificuldades na educação infantil.

2 TRABALHO DOCENTE E ALIENAÇÃO: DA FINALIDADE DO TRABALHO EDUCATIVO

Tomando a centralidade do trabalho como premissa do Materialismo Histórico Dialético, discorreremos, neste Capítulo 2, a respeito do trabalho na Pedagogia Histórico-Crítica e sua concepção enquanto princípio educativo, bem como abordamos a alienação no trabalho docente como aspecto relevante a ser considerado para a efetivação da práxis desta pedagogia.

Adensamos o debate com a apresentação de um breve histórico sobre como o trabalho docente na Educação Infantil foi se configurando a partir das diferentes concepções de infância ao longo da história para, em seguida, apresentarmos as contribuições já realizadas no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica neste campo.

Para nós, tal percurso se justifica porque partimos do pressuposto de que compreender como esta pedagogia se posiciona frente às categorias centrais que a estruturam, quais sejam, a práxis e o trabalho, pode nos auxiliar a desvelar as contradições do processo de articulação entre sua teoria e sua prática na educação infantil, conforme pretendemos demonstrar.

2.1 Trabalho e Trabalho Docente na Pedagogia Histórico-Crítica

Um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este invista seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação (MARX, 2008a, p. 578).

O trabalho docente numa perspectiva crítica deve partir do trabalho em geral enquanto atividade vital que funda o ser do homem, condição permanente de intercâmbio com a natureza existente em qualquer forma de sociedade, mas que nas sociedades divididas em classes antagônicas assume a forma de trabalho alienado.

Sendo assim, a compreensão do trabalho docente na atual configuração social capitalista implica em desvendar as relações contraditórias que este guarda com os diferentes processos de trabalho que garantem a manutenção da vida humana. De acordo com Saviani (2005, p. 12) “dizer, pois que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

O processo educativo conduzido pelo trabalhador docente é, pois, condição ineliminável dos inúmeros outros processos de trabalho e se configura como uma modalidade de trabalho

social, pois “trata de formar os membros da comunidade para o desempenho de uma função de trabalho no âmbito da atividade total” (VIEIRA PINTO, 2000, p. 33), o que configura a intrínseca relação entre o trabalho docente e o trabalho em geral, apontada por Mazzeu (2017, s/p)

Sem o trabalho educativo e, especialmente, sem sua forma institucionalizada e sistemática, que é o trabalho do professor (o trabalho docente), não haveria a possibilidade de realização das outras formas de trabalho, que pressupõem a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Por outro lado, sem o trabalho que produz os bens necessários à existência humana do ponto de vista material, não haveria a possibilidade de realizar o trabalho docente, já que este pressupõe indivíduos vivos, que se alimentam, possuem abrigo e vestimentas, etc. O trabalho do professor e as atividades dos alunos não produzem esses bens materiais diretamente, mas por via indireta contribuem para essa produção, através das capacidades que o aluno incorpora e vai utilizar futuramente na produção material.

Em consonância com estes autores reiteramos que tomamos o trabalho docente como *trabalho* - processo de transformação que ocorre na relação entre sujeito e objeto (neste caso, outro sujeito) e que demanda meios, matéria-prima e o próprio trabalhador que planeja, intenciona, tem em mente os fins do seu trabalho mesmo antes de efetivamente executá-lo.

A mesma compreensão pode ser identificada em Saviani (2000) desde as primeiras elaborações da Pedagogia Histórico-Crítica, ao enfatizar o vínculo da sua proposição à concepção marxista de homem e de sociedade

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo *trabalho*. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. *Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional* (SAVIANI, 2000, p. 15, grifos nossos).

Desta assertiva decorre a necessidade de compreender a finalidade do trabalho docente, qual é a “natureza” que o trabalhador docente transforma com seu trabalho e como se encontra configurada, na Pedagogia Histórico-Crítica, a dimensão teleológica desse trabalho. Para buscar

elementos para esclarecer essa questão, partimos de antemão da concepção crítica de educação que encontramos em Vieira Pinto (2002), para quem

A finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a *mudança da condição humana* do indivíduo que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva, *altera o ser do homem*. A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento *transformador* de seu mundo. Esta é a finalidade *essencial* da educação. Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha consequências sociais e políticas (VIEIRA PINTO, 2002, p. 49, grifos do autor).

Nesta perspectiva, destacamos que a apropriação e socialização dos conhecimentos historicamente acumulados - patrimônio que deveria ser acessível a todos sem distinção - não tem função em si mesma³¹, senão para provocar a mudança das consciências (do professor e do aluno) possibilitando a compreensão da totalidade das relações estabelecidas entre os diferentes fenômenos e a realidade humanamente construída. Trata-se de compreender a educação enquanto “mediação no interior da prática social global”, como quer Saviani (1980, p. 129).

Neste sentido, podemos afirmar que numa pedagogia crítica a finalidade última se encontra em conhecer a realidade para poder transformá-la, conforme afirma Betty Oliveira (1996, p. 59) para quem “a transformação que a educação opera é aquela que se dá através do processo de transformação das consciências” que se faz imprescindível para o processo de transformação social.

Em acordo à crítica de Marx quanto ao conhecimento contemplativo - a separação entre teoria e prática já discutida no capítulo anterior - Oliveira (1996) esclarece o caráter valorativo que deve estar implícito no processo de conhecimento:

É preciso, porém, considerar que, por mais revolucionário que possa ser concebido, esse conhecimento (dos mecanismos internos do processo dinâmico da realidade existente) por si só não transforma a realidade. *Torna-se concreção somente quando, ao ser apropriado pelos homens não como mera informação, mas como instrumental de desvelamento do real-concreto (incluindo-se aí o desvelamento das possibilidades já existentes de sua superação), torna-se base e orientação da prática de transformação dessa realidade*. Repetindo: esse conhecimento por si só não se torna ação; não é

³¹ Sem desconsiderar o desenvolvimento do psiquismo promovido pela apropriação dos conhecimentos sistematizados, conforme postulam os autores da psicologia soviética (Vigotsky, Luria, Leontiev, dentre outros), compreendemos que a afirmação se coaduna à perspectiva marxiana de refutação ao mero conhecimento contemplativo.

em si mesmo uma atividade transformadora, mas é força e direção da ação dos homens que se apropriam dele e que o assumem como base real para a transformação (OLIVEIRA, 1996, p. 8, grifos nossos).

Cumpre-nos ratificar que as transformações subjetivas que ocorrem pela via da apropriação do conhecimento não estão sendo questionadas aqui. Diversos autores da Pedagogia Histórico-Crítica (DUARTE, 2001; MARTINS, 2013), a começar pelo próprio Saviani, denunciam a urgência em se possibilitar a todos, principalmente às classes populares a quem tem sido historicamente negado, o acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico humanamente construído em prol do desenvolvimento pleno de toda a humanidade, premissa fundamental desta corrente pedagógica. O que pretendemos enfatizar aqui é *para que fins*, no interesse de quê e de quem esse acesso deve ser garantido, pois “para que a práxis humana seja realizada é necessário, sim, que o pensamento capte a realidade nas suas múltiplas determinações conhecendo-a, mas não para conciliar-se com ela e sim para transformá-la” (OLIVEIRA, 1996, p. 9).

Assim, para além do acesso à este conhecimento, compreendemos fundamental ao trabalho educativo vislumbrar *para que fins*, no interesse de quê e de quem esse acesso deve ser garantido, pois compreendemos que a finalidade do trabalho docente e o grau de intencionalidade com que a professora busca atingir essa finalidade, determina, em correlação com os meios e as relações de trabalho, em que medida este se configura como realização ou alienação e, conseqüentemente, em que medida a práxis pedagógica se efetiva e realiza plenamente seu potencial transformador, conforme verificamos em Mazzeu (2017, s/p)

Sendo uma atividade dirigida a um fim, o trabalho requer que o trabalhador pré-figure idealmente o resultado do seu trabalho antes de iniciar sua atividade, pois é esse objetivo que dirige “como lei, a espécie e o modo de sua atividade” (MARX, 1996, p. 298). É a clareza do objetivo que permite ao trabalhador controlar voluntariamente os seus passos, o uso dos meios e a verificação dos resultados da atividade do trabalhador. No caso do professor é preciso que ele tenha em mente o tipo de pessoa e de trabalhador que pretende formar e, conseqüentemente, para que tipo de sociedade está formando o aluno.

Desta forma, falamos aqui de uma concepção de trabalho docente que o toma como determinado pelas suas condições objetivas e subjetivas, mas também como determinante das mudanças que vislumbra e busca efetivar e que, para tanto, buscará os meios mais adequados para atingir aquela finalidade.

Discussão ainda não esgotada, a categoria trabalho no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica tem sido objeto de estudos de alguns teóricos que adotam esta concepção pedagógica (BASSO, 1994; MAGALHÃES, 2012; MAZZEU, 2017; SILVA, 2017) a começar pelo próprio Saviani que define o trabalho educativo como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13), afirmação a partir da qual entendemos qual é o “produto” do trabalho do professor: a humanidade em cada aluno.

Retomando os escritos de Marx, temos que

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1985, p. 149).

A partir desta referência marxiana, podemos inferir que a natureza que o professor transforma com seu trabalho é a natureza do aluno - e, dialeticamente, a sua própria - torna-a cada vez mais humana na medida em que possibilita que vá se apropriando cada vez mais das objetivações do gênero humano, tornando-as “órgãos de sua individualidade”³². Todavia, afirmamos com Oliveira (1996) e Vieira Pinto (2000) que este processo é *meio* para se atingir um fim específico, também já anunciado por Saviani, qual seja, “a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2012, p. 80), objetivo maior do processo de humanização dos indivíduos. Reside aí, a nosso ver, o caráter revolucionário desta pedagogia que, uma vez desconsiderado, pode comprometer sua *práxis*.

Entendemos que tal afirmação se coaduna com a definição de educação como mediação, haja vista que se trata de considerar a dialética entre a transformação das consciências e a transformação da realidade.

É próprio, pois, do trabalho docente, produzir a transformação das consciências, processo que não ocorre, entretanto, se não for precedido da transformação da consciência do

³² “[...] Todas as suas relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar, em suma, todos os órgãos de sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto), a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana” (MARX, 1983, p. 120).

trabalhador docente, algo que não está garantido e que encontra barreiras objetivas e subjetivas no modo de produção e reprodução alienado da existência típico do capitalismo, embora reconheçamos que mesmo o trabalho mais alienado carregue, contraditoriamente, alguma emancipação³³.

Do nosso ponto de vista, especificamente no caso do trabalho docente, a realização com seu “produto” traduzido no aluno que aprende carrega o germe da concretização da sua finalidade mesmo dentro das mais alienantes condições em que esse trabalho acontece e é neste sentido que compreendemos o que, na Pedagogia Histórico-Crítica se entende como esse “produto” do trabalho docente, qual seja, “a humanidade (em cada indivíduo singular) que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Uma vez compreendido o produto, cabe discorrer sobre o processo desse trabalho. Para Saviani (2005, p. 75)

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

A afirmação acima se refere claramente a “o quê” e “como” ensinar, ou seja, se relaciona à seleção dos conteúdos e das formas inerentes ao processo educativo que visa produzir *intencionalmente* a humanidade em cada indivíduo, questão da maior importância quando queremos compreender as articulações teórico-práticas que devem aí se configurar.

Nesta direção, para além da socialização do patrimônio humano genérico, aspecto sobre o qual não encontramos divergências entre os autores desta corrente pedagógica, cabe problematizar o que se considera como *conteúdos* que corroboram para o processo de humanização defendido por esta pedagogia, bem como a(s) forma(s) de disponibilizá-lo.

De acordo com Vieira Pinto (2000), há duas maneiras distintas de se compreender o conteúdo, a ingênua e mais comum, típica da pedagogia alienada e a crítica que envolve a totalidade do processo educativo.

No primeiro caso, temos que conteúdo se refere ao conjunto de conhecimentos contidos nas disciplinas, nos currículos dos cursos e suas adequações às diferentes fases de formação do

³³ Embora cientes do posicionamento contrário de alguns autores (TUMOLO, 1996; LESSA, 2007; LAZARINI, 2010) acerca dessa assertiva, entendemos que se trata de um argumento já refutado por Duarte et al. (2012), motivo pelo qual não nos ateremos a ele aqui.

aluno, conhecimentos estes relacionados ao tipo de ser humano que se quer formar, ligados à determinados interesses. Trata-se de uma compreensão limitada e reducionista de conteúdo que o relaciona apenas às “matérias” de ensino, concepção que é incorporada e superada pela visão crítica de conteúdo.

Esta, por sua vez, considera que o conteúdo “incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional” (VIEIRA PINTO, 2000, p. 42) e, sendo assim, fazem parte do conteúdo todos os sujeitos envolvidos no processo educativo - professor, aluno, coordenação, equipe gestora, funcionários não-docentes e suas respectivas condições de vida e formação - além de todas as condições materiais - prédio, sala de aula, material didático, todas as instalações da escola e como se organiza, bem como o seu entorno - em que este processo ocorre.

O conteúdo se refere, assim, numa perspectiva crítica, a todas as “circunstâncias reais dentro das quais se desenvolve o processo educacional”, é “um instrumento de realização do homem” que tem caráter histórico, social e popular, ou seja, é sempre dinâmico, variável, deve atender aos interesses da sociedade como um todo, ou, de acordo com Vieira Pinto (2000), das grandes massas (VIEIRA PINTO, 2000, p. 43-44).

Em consonância com este conceito crítico de conteúdo, Saviani anuncia desde 1994³⁴ a estrutura educacional da escola organizada conforme determinados ingredientes teóricos como um dos desafios da materialidade da Pedagogia Histórico-Crítica, aspecto que exploraremos mais detidamente em nosso Capítulo 3.

Outro aspecto relevante da visão ingênua é a dicotomia conteúdo-forma que pretende valorizar a última independentemente do primeiro, tomando-a muitas vezes como resolução dos problemas do ensino-aprendizagem. Este conceito ingênuo de forma a relaciona aos procedimentos pedagógicos, métodos, técnicas e induz a pedagogia alienada a alçá-la à aspecto primordial para o sucesso do processo educativo, muitas vezes em detrimento do conteúdo, movimento contrário à proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, onde o método não se resume à uma fórmula ou “modos de se aplicar - “na prática da sala de aula” - procedimentos didáticos que contemplem os pressupostos de um determinado método pedagógico” (TEIXEIRA; AGUDO, 2016, p. 147).

³⁴ “Desafios atuais da Pedagogia Histórico-Crítica”, tema da Conferência de encerramento do Simpósio de Marília em 1994, que é retomado, modificado e atualizado pelo autor e publicado a partir da 8a. edição (2003) de Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações, sob o título “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da Pedagogia Histórico-Crítica”. Em publicação mais recente (2015), sob o título “Como avançar? Desafios teóricos e políticos da Pedagogia Histórico-Crítica hoje”, o autor faz uma releitura daqueles desafios anunciados, a partir dos aspectos político-econômicos da atualidade, afirmando que “nessa conjuntura os desafios enfrentados pela PHC são maximizados, hipertrofiando a tendência que já estava em curso desde os anos de 1990” (SAVIANI, 2015, p. 249).

Numa perspectiva crítica, forma e conteúdo são aspectos distintos de uma mesma realidade, que se relacionam e se condicionam dialeticamente em função de seus fins sociais. Neste sentido, de acordo com Vieira Pinto (2000, p. 45)

[a forma] tem que ser em cada caso aquela que se adapta ao conteúdo, isto é, *à condição do educando, suas possibilidades imediatas de ascensão cultural*. É empírica e segue apenas a regra de ser a melhor possível para aquele a quem é dada a educação, no sentido de ser a mais adequada para fazê-lo subir de sua condição humana presente para outra melhor, imediatamente e concretamente possível. *A forma da educação tem que ser aquela que permita a grandes camadas da população passarem à etapa imediatamente seguinte em seu processo de desenvolvimento* (grifos nossos).

O próprio Saviani corrobora tal afirmação ao definir como *objeto* da Educação, “a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados” concomitante “à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo” (SAVIANI, 2005, p. 13), de modo que conteúdo e forma transitem em unicidade com vistas ao *objetivo* de produzir a humanização de cada indivíduo. Para tanto, nesta perspectiva pedagógica, tais elementos devem ser selecionados de modo a promover o desenvolvimento dos educandos sem perder de vista que tipo de ser humano se pretende formar para que tipo de sociedade. Acreditamos residir aí a *finalidade* do trabalho educativo para a Pedagogia Histórico-Crítica, “uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (SAVIANI, 2010, p. 420), conforme já explicitamos acima e cujos conteúdos e formas selecionados se configuram como *meio* para atingi-la.

Como vimos, para Saviani a educação é uma forma de trabalho cujo produto é não-material, se refere à “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades [...] trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura” (SAVIANI, 2005, p. 12). Se o trabalho em geral se refere ao processo de transformação que o ser humano opera na natureza e em si mesmo, a educação é o trabalho de transformação da natureza humana, da constituição de uma “segunda natureza”, neste caso, de todos os envolvidos no processo educativo. A atividade educativa é, assim, trabalho e o professor é um trabalhador.

Em toda obra de Saviani verificamos que o trabalho está presente como uma categoria fundante das relações sociais entre os homens e, portanto, determinante dos processos educativos. A partir de Gramsci e suas ideias acerca da escola unitária e da politecnia, cuja finalidade é a formação omnilateral dos indivíduos, Saviani destaca esta estreita vinculação entre trabalho e educação

A noção de politecnia deriva basicamente da *problemática do trabalho*; parece-me importante considerar que o nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral [...]. Nesse sentido é possível perceber que, na verdade, toda a *Educação e por consequência, toda a organização escolar, tem por fundamento a questão do trabalho* (SAVIANI, 1989, p. 7-8, grifos do autor).

Destas relações entre trabalho e educação presentes na obra de Saviani (1989, 1994) derivam o conceito de *trabalho como princípio educativo*, objeto de estudo de tantos outros autores brasileiros (FRIGOTTO, 1985; KUENZER, 1987; CIAVATTA FRANCO, 1990)³⁵ que, a partir de Marx e Gramsci e alguns com as contribuições de Lukács (1981) têm se debruçado sobre as relações históricas entre trabalho e educação. Para estes pesquisadores, embora com algumas divergências, o trabalho tem se consubstanciado em princípio educativo desde as comunidades primitivas, como bem resume Ciavatta Franco

No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma *o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano*. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade (CIAVATTA FRANCO, s/d, p. 1, grifos nossos).

Kuenzer (1987, p. 92-93) também afirma que o trabalho “constitui-se como categoria central da qual se parte para a compreensão do fenômeno educativo e das articulações recíprocas entre estas duas dimensões – educação e trabalho”, assim como Frigotto e Ramos (2005) em consonância com Ciavatta Franco argumentam ser “fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos”, daí a importância de tomar o trabalho como princípio educativo,

[...] evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivam do trabalho de outros, ou se caracterizem como, segundo a afirmação de Gramsci, “mamíferos de luxo”. O trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao

³⁵ FRIGOTTO, G. **Trabalho como princípio educativo**: por uma superação das ambiguidades. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, set-dez 1985.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º. grau**. O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1987.

CIAVATTA, M. A. F. **O trabalho como princípio educativo**: uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). Rio de Janeiro: PUC-RJ (Tese de Doutorado), 1990.

mesmo tempo, um dever e um direito. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 23).

Mesmo entre autores que divergem sobre a positividade deste princípio, questionando o caráter educativo do trabalho numa sociedade em que o que prevalece é o trabalho alienado, encontramos um ponto em comum, conforme afirma Tumolo (1996, p. 39)

Embora seja uma temática bastante polêmica, onde se digladiam posições divergentes e até antagônicas, é possível afirmar que existe, pelo menos, um ponto em comum: o primado do trabalho em relação à educação, ou seja, o pressuposto segundo o qual a educação se estrutura e se organiza a partir do eixo do trabalho. É sobre esta base que um número expressivo de autores vem discutindo a proposta do trabalho como princípio educativo, vale dizer, uma proposta de educação que esteja vinculada aos interesses da classe trabalhadora.

Neste mesmo sentido, Saviani (2012, p. 55) afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma proposta voltada exatamente ao “aprimoramento do ensino destinado às camadas populares”, articulada, portanto, aos interesses da classe trabalhadora e, sendo assim, destaca três aspectos que se deve considerar a respeito do conceito de trabalho como princípio educativo

O conceito do trabalho como princípio educativo [...] compreende três significados. Ou seja, o trabalho é princípio educativo na medida em que: a) determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação; b) coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo; c) *determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico* (SAVIANI, 2014, s/p, grifos nossos).

Da afirmação de Saviani, destacamos que tomar o trabalho como princípio educativo implica também considerar a especificidade do tipo de trabalho que se relaciona à educação, ou seja, o trabalho pedagógico ou trabalho docente e a forma alienada que este trabalho assume no capitalismo, aspecto que, do nosso ponto de vista, tem sido pouco explorado no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica e que, para nós, está diretamente relacionado às dificuldades na articulação teórico-prática desta pedagogia.

Para Saviani, o trabalho foi, é e continuará sendo princípio educativo porque desde o comunismo primitivo onde prevalecia a estreita relação entre educação e trabalho - o aprender

fazendo - até a divisão de classes estabelecida após a superação daquele modo de produção e aprofundada pelo capitalismo, a educação³⁶ tem sido pensada no sentido de formar os quadros necessários de dirigentes de um lado e de dirigidos de outro, a histórica dualidade educacional representada pela escola “desinteressada” para a formação intelectual da elite e pela escola “profissionalizante” voltada para a formação técnica ou trabalho manual para as classes populares³⁷.

Considerado todo o desenvolvimento industrial e o avanço das novas tecnologias e a decorrente incorporação primeiramente do trabalho manual e mais recentemente do trabalho intelectual na maquinaria, o trabalho permanece determinante dos processos educativos. Conforme afirma Saviani (1994, p. 13) “[o trabalho] determinou o seu surgimento [do sistema de ensino] sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação”, algo que decorre num quadro contraditório: a necessidade de mais qualificação dos trabalhadores e a relutância da classe dominante em prover-lhes uma educação de melhor qualidade, haja vista que o conhecimento se consubstancia como um importante meio de produção e, sendo assim, deve permanecer sob o domínio da propriedade privada. Segundo Freitas (2014):

Como regra, as elites historicamente sonegaram até mesmo a dimensão do conhecimento às camadas populares. Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza. A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho? (p. 1089).

Tal contradição tem sido resolvida atualmente pela via das reformas educacionais comandadas por grupos de empresários que, sob a falácia de resolver a má qualidade

³⁶ Aqui tomamos a forma escolar de educação estabelecida com o advento da sociedade de classes decorrente da propriedade privada nas mãos da classe dominante que passa a viver do trabalho alheio e, portanto, não necessita trabalhar para viver, ocupando seu tempo ocioso com educação diferenciada.

³⁷ Na atualidade brasileira, sob a égide dos interesses empresariais em consonância com os governos neoliberais (2016 - 2018; 2019 - 2022), temos visto esse quadro se agravar, a exemplo da aprovação da Lei 13.415/17 que estabeleceu o “Novo Ensino Médio”, sabidamente empobrecido das diferentes áreas do conhecimento (Artes, Filosofia, História, Sociologia, Física, Química) e voltado para o preparo técnico para o trabalho, uma vez que destinado aos filhos da classe trabalhadora.

educacional da classe trabalhadora, influenciam diretamente na elaboração de políticas públicas e sistemas de avaliação favorecedores da privatização do ensino público, fator da maior importância quando estamos discutindo a alienação no trabalho docente e que demanda muitas pesquisas, inclusive no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica e que, sendo assim, devemos considerá-la em nossa análise.

Desta forma, sem pretender secundarizar as contribuições da proposta *gramsciniana* de uma educação integral - manual e intelectual - para formação de todos, entendemos crucial voltarmos nosso olhar para aqueles que devem garantir esta formação, ou seja, as trabalhadoras e trabalhadores docentes, a fim de compreendermos as condições objetivas e subjetivas em que seu trabalho acontece, qual a natureza dos processos formativos viabilizados quando se trata de assumir a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento do seu trabalho, qual a materialidade com a qual se deparam para realizar esse trabalho na escola pública, bem como quais as possibilidades concretas de modificar esta materialidade, pois acreditamos poder encontrar aí uma série de contradições que explicam a dificuldades da Pedagogia Histórico-Crítica exercer maior influxo na prática dessas(es) trabalhadoras(es).

Neste sentido, compreender como acontece o trabalho docente no atual estágio do capitalismo em que prevalecem as relações alienadas, nos parece um profícuo caminho para buscar superar as dificuldades que estamos investigando.

2.2. Alienação no trabalho docente

A educação permite que o homem passe do reino das sombras, da superstição, para o reino da razão. Educar é transformar a humanidade. A tarefa de transformar a humanidade fica nas mãos de educadores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos, e cuja missão é transformar os demais. (VÁZQUEZ, 1977, p. 158-159).

Conforme já demonstrado, a extração de mais-valia que tipifica a produção capitalista também se encontra presente no trabalho do professor pois, de acordo com Marx (1978, p. 79) “nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos”, tornando o trabalho docente, inclusive, diretamente produtivo.

Mesmo na esfera pública, dado o atual processo de precarização e desmonte do ensino público que se encontra em curso neste país, é possível identificar claramente a expropriação e coisificação do trabalho docente, traduzido em programas e políticas públicas que aprofundam a desvalorização do trabalho destas(es) profissionais, da educação básica ao ensino superior.

Para introduzir brevemente esta discussão, entendemos relevante analisarmos a alienação no trabalho docente, uma vez que, a nosso ver, esta se relaciona diretamente às dificuldades no estabelecimento da práxis ou articulação teórico-prática desta pedagogia, foco desta pesquisa.

Vimos com Marx toda a negatividade do trabalho alienado, o estranhamento do produtor em relação ao produto do seu trabalho, ao processo dessa produção e em relação a si mesmo e ao gênero humano.

Em que consiste, então, a exteriorização (alienação) do trabalho? Primeiro, que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, *que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livres, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito*. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza (se aliena de si mesmo), é um trabalho de auto sacrifício, de mortificação (MARX, 2004, p. 83).

A citação acima, embora referida ao contexto da produção fabril, é cabível em relação ao trabalho docente alienado que se efetiva quando este trabalhador perde de vista a finalidade de seu trabalho, quando a finalidade é posta por outrem, quando executa mecanicamente seu trabalho e este não lhe traz satisfação, quando se sente mais humano quando está longe do que quando está executando seu trabalho.

Com base no materialismo dialético, temos que a alienação que nasce nas relações sociais de produção repercute em todas as relações sociais que se estabelecem na sociedade capitalista. No caso do trabalhador docente, esta alienação está presente em todo decurso do seu trabalho, onde podem se estabelecer relações alienadas tanto com seus alunos, quanto com seus pares e toda a equipe escolar.

Conforme Derisso (2013)

Para abordar a alienação do professor faz-se necessário identificar que a especificidade de seu trabalho consiste no tratamento que este confere ao conhecimento humano. Nas mãos do professor, o conhecimento humano acumulado e sistematizado deve ser transformado em conhecimento escolar pela mediação da didática (elaboração de currículo – adequado ao ponto de partida e às possibilidades momentâneas de compreensão dos alunos em cada

fase da vida escolar – e organização dos meios de execução da atividade de ensino). A atividade docente somente se realiza em sentido pleno na medida em que os alunos são elevados do nível do senso comum, que caracteriza o cotidiano alienado, para o nível do conhecimento elaborado, justamente aquele conhecimento cujo acesso é vedado ao indivíduo desde o processo de trabalho. Por isso é correto dizer que a atividade educativa produz humanização, ou seja, reata o vínculo rompido pela alienação entre o indivíduo e o gênero humano. Ao passo que a alienação do trabalho docente consiste justamente na impossibilidade de realizar esta humanização (DERISSO, 2013, p. 54).

Neste sentido e de acordo com o que vimos discutindo até aqui, podemos afirmar que a alienação docente se dá quando o planejamento deste trabalho não pertence mais à este trabalhador e sim a outrem³⁸, quando não vê mais sentido em seu trabalho e apenas o executa por força das circunstâncias, quando não se realiza em seu trabalho e, portanto, inviabiliza o processo de produção da humanização que é (ou deveria ser) o objetivo do seu trabalho.

Estabelece-se aí, segundo Leontiev (2004), a cisão entre o sentido e o significado da sua atividade laboral, reflexo da sua consciência “desintegrada” resultante do desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada. Apoiada em Leontiev (2004), Basso (1994) expõe as consequências, para o trabalho docente, dessa nova estrutura da consciência.

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar (BASSO, 1994, p. 38-39).

Desta forma, ao deixar de planejar e vislumbrar intencionalmente a produção da humanidade em cada aluno com o qual se depara, o trabalhador docente se encontra alienado do produto e do processo do seu trabalho, ao mesmo tempo em que se aliena de si mesmo e de todo o gênero humano. Nesta forma alienada de trabalho, o professor “precisamente porque é

³⁸ Uma expressão concreta desse processo pode ser verificada nos “pacotes” comprados por vários sistemas públicos de ensino, caracterizados pelo apostilamento de conteúdos prontos acompanhados de exercícios previamente elaborados que dispensam tanto a organização quanto o planejamento do ensino por parte das(os) professoras (es). Acrescidos ou não a esses, muitas vezes podem ser encontrados Projetos Políticos Pedagógicos e/ou Programas Curriculares elaborados ou escritos sem a participação direta das(os) professoras(es). Não menos importante, as decisões unilaterais da gestão escolar quanto às formas e conteúdos a serem tratados em salas de aula também configuram a sonicação da teleologia do trabalho docente.

um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência” (MARX, 2010, p. 85).

Nos Manuscritos de 1844, Marx discorre detalhadamente sobre a forma como o trabalho alienado perpassa todas as relações sociais de modo prático, ou seja, na auto atividade humana. Segundo o autor, “no mundo prático-efetivo, o auto estranhamento só pode aparecer através da relação prático-efetiva com outros homens. O meio pelo qual o estranhamento procede é [ele] mesmo um [meio] prático” (MARX, 2010, p. 87).

Assim, no que tange ao trabalho docente alienado, resultado da consciência “desintegrada” (LEONTIEV, 2004), temos que a efetivação da sua prática é o próprio distanciamento de si mesmo e do gênero humano, na medida em que executa seu trabalho de modo mecânico, mortifica-se em seu trabalho ao perder de vista ou não ter clareza da sua finalidade.

Todavia, tal alienação que perpassa tanto as condições objetivas quanto subjetivas de seu trabalho, pode ser enfrentada, o que implica a necessidade de tomada de consciência desse fenômeno. O trabalhador docente, inserido em sua prática social permeada pelas relações alienadas de produção e, portanto, relações alienadas com seu próprio trabalho e com seus pares e alunos necessita romper com esta lógica pela via da criação de novas relações sociais, recuperando o controle sobre a finalidade de seu trabalho e os meios de produzi-lo. A busca por essas mudanças vai revelar os limites que a sociedade atual estabelece ao trabalhador, contribuindo para a tomada de consciência do trabalho alienado e suas raízes histórico-sociais. Saber-se alienado, portanto, constitui passo importante no processo de superação dessa alienação.

No que tange à Pedagogia Histórico-Crítica, entendemos que a compreensão do processo de alienação do trabalho docente, que pode se dar em diferentes níveis, envolve diretamente a articulação entre teoria e prática. Em outras palavras, a mudança de concepção teórica não leva, necessariamente, à mudança na prática. Ao contrário, podemos afirmar que a efetiva mudança teórica implica necessariamente mudança na prática material, prática esta entendida como síntese de condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. Dito de outra forma, se não há mudança na prática *numa determinada direção*, podemos afirmar que a teoria - o fundamento da prática - não foi modificada e não há, na concreticidade, a práxis desta pedagogia.

Ademais, considerando que todo trabalho carrega emancipação e alienação em diferentes níveis, advogamos aqui que assumir a perspectiva pedagógica histórico-crítica implica, necessariamente, que a trabalhadora docente transite do descolamento em relação à

humanização dos alunos para o trabalho docente como práxis, ou seja, promoção do desenvolvimento dos alunos a partir do conhecimento elaborado, com vistas à finalidade revolucionária de transformação social, algo que decorre de um claro posicionamento ético-político em favor da classe trabalhadora, além do domínio das diferentes áreas do conhecimento (especialmente no caso da educação infantil) e do desenvolvimento das crianças que frequentam a pré-escola.

Conforme vimos, em sua pesquisa finalizada em 1994, Basso (1994) caracteriza a alienação docente típica das relações sociais de dominação como “uma aparente atividade” cujo sentido atribuído pelo professor não ultrapassa o de garantir a sua sobrevivência, algo que “descaracteriza a prática educativa” escolar (p. 38-39).

A exemplo do que a autora faz em sua pesquisa a respeito dos professores de História, consideramos que as condições objetivas em que o trabalho docente na Educação Infantil acontece e seus alcances e limites para a alteração das condições subjetivas desse trabalho apresentam-se, contraditoriamente, como mantenedores da condição de alienação ao mesmo tempo em que guardam a potência da sua superação.

No que tange aos limites das condições subjetivas, devemos considerar o flagrante esvaziamento teórico ao qual as professoras desta e das demais etapas do ensino têm sido submetidas desde a última década do século XX via políticas públicas de formação docente baseadas na epistemologia da prática ou prática reflexiva - uma releitura pós-moderna do espontaneísmo construtivista - que secundariza a teoria em função da suposta valorização da prática docente, assunto sobre o qual já pudemos nos debruçar em nossa pesquisa de Mestrado

Atrelado a este esvaziamento teórico caminha a despolitização docente, algo que, somado à hegemonia das teorias pedagógicas não-críticas é um dos fatores determinantes da alienação docente, pois inviabiliza a necessária tomada de consciência ao obscurecer o princípio ético-político do trabalho como princípio educativo.

Ademais, esse esvaziamento teórico se assenta em condições objetivas para além da desvalorização salarial e, em alguns casos, da falta de materiais didáticos e pedagógicos adequados ao atendimento do público infantil, etc. Uma dessas condições é a disponibilidade de tempo para estudar e assimilar novas teorias de modo consistente, acompanhada da ausência de processos sistematizados por parte da gestão escolar e dos sistemas de ensino nesta direção. Com isso, mudanças de proposta pedagógica podem não representar mudanças no *conteúdo* do ensino - entendendo-se aqui o conteúdo numa perspectiva crítica conforme já abordamos, qual seja, aquele que se relaciona também as circunstâncias em que o trabalho docente acontece - o

mobiliário, as instalações escolares, a composição das turmas e a organização das salas de aula, dentre outros aspectos - e, conseqüentemente na *forma* como se executa este trabalho.

Concordamos com Basso (1994, p. 109) ao afirmar que “a transformação da prática pedagógica não depende apenas da mudança de concepções teóricas, portanto, da formação do professor, mas também das modificações objetivas em que esta prática se efetiva”. Soma-se à esta assertiva, a pesquisa de Magalhães (2012) realizada junto a professoras da rede municipal de Sarandi/PR, em que o autor nos alerta sobre os limites das objetivações docentes na prática escolar cotidiana cujas condições materiais não se alteram, mesmo frente à adoção da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento da Proposta Curricular. Segundo Magalhães (2012, p. 157)

[...] sem as condições materiais, a possibilidade de crítica à realidade mediante uma particularidade que consiga intensificar mediações com uma generalidade humana e alimentar a sua individualidade de forma rigorosa para problematizar seu cotidiano medíocre, torna-se mais difícil.

Dado que a alienação é inerente a este modo de produção no qual o trabalho docente está inserido, trata-se aqui de considerar tanto o seu caráter técnico quanto o seu caráter ideológico e, neste sentido, responder como favorecer a desalienação, viabilizar a tomada de consciência, levando-se em conta estes dois aspectos? Mészáros (1961) considera, com Marx, que mesmo a atividade mais alienada contém algum conteúdo de realização, ou seja, a alienação nunca é absoluta.

O “educador”, que também necessita educar-se, é parte da sociedade alienada, tanto como qualquer outra pessoa. Sua atividade, consistindo em uma reflexão mais ou menos adequada sobre um processo real, não é “atividade não-alienada”, em virtude de estar ele, a seu modo, consciente da alienação. Na medida em que é parte da alienação, também ele tem necessidade de ser educado. Não obstante, não é uma peça inerte numa totalidade inerte, mas um ser humano, parte específica de uma totalidade interpessoal, imensamente complexa e inerentemente dinâmica, por mais ou menos alienada que sua consciência possa ser (MÉSZÁROS, 1981, p. 162-163).

Sendo assim, não basta oferecer às professoras novos elementos teóricos ou mesmo sugestões práticas, se não se coloca em questão a própria natureza do seu trabalho e a forma como ele se materializa na escola, além de discutir a finalidade que seu trabalho assume ao adotar a perspectiva teórico-prática da Pedagogia Histórico-Crítica. Ou seja, se um influxo mais intenso na materialidade do trabalho docente não se constitui, a implantação de propostas fundamentadas nesta pedagogia tanto na Educação Infantil quanto nos demais níveis de ensino fica comprometida, quando não, inviabilizada.

Com Mészáros (1981), acreditamos que esta é uma tarefa prática e as soluções, portanto, devem ser buscadas em termos práticos e “o único poder capaz de superar praticamente (“positivamente”) a alienação da atividade humana é a própria atividade humana autoconsciente (MÉSZÁROS, 1981, p. 161).

Acreditamos que a carência deste debate no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica interfere negativamente na efetivação da sua práxis, tornando frágeis as propostas pedagógicas nela fundamentadas. Tal fragilidade viabiliza a manutenção de práticas que não se coadunam com as finalidades desta pedagogia, além de abrir espaço para uma organização do trabalho docente pautada em objetivos prescritos por reformadores empresariais³⁹.

Antes, porém, de aprofundarmos esta discussão a partir dos dados trazidos no Capítulo 3, importa termos um panorama a respeito da inserção teórico-prática da Pedagogia Histórico-Crítica especificamente na Educação Infantil, recorte da nossa pesquisa.

2.3. A Especificidade do Trabalho Docente na Educação Infantil: Práxis e Alienação

Conforme já apontado anteriormente, a função social da escola - inclusive da escola de educação infantil - na perspectiva histórico-crítica é a socialização do conhecimento historicamente elaborado, entendido aqui como a riqueza científica, filosófica e artística produzida pela humanidade. Para tanto, esta instituição encontra nas professoras e professores as(os) principais portadoras(es) dessa riqueza, responsáveis por possibilitar aos alunos o acesso sistematizado à produção cultural humana mais desenvolvida.

Neste sentido, a fim de produzir intencionalmente a humanidade em cada indivíduo desde a educação infantil, a professora, para a Pedagogia Histórico-Crítica, tem papel determinante no desenvolvimento das máximas potencialidades de cada aluno e deve, assim, ensinar, transmitir, promover este desenvolvimento intencionalmente. Para tanto, deve conhecer o desenvolvimento infantil e dominar uma complexa gama de conhecimentos relativos tanto aos conteúdos das várias áreas do conhecimento a serem transmitidos quando à formas de fazê-lo, de modo a poder planejar adequadamente atividades a partir dos diversos

³⁹ Em estudos recentes, Freitas (2012, 2014) tem apresentado o movimento histórico de inserção dos grandes empresários na definição de políticas públicas educacionais - da educação básica ao ensino superior - pautadas nas determinações dos órgãos internacionais (BIRD, ONU, UNESCO, CEPAL) desde a década de 1990 do século XX, a exemplo do mais recente Movimento Todos pela Educação, composto por um significativo grupo destes reformadores empresariais, tais como Fundação Bradesco, Instituto Itaú Social, Gerdau, Fundação Lemann, dentre outros parceiros como Rede Globo e a Fundação Roberto Marinho. Saviani (2015) também apresenta este novo cenário em texto recente sobre os desafios da Pedagogia Histórico-Crítica já mencionado (2015).

conteúdos com vistas ao desenvolvimento das crianças pequenas, de acordo com a articulação conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013). E, reiteramos, no caso específico desta pedagogia que toma o trabalho como princípio educativo, deve fazê-lo numa determinada direção, qual seja, a da transformação das consciências com fins de superação da exploração que sustenta o capitalismo.

Sendo assim, conforme afirma Saviani (2013) ao discorrer sobre a concepção de infância que se encontra presente em sua proposição pedagógica

Admitido que o ser humano não nasce homem, mas constitui-se como tal em decorrência de um amplo processo formativo no qual a educação, de modo especial nos primeiros anos de vida, desempenha papel central, faz-se necessário analisar as características da infância para que possamos compreendê-la com mais precisão a fim de conduzirmos de forma mais adequada o processo de sua educação (SAVIANI, 2013, p. 251).

Neste sentido, a produção acadêmica relativa ao desenvolvimento infantil na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural se constitui como uma importante contribuição à esta pedagogia, na medida em que esclarece, sob a luz do mesmo fundamento teórico-filosófico, como este desenvolvimento é sócio historicamente determinado, o papel fundamental do adulto/educador/professor nesse processo, bem como qual a atividade principal que o promove em cada período.

Exemplos dessa produção, as pesquisas de Tuleski e Eidt (2016), Pasqualini (2010, 2016, 2016a), Cheroglu e Magalhães (2016), Chaves e Franco (2016), Lazaretti (2016) e Facci (2016) a respeito da periodização do desenvolvimento psíquico na primeira infância e na infância, fundamentadas na Escola de Vigotski e demais autores soviéticos que realizaram pesquisas teórico-práticas nesta área revelam o potencial da Psicologia Histórico-Cultural como referência para a organização do ensino pautada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Tais pesquisas, precedidas pelos estudos de Martins (2013) acerca das relações entre o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar consubstanciam-se como robusto referencial teórico que tem baseado a elaboração de propostas pedagógicas e currículos de todas as etapas da educação básica sob a perspectiva histórico-crítica, a exemplo da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município de Bauru, conforme demonstraremos no Capítulo 3.

Por outro lado, em relação àquilo que pertence diretamente à esfera pedagógica, cabe mencionar as pesquisas realizadas e publicadas por Marsiglia (2011, 2013, 2016) acerca da prática da Pedagogia Histórico-Crítica tanto na Educação Infantil quanto no Ensino

Fundamental, pesquisas essas realizadas empiricamente enquanto a autora atuava como docente na educação básica pública e que se caracterizam como um esforço teórico-prático em relacionar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural articuladas ao método pedagógico histórico-crítico sistematizado por Saviani (2012)⁴⁰, de modo a enriquecer o debate acerca da prática desta pedagogia nas salas de aula.

Nesta mesma direção, Stemmer (2003, 2007) advoga em seus estudos, a partir de experiências práticas, a favor do início do processo de alfabetização na educação infantil sob esta perspectiva, enquanto Arce, Silva e Varotto (2011) buscam demonstrar como realizar o ensino de ciências na educação infantil baseado nesta pedagogia, o que configura as pesquisas dessas autoras como importantes orientações práticas da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil.

Cabe também destacar estudos mais recentes de Lazaretti e Mello (2018) a respeito das orientações didáticas a partir da análise “do movimento da atividade–guia no interior da prática pedagógica, evidenciando como as situações de ensino permitem ou não a promoção dessas atividades, e quais condições favorecem ou não o desenvolvimento da criança” (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 119), uma vez que no bojo destas discussões reside a defesa dos conteúdos a serem ensinados na Educação Infantil, bem como as melhores formas de tratá-los, de modo a apresentar aos pequenos os modos sociais de ação com os instrumentos culturais e direcionar seus atos, concepção de ensino esta que se contrapõe à perspectiva da Pedagogia da Infância, conforme já apontamos, o que não significa menosprezar as brincadeiras infantis, senão valorizá-las e enriquecê-las⁴¹.

Em todos estes estudos, destacam-se claras definições quanto ao que se configura como conteúdos prioritários a serem tratados na educação infantil - desde os conteúdos de formação

⁴⁰ Em “Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, Saviani (2012) propõe didaticamente os 5 passos do método pedagógico histórico-crítico, a partir dos quais Marsiglia realiza uma série de experimentos empíricos desde a sua graduação em Pedagogia e durante sua atuação profissional enquanto professora da Rede Estadual de ensino paulista, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Embora se constituam como referências concretas iniciais, cabe ressaltar que o avanço da construção coletiva desta pedagogia caminha no sentido de superar a compreensão deste método como “passos” do processo pedagógico, configurando-os como “momentos” não lineares a serem considerados no planejamento, materialização e avaliação do ensino. Artigo recente da autora em parceria com Martins e Lavoura discute exatamente o problema da “didatização” do método proposto por Saviani. Detalhes em MARSIGLIA, A.C.G.; MARTINS, L.M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática Histórico-Crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do Método Dialético. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-28, 2019.

⁴¹ Lazaretti e Mello (2015) enfatizam, com base nos estudos da periodização do desenvolvimento infantil, que a brincadeira de papéis típica da idade pré-escolar não é espontânea e sim que “o desenvolvimento dessa atividade requer ações de ensino que promovam o seu surgimento, o seu desenvolvimento e o seu direcionamento, com intervenções que provoquem novos conteúdos por meio do brincar” (2015, p. 127).

operacional relativos à primeira infância⁴² até os saberes escolares sistematizados das diversas áreas do conhecimento - em contraposição ao secundário, a exemplo do que Saviani também já anunciara em 1984, ou seja, “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 1984, p. 2).

Podemos afirmar que, em seu conjunto, essas obras buscam evidenciar, na prática, o *caráter intencional do ensino* que deve ser planejado desde a educação infantil, corroborando a concepção de escola da Pedagogia Histórico-Crítica, qual seja, a de promotora do desenvolvimento pela via dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos sistematizados, com vistas à humanização de todos os indivíduos, conforme indica Arce (2013).

Então podemos falar que deve haver ensino na Educação Infantil? Sim! O ensino está permeando todo o trabalho educativo a ser realizado na Educação Infantil! Precisamos deixar para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz a aula expositiva, o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na Educação Infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente. Pois, objetiva com cada movimento seu gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além (ARCE, 2013, p. 10).

Assim, temos que na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica a Educação Infantil é, efetivamente, a primeira etapa da Educação Básica⁴³ formal, cujo processo de ensino deve ser organizado, planejado e conduzido intencionalmente com vistas a formar o humano na criança pequena e, sendo assim, a natureza do trabalho educativo não se diferencia, para esta perspectiva pedagógica, daquela já anunciada por Saviani desde 1984, qual seja, “se a educação

⁴² Vide CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice, Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

⁴³ Efetivamente, a partir de 2013 (Lei 12.796), estabelece-se legalmente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças a partir de 4 anos na pré-escola, regulamentando a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, embora a Educação Infantil (0 a 6 anos) já tivesse sido categorizada como primeira etapa da educação básica desde a LDB 9394 de 1996 (artigo 21).

não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo” (SAVIANI, 1984, p. 1).

Para tanto e perante a complexidade tanto do fenômeno educativo quanto do desenvolvimento humano, também fica evidente a necessidade de contar com professoras dotadas de sólida fundamentação teórica nesta etapa pré-escolar, dado que se coaduna com a prerrogativa da centralidade do papel da professora - representante do humano mais desenvolvido e modelo adulto de referência para as crianças desde a mais tenra idade - e, sendo assim, a sólida formação teórico-prática das profissionais que atuam na Educação Infantil é requisito ineliminável nesta perspectiva pedagógica.

Essa sólida formação teórica das(os) professoras(es) desde esta etapa do ensino é ponto comum salientado em toda a produção dos(as) autores(as) que advogam a assunção desta pedagogia nas diferentes etapas da educação escolar. Além disso, em várias publicações, inclusive de Saviani (2000, 2012a), os autores são mais veementes em afirmar que essa formação deve vir acompanhada de um compromisso ético-político das(os) professoras(es) com os interesses da classe trabalhadora, premissa basilar do advento desta pedagogia revolucionária e, portanto, compromisso que se refere à finalidade desta pedagogia conforme já expusemos anteriormente e da qual é desejável que as professoras não se distanciem.

Desta forma, depreendemos deste breve apanhado bibliográfico, alguns elementos centrais que caracterizam a Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil, quais sejam:

- a função social da escola desde a educação infantil (respeitando as possibilidades e conquistas do desenvolvimento em cada idade) de socializar o patrimônio humano genérico historicamente elaborado, ou seja, o ensino dos conteúdos clássicos atrelados às melhores formas de transmiti-los como parte necessariamente integrante do planejamento pedagógico desta etapa da educação básica;
- a concepção de ensino como promotor do desenvolvimento humano e deste como resultado da riqueza cultural apropriada;
- a necessidade de sólida formação teórica das professoras desse segmento, contemplados aqui o domínio tanto da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano quanto dos conteúdos promotores desse desenvolvimento;
- a centralidade do papel das(os) professoras(es) na produção intencional da humanidade em cada indivíduo;

- o compromisso ético-político com a classe trabalhadora;
- o trabalho como princípio educativo ou a clareza quanto à que tipo de ser humano formar para que tipo de sociedade.

Destacamos que os dois últimos itens são aspectos que, do nosso ponto de vista, permanecem ainda menos desenvolvidos na produção dos autores da Pedagogia Histórico-Crítica em relação aos primeiros, dado que retomaremos adiante.

Dentre os aspectos acima levantados e perante a hegemonia da Pedagogia da Infância⁴⁴, podemos afirmar que, no que se refere especificamente à Educação Infantil, a contribuição mais relevante da Pedagogia Histórico-Crítica se encontra na defesa intransigente do ensino nesta etapa escolar e na ênfase ao trabalho docente intencional na direção do pleno desenvolvimento humano e da constituição da consciência crítica de cada criança desde a mais tenra infância.

Consoante à esta assertiva e conforme já foi abordado, consideramos que estas profissionais atuantes nesta sociedade capitalista encontram-se inseridas em relações de trabalho alienadas em maior ou menor grau, aprofundadas pelas suas condições concretas de vida e de trabalho, o que reforça nossa hipótese de que a efetiva inserção teórico-prática da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil passa pelo desvelamento das contradições que o trabalho docente encerra nesta etapa da educação básica, ou seja, a forma como esse trabalho se organiza em seus aspectos objetivos, bem como a finalidade que esse trabalho assume ao adotar a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Sem a pretensão de aprofundar a discussão relativa à concepção de infância hegemônica inclusive na produção acadêmica da área e que embasa a legislação relativa à Educação Infantil desde os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)⁴⁵ até a recente Base Nacional Curricular Comum (BNCC), nos importa demarcar brevemente o antagonismo entre a concepção de infância, de educação infantil e de trabalho docente que tais pesquisas e legislações carregam em relação à Pedagogia Histórico-Crítica e, conseqüentemente, às Propostas Pedagógicas e currículos que nesta pedagogia se fundamentam.

⁴⁴ Várias pesquisadoras brasileiras (FARIA, 1999; FARIA & MELLO, 2009; ROCHA, 1999, dentre outras) vêm defendendo a concepção de criança como sujeito de direitos, cujos interesses devem ser respeitados e tomados como centrais na educação infantil, numa perspectiva que naturaliza seu desenvolvimento e supervaloriza a espontaneidade e o livre brincar nesta etapa da educação básica, conferindo às professoras da educação infantil um papel secundário, coadjuvante no desenvolvimento da criança pequena, esta sim, protagonista do processo.

⁴⁵ Publicado em 1998 pelo MEC, os RCNEI, sob o reconhecimento da criança como sujeito de direitos a partir da Constituição Federal de 1988, a concebe como “um ser possuidor do direito de desenvolver-se em um ambiente propício, *sem intervenção de nenhum fator que possa tolher o seu desenvolvimento*”, ou seja, configura-se um projeto educacional em que a espontaneidade da criança é o carro-chefe e o professor deve interferir o mínimo possível (ARCE, 2013, p. 17).

Num breve resgate histórico, temos desde Pestalozzi (1746 - 1827) e Froebel (1782 - 1852), pioneiros dos “jardins da infância”⁴⁶ e precursores do escolanovismo que ainda prevalece em muitas escolas de educação infantil do nosso país, propostas educacionais acríticas, anistóricas e naturalizantes que colaboram para a adaptação dos indivíduos à sociedade capitalista e representam, assim, a face reacionária e alienante da ideologia liberal-burguesa. Tomando o desenvolvimento infantil como natural e espontâneo e que, portanto, prescinde da interferência do adulto, estes teóricos foram pioneiros nos processos de descaracterização do papel da professora e da secundarização do ensino (ARCE, 2002)

Dentre outros fatores, tal pedagogia anti-escolar é acompanhada de uma visão idílica da mulher como educadora nata que, com seu instinto maternal, “desempenha um papel absolutamente central e praticamente exclusivo na formação das crianças pequenas” (ARCE, 2002, p. 102), posicionamento naturalizante que decorre no desprestígio profissional sob o qual trabalham muitas professoras das creches e pré-escolas.

Vários estudos apontam que a influência desses pensadores se encontra ainda muito presente nos dias atuais

Arce (2001), revela que o mito da maternidade está presente na constituição histórica da imagem do profissional da Educação Infantil. Kuhlmann Jr. (2000) percebe essa associação entre as ações de cuidado na educação infantil às qualidades maternas como fator de desprestígio profissional. Já Arce (2001) questiona a naturalidade com que é aceito que a quase totalidade de cargos de professor na Educação Infantil sejam ocupados por mulheres. Buscando explicações sobre o fenômeno de feminização no magistério, a autora percebe que os papéis sociais atribuídos às mulheres e crianças foram transferidos para a prática educativa (MEDEIROS TELLES, 2018, p. 34).

Tal desprestígio se revela inclusive na legislação que caracteriza o magistério da Educação Básica⁴⁷ enquanto “trabalho/função de ensino a cargo e desenvolvido/exercida por professores, na qualidade de profissionais da educação escolar/ensino” (BRASIL, 2008, p. 7), mas faz uma ressalva em relação aos profissionais que trabalham na Educação Infantil que, embora com habilitação para a docência, ocupam funções de assistentes de desenvolvimento infantil, monitoras, recreacionistas, dentre outras designações e, sendo assim, não podem ser

⁴⁶ O primeiro Jardim de Infância do Brasil estabeleceu-se na cidade de Castro (PR) em 1862, pelas mãos da professora pernambucana Emília Faria de Albuquerque Erichsen, que baseou-se nos métodos pedagógicos derivados das obras de Froebel (CARDOSO FILHO, 2006) Nos mesmos moldes, data de 1875 a criação do primeiro jardim de infância na cidade do Rio de Janeiro (então capital do país) no Colégio Menezes Vieira, capitaneada por Carlota Menezes Vieira, co-fundadora do colégio e esposa de seu fundador, o médico Joaquim José Menezes Vieira (1848-1897).

⁴⁷ Parecer CNE/CBE 24/2007.

consideradas profissionais do magistério. Corroborando tal desprofissionalização, o artigo 22 da Lei nº 11.494/2007⁴⁸ admite em caráter provisório a inclusão na carreira do magistério na etapa de educação de crianças de 0 a 3 anos, profissionais não habilitadas, porém autorizadas a exercer a docência pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino (MEDEIROS TELLES, 2018).

Na mesma direção que destitui a professora do papel de transmissora de conhecimento, podemos dizer que a pedagogia hegemônica que confere centralidade à criança define a especificidade da educação infantil pela sua negação: não há ensino, não há diretividade do processo de aprendizagem, descaracterizando a própria identidade legal desta “primeira etapa da educação básica” de acordo com o artigo 21 da LDB em vigor e corroborando com a tendência de educação não escolar e do esvaziamento do ato de ensinar que já se encontravam presentes na gênese da constituição destas instituições, conforme acima exposto, agora com uma nova roupagem, “como se essa fosse uma novidade que teria vindo substituir modelos tradicionais de compreensão da infância, superando-os” (STEMMER, 2012, p. 26).

De qualquer forma, nos importa destacar que o espontaneísmo da criança e a descaracterização do trabalho docente se constituem como elementos nodais da concepção pedagógica que embasa o RCNEI, conforme observamos no trecho a seguir:

Na instituição de Educação Infantil, o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998, p. 30).

Podemos afirmar também que em grande medida esta concepção se coaduna com os referenciais pedagógicos da recém-publicada (2017) Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Infantil que assume a mesma concepção de criança enquanto

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, 2017, p. 35).

Tomando como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as interações e as brincadeiras, a BNCC define seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos -

⁴⁸ Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB

conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se - através de 5 campos de experiência, conforme destacamos abaixo

[...] a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 38).

Embora o “patrimônio cultural” apareça no texto como um conhecimento a ser “entrelaçado” às experiências cotidianas das crianças, é notório observar que cada campo de experiência - 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 - o que se depreende como “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” não passa de uma série de competências que as crianças devem desenvolver (espontaneamente) durante a permanência nesta etapa da educação básica, proposta antagônica à concepção de educação infantil da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme pudemos verificar há pouco.

Tal panorama, embora ainda parcial, reitera que a incidência da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil não prescinde de professoras(es) conscientes do seu papel e efetivamente engajadas em materializar, na sua prática, a teoria adotada, o que significa, objetivamente, romper com a concepção naturalizante de desenvolvimento humano e com as práticas espontaneístas advogadas pela Pedagogia da Infância que, ao dar centralidade à criança no processo educativo, aprofundam a alienação do trabalho docente nesta etapa escolar.

Demarcamos, assim, neste capítulo, a categoria trabalho docente na perspectiva materialista dialética da Pedagogia histórico-crítica e seu papel determinante na práxis desta pedagogia, explicitando a necessidade de superar a alienação do trabalho em seus diferentes níveis como prerrogativa para a articulação teórico-prática pretendida.

Diante deste quadro e considerando aqueles elementos centrais como requisitos da práxis nesta perspectiva pedagógica, questionamo-nos: Quais aspectos do trabalho docente são favorecedores (ou impeditivos) da práxis educativa transformadora? Se a prática é critério de verdade, a formação teórica garante a mudança na prática das professoras? Como possibilitar que a tomada de consciência aconteça de modo a efetivar essa práxis? Que práxis é possível nesta sociabilidade?

Nossa investigação segue afirmando a carência de estudos acerca de tentativas concretas de efetivação da relação entre teoria e prática no âmbito desta pedagogia na educação infantil e

do consequente debate sobre seu compromisso ético-político como uma das dificuldades a serem superadas para que efetivamente incida na prática das salas de aula desta e das demais etapas da educação escolar.

No interesse de provocar essa discussão, nosso capítulo seguinte pretende, a partir da aproximação e análise da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil de Bauru, fundamentada nesta perspectiva teórica, tentar responder estas questões, apontando avanços e dificuldades decorrentes da elaboração e implementação da referida Proposta no sistema municipal de ensino pesquisado.

A partir desta investigação e sob a luz dos fundamentos já explicitados até aqui, intentamos sinalizar algumas das contradições - teóricas e práticas - desta pedagogia a serem superadas para que a práxis educativa transformadora se efetive dentro dos limites da atual configuração social.

3 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE BAURU

Depois de termos explicitado as categorias Práxis, Trabalho e Trabalho Docente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como demarcarmos as especificidades desta pedagogia na etapa da educação infantil, pretendemos neste Capítulo 3, a partir de uma pesquisa realizada sobre o processo concreto de elaboração e implementação de uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (PPEI) baseada nesta pedagogia e na Psicologia Histórico-Cultural, verificar se e em que medida a práxis aqui defendida vem se efetivando neste segmento no município investigado, com o intuito de evidenciar avanços e dificuldades teóricas e práticas desse processo.

Para tanto, apresentamos a análise dos dados relativos ao processo de elaboração teórica da referida Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (PPEI), os principais elementos constitutivos dos capítulos do documento final e dados relativos aos processos formativos viabilizados durante e após a entrega oficial da Proposta, bem como ao processo de implementação da Proposta no sistema municipal de ensino de Bauru e a tendência desse movimento.

No intuito de dar mais concretude à nossa investigação, tal análise segue cotejada por trechos das entrevistas semiestruturadas realizadas junto à três das coordenadoras do processo de elaboração da Proposta e à atual (2017-2019) Diretora da Área de Educação Infantil do município.

Desta forma, em consonância com os pressupostos metodológicos adotados nesse estudo, acreditamos podermos proceder, à luz das categorias tratadas nos capítulos anteriores, a análise crítica acerca da incidência concreta da Proposta na prática pedagógica das salas de aula do referido Sistema, elencando os avanços e as dificuldades desse processo e indicando possibilidades de superação destas na direção da práxis educativa transformadora preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Avaliar os avanços da incidência da Pedagogia Histórico-Crítica na prática das profissionais desta etapa escolar de Bauru e os desafios que ainda persistem para a efetivação dessa práxis nos conduzirá, por fim e novamente de acordo com o método aqui adotado, à análise dos elementos teóricos e práticos que já foram elaborados pelo conjunto de autores desta pedagogia e à indicação daqueles que ainda necessitam ser aprofundados, aprimorados ou melhor enfatizados com vistas à superação daqueles desafios.

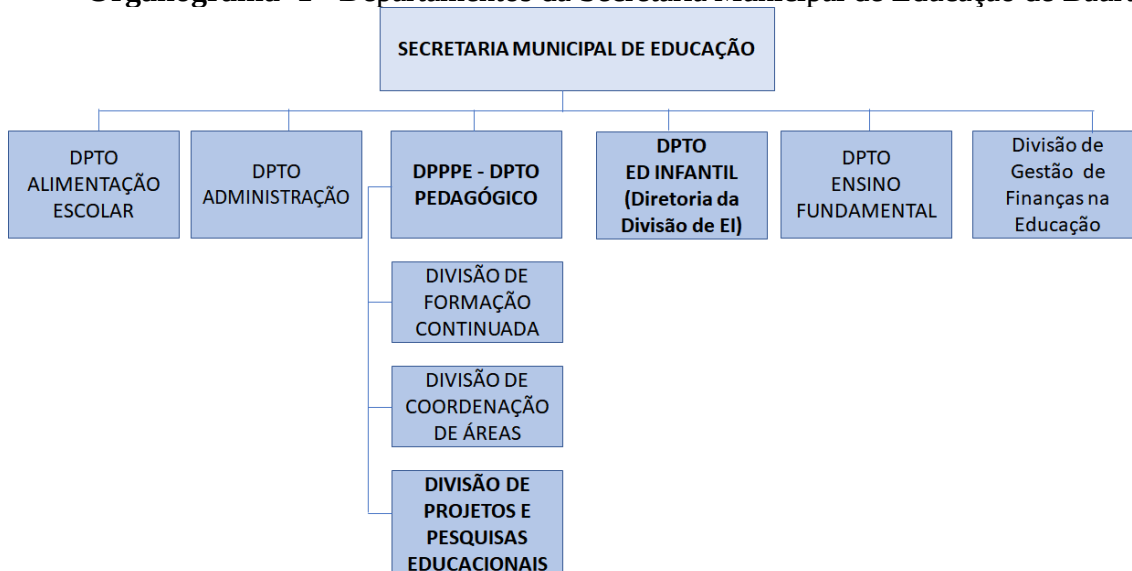
3.1. Processo de elaboração e implementação da Proposta

A elaboração da PPEI do município de Bauru constitui-se como um longo processo de construção coletiva que nasceu, inicialmente, da parceria entre a Diretora do Departamento de Educação Infantil e da Divisão de Projetos e Pesquisas da Secretaria Municipal de Educação com o Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru, através do projeto de extensão intitulado *Construção e implementação da proposta pedagógica da rede municipal de educação infantil de Bauru*. Segundo Pasqualini (2015), coordenadora do projeto, este teve início em 2011 e tinha como objetivo central

[...] organizar, orientar e fundamentar teoricamente o processo de construção coletiva e implementação de nova proposta pedagógica para o segmento da educação infantil do sistema municipal de ensino da cidade de Bauru, tendo como referência teórico-metodológica a unidade entre pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural (PASQUALINI, 2015, p. 192).

A título de visualização organizacional da Secretaria Municipal de Educação, apresentamos abaixo como então ela se encontra estruturada e seus vários Departamentos.

Organograma 1 - Departamentos da Secretaria Municipal de Educação de Bauru



Fonte: elaboração da autora

Em entrevista, pudemos averiguar que a iniciativa de elaborar uma nova proposta partiu da então Diretora do Departamento da Educação Infantil, prof. Lane Gamba, em função das relações previamente estabelecidas com algumas pesquisadoras do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru, via Secretaria Municipal de Educação:

[...] foi um convite que surgiu no final do ano de 2010... [...]ela me convidou prá fazer junto com ela um trabalho de construir uma nova proposta pedagógica prá educação infantil [...] e, claro que esse convite prá mim vem também em função de uma história anterior. Então em termos de raízes do início da proposta, a gente precisaria remeter a toda uma história de parceria do Departamento de Psicologia com a Secretaria de Educação Municipal [...] minha história com a Rede começou lá atrás [...] eu fui criando um vínculo com a Lane de muita afinidade teórica no que se refere principalmente à Psicologia Histórico-Cultural e também uma afinidade humana, política mesmo, um vínculo de confiança. Então o convite que ela me faz em 2010 vem dessa história do Departamento, dos projetos dos quais eu participei que depois geraram esse vínculo meu especificamente com a Lane (E3, 03/10/18).

Este histórico é corroborado por outra entrevistada, como vemos no trecho a seguir:

Então a Lane, que já se aposentou, estava como diretora da educação infantil e ela tinha muito contato com a Juliana Pasqualini e também assim por cursos que foram dados anteriormente. [...] Então essas pessoas começaram a simpatizar com a teoria da Psicologia Histórico-Cultural primeiramente, porque dava respostas importantes sobre o desenvolvimento humano. Então a Lane, conversando com a Juliana Pasqualini, que já tinha feito toda a sua dissertação de mestrado e tese de doutorado nesse olhar para a rede, porque inclusive ela fez a pesquisa na rede, no sistema nosso, daí então essa ideia de começar a discutir uma proposta com base Histórico-Crítica (E1, 27/11/18).

Conforme podemos observar, os relatos indicam que a escolha da fundamentação teórica da PPEI remonta a uma história anterior ao processo de sua elaboração e que justifica a presença da Psicologia Histórico-Cultural permeando toda a estrutura da PPEI, bem como os processos formativos ocorridos durante e após sua implementação, como verificaremos adiante. Segundo a entrevistada “o processo nasce com a ideia de fazer uma proposta histórico-cultural” (E3, 03/10/18), informação que já havia surgido nas declarações da 1ª entrevistada:

E aí, num primeiro momento, foi mais aprofundado os estudos de Vigotski, da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano e depois teria que ter uma pedagogia que dialogasse e essa pedagogia que dialoga é a Pedagogia Histórico-Crítica (E1, 27/11/18).

O município já havia contado, anteriormente, com duas propostas pedagógicas para a educação infantil, ambas fundadas em outras bases⁴⁹ e por certo ecletismo teórico, propostas estas que se encontravam atravessadas pelos RCNEI que, como já vimos anteriormente,

⁴⁹ A primeira Proposta, fundamentada da pedagogia de Célestin Freinet data de 1987 e a segunda, elaborada cerca de 10 anos depois, fundamentava-se nas proposições do construtivismo de Jean Piaget e do então denominado sociointeracionismo de Lev Vigotski e foi publicada em 1996. Detalhes de ambas podem ser verificadas em Pasqualini, 2015.

carregam a perspectiva anti-escolar da Pedagogia da Infância. Tal fragilidade das propostas até então estabelecidas e a aproximação da Divisão de Projetos e Pesquisas da SME da concepção de criança e de desenvolvimento contidas nos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural foram, assim, fatores que motivaram o processo de elaboração dessa nova Proposta.

A partir da clareza quanto à importância de um sólido referencial teórico norteador da organização do ensino nessa etapa escolar e, portanto, com vistas à unidade teórico-metodológica acima referida, o projeto se propunha a alcançar três objetivos específicos: a construção colaborativa de uma proposta que pudesse orientar a ação pedagógica nas escolas públicas de educação infantil do município; a elaboração e entrega de um documento escrito contendo diretrizes, princípios e orientações didáticas para a (re)organização do ensino naquelas unidades escolares, incluindo uma matriz curricular; a criação de espaços de formação continuada de professores e gestores da rede municipal articulada às diretrizes da proposta pedagógica em elaboração (PASQUALINI, 2015).

A fim de alcançar tais metas, o processo contou desde o início com a participação direta e indireta de muitos atores do Sistema Municipal de Educação envolvidos em cinco grandes frentes de ação:

- i) reuniões de estudo, planejamento e avaliação com a equipe de coordenação;
- ii) encontros periódicos com as diretoras das unidades escolares;
- iii) grupos de trabalho por área de conhecimento para elaboração e sistematização do currículo, com auxílio de especialistas e pareceristas;
- iv) formação continuada de professoras;
- v) redação e organização do documento final (PASQUALINI, 2015, p. 193).

O trabalho teve início a partir da organização de uma equipe de coordenação formada pela coordenadora geral e pela prof^a Lane, então diretora do Departamento da Educação Infantil da SME e mais oito integrantes vinculadas à SME. Estas últimas, além de se responsabilizarem pelo andamento geral do processo de construção da proposta, se encarregaram, cada uma, da coordenação de um dos Grupos de Trabalho (GT) divididos por área e sub-área do conhecimento, quais sejam, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (da Natureza e da Sociedade), Arte (Literária, Visual e Música) e Cultura Corporal.

[...] daí em 2011 foi feito o convite aos professores da rede municipal de ensino, enviado, disparado prá todas as escolas, para quem quisesse participar... então poderia ser o professor, o diretor prá formar o grupo... aí, com esse convite, compareceram não muitas pessoas... mas deu em média 8 pessoas por grupo de trabalho... então realizamos a formação dos grupos de trabalho, geralmente por afinidade... [...] Então foi assim, a formação teve

critérios não planejados... foi uma surpresa no momento... e nós criamos assim, encontros semanais (E2, 25/05/18).

Cabe destacar que nesta etapa do processo, muitas(os) profissionais da SME estiveram diretamente envolvidas(os) e outras(os) da Secretaria como um todo foram se integrando à construção coletiva do documento, desde as tratativas iniciais até o desenrolar dos processos iniciais de formação, configurando a ampla participação das diferentes áreas da Secretaria, conforme informações coletadas junto às entrevistadas:

[...] Então o Departamento Pedagógico ele sempre foi muito importante no processo. Na Divisão da educação infantil eu não sei quem mais estava lá, se a Marta⁵⁰ era ou não. Mas no desenrolar da coisa, me parece que foram as pessoas do pedagógico que ficaram mais diretamente envolvidas ... Yaeko, Meire, o José Vítor⁵¹ [...] Então houve esse momento em que alguém lá tomou essa decisão de que era preciso envolver não só quem era da Educação Infantil [...] O que foi bom porque daí arraigou a construção da proposta dentro da Secretaria, por que, por exemplo, o grupo de matemática era coordenado pela Inês que era uma diretora, que não tinha nenhuma relação com a gestão direta, a não ser estar nessa equipe de coordenação (da proposta)...então houve uma avaliação de que tinha que envolver...quem era da matemática que era da equipe da Secretaria [...] Isso precisaria resgatar em que ano aconteceu, mas eu acredito que foi em 2015, talvez 2014 (E3, 03/10/18).

[...] retomando a composição dos GTs, eram também formados pelas supervisoras do departamento da educação infantil, com os coordenadores de área também do departamento pedagógico. Então na época de construção dessa proposta estavam todos os departamentos empenhados e envolvidos na escrita, no estudo. [...] o que aconteceu, estava Secretaria e Sistema juntos, o que deve acontecer mesmo. Não havia uma separação, o desejo era de todos! (E1, 27/11/18).

Dos relatos acima, podemos inferir que, inicialmente, a elaboração da PPEI se configurou como um projeto da Secretaria, do município, partindo da intenção particular da então Diretora do Departamento de Educação Infantil, seguida da inclusão de outras profissionais do Departamento Pedagógico - atual Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE) - no processo e o posterior envolvimento direto das várias áreas do conhecimento, envolvimento este que ocorreu “no processo”.

⁵⁰ A prof^a Marta de Castro Alves Corrêa, então Diretora de Divisão de Creches Conveniadas participou desde o início do processo como Coordenadora do GT de Língua Portuguesa

⁵¹ A prof^a Yaeko Nakadakari Tsuchioka, então Coordenadora da Área de Educação Infantil e a prof^a Meire Cristina dos Santos Dangiό, então Diretora da Divisão de Projetos compuseram a equipe de Coordenação Geral da PPEI desde o início do seu processo de elaboração. O prof. José Vitor Fernandes Bertizoli, Coordenador da Área de Artes veio a compor posteriormente a equipe de Coordenação Geral da PPEI.

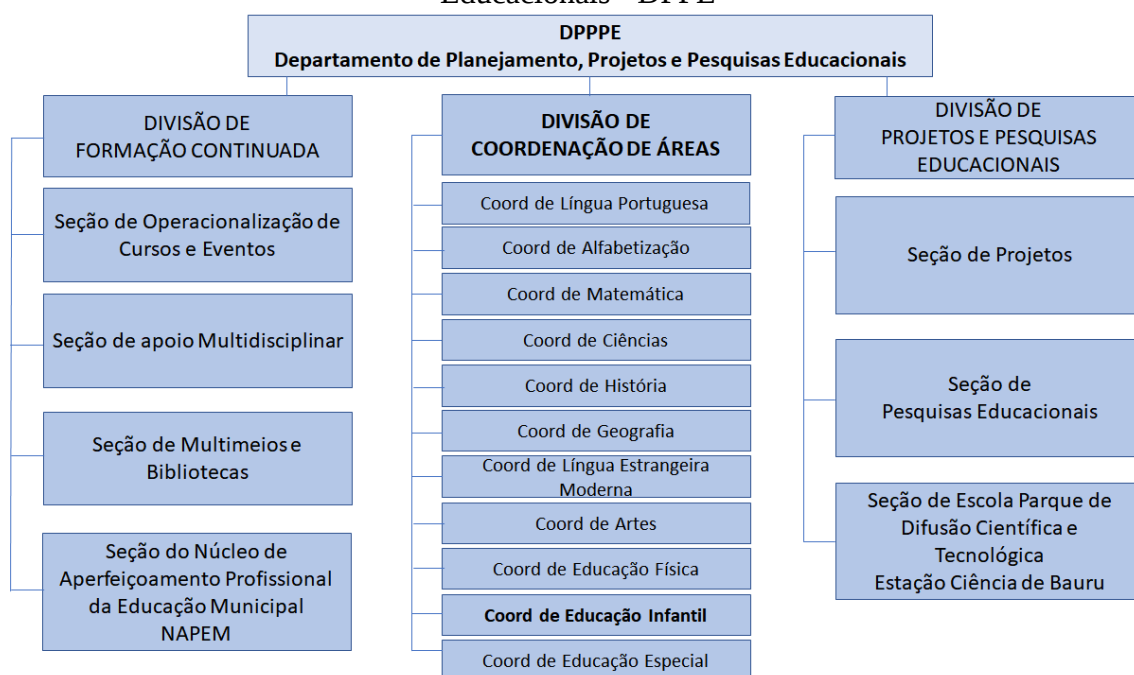
No site da SME, podemos encontrar a seguinte definição:

O Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE), anteriormente denominado Departamento Pedagógico, é composto pelas Divisões de Formação Continuada, de Coordenação de Áreas e de Projetos e Pesquisas Educacionais. É responsável, especialmente, pela formação continuada dos profissionais do Sistema Municipal de Ensino, por analisar Projetos e Programas a serem desenvolvidos nas Unidades Escolares Municipais e por articular e subsidiar as ações dos demais Departamentos da Secretaria Municipal da Educação de Bauru (site oficial da Prefeitura de Bauru - 22/11/18).

Entendemos relevante ressaltar que as diretoras da Divisão de Formação Continuada e da Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais, subordinadas ao mesmo DPPPE, participaram da equipe de coordenação da PPEI, algo que não ocorreu com a então diretora da Divisão de Coordenação das Áreas. Essa Divisão manteve-se representada essencialmente pela então Coordenadora da Área de Educação Infantil, que acompanhou todo o processo desde a formação da equipe de Coordenação Geral da PPEI até sua entrega e início da sua implementação.

Na estrutura hierárquica do DPPPE, temos que a Coordenação da Área de Educação Infantil encontra-se, ao lado das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, dentre outras, subordinada à Divisão de Coordenação de Áreas, conforme demonstramos no organograma abaixo:

Organograma 2 - Composição do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais - DPPE



Fonte: elaboração da autora

Deste quadro, pensamos relevante destacar que os Coordenadores das demais áreas, com exceção de Educação Física e Artes, foram se inserindo nos anos finais de elaboração da PPEI, algo que julgamos como um resultado da apropriação teórica das(os) profissionais diretamente envolvidas, cientes da relevância de todas as áreas do conhecimento para a formação integral na Educação Infantil sob a perspectiva teórica adotada.

Após seis meses de encontros de estudos semanais daquela equipe inicial, foram formados os 8 GTs com professoras e diretoras do Sistema municipal, encarregadas da elaboração e sistematização do currículo propriamente, ação seguida de um levantamento⁵² junto à todas as professoras do Sistema relativo às atividades que vinham desenvolvendo com seus alunos e que se constituiu como referência de trabalho para os GTs, conforme informado pelas entrevistadas:

E houve o levantamento do trabalho desenvolvido na Rede... então todo esse movimento, a gente solicitou as boas práticas.... ou não só as boas práticas... o que é que tem se trabalhado dentro de tais áreas... então a gente foi coletando material... na própria Rede... o que que eles já fazem... aí seriam as práticas... (E2, 25/05/2018).

E além desse processo coletivo de escrever o texto, para escrever o texto nós fizemos junto com a Juliana, elaboramos questões para enviar às escolas, pra olhar a prática das professoras... o que as professoras estavam fazendo... daí as respostas vieram e nós fizemos uma tabulação, um estudo dessas respostas e a partir desse material coletado no sistema de ensino nós começamos a escrever o texto (E1, 27/11/18).

Ainda a respeito dessa consulta e da formação dos GTs, “... um processo coletivo, um processo bonito, que teve a participação de muitas pessoas” (E1, 27/11/18), as entrevistadas afirmam ter se tratado de uma estratégia adotada com fins de envolver o maior número de professoras no processo de elaboração da proposta e torná-lo efetivamente um trabalho coletivo, pois “a hora que a gente convoca essas pessoas pra vir participar, então eles se sentem parte” (E2, 25/05/18), opinião compartilhada por Pasqualini (2015) que salienta:

O fato de terem sido profissionais do próprio sistema municipal as artífices do currículo, resultou em uma proposta realista, afinada à realidade das unidades escolares (com suas possibilidades e limites), e com forte senso de identidade. A expressão “nossa proposta” foi, no curso dos anos de trabalho, tornando-se recorrente, utilizada não só por aqueles diretamente envolvidos na produção

⁵² Um questionário foi distribuído a todas as professoras do Sistema para que tal levantamento fosse viabilizado. Segundo informações da E2, cerca de 50% das professoras responderam ao material. Infelizmente, não foi possível localizar esse material, em função das mudanças estruturais da SME e troca das responsáveis pela sua guarda.

dos textos, mas também por profissionais que participaram do processo de construção apenas indiretamente (PASQUALINI, 2015, p. 202).

Desse processo de construção coletiva, cabe ainda destacar os processos formativos de todas as diretoras das EMEI e EMEII, viabilizados pela Coordenação Geral no decorrer dos anos de 2011, 2012 e 2013 através de encontros periódicos com todas essas gestoras que “eram solicitadas a socializar com suas equipes o conteúdo dos encontros e trazer para o debate questões, sugestões e solicitações das equipes” (PASQUALINI, 2014, p. 204), de modo a buscar envolver todas as professoras do sistema no processo.

[...] a Juliana fazia formação das diretoras, o que foi primordial. Porque as professoras ouviam lá com a gente, e a gente ia com interlocução nas escolas e a Juliana ia com a mesma linguagem com as diretoras. Então foi formando todos os profissionais, dando suporte teórico de conhecimento sobre a psicologia histórico-cultural nesse momento (E1, 27/11/18).

Esse cuidado com a formação teórica é reiterado em todas as entrevistas, conforme podemos constatar no trecho seguinte:

Então teve esse processo... estudar a educação infantil... estudamos a proposta de Cascavel... então todo um conteúdo teórico... a gente teve que compreender, se apropriar de alguns conceitos pra depois direcionar o nosso trabalho... então foi um ano inteiro de estudo... encontros semanais mesmo... foi bem intenso. Só que em 2012 também continuou, porque não dá em um ano com encontro mensal, quinzenal ou semanal, você se apropriar de uma teoria bem complexa... até hoje mesmo a gente encontra dificuldades, né... o estudo continuou em 2012... (E2 - 25/05/18).

Tal empenho na formação teórica também fica evidente em outra estratégia adotada para garantir o envolvimento das equipes escolares e a apropriação da teoria por parte das professoras, qual seja a disponibilização, de 2012 a 2016, de 10 cursos de formação de cerca de 30 horas ministrados pelos alunos de graduação em Psicologia da UNESP/Bauru envolvidos, “visando proporcionar aos professores interessados um espaço de estudo e aprofundamento teórico e ao mesmo tempo mais um canal para fortalecer o caráter participativo da construção da proposta” (PASQUALINI, 2014, p. 207), instrumentalização considerada muito importante nas entrevistas

[...] os cursos, que a Juliana veio com os estagiários de psicologia e eles deram muitos cursos, muitos. E aí as professoras foram se apaixonando – não todas – pela teoria (E1, 27/11/18).

Com o mesmo objetivo, foram formados grupos de estudo, a partir de 2013, para aprofundamento de temáticas específicas e realizados muitos estudos em horário de ATPC, além do envio gradativo, para todas as escolas, dos textos que comporiam o documento da proposta pedagógica

Aí em 2014, o que a gente tinha produzido, de escrito, a gente mandou pras escolas... para análise... também foi um momento muito legal porque escrevemos ...e aí como esse texto seria compreendido na escola pelas pessoas que não estiveram nesse processo? Então escreveram, deram devolutiva e falaram “não entendemos tal termo”, “isso aqui não ficou muito compreensível” “ah, falta tal coisa”... então muita gente foi, deu opinião, outros elogiaram [...]. Eles estudaram no horário da ATPC... nós demos um prazo prá elas estudarem... prá elas escreverem... então teve diversos comentários (E2, 25/05/18).

E aí fomos escrevendo, quando já estava no final do processo, o texto já estava bem estruturado, cada área enviou o texto prá escola – olha que coisa bonita – daí todas as escolas receberam o texto final – mas nem todas devolveram, né? – mas pelos foi pedido que todas em ATP lessem o texto. Por exemplo, Língua Portuguesa mandou essa semana, então na próxima semana todas deveriam estar lendo o texto em ATP para opinar. E muitas escolas retornaram: “Olha, ficou confuso esse parágrafo, nós não entendemos esse ponto” e a gente foi melhorando esse texto (E1, 27/11/18).

Tal processo contínuo de consulta às equipes das EMEI e EMEII é reiterado, inclusive, pela atual Coordenadora de Área da Educação Infantil do município que, embora não tenha participado diretamente desse processo de elaboração da PPEI, afirmou, em entrevista, que na escola onde lecionava pode acompanhar os estudos e opinar sobre os textos da Proposta durante o processo de elaboração, bem como realizar ATP sobre a Proposta na escola em que foi diretora mais recentemente.

Após um extenso processo coletivo de elaboração dos textos, acompanhado das citadas iniciativas formativas, a redação do texto final e a entrega oficial da PPEI do município foi efetivada no início de 2016, ação imediatamente seguida de novo processo formativo de todas as professoras e diretoras das unidades escolares, agora em caráter convocatório. Nesse momento, foram realizados 11 encontros de 2 horas cada acerca das 8 áreas do currículo, precedidos pelos Fundamentos Teóricos que contaram com a participação das mais de 600 profissionais do Sistema, etapa esta que inaugurou a efetiva implementação da PPEI em todas as EMEI e EMEII de Bauru

A gente finalizou a proposta em janeiro de 2016 e ela foi lançada oficialmente em 04 de fevereiro de 2016. Era ainda o último ano da gestão e aí a equipe mais diretamente envolvida organizou um processo de formação que tem um

lado bem interessante que foi assim ... era um tema por mês ao longo de 2016 e todas as professoras de todas as escolas passaram por aquela formação [...] Foram 11 encontros [...] eu fiz uma fala de 2 horas mais ou menos sobre fundamentos teóricos e a gente repetiu 11 vezes para todo mundo passar. Daí no mês seguinte começou as áreas da matriz curricular... língua portuguesa, matemática, cultura corporal, ciências... cada grupo fez a sua formação, a educação especial fez. Então ao longo de 2016 foi esse trabalho ... que eu falo que foi mais uma apresentação da proposta do que propriamente formação, porque eram encontros de 2 horas, mas pelo menos todo mundo teve diretamente ali, sem intermediário (E3, 07/06/18).

Foram oito meses de formação [...] A aceitação bem positiva... por quê? A gente solicitava que elas lessem os conteúdos, aí depois a gente ia por essa parte prática... a gente pedia também “se vocês leram, quais são as dúvidas de vocês após a leitura?” Pedia pra grifar. Tinha um momento “O que vocês não entenderam?” Então a gente fazia o levantamento... [...]. Então, num primeiro momento, ah, é difícil a proposta... a gente não entendeu os conteúdos... então, assim, como a gente pode trabalhar? Então vieram várias dúvidas... [...] E na hora que nós explicamos de forma simples, demos exemplos [...] depois no final... “e aí, tá tranquilo?”... “nossa, agora ficou fácil!” (E2, 25/05/18).

Esse período de formação pós apresentação oficial da proposta foi seguido da disponibilidade da equipe do DPPPE e da Coordenação da Área de Educação Infantil para a realização das formações nas ATP de cada escola, aspecto considerado muito relevante pelas entrevistadas

[...] uma mudança significativa foi que após a entrega da proposta e a disseminação naqueles encontros gerais, toda a equipe da Secretaria se colocou à disposição e foi nas escolas com as áreas do conhecimento que as escolas quisessem. Então esse foi um ponto que eu destaco de bastante importância e que, na minha opinião, deve continuar para todo o sempre. Porque não é modismo, a gente tem que continuar aprofundando, estudando nas áreas do conhecimento (E1, 17/05/18).

Eles queriam aprofundar mais os estudos, então queriam uma formação mais específica, aí eles chamavam. Às vezes a gente pegava um conteúdo, por exemplo, não entendiam os parâmetros do som [...]... então eu ia... uma oficina à parte. [...] Então foi esse movimento de ir pra escola (E2, 25/05/18).

Cada GT ministrou 11 vezes o mesmo conteúdo (em 2016). E de lá pra cá, em 2017 agora é a hora da secretaria ir às escolas com o mesmo conteúdo e ir lá *in loco*. Foi o que eu fiz em 2017 como coordenadora, em 2017 era a Martinha a coordenadora da educação infantil, mas eu estava junto com ela na coordenação do pedagógico e então eu fui em muitas escolas continuar essa formação do conteúdo de Língua Portuguesa do GT. A Yaeko foi com a música, com a arte...então ficamos o 2017...então em 2016 tivemos aquela formação coletiva, geral, e 2017 a gente se propôs a ir às escolas e as escolas chamavam a gente (E1, 27/11/18).

Destacamos deste processo o movimento, por parte da equipe de coordenação do projeto, no sentido de favorecer o envolvimento das professoras do sistema, algo que se deu em diferentes momentos, como pudemos verificar: 1) convite aberto a todas as professoras para participarem dos Grupos de Trabalho de cada área do conhecimento; 2) solicitação de materiais e atividades que realizavam em sua prática pedagógica / levantamento via questionário; 3) leitura, avaliação e elaboração de devolutivas em ATP de todos os textos elaborados nos GT e que comporiam o documento escrito; 4) estudo nas ATP em cada escola, sob coordenação da gestora/diretora, com ênfase na perspectiva histórico-cultural; 5) convocação para a formação em todas as áreas da matriz curricular após a publicação da Proposta; 6) abertura do DPPPE para formação continuada nas ATP das escolas que a solicitasse.

Finda a etapa da construção coletiva, da entrega oficial do documento e da implementação inicial da proposta, um novo cenário político administrativo se instalou no município com a eleição de um novo prefeito, a troca da Secretária de Educação e a reorganização e deslocamento do quadro de profissionais das diferentes Diretorias e Divisões da SME, fato que vai impactar no processo de implementação da PPEI construída e sobre o qual nos ateremos posteriormente.

Assim, a partir de 2017, muitas mudanças ocorreram na Secretaria Municipal de Educação de Bauru e na sua Diretoria de Educação Infantil, como o remanejamento de profissionais que até então atuavam na Secretaria e que foram realocadas nas escolas de origem e a nomeação da nova Coordenadora da Área de Educação Infantil do município. Paralelamente, ao final do mesmo ano, ocorreu a publicação pelo Ministério da Educação e Cultura, da Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil e Ensino Fundamental que, legalmente, vêm impactar as propostas curriculares municipais de ambos os segmentos da Educação Básica.

Com a entrada de um novo governo, houve a continuidade no sentido de que não foi colocado na gaveta o documento. Ele continuou sendo estudado, nós tivemos cursos... Só que agora nós estamos num outro momento porque muitas pessoas não estão mais no lugar em que estavam. Voltaram pra escola. E outras pessoas assumiram, pessoas que não estavam no mesmo momento de estudo em que a gente estava. Isso deu uma esfriada enquanto secretaria de educação. Tem muita gente lá que sabe a teoria, que está estudando, tem vontade, mas tem muita gente que está começando a estudar agora meio que do “0” e nós já estávamos bem aprofundadas. [...] Está em outro momento de buscar também outras alternativas que não só a proposta, isso também está começando a aparecer. Por que esse pessoal que estava lá foi sustentando, garantindo a existência dessa proposta, saiu esse pessoal, saiu 90% de quem estava lá. E agora então meio que esfriou um pouquinho (E1, 27/11/18).

[...] é uma incógnita, a gente vai ter que aguardar o tempo num primeiro momento. O que eu senti? Achei legal, manteve as pessoas no Pedagógico, não falou em nenhum momento(sic)... porque seria um tiro no pé tirar algo que está ali posto e não por nada no lugar. Criar uma outra proposta demanda tempo, trabalho, recursos humanos, não tem. Eu sai, Meire saiu...[...] as que estavam mais envolvidas eram eu e a Meire com os estudos, como aluna da Lígia, da Ju... então eu e ela que tínhamos estudado mais, então todos os cursos direcionados pediam pra gente... Então saiu eu e a Meire... não ficou ninguém. Não, ficou a Gislaine Gobbo que fez mestrado e doutorado nessa área... então ela ficou na educação infantil sozinha. Sozinha e que não participou desse processo todo. Então eu não sei [...]. Porque eu tenho essa preocupação... eu saio, mas eu não quero que morra esse movimento. [...] A gente se sente parte, então a gente não quer algo nosso, parte disso, que morra, a gente quer que tenha continuidade (E2, 25/05/18).

A nova Coordenadora da Área de Educação Infantil tem, desde que assumiu, dado continuidade ao processo formativo das profissionais que atuam nesse segmento, conforme indica em sua entrevista:

Com a direção eu levo uma coisa mais complexa e no âmbito das auxiliares, o mesmo conteúdo de uma forma mais prática, mais suave [...] Eu tenho um curso de auxiliares com 70, um curso de adjuntas com 40, agora estendi também para as creches conveniadas, é uma população de 70 e também estou trabalhando com a formação do fundamental sobre a teoria. Que foi o aspecto dos fundamentos teóricos eu trabalhei nesse primeiro momento. [...] No infantil, como eu não daria conta, *uma única coordenadora para 64 escolas*, eu peguei as diretoras e elas me enviam as práticas. E essas práticas eu divulgo. [...] em virtude das práticas que estão acontecendo, elas me dão a devolutiva, mandam vídeos, mandam imagens, me trazem material. Ali tem vários materiais da recolha dessas práticas e eu continuo a formação (E4, 28/09/18, grifos nossos).

A continuidade da formação e da implementação da proposta tem, assim, ficado prática e exclusivamente a cargo desta profissional que, embora extremamente comprometida é apenas uma num universo de 65 EMEI e EMEII com cerca de 600 professoras, além das 29 escolas conveniadas, o que configura a sobrecarga de trabalho dessa profissional, revelada em sua fala

Quando eu vi que eu estava (só) eu sentei com a Secretária e falei que aquilo que eu tinha me proposto de ir com as 20 escolas e ir prá prática, eu parei na ATP. Fui com duas. Aí eu sentei com ela e falei “olha, não vou dar conta”. [...] A Ângela Edilene de Campos que tava trabalhando comigo, ela saiu agora recentemente, era do NAPEM também, ela dava formação e ela pegou a formação também pra dar um olhar da formação com a teoria. Ela contribuiu comigo nesse sentido, a gente fez a análise da Base (BNCC), nós fizemos um artigo recentemente das parlendas que foi para as escolas, tudo fundamentado e ela tem me ajudado. E a Rose Gaido me ajudou no sentido assim, eu a formei

para trabalhar sobre o tema brincadeira de papéis, então já tem o curso que já é o quarto movimento que acontece junto comigo. Então eu já a estou formando de acordo com a teoria e ela tem me ajudado. São as duas pessoas do Infantil que tem promovido junto comigo. [...] Eu fiquei com oito cursos neste semestre, mas eu não poderia dispensar o das adjuntas e das auxiliares, contemplando as creches conveniadas que não é da rede, mas envolve nossas crianças (E4, 28/09/18).

Com experiência de 25 anos de docência na Educação Infantil, a atual Coordenadora veio realizando desde 2017 até o momento da entrevista (setembro/2018), um movimento intenso de proporcionar oportunidades formativas para as profissionais da educação infantil municipal, ministrando cursos no NAPEM e visitando as escolas para participação nas ATP, o que, do nosso ponto de vista, configura a tentativa de dar continuidade à implementação da PPEI.

Essa semana, por exemplo, eu participei de uma ATP [...]. Então eu trabalhei ali na segunda-feira, depois na terça-feira eu dei um curso bem grande aqui para as auxiliares. Em um dos cursos eu sai às 10h e no outro dia eu entrei às 8h e fiquei o dia inteiro. Teve um curso de adjunta que eu precisava. Sabe aquele desejo de formar adjuntas, sabe? “eu tô entrando e não sei do que se trata”. Eu procurei resumir em dois dias. Sim, poderia ser mais, mas eu não poderia estender mais em função de ser à noite e elas não vêm. Então teve um dia que eu tinha 97 slides, eram teoria e imagens, só que pra eu falar, você se acaba, né? Então é esse processo que é um pouco cansativo em virtude dessa busca de onde eu desejo chegar que pra mim tá muito claro (E4, 28/09/18).

Eu penso que o que está em defasagem é pessoal para formar, formadores. Infelizmente a gente não tem tantos cargos na secretaria para que possa dar conta... você vê, a Gislaine Gobbo é uma coordenadora da educação infantil e é muita demanda de 64 escolas. Então está faltando formadores... a gente tem ajudado na medida do possível, mas teria que ter uma estrutura de organização, da mesma forma que ela pensou, que foi bem legal o que a Gislaine pensou, de ir pra escola e com esse grupo de 20, ter mais grupos organizados dessa forma (E1, 17/05/18).

Como é possível averiguar no breve histórico até aqui e nos relatos das entrevistadas, no momento em que finalizávamos o levantamento destes dados, já se haviam decorrido 7 anos desde o início do processo de elaboração da PPEI, percurso que foi demarcado por muitos desafios, alguns superados e outros persistentes ou que surgiram desde a sua entrega oficial e implementação.

A título de sintetizar brevemente este histórico, podemos verificar no quadro abaixo como se processou esse movimento no decorrer desses anos de elaboração e implementação da

proposta⁵³, bem como em que ponto se encontra a implementação após a eleição da nova gestão municipal e da SME, a partir de 2017:

Quadro 1 - Quadro sinóptico do processo de elaboração e implementação da PPEI

Ano	Atividades realizadas
2011	Reuniões de estudo com toda a equipe de coordenação; Convite às professoras do Sistema para compor os Grupos de Trabalho (GTs) de cada área do conhecimento; Composição dos 8 GTs, com cerca de 8 participantes, em média; Encontros semanais dos GTs e encontros mensais das Coordenadoras de cada GT com a Coordenação Geral; Encontros periódicos de formação das Diretoras com a Coordenação Geral; Levantamento do trabalho que vinha sendo realizado pelas professoras (suas práticas), coleta de materiais e análise das atividades (Questionários);
2012	Elaboração dos textos introdutórios da Proposta e envio para análise e devolutivas das escolas/professoras; Encontros periódicos de formação das Diretoras com a Coordenação Geral; Cursos de formação de professores, ministrados pelos graduandos de Psicologia (UNESP) envolvidos.
2013	Organização da estrutura da Proposta; Encontros periódicos de formação das Diretoras com a Coordenação Geral; Cursos de formação de professores, ministrados pelos graduandos envolvidos e grupos de estudos.
2014	Envio dos textos para análise e devolutivas das escolas/professoras; Envio dos textos de cada área para os pareceristas; Cursos de formação de professores, ministrados pelos graduandos envolvidos e grupos de estudos.
2015	Realização, no Congresso de Pedagogia Histórico-Crítica, de Oficinas de cada área do conhecimento contida na Matriz Curricular da Proposta; Ajustes, correção, formatação da Proposta; Envio do CD com a Proposta digitalizada para cada uma das escolas; Cursos de formação de professores, ministrados pelos graduandos envolvidos e grupos de estudos.
2016	Entrega oficial da Proposta; Elaboração, pela Coordenação Geral e em cada GT, da formação introdutória da Proposta para todas as professoras e diretoras da educação infantil do município;

⁵³ O quadro foi elaborado a partir das informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas e nas publicações de Pasqualini (2015, 2016).

	Início do processo de implementação da Proposta: Convocação de todas as professoras da educação infantil pública municipal para as formações em cada área (8 meses de formação/participação de cada diretora e professora em 11 encontros ao longo do ano); Cursos de formação de professores, ministrados pelos graduandos envolvidos; Disponibilidade da Divisão de Projetos e da Área de Educação Infantil para realizar formação nas ATPs das escolas.
2017	Posse da nova gestão municipal e nova Secretária Municipal de Educação pós eleição Configuração de nova equipe do Divisão de Projetos e nomeação da nova Diretora da Área da Educação Infantil; Tentativa de alteração do Plano de Aposentadoria⁵⁴ dos servidores municipais do DPPE; Deslocamento das Coordenadoras da Divisão de Projetos e da então Diretora da área da Educação Infantil para retomada das atividades de direção das suas escolas de origem; Formação continuada a partir da iniciativa de cada escola/ equipe de professoras; Realização da XVII SEMB sob o tema “O currículo e a práxis escolar: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica”; Publicação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
2018	Encontros formativos acerca da Proposta, coordenados pela nova Diretora da Área da Educação Infantil para grupo de cerca de 20 Diretoras de EMEIs; Cursos ministrados pela nova Diretora da Área de Educação Infantil disponibilizados para as professoras e auxiliares das EMEIs e EMEIIs (64) e escolas conveniadas (29); Formação continuada a partir da iniciativa de cada escola/ equipe de professoras; Iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de analisar a Proposta com vistas à Base Nacional Curricular Comum publicada em 2017; Realização da XVIII SEMB sob o tema “O currículo em pauta: a BNCC e as interfaces com a educação municipal”

Fonte: elaboração da autora

Dentre os desafios que ainda precisam ser superados, temos alguns elementos relativos às condições objetivas do trabalho docente, tais como o aumento do número de alunos em sala de aula em decorrência da grande demanda acompanhada da manutenção do mesmo número de

⁵⁴ Em 2017 houve uma tentativa por parte do presidente da FUNPREV de retirar o caráter de “magistério” do trabalho das profissionais da SEDUC que atuavam no DPPE e outros departamentos voltados à formação e supervisão das EMEI, EMEII e EMEF do município, de modo a impactar no desconto dos anos de atuação nessas áreas para o cômputo geral da aposentadoria dessas servidoras. A polêmica se estendeu até 2018 quando, após intervenção do Sindicato e processo judicial, a prefeitura publicou a Lei 7.123/2018 (D.O 29/09/2018) que acrescenta os incisos XVII e XVIII ao art. 61 da Lei Municipal nº 1.574, de 07 de maio de 1.971 promulgando que as profissionais em exercício desses cargos e funções de apoio às atividades educativas e/ou em assessoramento pedagógico da SME devem ter suas atividades consideradas como parte do magistério, sem prejuízo do tempo de contagem para aposentadoria. Todavia, durante este período, as referidas profissionais saíram da SME e voltaram às suas escolas de origem, sob o risco de alteração da sua aposentadoria.

escolas municipais de educação infantil⁵⁵, a falta de professoras substitutas e a manutenção da mesma estrutura administrativa das escolas de educação infantil em que a direção continuou assumindo a gestão burocrática e a coordenação pedagógica⁵⁶, esta última prejudicada pela primeira e a falta de adequação das ATPC para as professoras recém-contratadas, pois o Plano de Cargos e Carreiras da SME prevê tempo de planejamento para cada nível de carreira em que a professora está, de modo que se beneficiam de mais tempo de ATPI (Aula de trabalho pedagógico individual) e ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) as professoras que têm mais tempo de serviço, o que também significa que quanto menos tempo de serviço a professora tem, menor é seu tempo de estudo remunerado. Segundo informações de uma das entrevistadas, temos que

“[...] nível A por exemplo, ganha as 2h da ATPC pra vir aqui (na escola) para estudar e ganha 3h em casa para fazer o planejamento...quem está começando [...] Quem é nível D ganha 20h a mais, ganha 15h para planejar, ou seja, vem 3 dias de manhã para planejar e ganha outras 5 horas de ATPI em casa pra fazer o planejamento em casa” (E2, 25/05/18).

Do nosso ponto de vista, esse modelo configura uma lógica inversa, uma vez que quem está chegando no Sistema e precisa se apropriar da concepção pedagógica adotada e de todo o documento da PPEI, tem menos tempo para realizar esse estudo em horário de trabalho remunerado.

Antes, porém, de adentrarmos na problematização desses desafios, cabe apresentarmos outros elementos que deverão fazer parte dessa análise: a estrutura e conteúdo do documento final da PPEI, bem como as orientações didáticas nele contidas, seguidos dos conteúdos dos processos formativos disponibilizados após a entrega do documento final.

3.1.1 Estrutura da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil de Bauru

A PPEI do Sistema Municipal de Bauru publicada em 2016 conta com 735 páginas e está estruturada em três partes: Fundamentos Teóricos, Matriz Curricular e Organização do

⁵⁵ Durante todo o período em que a nossa pesquisa foi realizada, houve a inauguração de apenas mais uma unidade municipal de atendimento ao público de 0 - 6 anos, em dezembro de 2018, passando de 64 para 65 escolas municipais de educação infantil.

⁵⁶ O município não tem nenhum levantamento oficial destes dados ou do perfil das profissionais que atuam na educação infantil. As informações que fizemos aqui constar foram coletadas durante a pesquisa, nas entrevistas e extraoficialmente.

Trabalho Pedagógico, conforme podemos averiguar no Sumário da Proposta, reproduzido na Figura 1:

Figura 1 - Sumário da PPEI do Sistema Municipal de Bauru

Sumário	
Lista das EMEIs e EMEIs do município	17
Tabela de turmas da educação infantil	23
Prefácio	25
Introdução	31
PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS	39
Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento	41
O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar	69
Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas	101
Educação infantil em Direitos Humanos	149
PARTE II – MATRIZ CURRICULAR	163
Uma palavra sobre currículo na educação infantil	165
Língua Portuguesa	177
Matemática	207
Ciência	251
Ciências da natureza	265
Ciências da sociedade	333
Cultura Corporal	399
Arte	443
Artes visuais	459
Música	505
Arte literária	539
Matriz Curricular: quadro-síntese	563

PARTE III – Organização do trabalho pedagógico	565
Cuidar e educar na escola de educação infantil	567
Planejamento pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica	575
Organização do espaço na Educação Infantil	585
Organização do tempo, rotina e acolhimento na escola de Educação Infantil	615
Diretrizes gerais para o atendimento pedagógico a bebês	629
Diretrizes gerais para a educação especial	645
A sexualidade infantil em sala de aula: conversando sobre o tema com crianças	677
Construção coletiva de regras na escola de Educação Infantil	685
Relações entre escola e família: reflexões e indicativos para a ação de docentes e gestores educacionais	691
Funcionárias(os) da educação infantil também são educadoras(es)!	705
Conselhos Escolares e Democracia Participativa: Aspectos legais e políticos da gestão democrática	713
O Projeto Político-Pedagógico em ação: contribuições à organização da atividade pedagógica	723

Fonte: Pasqualini e Tsuchako (2016, p. 15-16).

Estas três partes são precedidas por uma Apresentação assinada pela então Secretária de Educação e pelo Prefeito então em exercício (2008 – 2016), em que informam tratar-se da terceira proposta curricular para a Educação Infantil do município que visa “garantir ensino público de qualidade para todas as crianças atendidas pelo Sistema Municipal” e, para tanto, enfatizam o ensino de qualidade como sendo

[...] aquele que socializa a riqueza do patrimônio cultural da humanidade, promovendo e potencializando o desenvolvimento humano de todos os envolvidos no processo educativo: crianças, famílias e profissionais da educação, buscando contribuir para a transformação da sociedade em que vivemos (CASÉRIO; MENDONÇA, 2016, p. 12).

Após tal afirmação que se coaduna com aspectos fulcrais da Pedagogia Histórico-Crítica, informam sobre a trajetória de construção da proposta através da parceria entre a então Diretora do Departamento de Educação Infantil da SME e UNESP/Bauru via projeto de extensão junto ao Departamento de Psicologia daquela Universidade. Frisam o esforço dos envolvidos em construir um processo participativo dirigido pela equipe da Secretaria, principalmente com o envolvimento direto das diretoras das escolas de educação infantil no processo de formação, bem como através de grupos de estudo e cursos promovidos pelos pesquisadores da UNESP em que “já participou quase a totalidade dos profissionais da educação infantil” (CASÉRIO; MENDONÇA, 2016, p. 13).

Os autores destacam ainda o processo de consulta a todas as unidades escolares e as alterações realizadas no texto da proposta em função destas devolutivas durante todo o seu processo de construção. Por fim, afirmam a qualidade dos profissionais do sistema de ensino público do município e manifestam gratidão a todos os envolvidos, enfatizando a necessidade de que a Proposta:

[...] ganhe vida: que oriente a forma como ensinamos crianças pequenas: como damos as mãos a mãozinhas que nos acenam, como dirigimos a elas nossos olhares, nossas palavras; como acalentamos seus desejos e sonhos, como lhes apresentamos o mundo e as pessoas, como acolhemos o que as afeta e como aguçamos sua curiosidade; como possibilitamos suas experiências e como as formamos para uma vida digna e harmoniosa (CASÉRIO; MENDONÇA, 2016, p. 14).

Logo após o Sumário, o documento traz a lista das 64 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) e EMEIIs (Escola Municipal de Educação Infantil Integrada) do município, seus respectivos endereços e telefones, bem como os nomes de cada Diretora, Diretora Substituta e Chefe de Seção, seguida de uma Tabela que indica a nomenclatura até então adotada e a nova nomenclatura de cada turma de Educação Infantil a partir da adoção da nova

Proposta Pedagógica⁵⁷ (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016, p. 17-23), conforme demonstra o Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Nomenclatura das turmas de Educação Infantil

Nomenclatura anterior	Nova nomenclatura
Berçário I	Infantil
Berçário II	Infantil I
Maternal I	Infantil II
Maternal II	Infantil III
Jardim I	Infantil IV
Jardim II	Infantil V

Fonte: Pasqualini e Tshako (2016, p. 23).

Antecedem a Parte I da PPEI um Prefácio e uma Introdução. No Prefácio, assinado pela Prof^a Dr^a Lígia Márcia Martins, parecerista da proposta, a autora a anuncia como uma resposta à necessidade de suplantar a informalidade educativa e de superar o espontaneísmo na Educação Infantil “em direção à construção de uma prática pedagógica metódica, o que significa dizer, uma prática que apoiada em um método científico de trabalho planeja os rumos trilhados a vista dos objetivos a serem alcançados” visando “a elevação para além da vida cotidiana, tendo em vista a promoção do máximo desenvolvimento dos indivíduos” (MARTINS, 2016, p. 25), conforme preconizam a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

Para tanto, a autora destaca que uma educação de qualidade implica na clareza quanto ao que seja promover desenvolvimento, ou seja, desenvolvimento do pensamento abstrato, compreensão da realidade para além da aparência a partir dos conhecimentos sistematizados, “os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas filosóficas, artísticas e científicas já elaboradas, convertendo-as em conteúdos escolares” (MARTINS, 2016, p. 27), consideradas as especificidades da educação infantil no caso em questão. Acrescenta ainda a relevância da tríade conteúdo – forma – destinatário para a seleção e organização de conteúdos, metodologias de ensino e diretrizes avaliativas e finaliza com a afirmação do papel e compromisso da Universidade na sólida formação nas novas gerações,

⁵⁷ Conforme reiterado nas entrevistas, a alteração da antiga nomenclatura representa uma conquista do processo de elaboração da Proposta Pedagógica.

bem como da importância do estreitamento das relações com os problemas locais e atendimento às suas demandas.

Na Introdução intitulada “Educação infantil: nossos desafios e nosso horizonte” e redigida pela Coordenadora Geral do processo de construção da proposta, Prof^a Dr^a Juliana Campregheer Pasqualini, a autora enfatiza o planejamento do processo educativo, a clareza de objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos (o porquê de cada atividade) na Educação Infantil para superar o espontaneísmo da ação pedagógica e a histórica condição de subalternidade desta etapa escolar. Nesta seara, destaca a importância da relação entre teoria e prática, ou seja, clareza de teoria que norteia a prática, “uma teoria que explique como se dá o desenvolvimento infantil”, daí a necessidade de formação teórica sólida e consistente dos professores pois, diferente das pedagogias hegemônicas que os consideram como “práticos”, são caracterizados na PPEI como intelectuais.

Por que as crianças se dispersam com facilidade na educação infantil? Como deve agir o educador diante da dispersão? Como a criança pequena pensa? O que ela é capaz de compreender e o que ainda lhe é incompreensível? Esses são exemplos de questões que as teorias do desenvolvimento infantil elucidam, iluminando e orientando, assim, nossa ação concreta como professores. Nesse sentido, podemos dizer que a teoria dá segurança ao professor (PASQUALINI, 2016, p. 33).

Afirma ainda a “superação por incorporação” de outras contribuições teóricas (apropriação das suas proposições válidas), tendo como referencial a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, trazendo da primeira as especificidades do papel da escola e da natureza do trabalho educativo, bem como as orientações para a práxis do professor na relação forma – conteúdo e da segunda, a compreensão da natureza do desenvolvimento infantil e as orientações para o planejamento do trabalho junto à criança. Reitera a educação infantil como lugar de ensino que toma as aprendizagens cotidianas como ponto de partida para o não-cotidiano (ciência, arte, filosofia, moral, política), num movimento de superação do cotidiano, do doméstico e da apologia do brincar, pois “Trata-se de lançar as bases e produzir na criança a necessidade de apropriação de conteúdos da cultura que transcendam o cotidiano” (PASQUALINI, 2016, p. 35).

Para tanto, destaca o compromisso político da professora que deve se refletir e se concretizar “no planejamento de ensino, nos conteúdos e recursos que selecionamos para o trabalho com as crianças”, ou seja, a clareza do quê, por quê e para quê ensinar numa educação infantil comprometida: com a transmissão do conhecimento para novas gerações, com a

formação de sujeitos autônomos, com a transformação da sociedade (PASQUALINI, 2016, p. 35-36), aspectos coerentes com o compromisso ético-político da Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, para quê e em que direção ensinar.

Por fim, o texto aponta o caráter provisório da Proposta e a necessidade de avançar “em termos da relação teoria-prática e da articulação entre os fundamentos teóricos e as proposições referentes às áreas de conhecimento” (PASQUALINI, 2016, p. 37) e informa sobre como a PPEI está estruturada, conforme já mencionado neste trabalho.

3.1.1.1 PPEI - Parte I - Fundamentos Teóricos

A Parte I da proposta – Fundamentos Teóricos – é composta por quatro textos: “Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento”, “O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar”, “Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas” e “Educação Infantil em Direitos Humanos”.

O texto 1, também de autoria da Coordenadora Geral, destaca a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica como referenciais teóricos fundamentados no Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels nos quais a proposta se embasa, anunciando a concepção de ser humano, educação e desenvolvimento sob estas bases, as relações entre o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar, bem como entre a periodização do desenvolvimento psíquico e as ações educativas.

Da concepção de ser humano, afirma-o como ser histórico e social que transforma a natureza e produz os meios para satisfazer suas necessidades e resgata o trabalho em Marx enquanto atividade intencional adequada a finalidades. Anuncia o conhecimento científico como a objetivação da cultura e a apropriação dessas objetivações como sendo o trabalho da escola em forjar no ser humano, sua segunda natureza, conforme Saviani – o homem deve tornar-se humano e isso se faz socialmente e a escola tem papel determinante nesse processo. Também neste sentido e de acordo com a escola de Vigotski, afirma o desenvolvimento do psiquismo como resultado de processos educativos e sociais, processos não naturais de apropriação da cultura através da atividade mediada (caráter educativo da humanização dos indivíduos). Cita a liberdade de acordo com Saviani, no sentido da repetição e automatismos que libertam o indivíduo para a realização e criação da atividade (SAVIANI, 2005, p. 19) e afirma a revolução no pensamento a partir da apropriação do conhecimento sistematizado, apontando para a riqueza (ou pobreza) do mundo objetivo como determinante do desenvolvimento subjetivo.

Da Pedagogia Histórico-Crítica ainda destaca a transmissão dos conhecimentos científicos e a intencionalidade da prática pedagógica para o pleno desenvolvimento humano (formação omnilateral), para a apreensão da realidade concreta com vistas às possibilidades da sua transformação. Enfatiza a articulação entre psicologia e pedagogia, a primeira indicando as leis do desenvolvimento psíquico e a segunda apontando os processos pedagógicos que são condição para tal.

Assim, no que se refere à concepção de educação, considerando as inúmeras contradições que perpassam a escola na sociedade capitalista, reafirma sua função de socializar o patrimônio cultural humano genérico e seu papel no processo de transformação social – transmissão do saber, democratização da cultura letrada e do saber científico - reiterando um posicionamento em favor dos interesses das classes trabalhadoras.

Nesta direção, enfatiza os dois aspectos do processo educativo mencionados por Saviani: identificação dos elementos culturais mais desenvolvidos e descoberta das formas mais adequadas para sua transmissão. Destaca novamente a tríade conteúdo (o quê ensinar), forma (como ensinar) e destinatário (a quem ensinar), caracterizando-os, respectivamente, como: o clássico, as esferas não cotidianas da objetivação do gênero humano que exigem relação consciente e refletida com sua própria atividade, destacando que na Educação Infantil, entram pela porta do cotidiano, o conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil e compreensão teórica do conteúdo de ensino para elaborar a organização sequencial; as metodologias e estratégias mais eficazes para garantir sua apreensão; consideração a respeito de quem é o sujeito da aprendizagem, qual seu estado atual de desenvolvimento (periodização / psiquismo), e daí a importância dos professores conhecerem as leis gerais do desenvolvimento psíquico e as circunstâncias particulares de desenvolvimento dos alunos, pois “é mediante o processo de assimilação da experiência social que vão se constituindo sistemas funcionais no cérebro da criança” (PASQUALINI, 2016, p. 50).

O texto reitera, por fim, a professora como aquela que dirige o processo de ensino, responsável por instigar o desejo, provocar o interesse e produzir a necessidade do novo na criança, sujeito ativo nesse processo, afirmando a apropriação do saber escolar como meio para o desenvolvimento cognitivo, da consciência crítica e da personalidade dos indivíduos.

O texto 2, específico sobre o a relação entre o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar é também assinado pela Coordenadora Geral e explora as contribuições da psicologia da escola de Vigotski para a prática pedagógica na perspectiva histórico-cultural, enfatizando que elas se encontram “justamente [em] elucidar as leis do desenvolvimento do psiquismo da criança sobre o qual incide o ato pedagógico” (PASQUALINI, 2016, p. 69).

Neste sentido, discorre sobre o desenvolvimento do psiquismo como resultado da “vida em sociedade” (MESQUITA, 2010 *apud* PASQUALINI, 2016, p. 70), aborda as funções psíquicas elementares e superiores e a internalização dos signos da cultura nesse processo “como princípio que regula e explica os comportamentos culturalmente formados” (MARTINS, 2013 *apud* PASQUALINI, 2016, p. 74), bem como expõe a lei genética geral desse desenvolvimento que afirma que “toda função psíquica superior existe antes no plano externo, intersíquico, como relação social, para então converter-se em “órgão da individualidade da criança”, ou seja, firmar-se como conquista interna de seu psiquismo” (PASQUALINI, 2013, p. 76). Destaca ainda o papel fundamental da linguagem como principal sistema de signos de que dispomos que “promove uma profunda reorganização de todos os processos mentais”.

O texto segue afirmando a teoria vigotskiana de que o desenvolvimento depende do processo de ensino-aprendizagem sem, contudo, desconsiderar que o segundo se encontra na dependência de certos ciclos de desenvolvimento, dependência esta que “não é principal, mas subordinada”, conforme argumenta a autora

Se é verdade que a aprendizagem depende do desenvolvimento, mais importante é compreender a relação inversa: o desenvolvimento depende do processo de ensino-aprendizagem. O ensino, como processo que se realiza no plano intersíquico, produz desenvolvimento, ou seja, engendra conquistas no plano intrapsíquico (PASQUALINI, 2016, p. 90).

Desta forma, o texto reitera a defesa do ensino e, portanto, da centralidade do papel da professora como condutora do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento desde a educação infantil, destacando a importância da compreensão do conceito científico de Zona de Desenvolvimento Próximo/Iminente proposto por Vigotski para que atue na mesma de modo a alçar o desenvolvimento dos(as) aluno(as) a outros patamares. Tais princípios colocam por terra o espontaneísmo e o improviso que demarcam a história da educação pré-escolar como vimos no capítulo 2 e enfatizam a organização intencional do ensino, por parte da professora, nesta perspectiva teórica.

Arelada à estes princípios, o texto destaca, na sequência, a categoria Atividade, tomando-a, de acordo com Leontiev (1980) como princípio explicativo geral do desenvolvimento psíquico. A caracterização das ações e operações, bem como da necessidade e do motivo da atividade atrelados ao processo educativo finalizam o texto de modo a relacioná-lo com o texto seguinte.

O penúltimo texto desta Parte I da Proposta trata da Periodização do desenvolvimento infantil e as ações educativas, um texto denso de 47 páginas que aborda a periodização desde o primeiro ano de vida, passando pela primeira infância e infância, períodos abarcados pela Educação Infantil (0 - 5 / 6 anos, compreendendo-se aqui a idade como “um parâmetro relativo e historicamente condicionado”), enfatizando a atividade-guia de desenvolvimento em cada período. Sendo a infância (3 a 6 anos) de nosso interesse direto, nos ateremos a seguir à pormenorização das ações educativas indicadas para esse período.

Ancoradas nos estudos de Elkonin e Leontiev sobre a importância da atividade guia do desenvolvimento em cada período, Pasqualini e Eidt (2016) afirmam, no caso do período pré-escolar, a necessidade da professora fomentar a atividade de jogo protagonizado, atividade principal de desenvolvimento da criança que, nesse momento, se volta para as relações estabelecidas entre os adultos, quer fazer o que os adultos fazem, mas como está impedida de fazê-lo na realidade, o faz no jogo, na brincadeira de papéis.

O objeto da atividade da criança nesse período do desenvolvimento é o adulto, sua atividade (em especial o trabalho) e o sistema de relações com outras pessoas. Em outras palavras, por meio do jogo de papéis sociais, a criança reproduz as relações humanas e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica (MUKHINA, 1996 *apud* PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 130).

As autoras enfatizam a necessidade de enriquecer *intencionalmente* a brincadeira de papéis, organizando-a e repertoriando as crianças com novos conteúdos, considerando que não se trata de uma atividade espontânea, livre e sim de uma oportunidade de desenvolvimento psíquico das crianças. Sendo assim, a intervenção da professora é critério ineliminável para que o jogo protagonizado aconteça, todavia sem confundir-lo com o jogo didático voltado para apropriação de conteúdos.

Esse argumento é ilustrado por Elkonin (1998) da seguinte forma: é possível organizar “o jogo do armazém” como jogo protagonizado ou como jogo didático. No segundo caso, tem-se como objetivo, por exemplo, ensinar as crianças a usarem medidas de peso. Para tanto, uma balança com pesos reais é introduzida no jogo, entregam-se às crianças grãos e sementes, espera-se que elas aprendam a medir e pesar objetos variados, desempenhando funções de vendedores e compradores. É necessário perceber que, nesse caso, no centro da atividade das crianças estão as operações com peso, ao passo que as relações entre as pessoas são relegadas para um segundo plano. Ambas formas de jogo são importantes na escola de educação infantil, *mas atendem a objetivos distintos e devem ocupar lugares distintos na hierarquia das atividades infantis*. Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, o jogo didático traz a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento de novas

capacidades na idade pré-escolar, mas por sua estrutura e conteúdo é o jogo protagonizado que pode efetivamente guiar o desenvolvimento psíquico na direção de um salto qualitativo (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 134-135, grifos nossos).

Essa assertiva é seguida de algumas diretrizes que podem nortear a organização do ensino por parte da professora, de modo a efetivar o jogo de papéis com suas crianças, sintetizadas em: a gênese do jogo de papéis, a evolução do papel no jogo e o conteúdo do jogo.

Entendemos que descrever tais diretrizes aqui foge ao objetivo da nossa pesquisa, todavia não podemos deixar de destacar a ênfase que as autoras deram, na PPEI, ao jogo protagonizado, algo que, do nosso ponto de vista, denota a importância que deve ser dada à realização intencional dessa atividade nas escolas de educação infantil e um claro posicionamento das autoras nessa direção.

Neste sentido, destacamos que esta atividade guarda um grande potencial de auxílio à criança no processo de compreensão da realidade, como as relações sociais estão estabelecidas - inclusive as relações de trabalho - e como os diferentes papéis sociais se complementam.

Nesta direção, há, no texto em referência, indicativos de que a professora da educação infantil deve interferir na realização do jogo de papéis de modo a enriquecer seu conteúdo que, principalmente nos pré-escolares de idade mediana, está centrado nas relações entre as pessoas. Deve haver, dessa forma, a atenção da professora quanto ao tipo de relações que estão sendo reproduzidas pelas crianças em seus jogos, oportunizando que experienciem relações humanizadoras no lugar das relações de opressão e dominação que perpassam as relações sociais na sociedade capitalista. Trata-se aqui da dimensão ético-política do conteúdo do jogo com a qual a professora deve se comprometer a contribuir “para o desenvolvimento moral e da personalidade de nossos alunos, intervindo de forma deliberada e consciente no processo de formação de sua concepção de mundo” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 141) afirmação que, novamente, se coaduna com a intencionalidade ético-política da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme podemos conferir em Duarte (2006, p. 96):

É preciso [...] assumir uma atitude crítica perante a alienação dos papéis sociais para que a brincadeira de papéis possa ser conduzida de maneira a que nessa atividade as crianças comecem a tomar consciência da existência de papéis sociais e da alienação que eles podem carregar consigo. É claro que não se trata de supor que a criança de 5 anos de idade adquira uma clara consciência do conceito de papel social ou que desenvolva uma análise crítica das origens e dos conteúdos dos papéis sociais alienados. Mas esse processo pode ter início nessa idade e desenvolver-se ao longo da subsequente formação do indivíduo.

As autoras complementam o texto percorrendo a respeito das atividades produtivas (atividades plásticas e atividades construtivas), acadêmicas e trabalhos elementares como linha acessória do desenvolvimento da criança pequena, destacando das primeiras a criação de condições para o desenvolvimento da capacidade de planejamento da ação, além de capacidades específicas demandadas a cada atividade e enfatizando que todas “nascem geneticamente vinculados à brincadeira e vão progressivamente se diferenciando” e engendrando o nascimento da consciência acerca das tarefas escolares e de trabalho que deverão ser cumpridas (MUKHINA, 1996 *apud* PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 143).

O texto é finalizado com a exposição acerca da importância do trabalho pedagógico no período de transição da educação infantil para o ensino fundamental, diferenciando-o da educação “preparatória” que historicamente predominou na educação infantil sem desconsiderar, todavia, a promoção de capacidades e “pré-requisitos” psicológicos da atividade de estudo que desponta como dominante na idade escolar, tais como o autodomínio da conduta, a formação de um interesse estável em aprender e a possibilidade de a criança se propor a aprender algo que ainda não sabe, pré-requisitos estes dependentes das condições educativas proporcionadas na educação infantil.

O quarto e último texto da Parte I da PPEI traz a Educação em Direitos Humanos na infância com destaque para a educação de valores numa perspectiva dialética e contra hegemônica, com vistas à construção de outra realidade social, objetivo claramente mencionado pelo autor que, após iniciar o texto problematizando o distanciamento entre ciência e ética da atualidade, afirma:

[...] (neste cenário) a educação assume o compromisso de contribuir para a construção de um mundo mais justo e humanizado; para isso, torna-se indispensável estabelecer os parâmetros éticos e políticos (valores pessoais e convivência social), sempre que tratarmos dos fundamentos de uma determinada diretriz educacional (CARDOSO, 2016, p. 149).

A intenção do texto é clara: debater e trazer referências teóricas e metodológicas para a formação ético-política da criança, na direção de “vislumbrar a possibilidade de construção de um outro mundo possível, que não seja este: capitalista, consumista, individualista e exclusivista” (CARDOSO, 2016, p. 150). Para tanto, o autor reitera que um posicionamento crítico a respeito dos Direitos Humanos se faz necessário, posicionamento este ancorado “nos fundamentos no pensamento marxista do século XIX” (CARDOSO, 2016, p. 150).

Face à intrínseca relação deste texto com os fundamentos e a dimensão ético-política da Pedagogia Histórico-Crítica, nos ateremos à ele em seus pormenores.

Após explicitar que seu enfoque para os Direitos Humanos, ao contrário daquele que visa melhorar a sociedade sem questionar o modelo vigente, os compreende como “mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade”, o autor anuncia sua intenção de trazer alguns elementos práticos que caminhem nesta direção e para os quais teve como ponto de partida os seguintes questionamentos

Que atividades podem estimular nas crianças a vivência dos valores fundamentais da convivência humana, visando uma consciência explícita deles? Que práticas pedagógicas podem ajudar, já na idade infantil, a construção da cidadania, sem considerá-la apenas como etapa de preparação para a cidadania adulta? Se se pretende que seja uma cidadania ativa e coletiva, como desenvolver nas crianças a participação em decisões e o empoderamento enquanto grupo? (CARDOSO, 2016, p. 153).

Em consonância com a perspectiva da práxis adotada na Pedagogia Histórico-Crítica, a educação em Direitos Humanos passa, para Cardoso (2016), pelo projeto de construção de uma sociedade em que predomine a cooperação e o diálogo no sentido da superação dos conflitos de interesse. Para tanto, a liberdade, a igualdade e a solidariedade se constituem como princípios fundamentais a partir dos quais são organizados os valores a serem trabalhados com as crianças, sempre numa perspectiva de construção. Trata-se, pois, de “uma educação política, uma educação comprometida com um projeto político de felicidade coletiva” (CARDOSO, 2016, p. 154).

A partir destas referências, o autor elege três valores fundamentais da educação em direitos humanos a serem estimulados nas crianças: a percepção e aceitação da diversidade, a consciência da igualdade e o sentimento de solidariedade. Alerta, todavia, para a importância de tratar destes valores de modo a desnaturalizar as desigualdades sociais, ou seja, ao propor atividades em que as crianças vivenciem a diversidade cultural a partir da dignidade da pessoa humana, levá-las à compreensão de que a liberdade deve estar vinculada à igualdade social, à defesa de uma sociedade livre de estruturas social e economicamente opressivas.

[...] a educação em direitos humanos, nos primeiros anos escolares, pode desenvolver atividades lúdicas coletivas com as crianças que chamem a atenção, num primeiro momento, para a distinção entre diversidades culturais e desigualdades sociais. Vejamos um exemplo: há crianças que gostam de brincadeiras diferentes, porém há crianças que “trabalham” e não podem brincar. Todas devem ter igual direito de brincar e a liberdade de escolher sua brincadeira preferida (CARDOSO, 2016, p. 159).

O autor segue sua argumentação mencionando o vínculo das vivências de liberdade e igualdade ao sentimento de solidariedade, resgatando-o do convívio familiar e estendendo-o ao âmbito escolar com a intenção de transformá-lo na atitude de compaixão solidária à toda a humanidade. Atreladas à essas vivências, atividades que proporcionem às crianças experiências coletivas e democráticas podem, para Cardoso (2016), “introduzir, nos primeiros anos escolares, valores humanos do mundo contemporâneo” (CARDOSO, 2016, p. 160).

O texto encerra a Parte I da PPEI e, embora breve, consideramos que traz uma rica contribuição ao debate acerca da finalidade do trabalho docente na educação infantil sob a perspectiva Histórico-Crítica que perpassa a Proposta.

Em suma, a Parte I da PPEI congrega os princípios fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica, destacando:

- a concepção de ser humano e de educação referenciadas no Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels;
- a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico e a apropriação da cultura como ferramentas determinantes do processo de humanização das crianças;
- o desenvolvimento do psiquismo promovido pelo ensino sistematizado da riqueza cultural historicamente produzida pela humanidade;
- a centralidade do trabalho docente: a professora como portadora da cultura mais desenvolvida e responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem;
- a formação ético-política das crianças desde o jogo protagonizado e a partir da abordagem crítica de educação em direitos humanos.

Destacamos a ênfase na promoção da brincadeira de papéis sociais nesse período, permeado pela intervenção intencional da professora no sentido de desnaturalizar as relações de opressão e desigualdade social da sociedade capitalista, evitando-se “a reprodução, na infância, de papéis sociais alienados” (DUARTE, 2006, p. 96).

De modo complementar, cabe considerarmos que tal empreitada só pode ser realizada por uma professora que se posicione ético-politicamente nessa direção, ou seja, tal intervenção requer a superação da alienação no trabalho docente, conforme já apontamos em nosso Capítulo 2.

Assim, do nosso ponto de vista, a Parte I da PPEI congrega todos os elementos que efetivamente devem fundamentar teoricamente a prática das professoras da educação infantil sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

3.1.1.2 PPEI - Parte II - Matriz Curricular

A **Parte II da Proposta Pedagógica apresenta a Matriz Curricular**, composta pelas oito áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (da natureza e da sociedade), Cultura Corporal, Artes (visuais, música, literárias) precedidas do texto “Uma palavra sobre Currículo na Educação Infantil”, onde se discute o que é e que tipo de currículo se defende na Educação Infantil, destacando os avanços das Diretrizes oficiais de 1998 e retrocessos das Diretrizes de 2010, com o esvaziamento de conteúdos curriculares em função de “práticas espontaneístas, cotidianas e improvisadas”, contrariamente ao que preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica e enfatizando a “urgência de um currículo norteador do fazer docente” (LAZARETTI, 2016, p. 168)

O currículo expressa unidade entre os princípios de orientação e os princípios de execução, entre o planejamento e a ação, entre teoria e prática. Essa unidade deve nortear todo o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil. O currículo é um guia, um instrumento útil e necessário para direcionar a prática pedagógica. Por esta função, não pode limitar-se a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais muitas vezes distantes da realidade das salas de aula, nem listar programas e conteúdos desarticulados com fim nele mesmo (LAZARETTI, 2016, p. 169).

A partir desta concepção histórico-crítica de currículo, a autora problematiza, ancorada em Nereide Saviani (2012), quais seriam os conteúdos fundamentais para as crianças da educação infantil que superem tanto as práticas preparatórias e antecipatórias do ensino fundamental quanto as práticas espontaneístas e fragmentadas

Se o objetivo é produzir transformações qualitativas no desenvolvimento da criança, os conteúdos devem despertar o gosto pela cultura nas crianças, possibilitando compreensão mais aprimorada do mundo, com recursos e metodologias variados e diversificados. Apresentar esse mundo à criança, desde seus primeiros meses, por meio de condições de exploração, de manipulação, com situações de ensino que promovam conhecer e se apropriar da linguagem musical, artística, corporal, matemática, social, e com isso apreender diferentes sons, imagens, movimentos, impressões, afeto, higiene, de forma articulada, permite “[...] um amplo e profundo processo, o de apresentar à criança o mundo humano, ajudá-la a nele agir/interagir e, assim, torná-la humana” (SAVIANI, 2012, p. 73 *apud* LAZARETTI, 2016, p. 170).

Nesta direção, afirma como finalidade do currículo proposto, “a produção do humano em cada criança”, chamando as professoras para a análise e reflexão diárias acerca dos

conteúdos a serem trabalhados com as crianças e a melhor forma de fazê-lo e, para tal, elenca alguns princípios orientadores dentro da perspectiva teórica adotada na PPEI, quais sejam:

- Compreender a criança e os processos de aprendizagem e desenvolvimento;
- Buscar articular conteúdos das diferentes áreas do conhecimento;
- Escolher recursos (músicas, literatura, imagens, objetos, etc.) que operem na direção do desenvolvimento das crianças, “o mais desenvolvido, as obras mais elaboradas, com o intuito de ampliar as experiências da criança”;
- Organizar espaço e tempo de modo a ter como eixo central o ensino, articulando-o com as ações de cuidado necessários nesse período da infância.

A autora finaliza o texto reiterando o papel da escola de educação infantil na promoção do desenvolvimento das crianças

Numa perspectiva histórico-crítica, o currículo é um instrumento de luta para que a escola possa articular projetos coletivos em direção a propiciar uma formação que amplie os horizontes de apropriação cultural da criança, já que asseveramos que é pela apropriação dos conteúdos humano-culturais, representados na atividade humana, mediada por signos e instrumentos, que desenvolvemos culturalmente a criança, formamos o novo em seu desenvolvimento, produzimos um salto qualitativo nas funções psíquicas superiores, engendramos novos motivos, novos interesses, que produzem novas ações, novas atividades, que promovem transformações qualitativas nos processos psíquicos da criança (LAZARETTI, 2016, p. 174).

Do nosso ponto de vista, este texto introdutório traduz, em grande medida, os elementos centrais que caracterizam a Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil, conforme apontamos em nosso Capítulo 2 e vem corroborar os indicativos da fundamentação teórica sob esta perspectiva que já se encontram anunciados na Parte I da PPEI.

Todavia, o debate sobre a finalidade do currículo fica, do nosso ponto de vista, limitado ao desenvolvimento das crianças, algo que se relaciona a transformação da sua consciência - ou, nessa faixa etária, das bases dessa transformação - e que, na pedagogia que perpassa a PPEI, necessariamente (e dialeticamente) deve vir acompanhado da finalidade do projeto histórico-crítico de transformar a realidade na direção da superação da sociedade de classes, elemento ausente no texto.

Após esta apresentação geral da Matriz Curricular, o texto de cada uma das áreas obedece a uma estrutura geral composta por uma introdução teórica seguida do Objetivo Geral da área, Conteúdos e Orientações Didáticas para o Infantil II e III e para o Infantil IV e V separadamente. Cientes de nossos limites em operar a análise dessa parte específica de cada

área do conhecimento, nos ateremos, a seguir, aos aspectos de cada área que se vinculam aos elementos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica já elencados neste trabalho. Na apresentação dos conteúdos, focaremos nosso olhar nas orientações voltadas às crianças de 4 - 5/6 anos.

Na área da **Língua Portuguesa**, o texto introdutório enfatiza a Linguagem como uma função psíquica que se desenvolve, desde o nascimento, pela mediação dos adultos e reitera que seu:

[...] ensino sistematizado deve iniciar-se na Educação Infantil, visto que a criança ao ingressar na escola traz consigo conhecimentos linguísticos vivenciados na vida cotidiana. No entanto, para que a linguagem se desenvolva, é imprescindível a intervenção pedagógica na Área da Língua Portuguesa, durante essa faixa etária que vai do 0 aos 5 anos, cuja *trajetória da fala*, apresenta-se inicialmente pouco organizada e de *forma situacional*, passando para a *fala contextualizada*, culminando na linguagem articulada e ativa, como meio de planejamento e regulação de sua conduta (CORRÊA et al., 2016, p. 179, grifos das autoras).

Ancoradas em Bakhtin (1997), reconhecido autor marxista da Linguística e em autores da Psicologia Histórico-Cultural como Mukhina (1995) e Arce e Martins (2009), as autoras seguem enfatizando a relação entre a Linguagem e o Pensamento na construção do conhecimento sobre o mundo e o trabalho da escola com os gêneros discursivos, enfatizando que “é de responsabilidade da Educação Infantil, promover a aprendizagem da língua materna, a partir da inserção da criança na comunidade adulta onde prevalece a diversidade dos gêneros discursivos”, universo que deverá ser mediado pela professora (CORRÊA et al., 2016, p. 181).

O texto caminha na direção do trabalho docente que enriqueça o vocabulário e apresente a estrutura gramatical da língua materna para as crianças valendo-se, por exemplo, da literatura infantil para ultrapassar as esferas do cotidiano.

[...] a proposta pedagógica de Língua Portuguesa busca transmitir o nosso idioma como patrimônio cultural da humanidade, articulando-o às experiências e aos conhecimentos dos alunos, condição indispensável para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento. Todavia, a referida articulação não pode colocar o ensino como refém da cotidianidade das crianças, posto que ela representa meramente o ponto de partida do ato de ensino escolar (CORRÊA et al., 2016, p. 182).

Cabe destacar o caráter histórico-crítico do ensino da língua materna aqui anunciado que, de acordo com Saviani (2013), deve partir da prática social do aluno, mas não se restringir à ela, princípio que, como vimos em nosso Capítulo 2, contraria a concepção espontaneísta de educação infantil da Pedagogia da Infância e corrobora a defesa do acesso ao patrimônio humano genérico a todas as crianças, como bem reitera o autor

[...] com base no entendimento da educação como mediação no interior da prática social, (o método pedagógico) situa a referida prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. Assim, a passagem do ponto de partida ao ponto de chegada ocorre pelos momentos intermediários do método definidos como problematização, instrumentalização e catarse [...]. Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade, direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada criança, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte (SAVIANI, 2013 p. 272-274).

Apresenta-se na sequência, o trabalho com cada eixo (oralidade, leitura, escrita) seguido de seu Objetivo, Conteúdos e Orientações Didáticas divididos entre Infantil II e III e Infantil IV e V.

No Eixo Oralidade para o período pré-escolar (4 a 5/6 anos), o texto traz como Objetivos “avançar rumo à diversificação dos gêneros do discurso” e “ampliar seus conhecimentos do uso da fala a fim de ser compreendida pelos outros” (CORRÊA et al., 2016, p. 189).

Como sugestões para se atingir o primeiro objetivo, as atividades de recontos de histórias, leituras por indícios, participação em conversas, brincadeiras, comunicação e expressão de desejos, necessidades, opiniões, preferências, sentimentos, entre outras, bem como o relato de fatos, datas, cenas, situações, histórias, emissão de recados, realização de entrevistas, assembleias de classe, jogos teatrais com histórias, utilizando vários recursos como fantoches, fantasias, teatro de sombra, máscaras são recomendadas.

Com vistas ao segundo objetivo, as autoras sugerem atividades que envolvam brincadeiras com rimas (declamação, cantigas, poemas, parlendas, trava-línguas, adivinhas, etc) e jogos verbais para explorar outras possibilidades expressivas da língua (antônimos e sinônimos, gênero feminino e masculino, dentre outros) que podem ser desenvolvidas de forma lúdica a fim de explorar a produção de sons pelo aparelho fonador, favorecendo “a tomada de consciência da capacidade de emissão sonora” (CORRÊA et al., 2016, p. 189).

No Eixo Leitura, as autoras enfatizam a importância de tornar a atividade de leitura uma rotina para as crianças de 4 a 5,6 anos, atividade que deve ser precedida da escolha criteriosa de material (livros, jornais, revistas) rico em textos e imagens “que despertem a imaginação e o desejo de ler sempre” (CORRÊA et al., 2016, p. 196).

As autoras recomendam “ampliar o foco...para o amplo repositório advindo das culturas africana, indígena e de outras que ajudaram a compor a identidade do povo brasileiro” (CORRÊA et al., 2016, p. 196), valorizando a história de vida das crianças e seus antepassados,

bem como o empenho da professora em planejar um trabalho sistematizado com a leitura, que deve estar permeado por atividades e práticas que despertem o interesse das crianças, como rodas de conversa, biblioteca volante, teatro de fantoches e o cantinho da leitura, apontados no texto como mecanismos que corroboram para a formação do comportamento leitor.

Embora a leitura se configure, no texto, como instrumento mediador do conhecimento do mundo e de si mesmo na direção de formar sujeitos conscientes das possibilidades de transformação da realidade, não há pormenores de como a professora pode efetivar esse processo que implica no estabelecimento de “relações ativas e críticas com as produções humanas” possibilitado pelo trânsito do pensamento empírico para o pensamento teórico (ABRANTES, 2013).

Segundo este autor da Pedagogia Histórico-Crítica

[...] defendemos que o pensamento teórico, entendido como procedimento especial de compreensão da realidade, seja orientador das atividades de ensino organizadas pelos professores, visto que mesmo que esse tipo de pensamento não se efetive de forma dominante nas crianças nessa etapa do desenvolvimento, é necessário produzir as bases para que isso possa vir a se efetivar no decorrer do processo educativo (ABRANTES, 2013, p. 160).

Em seus estudos acerca da mediação da literatura infantil na promoção do desenvolvimento do pensamento, Abrantes (2011) elenca parâmetros de seleção das obras infantis que não operem como mais um instrumento de alienação e reprodução ideológica, senão como ferramenta auxiliadora do processo de sensibilização das crianças diante da realidade “contra a produção da passividade da criança e a favor da emancipação da infância” (ABRANTES, 2013, p. 165).

Sem nos atermos especificamente aos vários parâmetros identificados pelo autor⁵⁸, acreditamos relevante destacar aqui que a seleção dos livros infantis deve primar pelas obras que apresentem o movimento da realidade e as contradições da prática social articulados com um posicionamento ético-político de desnaturalização das desigualdades e dos processos de dominação.

Presume-se que as determinações referentes a objetos e acontecimentos abordados literariamente não se apresentem de modo estático e unilateral, mas sejam reveladas em suas contradições essenciais para apresentar criativamente situações e problemas humanos, articulando-se, direta ou indiretamente, com

⁵⁸ Tais parâmetros, bem como a sistematização do trabalho com a literatura na educação infantil encontram-se pormenorizados no último texto da Parte II da PPEI (subárea Arte Literária, dentro da área de Arte), de autoria de Abrantes (2016).

a necessidade de superações das circunstâncias a partir das quais são produzidas (ABRANTES, 2013, p. 187).

Esta compreensão dialética do real deve, segundo o autor, permear a escolha das obras por parte da professora, ao mesmo tempo em que se torna um objetivo a ser alcançado pelas crianças, cujos primeiros ensaios devem ter início na educação infantil.

O texto da PPEI, por sua vez, não o coloca como um dos objetivos do eixo Leitura. Enfatiza, por outro lado, o papel da leitura na assimilação dos signos do código escrito, bem como na apropriação de conhecimentos e desenvolvimento das funções psíquicas superiores essenciais ao processo de aprendizagem, tais como a atenção voluntária, o pensamento, a memória verbal e a imaginação.

No que se refere ao Eixo Escrita, esta é anunciada no documento como “instrumento cultural complexo, cuja apropriação tem início num processo anterior ao ensino sistematizado das letras” (ABRANTES, 2013, 2016, p. 197), de acordo com os pressupostos teóricos explorados por Luria (1988) nos seus experimentos acerca da pré-história da linguagem escrita, referencial que é sintetizado no documento para orientação das docentes.

Corrêa et al (2016) esclarecem no texto os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural acerca da pré-história da linguagem escrita, a começar pelo gesto enquanto signo visual da criança, “a escrita no ar”, passando pelos rabiscos e pelo jogo protagonizado em que um objeto assume a função de outro (signo representativo) e pelo desenho, atestando a afirmação de Vigotski (1991) de que o brinquedo de faz de conta, o desenho e a escrita devem ser vistos “como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita” (VIGOTSKI, 1991, p. 131).

Nesta direção, os Objetivos do Eixo Escrita assim se apresentam na página 200 do documento:

- Desenvolver atividades de expressão corporal e artística precursoras da escrita.
- Compreender a linguagem escrita como instrumento de informação, registro, comunicação, fruição, organização do próprio pensamento e do conhecimento historicamente acumulado, por meio da vivência das diferentes situações de uso social.
- Desenvolver a ideia de representação da escrita, utilizando códigos linguísticos.

Para tanto, as atividades relacionadas ao uso da escrita em situações reais são recomendadas desde o Infantil II e III de modo que a escrita faça sentido para as crianças. No Infantil IV e V, há a indicação de trabalhar a escrita e a exploração do nome da criança, sua história, confecção de crachá, quebra-cabeça do nome, dentre outras atividades sugeridas com

o intuito de que a criança compreenda a função social da escrita e tenha a necessidade de escrever.

As orientações didáticas para esse segmento também recomendam o uso do alfabeto móvel e o contato com o alfabeto nas suas formas gráficas básicas: maiúscula, minúscula, de forma e cursiva.

Esse contato se dá com atividades significativas de manipulação de letras emborrachadas, em madeira, modeladas em massa, lixa, papéis, escrita na areia, com guache, lápis, entre outras, proporcionando à criança o estabelecimento da relação grafema-fonema. Outra forma de estabelecer essa relação é o trabalho com jogos de rima e jogos verbais, que ampliam a consciência fonológica da criança (CORRÊA et al., 2016, p. 203).

As autoras enfatizam o trabalho intencional da professora na apresentação dos variados portadores textuais vinculados à atividades que tenham sentido no processo de ensino-aprendizagem, como

[...] escrita e reescrita de histórias, escrita e revisão coletiva de pequenos textos, bilhetes, regras de convivência, entre outras, a organização do material gráfico da classe (ficha de nomes, identificação dos materiais pessoais, rotina, calendário, ajudantes do dia, lista dos aniversariantes, etc.) Tais atividades são fundamentais, pois se constituem como base para que a criança aprenda sobre a estrutura do texto e as palavras que o compõem, ou seja, coesão e coerência, orientação (alinhamento, segmentação) e comece a relacionar palavras contidas na produção de texto de sua turma com outras palavras por meio da observação das letras ou sílabas iniciais do seu nome, da professora, de personagens das histórias, etc. (CORRÊA et al., 2016, p. 204).

Nesse processo, enfatiza-se o desenvolvimento da atenção e da memória e a imprescindível mediação da professora desde o planejamento de atividades que promovam esse desenvolvimento.

Dada a complexidade deste objeto - a linguagem escrita - a autoras da área de Língua Portuguesa deixam claro a impossibilidade da criança se apropriar, sozinha, desse arbitrário sistema de signos, enfatizando novamente seu ensino intencional e sistemático desde a educação infantil a partir da pré-história da linguagem escrita (LURIA, 1988), em consonância com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Como podemos verificar, há, na PPEI, a intenção de iniciar o processo de alfabetização já na educação infantil, compreendendo-se esse processo não como treino mecânico de desenho das letras, mas como resultado do simbolismo que a criança desenvolve no jogo de papéis nesse período.

Em sua recente obra, Dangiό e Martins (2018) enfatizam que

Na ação com o objeto substituto está contido o sentido dado a ele. Esse movimento sintético das ações para as relações é um processo abstrativo que corrobora a apropriação da escrita, pois, para aprender a ler e a escrever, será necessário realizar a síntese da palavra (semântica: sentido e significado) na captação de suas partes constitutivas (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 161).

Daí a imprescindível intervenção da professora na brincadeira de papéis, conforme já vimos em texto introdutório da PPEI, de modo a provocar o jogo simbólico na criança.

Podemos encontrar em outros autores da Pedagogia Histórico-Crítica semelhante defesa da importância do início do processo da alfabetização na educação infantil. Escudeiro, Barbosa e Silva (2016) enfatizam a necessária articulação entre a educação infantil e o processo de alfabetização, destacando que

[...] embora a Educação Infantil não tenha como função assegurar integralmente os domínios exigidos no processo formal de alfabetização, ela contribui efetivamente para o desenvolvimento da relação entre fala, desenho e escrita na medida em que, já ao desenhar, as crianças desenhavam os conteúdos dos textos orais e escritos pelos quais transitam, incorporando as falas dos adultos e dos colegas. Para nós, tal relação configura-se em objeto privilegiado de ensino na Educação Infantil (ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2287).

Na mesma direção, Gonzalez e Mello (2016) destacam as profundas mudanças que ocorrem no psiquismo infantil a partir da apropriação da linguagem escrita pela criança a partir da relação dos gestos - primeiramente nas garatujas e posteriormente no faz de conta - e o signo escrito.

Por outro lado, os autores enfatizam o caráter político da alfabetização, especialmente dos filhos da classe trabalhadora, haja vista que “o ensino da língua escrita para o desenvolvimento do pensamento conceitual precisa ser realizado de forma intencional, sistemática e relacionado à realidade social mais ampla” (GONZALEZ; MELLO, 2016, p. 2315-2318).

Assim, no que se refere à necessidade de iniciar o processo de aquisição da linguagem escrita na educação infantil com vistas ao desenvolvimento psíquico das crianças e ao uso da atividade guia de desenvolvimento desse período, bem como dos variados suportes e gêneros discursivos portadores de textos ricos em vocabulário e estrutura gramatical nesse processo, a

PPEI guarda grande consonância com o que podemos considerar um projeto histórico-crítico de alfabetização.

No entanto, entendemos relevante destacar que não se encontra problematizado no texto relativo aos Eixos Oralidade, Leitura e Escrita, que tipo de leitor e escritor a professora da educação infantil deve pretender formar, algo que, segundo Coelho e Mazzeu (2016), precisa, necessariamente, se constituir como um dos objetivos principais de uma perspectiva Histórico-Crítica de alfabetização.

[...] a formação de um leitor crítico, (sic) seria um dos objetivos principais de um método Histórico-Crítico de alfabetização. Naturalmente a formação desse leitor não se completa na alfabetização, mas nela precisa se iniciar. Analogamente, a formação de autores de textos que expressem um sentido autêntico e não apenas reproduzam palavras vazias precisa estar no horizonte para orientar o trabalho do alfabetizador. Essas ideias apontam para outra questão: como o ensino dos conteúdos específicos da alfabetização (a relação entre fonemas e letras) contribui para a formação desse tipo de leitor e autor de textos? (COELHO; MAZZEU, 2016, p. 2584-2585).

Para tanto, Mazzeu (2012) argumenta a favor da escolha criteriosa de textos por parte da professora alfabetizadora desde a educação infantil, indicativo que corrobora o debate anteriormente aqui apresentado acerca da literatura infantil que vise a emancipação das crianças.

[...] um dos primeiros desafios que se colocam é fazer uma seleção de Temas e Textos adequados à linguagem infantil, preferencialmente com imagens e um conteúdo que traga elementos culturais relevantes e significativos do ponto de vista educacional. Para tanto, é necessário evitar textos que carregam preconceitos, clichês e uma visão por demais distorcida da realidade. [...] Selecionar textos que tenham um conteúdo progressista não implica em eliminar a fantasia e as leituras desinteressadas, mas requer da professora uma leitura crítica do material que será disponibilizado. Essa leitura crítica também é essencial nas condições em que a escolha dos textos escapa ao controle das alfabetizadoras, como no caso do ensino apostilado e do uso de livros didáticos (MAZZEU, 2012, p. 446-447).

A nosso juízo, considerando-se tais contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica relativas à apropriação da linguagem escrita, a PPEI poderia incorporar na área de Língua Portuguesa este aspecto crítico e desmistificador da realidade como parte dos objetivos dos eixos Oralidade, Leitura e Escrita, embora já transite na direção do projeto emancipador dessa pedagogia ao defender o ensino sistematizado da língua materna como patrimônio cultural da humanidade “cuja apropriação é um direito inalienável” (CORRÊA et al., 2016, p. 197).

Na área de **Matemática**, o texto inicial também apresenta o referencial teórico seguido do Objetivo Geral da área e, na sequência, a mesma organização - conteúdos, objetivos e orientações didáticas para cada um dos eixos (espaço e forma, grandezas e medidas, números, operações, tratamento da informação).

Herrera et al. (2016) concebem o conhecimento matemático como um conjunto de respostas elaboradas pela humanidade às muitas das suas necessidades no decorrer da história, portanto como “uma produção humana que deve ser apropriada pelas crianças desde a educação infantil” (HERRERA et al., 2016, p. 208).

Partindo dessa premissa, propõem o ensino dos conteúdos matemáticos a partir de situações problema, o que exige da professora o domínio da *lógica interna do conteúdo* e do *processo histórico da sua produção*, compreendendo o conhecimento matemático enquanto um processo (DUARTE, 1987). Nesta ótica, acreditamos que a pergunta “qual necessidade humana este conceito matemático atendeu?” pode ser o ponto de partida da professora para planejar atividades que possibilitem à criança, reproduzir “as ações e operações físicas e psíquicas neles (nos conteúdos) materializadas” (HERRERA et al., 2016, p. 204).

Entendemos que esta perspectiva de ensino da Matemática está em consonância com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica na medida em que, de acordo com Duarte (2001a), exigirá que o professor desenvolva sua prática pedagógica centrada em uma visão dialética do conteúdo. Pressupõe, assim, viabilizar o acesso ao conteúdo de modo a ultrapassar os limites do pragmatismo, ou seja, transformar o conhecimento imediato em mediato, possibilitando que o aluno relacione-o ao contexto social no qual foi elaborado e transite do conhecimento cotidiano para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Conforme afirmam Giaretton, Mazaro e Otani (2016, p. 273) “para que o professor possa definir os conteúdos matemáticos essenciais, é preciso conhecer a lógica destes conteúdos, sua gênese, os avanços e retrocessos que os constituem como tal” e, neste sentido, cabe aqui uma observação importante no que tange à formação inicial das professoras da Educação Infantil.

Conforme apontamos anteriormente, sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica, trata-se de profissionais que precisam dominar uma vasta gama de conteúdos das diversas áreas do conhecimento, haja vista a ausência, nesta fase pré-escolar, de professoras especialistas das diferentes áreas como a Matemática, por exemplo. Especificamente no caso da Educação Infantil, falamos então de pedagogas que, salvo alguns casos isolados, não têm formação

específica⁵⁹ em alguma das 8 áreas que devem ser trabalhadas com as crianças de 0 a 5/6 anos, o que já configura um quadro preocupante quando o que se tem como horizonte é o pleno desenvolvimento das crianças.

Além disso, salvo raras exceções, é sabido o quanto os cursos de Pedagogia têm proliferado em Instituições de Ensino Superior de qualidade questionável, colocando na Educação, a cada ano, graduadas(os) em Pedagogia de frágil fundamentação teórica e escasso domínio científico das diferentes áreas do conhecimento. Somando-se a isso as práticas espontaneístas historicamente hegemônicas na educação infantil, podemos considerar que materializar uma Proposta Pedagógica como a que estamos aqui analisando se torna objetivamente mais difícil.

Tratar, por exemplo, dos diferentes eixos da matemática (espaço e forma, grandezas e medidas, números, operações, tratamento da informação) da maneira como a PPEI orienta, se configura um grande desafio teórico-prático para a professora, tendo em vista a fragilidade da sua formação inicial, pautada, em grande medida, pela sua relação superficial com esta e outras áreas do conhecimento e distante da concepção de mundo histórico-dialética que perpassa a PPEI.

O domínio dos conteúdos da Matemática⁶⁰ nesta perspectiva, tomado aqui como imprescindível para efetivar seu ensino, configura-se, assim, como uma dificuldade a ser vencida pela professora que assume a PPEI como referência para seu trabalho com as crianças de 4 a 5/6 anos.

Neste sentido, embora o texto traga a definição de alguns conceitos matemáticos (grandezas discretas e contínuas e unidade padrão de medida) e a clara indicação da proposição de situações problema como estratégia para a promoção do ensino da matemática seguida da sua definição conceitual, consideramos que o aporte teórico que a PPEI apresenta neste texto é introdutório para suprir a ausência do aprofundamento teórico da formação inicial das pedagogas e instrumentalizá-las a materializar a Proposta em sua prática pedagógica da forma como se pretende, o que não desqualifica a riqueza conceitual e metodológica que demarca o texto de Herrera et al. (2016).

⁵⁹ Embora o município pesquisado não tenha um levantamento oficial do perfil destas profissionais, tomamos por parâmetro a formação generalista dos cursos de pedagogia em geral.

⁶⁰ Tomando nosso próprio processo formativo na área de Humanas como referência e nossa deficitária apropriação desse objeto do conhecimento em nossa história escolar, foi possível dimensionar o tamanho do desafio da pedagoga que atua na educação infantil sem formação específica na área da Matemática. Acreditamos que mais estudos da relação entre Pedagogia Histórico-Crítica e Matemática seriam muito contributivos para o trabalho dessas profissionais.

Realizada essa breve reflexão, temos que a PPEI orienta que a professora planeje atividades que mobilizem as crianças a compreenderem o movimento lógico e histórico dos conceitos que pretende ensinar, pois o objetivo geral do ensino da matemática na educação infantil é

[...] que o aluno possa identificar nos objetos e fenômenos da realidade, a existência e a variação de quantidades; que reconheça a matemática como produto das necessidades humanas para compreender e operar com relações quantitativas por meio das medidas, dos números e operações e das formas geométricas no espaço (HERRERA et al., 2016, p. 212).

Para tanto, as autoras detalham, em cada Eixo, algumas atividades que podem auxiliar a professora nessa direção, pormenorizando num extenso texto de 40 páginas, as capacidades que as crianças devem desenvolver desde o Infantil II até o Infantil V, que vão lhes possibilitar, segundo as autoras, exercitar o raciocínio lógico, a formação de operações abstratas com signos e a apreensão do mundo que os circunda de maneira integral.

Amparadas nas contribuições de Moura (2007)⁶¹ que, por sua vez, ancora seus estudos em V. Davidov, reconhecido autor soviético da Teoria Histórico Cultural, as autoras afirmam que

O ensino de matemática na educação infantil deve ser capaz de evidenciar para a criança e nela produzir a *necessidade de mensuração*, possibilitando a apropriação ativa dos instrumentos culturais (materiais e ideais) que possam atender a essa necessidade (HERRERA et al., 2016, p. 210-211, grifos das autoras).

Para tanto, esclarecem que o problema a ser apresentado à criança deve ter natureza teórica, de modo a criar condições para a generalização dos conceitos.

Na perspectiva de Davidov, o problema deve refletir uma relação matemática geral a partir da qual a criança possa compreender relações e tarefas particulares, partindo do geral em direção ao particular. Isso significa que, ao elaborar e propor uma situação problema, o professor deve ter em vista “a apropriação, pela criança, de um procedimento geral de ação, que será válido para situações particulares diversas” (HERRERA et al., 2016, p. 211).

⁶¹ Manoel Oriosvaldo de Moura é matemático, mestre em Ensino de Ciências e Matemática, Doutor em Educação e professor titular da Faculdade de Educação da USP e membro do grupo organizador da disciplina Conhecimento Matemático na Educação Infantil – CEEI – UFSC e do GEPAPE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica que têm desenvolvido Atividades Orientadoras do Ensino da matemática dentro da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Compreendemos que a PPEI traz aqui a indicação de um trabalho docente intencionalmente planejado para que as crianças possam, já na educação infantil, desenvolver suas funções psicológicas na direção de torná-las superiores, ou seja, “um ensino direcionado, coerente, consistente, que proporcione ao aluno as condições concretas de transformação da sua consciência” (GIARETTON; MAZARO; OTANI, 2016, p. 271).

Sob esta perspectiva, as autoras apresentam para cada Eixo, os Conteúdos, Objetivos e Orientações Didáticas para o Infantil II e III e Infantil IV e V. Acreditamos que quadros-síntese desses tópicos em cada Eixo podem auxiliar-nos a visualizar o que as autoras propõem para as crianças de 4 a 5/6 anos.

Quadro 3 - Síntese do eixo Espaço e Forma da Área de Matemática

EIXO	Espaço e Forma
CONTEÚDOS	Geometria - propriedades geométricas dos objetos e figuras e relações espaciais entre eles.
OBJETIVOS	- Reconhecer posições de pessoas e objetos, utilizando vocabulário recorrente em jogos, brincadeiras e em diversas situações cotidianas; - Explorar e identificar as propriedades geométricas de objetos e figuras (forma, tamanho e posição); - Reconhecer problemas de natureza espacial; - Identificar pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço; - Reconhecer e interpretar os espaços do seu cotidiano nas situações em que possam adquirir um controle cada vez maior sobre suas ações.
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS - INFANTIL IV E V	- Utilização do próprio corpo (realização de movimentos, gestos e deslocamentos); - Exploração das noções de espaço e posição (direção, sentido, atrás, perto, em cima de, etc.); - Manipulação de objetos variados em suas formas e cores, renovados periodicamente; - Movimentação no chão preparado com diferentes misturas (amido, corante e água, gelatina) - brincar, deslizar, escorregar, andar, engatinhar, rolar e explorar as rotações do corpo e a forma circular; - Construção de diferentes circuitos de obstáculos; - Estimulação de brincadeiras com blocos de construção e encaixe, torres, pistas para carrinhos, miniaturas, brincadeiras na areia; - Exploração da composição e da decomposição (construção espacial através das atividades produtivas que resultam em um produto como a modelagem, o desenho, a colagem, a pintura).

Fonte: Elaboração da autora

As autoras enfatizam que o trabalho com a Geometria neste período não deve se limitar ao reconhecimento e memorização de formas geométricas e, fundamentadas em Mukhina (1996) e Martins (2009), destacam a intervenção do adulto nesse processo de possibilitar uma experiência sensorial promotora da apropriação dos objetos e da espacialidade pelas crianças.

Quando o adulto ajuda a criança a desenhar ou a construir, inevitavelmente nomeia as formas e as cores básicas. A criança assimila os padrões sensoriais e capta as distintas propriedades dos objetos por meio de operações perceptivas que lhe servem para distinguir as variedades de formas, cores, correlações dimensionais e demais propriedades e analogias que adquirirão o valor de modelos. Mas isso não basta. Também é necessário que aprenda a destacar as propriedades fundamentais que lhe servirão de padrão para todas as demais, e a avaliar, apoiando-se nelas, as propriedades dos diversos objetos (MUKHINA, 1996, p. 245 *apud* HERRERA et al., 2016, p. 220).

Na sequência, a PPEI apresenta o Eixo Grandezas e Medidas, anunciando que foi a partir do processo de trabalho que surgiu, na história da humanidade, a necessidade de medir, demandando a elaboração de noções de dimensão, massa, capacidade, temperatura e tempo.

Após essa breve referência ao trabalho e àquilo que o Eixo contempla, são apresentados os Objetivos, seguidos dos Conteúdos para o Infantil II e III e IV e V, estes últimos reproduzidos no quadro-síntese abaixo:

Quadro 4 - Síntese do eixo Grandezas e Medidas da Área de Matemática

EIXO	Grandezas e Medidas
CONTEÚDOS INFANTIL IV E V	Grandezas e Medidas: convencionais e não convencionais; Noções de dimensão: grande, pequeno, maior, menor, médio, alto, baixo, grosso, fino, comprido, curto, mesma altura, forte, fraco; Noções de massa: leve, pesado; Noções de capacidade: cheio, vazio, metade, o que tem mais, o que tem menos; Noções de temperatura: quente, morno, frio, gelado; Noções de tempo: dia, semana, mês, ano, noite, manhã, tarde, ontem, hoje, amanhã, antes, depois, agora, já, mais tarde, daqui a pouco, no começo, ao fim, velho, novo; - Noções de valor: caro, barato.
OBJETIVOS	- Reconhecer e valorizar as noções espaciais e temporais como ferramentas necessárias no seu cotidiano; - Estabelecer relações entre objetos, comparando-os de acordo com um padrão, não necessariamente convencional, quantificando o mundo que nos rodeia; - Ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS - INFANTIL IV E V	- Comparação entre objetos de diferentes tamanhos e cores (tratamento das medidas nas relações – maior ou menor em relação a outro objeto); - Utilização de diferentes objetos e das partes do corpo como unidade de medida (palmo, pés, dedos, passos); - Realização de brincadeiras com as unidades de medida convencionais, como na culinária (receitas); - Realização de atividades que permitam o reconhecimento, exploração e utilização de medidas no dia a dia da rotina escolar (medir paredes, salto à distância, medir distância entre dois pontos, etc.); - Realização de experimentos envolvendo alterações de estados físicos (derreter, congelar, cozinhar, estourar pipoca, preparo de gelatina, etc.) - Trabalho lúdico com medição do tempo – ontem, amanhã, hoje - a partir das próprias ações das crianças e observações astronômicas como a posição do Sol

	ao longo do ano e do dia; as formas aparentes da Lua (a olho nu), ao longo dos dias do mês, etc.
--	--

Fonte: Elaboração da autora

Destacamos do texto relativo a este Eixo, o rompimento com o tratamento linear e estático das grandezas e medidas, a exemplo do excerto abaixo:

A variação de uma grandeza pode também ser desenvolvida através da exploração de suas nuances. Por exemplo, no caso do trabalho com cores, em uma porção de tinta amarela, pode-se ir gotejando pingos de tinta vermelha e observar as nuances de cores até chegar à percepção do laranja. Essas graduações podem ser exploradas, também, com a música, a quantidade de calor, etc. Essa é uma forma de não focar somente a lógica formal do absoluto e do extremo, ter/não ter, frio/quente, grande/pequeno, mas na relação, no processo. Dessa forma, estamos trabalhando com a criança a compreensão embrionária da relação dialética entre quantidade e qualidade (HERRERA et al., 2016, p. 224).

A indicação acima segue acompanhada de algumas sugestões de livros infantis que abordam as grandezas e medidas e suas transformações, em consonância com os fundamentos histórico-dialéticos da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme já indicamos.

O Eixo seguinte é constituído pelos Números e inicia relatando brevemente sobre a história do advento dos números, precedido pela necessidade que os primeiros grupos humanos desenvolveram de controlar seu rebanho e tudo o que produziam, utilizando inicialmente materiais da natureza para pequenas quantidades (pedrinhas, por exemplo) e seus agrupamentos para quantidades maiores.

Quadro 5 - Síntese do eixo Números da Área de Matemática

EIXO	Números
CONTEÚDOS INFANTIL IV E V	- Aritmética - Números Contagem oral em contextos diversos; Noção de número natural; Quantificação por emparelhamento, estimativa, contagem; Sequência numérica; Leitura e escrita de números.
OBJETIVOS	- Reconhecer o sistema de numeração e a importância cultural dos números, entendendo-o como uma conquista da humanidade; - Ampliar e aprofundar os conhecimentos de noções de números, explorando-os em diferentes contextos; - Observar e reconhecer diferentes portadores numéricos e as informações que contêm.
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS - INFANTIL IV E V	- Disponibilidade de muitos e diferentes portadores numéricos no espaço escolar, servindo como fonte de consulta e informação: quadro numérico, fita

	métrica, calendário, calculadora, telefone, agenda telefônica, folhetos de propaganda de supermercados, entre outros; - Organização de ações que possibilitem às crianças contarem em situações diversas e que lhes faça sentido; - Estimulação das brincadeiras de faz de conta enriquecidas com materiais que convidem a pensar sobre os números; - Utilização de diferentes tipos de jogos (dados, dominó, bingo, boliche, pega varetas, memória, cartas, tabuleiros, trilhas, entre outros) para promoção da utilização dos números em situações de recitação, contagem, igualdade numérica, leitura de números, anotação de pontos; comparação ou soma de quantidades. - Promoção de experiências de uso e reflexão sobre o sistema de numeração, com ou sem uso da escrita dos números.
--	---

Fonte: Elaboração da autora

O quarto Eixo da Matemática - Operações – tem início com uma breve menção à palavra grega *cálculus* e a busca da humanidade em encontrar a melhor forma de calcular.

O texto, embora curto, também apresenta sugestões de literatura infantil que trazem brincadeiras matemáticas auxiliadoras do processo de ensino das operações básicas, bem como a sugestão do uso de jogos e situações problema para tal, apesar de, contraditoriamente, conter uma diretriz “Na educação infantil não se deve ensinar qualquer algoritmo numérico escrito” (HERRERA et al, 2016, p 243) que nos parece dissonante das demais orientações da PPEI para esta área.

Abaixo, quadro-síntese do eixo para melhor visualização das indicações das autoras.

Quadro 6 - Síntese do eixo Operações da Área de Matemática

EIXO	Operações
CONTEÚDOS	Aritmética: cálculos - Ideias quantitativas de somar e subtrair; - Ideias quantitativas de somar, subtrair, multiplicar, dividir em situações cotidianas (jardim II); - Análise de situações problema; - Formulação de situações problema envolvendo operações; - Estimativa de resultados; - Noções simples de cálculo mental.
OBJETIVOS	- Utilizar noções simples de cálculo na resolução de problemas cotidianos; - Vivenciar ações relacionadas a operações aritméticas com apoio material e, progressivamente, através de cálculos mentais e estimativas; - Comunicar soluções encontradas nas situações problema vivenciadas através de representações informais: desenhos e linguagem não convencional.
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS - INFANTIL IV E V	- Realização de atividades que envolvam repartir, juntar, agrupar, tirar objetos nas brincadeiras; - Utilização de jogos e situações-problema que requeiram ações de somar, dividir, multiplicar, subtrair, mesmo sem o uso dos símbolos (+, -, ÷, ×, =)

Fonte: Elaboração da autora

Por fim, o Eixo Tratamento da Informação afirma que “as noções de estatística devem ser desenvolvidas desde a educação infantil” (HERRERA et al., 2016, p. 244) e apresenta-se como eixo que se articula com os demais⁶².

Quadro 7 - Síntese do eixo Tratamento da Informação da Área de Matemática

EIXO	Tratamento da Informação
CONTEÚDOS	- Estatística e Probabilidade: Coleta de dados e sua interpretação, ordenação e agrupamento; representações gráficas a partir de pesquisas informais - Registros pessoais e coletivos (cartazes, lousa, chão, etc.); Leitura e utilização de tabelas e gráficos simples; Probabilidade
OBJETIVOS	- Trabalhar com as informações do meio, desde a coleta de dados até sua interpretação, acompanhar maneiras de ordená-las e agrupá-las através de representações gráficas simples como listas, tabelas e gráficos
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS - INFANTIL IV E V	- Exploração lúdica da aleatoriedade a partir do uso do dado (6 possibilidades) e das moedas (2 possibilidades) imprevisíveis; - Exploração da informação e coleta de dados a partir da linguagem oral e corporal (quanto dias choveu; quantas crianças gostam de cenoura e, dentre essas, quantas são meninas e quantas são meninos, etc.) - Produção de registros através de gráficos com uso de vocabulário específico como: pesquisa, fonte, legenda, dados e título; - Construção de gráficos tridimensionais ou pictóricos com materiais diversos como caixas de fósforos, latas e outros objetos que podem ser empilhados

Fonte: Elaboração da autora

Esta área do conhecimento traz ainda breves Considerações Finais que finalizam com a seguinte afirmativa

É dever da escola possibilitar às crianças o acesso ao modo de produção próprio do conhecimento matemático favorecendo seu desenvolvimento através de práticas intencionais, sistematizadas, fundamentadas e conscientes. Esse deve ser o desafio de uma educação que prima pela transformação social e nesse sentido, a matemática tem muito a contribuir ao levar em conta o movimento histórico cultural do homem, na construção desse conhecimento em busca de melhores condições de vida para todos (HERRERA et al., 2016, p. 247).

Nos parece que há, na assertiva acima, a clara defesa da importância da apropriação do conhecimento matemático pelos alunos da educação infantil como uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento das crianças, de acordo com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

⁶² Numa perspectiva dialética de totalidade, não se pode perder de vista a importância da articulação entre todos os eixos apresentados. Embora esta referência seja feita apenas neste último eixo, não nos parece, com base na íntegra do texto, que as autoras desconsideram essa intervinculação.

Por outro lado, a menção à “transformação social” e “a melhores condições de vida para todos” aparece na área da Matemática da PPEI aqui pela primeira vez, o que nos remete à questão da finalidade da referida apropriação do conhecimento e ao caráter crítico que o ensino, nesta perspectiva pedagógica, deve adotar.

Guardadas as possibilidades dessa apropriação no período do desenvolvimento das crianças de 4 - 5/6 anos, partilhamos do pensamento de Giaretton, Mazaro e Otani (2016) que, apoiados em Dermeval Saviani, afirmam que o ensino dos conteúdos da Matemática cientificamente produzidos pela humanidade deve seguir uma lógica, ser previamente planejado e intencionalmente aplicado, conforme, inclusive, a PPEI aponta, e gerar determinado resultado, qual seja:

O planejamento e a sua intencionalidade possibilitarão ao aluno uma efetiva apropriação do que melhor foi produzido ao longo dos tempos e de posse desse conhecimento poderá, enfim, tomar as decisões pertinentes e coerentes em relação ao meio a que pertence, em outras palavras, agirá como um homem consciente de suas ações, interferindo no meio em prol da classe a qual faz parte, a classe trabalhadora (GIARETTON; MAZARO; OTANI, 2016, p. 293).

Levando em conta que estamos analisando uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil de um sistema público municipal que atende os filhos e filhas da classe trabalhadora, acreditamos que a área de Matemática poderia trazer esse apontamento relativo ao caráter crítico da pedagogia que a fundamenta de modo mais incisivo, atrelado ao posicionamento político da professora da educação infantil que a adota. Por outro lado, destacamos a referência ao trabalho como gênese da necessidade de quantificar, medir, pesar e a menção à relação dialética entre quantidade e qualidade, inclusive pela via de experimentos que podem dar à criança da educação infantil, a possibilidade de interpretar o mundo em seu movimento e constante transformação.

Destacamos, outrossim, o cuidado dos autores em pormenorizar nas Orientações Didáticas de cada eixo, várias possibilidades de intervenção pedagógica na direção da apropriação, mesmo que de modo elementar dado as características da faixa etária das crianças da educação infantil, do patrimônio humano genérico da área da Matemática, em total consonância com o que preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica.

A área de **Ciência**, por sua vez, traz um longo texto de fundamentação teórica, seguido da Matriz Curricular de cada uma das sub-áreas: Ciências da Natureza e Ciências da Sociedade, separadamente. Em cada uma delas, encontramos a mesma divisão didática das áreas anteriores,

ou seja, breve referencial teórico e objetivo geral da área, o trabalho com cada grande eixo (seres vivos, ambientes e fenômenos naturais, o universo, ser humano, saúde e qualidade de vida no caso das Ciências Naturais e relação indivíduo-sociedade, trabalho e relações de produção, tempo histórico e espaço geográfico) seguidos de seus respectivos conteúdos e orientações didáticas para Infantil I e II e Infantil IV e V, separadamente.

O texto introdutório da área declara que a proposição do ensino de Ciências na educação infantil significa assumir “um posicionamento teórico que é, ao mesmo tempo, político-pedagógico” e, de antemão, declara que a relação entre educação e ciência será tratada a partir do materialismo histórico-dialético, “considerando ontologicamente a especificidade do ser social e seu desenvolvimento” (NEVES, 2016, p. 251-252).

Nesta perspectiva, o autor problematiza as diferentes concepções de educação e do que vem a ser o seu objeto nas teorias pedagógicas hegemônicas, pondo em xeque o espontaneísmo e o tratamento abstrato dos valores que essas teorias carregam.

Neves (2016) segue argumentando em favor do ensino sistematizado do conhecimento científico, filosófico e artístico para todas as crianças da educação infantil - considerando-se as peculiaridades do seu período de desenvolvimento -, posto que tais conteúdos carregam uma dimensão política, haja vista que “o que está largamente posto hoje é a privatização do conhecimento, e não sua ampla socialização” (NEVES, 2016, p. 253).

Para o autor, é imprescindível assumir essa postura político-pedagógica diante dos conflitos de classe e das relações de opressão da atual sociedade, numa perspectiva de Ciência “articulada à necessidade concreta de compreender criticamente as relações sociais, a natureza e a relação entre ambas” (NEVES, 2016), posicionamento que, entendemos, se coaduna com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, interessado que está na totalidade social.

O texto segue apresentando, justamente, os fundamentos do materialismo histórico dialético dessa perspectiva pedagógica, discorrendo sobre a peculiaridade do ser social em relação ao ser inorgânico e ao ser orgânico e o papel do trabalho como salto ontológico da constituição daquele.

Referenciado em Lukács (2013), Neves (2016) apresenta brevemente os conceitos de teleologia, pôr teleológico, alternativa e complexos valorativos que caracterizam as atividades humanas, cuja raiz se encontra no trabalho, inclusive a atividade científica.

Todo o texto é perpassado pela fundamentação marxista da Pedagogia Histórico-Crítica, a exemplo do excerto a seguir:

A função social da ciência, isto é, o papel que ela desempenha historicamente é o de compreender a gênese, a especificidade e o desenvolvimento do real, seja sobre o ser natural (física, química, biologia, geologia, etc.) seja acerca do ser social (filosofia, sociologia, política, economia, pedagogia, psicologia, etc.). A compreensão científica do real passa pelo desvelamento da relação entre a aparência e a essência dos fenômenos, entre aquilo que é essencial e aquilo que é fenomênico, as determinações fundamentais e as determinações eventuais de determinado objeto, bem como sua relação com a totalidade (NEVES, 2016, p. 257).

Sob esta ótica, o autor discorre a respeito das contradições da sociedade capitalista que reduz todas as práticas sociais, inclusive a ciência, a trabalho assalariado e, pela via da educação, só faz aprofundar o abismo social e a dominação de uma classe privilegiada sobre a outra, dado que o acesso à riqueza cultural universal se constitui como propriedade privada de poucos.

A fim de transformar esse estado das coisas, o autor reitera que “é preciso que o ser social compreenda a realidade da forma mais objetiva possível” e, para tanto, “é indispensável encaminhar o conhecimento científico e rigoroso da realidade em sentido emancipatório do ponto de vista ideológico e valorativo, e não em sentido conservador, reacionário e privatizante” (NEVES, 2016, p. 260).

Desta forma, Neves (2016) enfatiza o papel da educação escolar desde a educação infantil de possibilitar o trânsito da síncrese para a síntese⁶³ que, pela mediação da análise, possibilite a articulação dos conhecimentos das diferentes áreas, esclarecendo a totalidade do mundo natural e social, bem como de suas contradições.

Por fim, considerando as especificidades da educação infantil, Neves (2016) destaca a superação da espontaneidade cotidiana, todavia, sem descartá-la, uma vez que partir daquilo que as crianças conhecem é um caminho seguro para alçá-las a um patamar superior de compreensão da práxis social global, de acordo com o que propõe o método histórico-crítico.

Em suma, do nosso ponto de vista, o texto carrega todos os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, esclarecendo reiteradamente a finalidade do ensino na educação infantil para esta pedagogia, conforme já apontamos em nossos capítulos anteriores. Sendo assim, embora se refira especificamente às Ciências Naturais e Sociais, pensamos que o texto poderia abrir a Parte II da PPEI, em seguida ao texto “Uma palavra sobre o Currículo” (LAZARETTI, 2016),

⁶³ Temos clareza de que as crianças de 4 a 5 anos não são capazes de operar com pensamento teórico desenvolvido, com abstrações sofisticadas, elaborando sínteses. Todavia, respeitando-se a periodização do desenvolvimento infantil, é possível “propiciar a iniciação de conteúdos que as crianças não têm acesso em outros espaços e caminhar para a construção de uma relação conceitual com o mundo, superando a relação imediata e carente de conceitos”. (NEVES, 2016, p. 267), conforme o autor aponta.

algo que, acreditamos, daria uma visão geral às professoras do que significa efetivar a práxis dessa pedagogia nas várias áreas do conhecimento.

Este texto de abertura da área de Ciências é seguido da sub-área Ciências Naturais, sob a qual discorreremos abaixo.

O texto assinado por Neves et al. (2016) reafirma a fundamentação da subárea no materialismo histórico-dialético e o posicionamento da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural a favor do ensino sistematizado na educação infantil, de acordo com o que já mencionamos anteriormente. Reitera, assim, que a partir das percepções imediatas das crianças e da sua curiosidade natural acerca do mundo, é possível levá-las “à investigação e descoberta dos fenômenos naturais” (ARCE, 2011, p. 9 *apud* NEVES et al., 2016, p. 267).

Considerando todas as áreas que estão contidas nas Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química, Astronomia e Geociências) numa perspectiva histórico-dialética, os autores afirmam que se constituem como objetos de estudo das ciências todos os fenômenos da natureza em seu processo de mudança e permanência e em sua relação com a sociedade humana.

Portanto, os conteúdos do ensino de ciências da Natureza devem basear-se na inter-relação dos fatores físicos, químicos, biológicos e sociais, ou seja, na integração dinâmica entre mineral, biológico e social. Em função dessa interdependência, *o eixo articulador dos conteúdos será a transformação da natureza*, isto é, a relação da sociedade humana com os fenômenos da natureza (NEVES et al., 2016, p. 268, grifos nossos).

Reside, nessa assertiva, o trabalho como gênese dos processos de transformação realizados pelos seres humanos na natureza e fonte original dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, conhecimentos estes que devem, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, estar acessíveis e serem apropriados por todos, processo que deve ter início na educação infantil, favorecendo a “passagem da mentalidade mágica para a mentalidade científica”(SAVIANI, 2011, p. 21 *apud* NEVES et al., 2016, p. 269).

Todo esse texto introdutório é permeado pela perspectiva dialética da Pedagogia Histórico-Crítica que busca desvelar a essência dos fenômenos da realidade sem perder de vista as determinações ideológicas que perpassam os conteúdos das ciências na educação escolar, recolocando-as na prática social e superando a leitura linear que as tomam como elaboração de grandes gênios (NEVES et al., 2016).

Os autores ainda alertam para a elaboração de atividades científicas que estejam de acordo com o período de desenvolvimento das crianças da educação infantil, conforme preconiza a Psicologia Histórico-Cultural, o que, ao contrário de subestimar a capacidade que

elas têm de superar os conhecimentos espontâneos, indica a importância do ato educativo intencional das professoras e adultos que os quais se relacionam como promotor dessa superação.

Sob esta ótica, Neves et al. (2016) apresentam o Objetivo Geral do Ensino de Ciências Naturais como sendo o de “compreender os fenômenos da natureza em sua dinâmica de permanência e mudança, sua gênese e seu desenvolvimento, tendo como eixo a transformação da natureza, isto é, a relação da humanidade com a natureza” (NEVES et al., 2016, p. 271) e, para tanto, dividem os conteúdos em quatro Eixos de trabalho: Seres vivos; Ambiente e fenômenos naturais; O universo; Ser humano, saúde e qualidade de vida, anunciando-os como necessariamente articulados entre si.

Para o Eixo 1: Seres vivos, os autores enfatizam a importância de as crianças fazerem as relações entre os seres vivos e o ambiente, reconhecendo o que é são o meio biótico e o meio abiótico. É com essa finalidade que o eixo define como objetivo “Reconhecer-se como um ser vivo a partir da compreensão da existência de outros seres vivos e matéria não viva, por meio da identificação de suas características e de suas relações no processo evolutivo” (NEVES et al., 2016, p. 273).

Nessa direção, os conteúdos elencados para as crianças de 4 a 5/6 anos são:

- Características dos seres vivos (bióticos) e da matéria não viva (abióticos);
- Fases da vida (nascimento, crescimento, reprodução, morte e decomposição);
- Animais e plantas;
- Minerais.

Em função das inúmeras sugestões de atividades nos quatro Eixos e a título de uma melhor visualização, optamos por apresentar, depois dos objetivos e conteúdos de todos os eixos, um quadro-síntese com as suas relativas Orientações Didáticas.

Seguindo então para o Eixo 2: Ambiente e fenômenos naturais, Neves et al. (2016) ressaltam que as crianças da educação infantil tenham contato com as diferentes dimensões do ecossistema e percebam as relações que se estabelecem com o meio, todavia, para além das percepções imediatas. Observar, experimentar e compreender o ecossistema em suas múltiplas características deve, assim, vir acompanhados de uma maneira de perceber a relação entre a natureza e a sociedade que supere a relação consumista e ressalte, junto aos alunos, “as iniciativas coletivas que contrariam a lógica capitalista de degradação do meio ambiente, como a agricultura familiar, a valorização dos territórios indígenas, impedir o desmatamento e valorizar as produções locais e coletivas, entre outros” (NEVES et al., 2016, p. 278).

Nesta direção, o Objetivo do Eixo é “conhecer os principais constituintes e fenômenos da natureza constitutivos dos ecossistemas e as transformações que decorrem de suas interações e da intervenção do ser humano” e os Conteúdos para as crianças do Infantil IV e V são:

- O movimento da Terra: rotação (dia e noite) e a translação (estações do ano);
- Água, ar, fogo e solo;
- Paisagem: relevo (montanha, vulcão); vegetação; hidrografia (rios, oceanos e lagos); rochas;
- Fenômenos climáticos: vento, chuva, neve, relâmpago, trovão; arco-íris.
- Relação entre natureza e sociedade: aquecimento global, poluição, desmatamento, contaminação da água e do solo e problemas ambientais.

Os autores seguem defendendo a necessidade de promover uma educação ambiental transformadora que supere tanto a concepção conservacionista quanto a recursista da natureza, ambas conservadoras, pois camuflam os problemas ambientais na medida em que responsabilizam os indivíduos pela escassez dos recursos naturais, “não questionando a estrutura social em sua totalidade, apenas reformando partes ou setores sociais, refletindo sobre novas preocupações sem transformar os velhos problemas” (NEVES et al., 2016, p. 282).

Neste sentido, os autores incluíram neste Eixo, a sugestão do artigo “A água como mercadoria”⁶⁴ como conteúdo para fundamentação do professor, além de apresentarem várias sugestões de leitura e músicas infantis, bem como documentários, obras de arte e alguns experimentos a serem realizados junto às crianças, disponibilizando, assim, uma riqueza instrumental para o trabalho da professora, de acordo com a perspectiva histórico-crítica que a pedagogia adotada pela PPEI orienta.

Destacamos que os autores salientam que as crianças devem conseguir fazer as relações da poluição do solo, da água e do ar com o sistema econômico capitalista e que a professora deve atentar para a concepção de que “cada um deve fazer a sua parte” se configura como uma proposta conservadora e reducionista que está presente em muitos livros, além de disseminada pela mídia, ensinando as crianças de que “é necessária a mobilização coletiva que propicie a superação da sociedade que só visa o consumismo” (NEVES et al., 2016, p. 300).

Enfatizam ainda a importância da professora ter domínio crítico dos conteúdos propostos para que não atue de forma ingênua e sim, realize um trabalho crítico e transformador

⁶⁴ O texto de Agudo e Teixeira (2014), publicado na coluna “Opinião” do Jornal da Cidade no dia 05/11/2014 e reproduzido na PPEI, enfatiza a importância de se compreender que a raiz da crise hídrica encontra-se no modo de produção na sociedade capitalista, trazendo dados estatísticos do consumo de água no Brasil pelo setor produtivo e desmistificando que a culpa pela crise é da população. O texto, na íntegra, encontra-se disponível em: <http://www.jcnet.com.br/editorias_noticias.php?codigo=236396>. Acesso em: 12 jul 2018.

que evite tratar o que é “secundário”, (datas comemorativas, por exemplo) como prioridade na escola, pois estas “só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese nenhuma prejudicá-las ou substituí-las” (SAVIANI, 2013, p. 24 *apud* NEVES et al., 2016, p. 308-309).

O eixo 3: O Universo, visa possibilitar os primeiros conhecimentos das crianças pequenas a respeito dos corpos celestes, do sistema solar e seus planetas e, principalmente do Planeta Terra enquanto parte de um todo maior. Neste eixo, os instrumentos para estudar o Universo (o globo terrestre, a bússola, o telescópio, os foguetes e satélites, dentre outros) podem ser apresentados às crianças como resultado da criação da humanidade, ou seja, trabalho humano.

Sendo assim, o Objetivo do Eixo é: “Adquirir noções sobre a existência do universo e seus componentes, bem como sua influência nos elementos que constituem a vida em nosso planeta” (NEVES et al., 2016, p. 309) e os Conteúdos a serem trabalhados com os pequenos de 4 - 5/6 anos são:

- Planeta Terra;
- Sol como fonte de energia, luz e calor;
- Lua, planetas e estrelas;
- Movimento da Terra: o dia e a noite, as estações do ano;
- Instrumentos tecnológicos para observação e conhecimento do universo.

Os autores retomam o eixo articulador da subárea, qual seja, a transformação, a relação da sociedade com os fenômenos da natureza, bem como a orientação de partir das experiências cotidianas das crianças para, de acordo com as premissas da periodização do desenvolvimento, proporcionar atividades que as aproximem do conhecimento científico acerca desses conteúdos abstratos.

Sem perder de vista as transformações provocadas pelos seres humanos em nosso planeta, também será importante, segundo os autores, abordar as transformações do universo que independem da ação humana, explorando sua gênese e suas transformações constantes que ainda continuam acontecendo.

Também alertam as professoras a buscarem fundamentação conceitual em artigos científicos da área⁶⁵, uma vez que erros conceituais, inclusive nos livros didáticos, são comuns. Nesta direção, o texto traz alguns conceitos científicos para apoiar o trabalho da professora, tais

⁶⁵ Os autores do eixo indicam os trabalhos do prof. Dr. Rodolfo Langhi do Observatório da UNESP/Bauru, uma grande referência da área que desenvolve vários projetos no âmbito da formação de professores. Informações no site: <https://sites.google.com/site/proflanghi/>

como, fotossíntese, energia solar, atmosfera, litosfera e hidrosfera, as cerca de 28 fases da Lua e suas influências sobre a natureza, por exemplo, no ciclo das marés, na erosão do solo e na gravidade, movimentos de rotação e translação, além de sugestões de brincadeiras, vídeos, experimentos e outras atividades para aproximação das crianças aos conceitos, enfatizando que é importante que as atividades “não se reduzam apenas à observação dos resultados obtidos nas experiências, mas que, a partir deles, interpretem seus significados, compreendendo os conceitos envolvidos” (NEVES et al., 2016, p. 316-317).

Ademais, orientam as professoras a apresentarem os instrumentos e materiais como produtos do trabalho humano - desde o filtro solar para proteção dos raios do sol até o telescópio, desmistificando sua procedência e valorizando a capacidade criadora humana - e a planejarem seu trabalho de modo a permitir que as crianças compreendam os fenômenos para além da sua aparência, indicando e demonstrando pela via da experimentação, o constante movimento da realidade, a explicação científica dos fenômenos (por exemplo, a permanência da forma da Lua, apesar da sua aparente mudança nas suas diferentes fases) e sua permanente transformação.

Os autores ainda destacam o papel do ensino científico dos conteúdos como uma ferramenta auxiliadora do desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças, que pode operar também na direção da superação de medos (do escuro, por exemplo), transformando as emoções em sentimentos conscientes.

Destacamos desse eixo a ênfase na apresentação do trabalho humano enquanto capacidade transformadora e geradora de materiais e instrumentos de intervenção no Universo, em consonância com a centralidade da categoria trabalho na Pedagogia Histórico-Crítica desde a educação infantil.

Por fim, o eixo 4: Ser humano, saúde e qualidade de vida problematiza, de início, as questões da saúde e qualidade de vida numa sociedade dividida em classes desiguais, atentando para a importância de tratar as questões coletivas da higiene e da qualidade de vida em sentido amplo.

Sendo assim, Neves et al. (2016) inserem no texto dados estatísticos dos índices de desigualdade da América Latina e desta em relação à outros países do mundo segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) 2010, indicando que estas contradições da realidade devem ser trabalhadas com as crianças como uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Sob esta ótica, definem como Objetivo do Eixo “Compreender a importância dos cuidados com a saúde e a qualidade de vida a partir da necessidade da higiene pessoal e coletiva

e do conhecimento do corpo” (NEVES et al., 2016, p. 322) e como seus Conteúdos para o Infantil IV e V:

- Corpo humano: órgãos externos (pele) e internos; sentidos e órgãos dos sentidos; diferenças anatômicas e sexuais; crescimento; mobilidade: possibilidades do movimento corporal; necessidades humanas: sono, descanso, alimentação;
- Saúde: higiene corporal e do ambiente; produtos de higiene pessoal: produção e utilização; prevenção de doenças e acidentes; vacinas;
- Alimentação: hábitos alimentares; higiene dos alimentos; origem dos alimentos; preparo dos alimentos.

Do conteúdo Corpo Humano, os autores ressaltam os sentidos e os órgãos dos sentidos e a sensação e percepção como funções psíquicas que se tornam superiores a partir das possibilidades de apropriação culturais - cores, formas, sabores, cheiros, sons, temperaturas, vibrações - cabendo à professora enriquecer o repertório das crianças ao máximo a partir de variadas experiências.

Destacamos que os autores expõem brevemente cada um dos órgãos dos sentidos e suas funções, bem como orientam sobre os cuidados a serem tomados quanto à higiene e acidentes com os mesmos, além de sugerirem atividades enriquecedoras, conforme é possível verificar no Quadro-Síntese que anexamos ao final da exposição deste Eixo.

Este conteúdo ainda contempla uma abordagem breve sobre as questões das deficiências auditiva e visual e suas linguagens, além do crescimento, da mobilidade e das necessidades básicas do ser humano, enfatizando um posicionamento crítico que esclareça às crianças o quanto as condições sociais interferem na vida humana.

É preciso que o professor tenha claro que o que garante acesso à qualidade de vida, além das condições básicas de saúde, higiene e cuidados com o corpo, é também o acesso ao conteúdo e à cultura elaborada, fato que poderá trazer um conhecimento em que a criança ou o adulto coloque em prática atitudes de uma vida saudável, equilibrada e adequada ao desenvolvimento pleno do ser humano. Nesse sentido, é possível problematizar a questão da centralidade do consumismo atrelado à qualidade de vida (NEVES et al., 2016, p. 325).

Para os autores, o questionamento acerca do consumismo deve fundamentar a organização didática de todas as atividades relativas à qualidade de vida.

Ainda em relação ao Corpo Humano, Neves et al. (2016) indicam a importância de explorar as diferentes partes do corpo, externas e internas, buscando promover a compreensão,

pela criança, do todo orgânico e seu funcionamento. Alertam, ainda, para o combate aos preconceitos de gênero que, muitas vezes, são reforçados nessa faixa etária.

A divisão entre meninos e meninas na educação infantil é bastante presente e deve ser desconstruída, a fim de que não se reforce estereótipos tais como “azul é para menino e rosa é para menina”, ou “carrinhos são para meninos e bonecas são para meninas”. Assim, a diferenciação entre os órgãos sexuais masculinos e femininos não podem fundamentar uma divisão de gêneros, na medida em que os estereótipos são a base de diversos tipos de preconceito. É importante ressaltar que as diferenças entre masculino e feminino não podem ser pautadas somente com base nas diferenças biológicas ou em relação às diferenças entre os órgãos reprodutores. Este tema não pode ser evitado. Por exemplo, colocar aos alunos que as meninas são frágeis e os meninos autoritários, mesmo que indiretamente, promove a manutenção das diferenças e preconceitos de gênero que existem em nossa sociedade (NEVES et al., 2016, p. 329-330).

Quanto à alimentação e a origem dos alimentos, Neves et al. (2016) alertam para a necessidade de discutir com as crianças a forma como o cultivo de legumes, frutas e hortaliças e a criação e abate de animais é realizada pelos grandes latifundiários e as grandes indústrias, esclarecendo sobre os agrotóxicos e hormônios de crescimento utilizados com fins de aumento de lucros e em detrimento da saúde das pessoas, inclusive pela via da poluição da água. Além disso, abordar, a partir de dados científicos, acerca da desigualdade alarmante em relação ao acesso à alimentação também faz parte, segundo os autores, do posicionamento político que a professora da educação infantil deve adotar.

A exemplo dos eixos anteriores, o texto traz indicações de músicas, documentários e conteúdos específicos para a fundamentação da professora, de modo a demonstrar que nada deve ser tratado de modo ingênuo e leviano na educação infantil.

Abaixo, segue Quadro-Síntese das Orientações Didáticas da subárea Ciências Naturais, divididas em cada um dos Eixos:

Quadro 8 - Eixos e Orientações Didáticas da sub-área Ciências Naturais

Eixos e Orientações didáticas
EIXO 1. SERES VIVOS - Apresentar figuras, músicas, narração de histórias, teatro, fotos e desenhos que representem as fases da vida humana, explorando por meio de comparações entre o bebê, a criança, o jovem, o adulto e o idoso; - Pesquisar sobre a linha da vida da criança, construir sua árvore genealógica, concluindo com portfólio ou mural; - Identificar as diferentes plantas (briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas) e suas estruturas (caule, raízes, sementes, frutos, flores e folhas) por meio, por exemplo, de passeio pela escola, observação e estudo das espécies que a escola possui; - Cultivar espécies que são utilizadas pelos seres humanos como alimento: hortelã, erva-doce, camomila, cidreira, cheiro-verde, alface, feijão, girassol, milho, viabilizando a observação diária das etapas do

crescimento e da produção, diferenciando, inclusive, as plantas comestíveis, as ornamentais, as frutíferas e as aromáticas;

- Propiciar às crianças o entendimento sobre as características dos animais quanto às distintas classificações, como os vertebrados: os mamíferos, as aves, os répteis e os anfíbios; e os invertebrados: os insetos, as aranhas e os caranguejos e quanto aos seus diferentes habitats, sua reprodução e desenvolvimento e constituições físicas;
- Salientar com os alunos a relação entre o homem e os animais em geral e evidenciar os animais domésticos, por exemplo, apresentando o processo histórico de domesticação dos cães;
- Expor as substâncias de autoproteção dos animais e plantas (peçonha e veneno) e o riscos para os seres humanos, bem como a ameaça que da interferência humana na natureza, nas cadeias alimentares e, conseqüentemente, na extinção de plantas e animais;
- Apresentar às crianças os diferentes tipos de minerais, como grafite, quartzos, gesso, diamante, pedras com propriedades magnética, vidros, desenvolvendo trabalhos com argila, gesso, por exemplo, explorando suas diferentes propriedades e usos pela humanidade;
- Organizar visitas ao Zoológico e ao Jardim Botânico, assistir vídeos sobre as diferentes espécies de plantas e animais, realizar pesquisas no interior da escola e em seus arredores, utilizar fotos para comparar os animais que vivem e os minerais que existem em diferentes regiões do planeta;
- Nas visitas, incentivar as crianças a perguntar aos monitores e aos técnicos o real motivo de determinado comportamento que os animais apresentam em determinado momento, bem como investigar tudo o que queiram saber a respeito das plantas, animais e minerais que encontrarem.

EIXO 2. AMBIENTE E FENÔMENOS NATURAIS

- Problematicar, em uma roda de conversa, por exemplo, questões relativas à água, como: de onde vem? Toda água serve para beber? De que modo a utilizamos no nosso cotidiano para suprir nossas necessidades? Quem possui acesso à água nesta sociedade? O que esta sociedade pode fazer para que ela não falte? Ela é encontrada somente no estado líquido? Ela tem cor? Tem cheiro? Tem sabor?;
- Visitar a Estação de Tratamento de Água do município e visualizar as etapas pelas quais passa desde sua captação nos rios até que esteja em condições adequadas para a utilização e frisar que as Estações de Tratamento devem repassar apenas o custo de tratamento da água, de sua manutenção e de sua distribuição, portanto, devem exercer uma prestação de serviço que não visa o lucro;
- Realizar atividades que demonstrem as substâncias que compõe a água e a necessidade humana de filtrá-la, apresentando, por exemplo, um filtro de carvão ativado e a vela de um filtro de casa que segue o mesmo princípio;
- Problematicar as parcerias público-privadas e a importância da não privatização deste bem natural como um recurso, sobretudo, pelas iniciativas do próprio Estado, que deve reconhecê-la como um bem público;
- Observar o hidrômetro da escola, fazendo o registro do consumo por algum período, sendo o registro ora feito pelo professor, ora pelo aluno, de acordo com a etapa de seu desenvolvimento, por exemplo, registro individual, coletivo, painel, texto, desenho, pesquisa e quantificação dos dados;
- Promover a manipulação do globo terrestre, para que as crianças visualizem que grande parte do nosso planeta é constituída de água no estado líquido, e também poderá ser encontrada na natureza de outras formas: sólida, na forma de gelo ou gasosa, ou vapor de água;
- Desenvolver atividades que apresentem às crianças, o ciclo da água pela via da observação, por exemplo, da tampa da panela ao término do cozimento de algum alimento (evaporação), da vasilha com água no congelador, retirando-a e observando o que aconteceu com a água no estado líquido após o contato com baixas temperaturas; do mesmo modo, observar o que ocorre com o gelo depois de algum tempo na temperatura ambiente.
- Propor que os alunos joguem água sobre plásticos e papéis e discutir que materiais feitos à base de petróleo (diversos plásticos, por exemplo) não absorvem água;
- Vivenciar o processo de dissolução, por exemplo, misturando sal na água e óleo na água, explicando que certas substâncias “se escondem” e outras não;
- Manipular gelatina, vendo sua textura, ensinando que ela é uma mistura de materiais sólidos e líquidos (chamada especificamente de coloide) e bolha de sabão, discutindo com as crianças que se trata de uma mistura de líquido e gás;
- Explorar com os alunos a contaminação da água por materiais nocivos aos seres vivos: esgotos domésticos, detritos industriais e agrotóxicos;
- Mostrar como a luz se decompõe nas cores do arco-íris (experimento na página 291 da PPEI);
- Explorar as noções das crianças acerca do ar. Problematicar: o que é o ar? Onde ele está? Podemos pegá-lo, senti-lo, vê-lo? Experimentá-lo a partir de exercitar os movimentos de respirar e expirar com as

crianças, ou com uma folha de papelão, abanar seus rostos, perceber o vento e o movimento das plantas na natureza e observar que ele ocupa espaço, enchendo um balão;

- Explicar, a partir de fotos e vídeos, que o ar é aplicado nas tecnologias não poluentes, como, por exemplo, para gerar energia eólica, utilizada nas casas, nos comércios e indústrias;

- Abordar com as crianças pequenas os efeitos dos níveis críticos de poluição dos grandes centros urbanos devido à emissão excessiva de diferentes agentes poluentes, inclusive os que destroem a camada de Ozônio;

- Contar a história do fogo para as crianças desde a captação a partir dos raios até a produção do fogo pelos primeiros hominídeos, que decorreu na mudança da alimentação e desenvolvimento do cérebro humano e na maior proteção contra o frio, ampliação das possibilidades de moradia e ocupação de territórios;

- Demonstrar o processo de combustão e seus componentes (combustível e comburente), sempre alertando para o perigo de acidentes e orientando que crianças não devem mexer com fogo sem supervisão de um adulto;

- Abordar a conquista humana da diminuição da temperatura (ex: geladeira) e a conservação de alimentos que essa conquista gerou;

- Proporcionar atividades de exploração do solo como brincar no tanque de areia, enterrar os pés, as mãos, sentir a areia seca ou molhada, perceber a consistência, temperatura e as diferentes texturas de ambas;

- Observar que as plantas se desenvolvem no solo, que nele habitam pequenos animais, como minhocas, formigas e outros seres que, ao morrerem, seus restos se tornarão matéria orgânica ao entrarem em processo de decomposição;

- Construir um terrário com as crianças;

- Explicar aos alunos sobre a poluição do solo, levar imagens e filmes sobre a poluição provocada pelos resíduos decorrentes da ocupação do homem e suas atividades;

- Levantar com os alunos os aspectos da escola que podem ser melhorados, como uma pintura nova, o conserto de algum brinquedo quebrado e analisar o descarte do lixo da escola;

- Colocar diversos tipos de materiais no chão (plástico bolha, emborrachado, piso liso, terra) fazendo pistas e colocar carros para deslizar nestas pistas, para explorar o atrito nos diferentes tipos de solo;

- Observar os fenômenos climáticos, indicando aos alunos as características envolvidas nos fenômenos naturais como a chuva, o som do trovão, o clarão do relâmpago, o movimento do vento e o arco-íris no céu, diferenciando o “tempo” do “clima”;

- Destacar que as ações humanas provocam mudanças no ambiente ao longo do tempo e que, por vezes, tais ações impactam as condições climáticas;

- Confeccionar junto com as crianças um boneco de tecido com vestimentas das diferentes estações do ano, de acordo com a temperatura, enfatizando a necessidade da adequação da vestimenta ao clima, aprofundando a discussão com pesquisas em revistas, jornais e pesquisar com as crianças sobre as estações do ano em outros países e localizações geográficas;

- Trabalhar o «entorno» em que a criança vive: onde ela caminha, os lugares onde vivencia sua infância, onde brinca, estuda, convive, para tratar do conceito de “lugar”, que deve preceder o conceito de “paisagem”;

- Pedir que as crianças se olhem no espelho, observem as suas características e depois desenhem (trabalho de forma coletiva que deve se estender para o reconhecimento de si mesmo e o respeito às diferenças);

- Problematicar a questão de regras de convivência, divisão do trabalho e hierarquia;

- Representar a escola através de maquetes e desenhos;

- Discutir a importância dos diversos lugares da escola;

- Estimular a observação de diferentes tipos de moradia para discutir a desigualdade social e cultural, usando, por exemplo, a fotografia como recurso;

- Trabalhar com mapa da cidade dando destaque às ruas e estabelecer comparações entre como eram as ruas e como estão, localizando o bairro da escola, os bairros mais próximos, mais distantes, pontos de referência;

- Produzir “mapa” com o caminho de casa até a escola (noções cartográficas);

- Realizar pesquisa de campo, como forma de o aluno observar e avaliar as relações (apreensão, percepção e apropriação) das sociedades humanas em seus espaços;

- Tomar a paisagem como uma porta de entrada para outros conteúdos, como as diferenças e semelhanças entre paisagem rural e urbana; as contradições entre paisagem humanizada e natural, cujo enfoque deve ser a transformação que decorre da relação entre natureza e sociedade;

- Proporcionar a observação da paisagem, destacando seus elementos fundamentais: o relevo (montanha, vulcão), a diversidade da vegetação (flora), a diversidade de animais presentes (fauna), a hidrografia (rios, oceanos e lagos), bem como as transformações humanas (pontes, casas, prédios);
- Realizar aulas-passeio e fazer registros, desenhando e construindo textos coletivos;
- Fazer conhecer por meio de documentários, fotos, filmes, livros, relatos e pesquisas sobre os desmatamentos e o crescimento desordenado das cidades e que atingem a natureza de modo a causar desequilíbrio e destruição.

EIXO 3 – O UNIVERSO

- Promover ações didáticas, a partir da busca pelo conhecimento sobre as leis do universo, sua gênese, seu modo de funcionamento, seus elementos;
- Visitar o Observatório Didático de Astronomia “Lionel José Andriatto” na UNESP;
- Construir um sistema solar em forma de móvel, utilizando-se de discos de vinil, caixas de papelão, massas de modelar, bolas de isopor ou de borracha, tintas e sucatas, a fim de visualizar a Terra, o Sol, a Lua, os planetas e a relação entre eles;
- Destacar a importância da energia solar como geradora da dinâmica entre a atmosfera, a hidrosfera e a litosfera, articulando com o Eixo 2;
- Organizar atividades em espaços abertos para que as crianças observem e sintam o sol, diferenciem a sensação de estar ao sol e à sombra, fazendo as relações quanto à sua energia e temperatura e a sua importância para a manutenção da vida na Terra;
- Brincar com a sombra do corpo da criança projetada no chão, desenhá-la e verificar junto aos alunos que o movimento de rotação da Terra faz com que ela se modifique no decorrer do dia.
- Colocar objetos de diferentes cores e materiais ao sol e à sombra, como por exemplo: duas latas vazias, duas pedras de gelo, duas peças de roupas escuras ou duas bacias com água, uma exposta à sombra e outra ao sol, em seguida comparar as temperaturas entre elas;
- Fazer conhecer por meio de figuras, maquete e filmes, que o Sol é a estrela mais próxima da Terra;
- A partir de obras de arte (Noite Estrelada, de Van Gogh, por exemplo), explorar os conceitos de estrelas e constelações e a função de orientação que os seres humanos lhes deram (ex: navegação);
- Explicar com auxílio de recursos didáticos o movimento de rotação da Terra, e que esse movimento, junto ao de translação, ao redor do Sol, são responsáveis pela ocorrência do dia e da noite, e que para a Terra dar uma volta completa em torno de si mesma demora 24 horas, ou seja, um dia inteiro;
- Explorar a relação do corpo com a gravidade e, a partir disto, estabelecer relações com o universo;
- Provocar jogos de papéis, por exemplo, de astronautas chegando à Lua e explorando o Universo, articulando com os conceitos trabalhados.

EIXO 4 – SER HUMANO, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA

- Tomar como ponto de partida os hábitos pessoais das crianças em relação à saúde, bem-estar, cuidados pessoais como alimentação, importância de valorizar a educação por meio do desenvolvimento de hábitos de leitura, escrita, desenho, pintura, sem, todavia, reduzi-los a questões individuais;
- Visitar um jardim sensorial (existente ou criado pelos alunos), a fim de desenvolver a percepção do tato e olfato pela via do percurso constituído de diferentes plantas e materiais como pedriscos, cascas de árvores, areia, etc., cujas propriedades e texturas dos elementos possibilitarão a exploração dos sentidos;
- Explorar materiais plásticos como o plástico bolha, elástico, saco plástico para conhecerem as diferentes texturas dos plásticos e seus usos sociais;
- Trabalhar a intensidade sonora, os sons do próprio corpo e de objetos variados;
- Permitindo conhecer texturas, sons, cheiros, sabores e formas das coisas, pois os órgãos do sentido são receptores das mensagens do ambiente.;
- Ensinar questões sobre a alimentação, as doenças transmissíveis, a noção de tempo cronológico, que nascemos, crescemos, reproduzimos e morremos;
- Explorar, através da roda de conversa, as necessidades básicas como mobilidade, alimentação, descanso e sono a partir do cotidiano das crianças;
- Realizar, junto com as crianças, as atividades básicas de higiene, tais como lavar as mãos quando estiverem sujas e antes das refeições, escovar os dentes após as refeições principais, usar corretamente os sanitários e os produtos de higiene pessoal e coletiva;
- Realizar uma pesquisa para conhecer alguns hábitos da família relacionados à higiene e à qualidade de vida, como quantas horas de sono diárias tem a família, que tipos de alimentos são consumidos, quanto tempo se gasta no banho, quantas vezes é realizada a higiene bucal, entre outros.
- Visitar a cozinha da escola para que a merendeira possa mostrar que os alimentos são bem limpos antes do preparo, e que suas mãos também são bem higienizadas;

- Cultivar hortalças, legumes e verduras que posteriormente poderão ser preparadas e utilizadas na merenda;
- Promover o acompanhamento do preparo de um bolo de cenoura ou de uma salada, junto às merendeiras, servindo no lanche ou no almoço;
- Em uma roda de conversas, realizar questionamentos, como: de onde vem o leite que tomamos? De onde vem a carne que comemos? De onde vem a água que bebemos?
- Cultivar uma horta orgânica e discutir com os alunos que, infelizmente, há poucos agricultores que conseguem produzir frutas, verduras e legumes de forma orgânica, isto é, livre de agrotóxicos, que são venenos e fertilizantes;
- Utilizar vídeos e desenhos animados para debater sobre o impacto dos agrotóxicos e hormônios na nossa alimentação;
- Debater sobre a desigualdade de acesso à alimentação saudável e a segurança alimentar impossibilitada pelo modo de produção capitalista;
- Apresentar às crianças a função das vacinas e sua importância para evitar doenças graves.

Fonte: Elaboração da autora

Nas Considerações Finais da subárea, os autores reiteram seu compromisso teórico e político com uma educação infantil que garanta a socialização dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade na direção da formação omnilateral das crianças e enfatizam que:

[...] foi essencial o posicionamento teórico-metodológico (da PPEI), com fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, para que o ensino das ciências da natureza proporcione a apropriação de um conjunto de saberes pelos sujeitos educandos tendo em vista a transformação das condições de exploração e alienação (NEVES et al., 2016, p. 331).

Assim, conforme vimos apontando na análise dos eixos da subárea, nos parece evidente a consonância dos seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas com a perspectiva da práxis educativa transformadora que a Pedagogia Histórico-Crítica congrega.

A subárea seguinte a ser apresentada na PPEI são as **Ciências da Sociedade** que têm como objeto, “a sociedade em seu processo histórico de desenvolvimento, englobando conhecimentos advindos da História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Economia Política e ciências afins” (YACOVENCO et al., 2016, p. 333).

É a partir dessa perspectiva histórica que os autores problematizam, de início, o que é a sociedade, referindo-a ao modo de vida e as atividades de produção e reprodução dos meios de existência, ao desenvolvimento das forças produtivas e à criação de novas necessidades em cada período histórico e, com base em Marx (1985), discorrem sobre o modo de vida característico da sociedade capitalista que transforma tudo (e todos) em mercadoria, cria o trabalho assalariado, estabelecendo uma forma particular de divisão do trabalho social, cujas relações de dominação e exploração encontram-se reproduzidas em todas as relações sociais.

Apresentam, assim, brevemente, a lógica capitalista que perpassa todas as esferas da vida social e determinam formas institucionalizadas de ação, ou seja, condutas que se tornam hábitos sociais reconhecidos como legítimos e que são transmitidas culturalmente às crianças, caracterizando o processo de socialização, “[...] a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” através do qual “a criança absorve uma visão de mundo própria da classe social a que pertence, mediada pela perspectiva particular que lhe é dada por seus pais ou quaisquer outros indivíduos encarregados de sua socialização primária” (BERGER; LUCKMANN, 1974, p. 175 *apud* YACOVENCO et al., 2016, p. 335).

Ao contrário da perspectiva naturalizante da realidade social, que a apresenta como dada e imutável, os autores esclarecem sob qual perspectiva o ensino de Ciências da Sociedade na educação infantil se orienta na PPEI

[...] quando nos tornamos conscientes de nossa mediação no processo de socialização da criança, podemos assumir outro direcionamento político-pedagógico, buscando apresentar a realidade social como construção humana, de natureza histórica e, portanto, sujeita ao movimento e à transformação. Com isso criamos condições para que a criança possa apreender a realidade como fruto de uma dialética entre homem e sociedade, na qual o homem é ao mesmo tempo produto e produtor da sociedade; ou seja, uma relação na qual a sociedade é um produto humano e o homem é um produto social (BERGER; LUCKMANN, 1974, p. 87 *apud* YACOVENCO et al., 2016, p. 336).

Assim, orientada pela perspectiva da justiça, da igualdade social e da diversidade nas relações humanas, a professora da educação infantil deve realizar o ensino das Ciências Sociais de modo a formar as bases da concepção de mundo da criança na direção da compreensão da totalidade das relações sociais e estas como construções humanas históricas e, portanto, em constante transformação.

Para tanto, os autores elegem como Objetivo Geral da subárea:

Conhecer o modo de produção e organização da vida social e as práticas culturais de sua época e de outras, a fim de perceber que a forma de viver em sua sociedade diferencia-se de outros contextos histórico-culturais, reconhecendo o homem como sujeito histórico e agente transformador da realidade física e social (YACOVENCO et al., 2016, p. 337).

Com fins de atingir este objetivo, os Conteúdos a serem abordados de forma articulada (entre si e entre as demais áreas do currículo, como salientam os autores) são distribuídos em 4 Eixos: Relação indivíduo-sociedade; Trabalho e relações de produção; Tempo histórico e espaço geográfico; Práticas culturais.

Cada um dos Eixos, por sua vez, apresenta seus Objetivos e os Conteúdos a serem abordados com as turmas do Infantil II e III e Infantil IV e V, respectivamente.

No Eixo 1 - Relação indivíduo - sociedade, temos que a centralidade da discussão está na “formação da identidade e dos modos de ser, agir, pensar e sentir do indivíduo em relação com a sociedade em que está inserido”, tomando-os como um par dialético de determinações recíprocas. Os autores enfatizam aqui, a concepção de ser humano adotada pela Pedagogia Histórico-Crítica, qual seja, enquanto ser social constituído e constituinte das relações em sociedade.

Neste sentido, propõem o tratamento da formação da identidade da criança na educação infantil em relação direta com o problema das diferenças e semelhanças entre as pessoas e à vinculação a grupos sociais, destacando-se “os processos de formação da identidade de gênero e da identidade étnica” (YACOVENCO et al., 2016, p. 338).

Ancorados em Ciampa (2004), apresentam o conceito de identidade como um processo referenciado nas relações sociais, problematizando as pressuposições identitárias e propondo uma educação escolar que contribua para a superação da relação imediata e irreflexiva que permeia o processo de construção da identidade no cotidiano, daí a necessidade de promoção, pelas professoras, da reflexão sistematizada e intencional acerca das múltiplas determinações a que está sujeita a conformação da autoimagem das crianças, evitando-se a reprodução, no contexto escolar, de estereótipos discriminatórios e promovendo a desconstrução dos estereótipos de gênero e da dominação machista que ainda faz parte da nossa sociedade.

Ainda sobre estas questões, o texto apresenta rica fundamentação teórica e a inclusão de materiais de apoio à professora relativos à legislação e à resultados de pesquisas acerca da discriminação das crianças negras desde a educação infantil.

Os autores acrescentam o papel do grupo familiar na constituição do pertencimento e formação da identidade das crianças e discorrem a respeito das transformações históricas que decorreram na instituição humana do modelo nuclear de família, afirmando, com base na característica mutável e dinâmica da sociedade, a necessidade de superação do paradigma de família “correta”. Conclamam, assim, a professoras de educação infantil, a dialogarem a respeito da diversidade de modelos familiares e a desnaturalizar a orientação sexual heterossexual, reconhecendo a existência de famílias homoafetivas.

A escola é também inserida, pelos autores, como local de pertencimento e, sendo assim, deve levar as crianças à compreensão da sua função social, sua origem, o papel de cada um dos atores escolares e os modos de organização do ensino a fim de promover a construção consciente deste senso de pertencimento pelas crianças.

A fim de abarcar todas essas dimensões da Relação Indivíduo - Sociedade, os autores assim definem seus Objetivos e Conteúdos para as crianças de 4 - 5 anos:

Quadro 9 - Subárea Ciências da Sociedade - Eixo 1

EIXO 1 – Relação Indivíduo- Sociedade	OBJETIVOS - Perceber-se como sujeito singular e social, identificando diferenças e semelhanças que permeiam as relações sociais; - Perceber-se como pertencente a determinado gênero e etnia (dimensão particular) e ao mesmo tempo ao gênero humano (dimensão universal); estabelecer com seu próprio gênero e etnia uma relação afetiva positiva de pertencimento, como referência identitária e de autoestima; -Compreender que existem diferentes agrupamentos sociais que se constituem em lugares e tempos distintos e que possuem regras e formas de organização próprias.	CONTEÚDOS INFANTIL IV E V Identidade: - Nome e sobrenome - Diferenças individuais, étnicas e culturais - Pertencimento a diferentes grupos sociais - Relações entre os gêneros - História pessoal, coletiva e social Grupos sociais, instituições e organizações - Grupo familiar e suas diferentes configurações - Instituição escolar: função social e modo de organização
--	---	--

Fonte: elaboração da autora

Quanto às Orientações Didáticas para alcançar tais objetivos e conteúdos, destacamos:

- Permitir que, nos jogos de papéis sociais, as crianças aprendam desde cedo que não é apenas função da mulher o cuidado com os filhos e filhas, entendendo que as atividades domésticas em geral (cozinhar, limpar, organizar) devem ser compartilhadas entre todas as pessoas que naquela moradia residem, não sobrecarregando somente a jornada de trabalho da mulher;
- Assegurar as condições necessárias para que se evite a reprodução, no contexto escolar, de estereótipos discriminatórios vigentes na sociedade;
- Promover a construção de autoestima positiva pelas crianças negras e indígenas desenvolvendo práticas pedagógicas que vislumbrem a superação de práticas discriminatórias;
- Explorar atividades que possibilitem reconhecer o próprio nome e o nome de outras pessoas – professoras, funcionários da escola, crianças, pais;
- Trabalhar oralmente por meio de conversas, da chamada diária, de cantigas que possam inserir os nomes dos componentes do grupo, do uso de crachás com fotos, nome e sobrenome, para que cada criança se identifique e identifique os demais colegas;
- Possibilitar o uso de dominó de nomes, jogo da memória, ditado colorido, jogos de rima com nomes;

- Construir gráficos dos gêneros com listagem de nomes, utilizando-se de crachás ou tarjetas;
- Desenvolver trabalho pedagógico que possa desvelar a necessidade humana de nomeação dos objetos e pessoas, através de perguntas disparadoras para instaurar nas crianças a curiosidade e o interesse em compreender esse processo, desencadeando ações investigativas e reflexivas: Por que as coisas têm nome? Quem deu nome às coisas do mundo? Por que as coisas se chamam como chamam? As coisas poderiam ter outros nomes? Por que as pessoas têm nome e sobrenome?
- Destacar para as crianças que ao conteúdo nome e sobrenome subjaz, em última instância, a relação entre o eu e o outro;
- Promover brincadeiras diante do espelho, confecção de desenhos da silhueta do seu próprio corpo e do colega com giz, no chão, ou no papel. Destacar que a construção da imagem de si mesmo deve ser trabalhada como um meio de expressar a ideia do ser humano como agente transformador da realidade física e social;
- Possibilitar observação, discussão e análise das variações de estatura, massa corporal, características dos cabelos, roupas utilizadas, formas de falar, etnia, questões de gênero, hábitos de vida entre outras, desvelando para as crianças uma reflexão sobre quais são os atributos que comparamos entre as pessoas e porque utilizamos esses ou aqueles atributos para essa comparação;
- Proporcionar a reflexão sobre o homem como produtor de suas próprias condições de vida, o que inclui os critérios utilizados para diferenciar e/ou aproximar as pessoas entre si;
- Identificar e diagnosticar as concepções das crianças sobre a diferença e a desigualdade nas relações sociais entre homens e mulheres, cultivando valores de igualdade de direitos, diversidade e liberdade;
- Problematicar o termo lápis “cor de pele”. Comparando o lápis com a pele das crianças e do professor, é possível constatar que aquela cor não representa a pluralidade de cores de pele da humanidade;
- Propor/esquematizar a representação da família. O álbum é um bom recurso para identificar quais as pessoas que constituem a família e seus respectivos nomes;
- Construir, junto com as crianças, a árvore genealógica e a listagem de parentes;
- Possibilitar atividades de pesquisas, desenhos, colagens e dramatizações para consolidar a representação da vida familiar e a consciência de pertencimento à família, bem como cruzar histórias individuais e coletivas, engendrando a noção de geração;

- Explorar as origens das famílias dos alunos (etnias, país, regiões de origem);
- Entrevistar pessoas idosas para se obter informações sobre as relações familiares no passado, mudanças e permanências dessas relações no presente;
- Registrar com as crianças, representações geracionais como bebê, criança, adolescente, adulto e idoso;
- Promover a compreensão sobre a função social e forma de organização das atividades e relações laborais na escola, por exemplo, estabelecendo vínculo entre as crianças e as trabalhadoras da cozinha da escola com atividades que envolvam o preparo de alimentos;
- Propiciar brincadeiras e situações que requeiram a cooperação e valorizem o auxílio mútuo, cultivando, assim, atitudes de cuidado e empatia;
- Promover, no jogo de papéis, brincadeiras com roupas, fantasias e adereços para explorar os diversos papéis sociais existentes nos diversos grupos sociais nos quais se insere a criança;
- Organizar discussões, observações, exploração de fotos, filmes, pesquisas e conversas com pessoas mais velhas, o professor poderá propor aos alunos pensarem sobre as várias formas de organização social de modo a experimentar, vivenciar diferentes papéis, comparar hábitos e costumes de diferentes grupos: família, igreja, clube, vizinhança, escola, com suas respectivas culturas, na atualidade e no passado.

Destacamos que os autores acrescentam às Orientações Didáticas, sugestões de textos de apoio à professora, músicas e livros infantis, vídeos e exemplos de obras de arte que podem ser utilizados para abordar os conteúdos deste Eixo. Além disso, cabe ressaltar que as Orientações não se limitam a indicação do que fazer e sim, retomam a lógica histórica e dialética dos conteúdos, ressaltando a importância do seu tratamento de modo que as crianças compreendam a realidade em seu movimento de constante transformação e o ser humano como agente dessa transformação, reiterando no decorrer de todo o texto, o papel da professora em provocar a compreensão crítica dos fenômenos sociais, para além da sua aparência, de acordo com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

A apresentação do segundo eixo - Trabalho e Relações de Produção - não poderia ser diferente. Os autores apresentam o Trabalho como atividade vital humana e enfatizam a importância das crianças compreenderem sua dimensão ontológica, em consonância com a perspectiva marxista que já exploramos em nosso Capítulo 2, motivo pelo qual não nos prolongaremos aqui nessa exposição.

Os autores enfatizam que o caráter social do trabalho dentro e fora da produção fabril, seus três momentos fundantes - o trabalho em si ou atividade orientada a um fim, seu objeto e seus meios - devem ser esclarecidos às crianças, atrelados ao mecanismo do assalariamento (troca de força de trabalho por dinheiro). Além disso, Yacovenko et al. (2016) destacam que as emoções e sentimentos das crianças em relação à atividade de trabalho - a dissociação entre satisfação e realização pela produção de algo e o desgaste e desvalorização do trabalho - devem ser objeto de reflexão promovida pela professora.

Nesta perspectiva, apresentam os Objetivos e Conteúdos para as crianças do Infantil II e III e IV e V, reproduzidos abaixo:

Quadro 10 - Subárea Ciências da Sociedade - Eixo 2

EIXO 2 – Trabalho e Relações de Produção	OBJETIVOS - Desenvolver a noção de que o trabalho é o meio de subsistência para satisfazer as necessidades de sobrevivência básica e, ao mesmo tempo, para a criação de novas necessidades; - Relacionar-se com os objetos da cultura percebendo-os como produto do trabalho humano; - Identificar as mudanças históricas ocorridas nos instrumentos de trabalho e nos objetos produzidos pelo trabalho humano; - Perceber as relações de interdependência e cooperação entre os homens na atividade produtiva; - Conhecer diferentes modalidades de atividade produtiva e ampliar o conhecimento sobre profissões; - Perceber as emoções e sentimentos associados à atividade de trabalho.	CONTEÚDOS INFANTIL IV E V - Relações sociais e de trabalho - Profissões e atividades produtivas - Finalidades, meios e objetos de trabalho
---	---	---

Fonte: Elaboração da autora

Nas Orientações Didáticas, os autores voltam a disponibilizar uma série de sugestões de músicas, livros, obras de arte, fotografias e demais recursos, além de apresentarem um exemplo de sequência didática para trabalhar a cadeia produtiva da indústria fabril, com os pormenores de cada atividade a ser promovida junto às crianças.

Destacamos que há o cuidado por parte de Yacovenko et al. (2016) de chamar a professora da educação infantil para a reflexão acerca do modo de produzir a vida na sociedade capitalista, dando às ações educativas junto às crianças, um caráter crítico que busca compreender a essência do trabalho e das relações de produção

É importante [...] que o professor planeje atividades e realize intervenções que permitam ir além da mera nomeação, descrição e memorização, possibilitando que os alunos visualizem e compreendam a atividade laboral (considerando o objeto de trabalho, instrumentos e finalidade de cada profissional) inserida numa complexa trama social de (re)produção da vida material coletiva: “o que esse trabalhador produz?”, “qual a importância de seu trabalho para a

coletividade?”, “com que outros trabalhadores e pessoas em geral esse profissional se relaciona? por quê?”. Esses são alguns exemplos de indagações que podem desafiar o pensamento das crianças a captar aspectos da realidade não imediatamente visíveis e estabelecer relações entre os fenômenos (YACOVENCO et al., 2016, p. 367-368).

Ademais, os autores destacam a intervenção da professora na promoção da “articulação direta entre os conteúdos do eixo Trabalho com a atividade dominante na idade pré-escolar, o jogo de papéis”, de modo a garantir a “ampliação de conhecimento de mundo referentes especificamente ao mundo do trabalho” (YACOVENCO et al., 2016, p. 377-378).

Abaixo, destacamos as principais Orientações Didáticas deste Eixo 2:

- Aproveitar as situações concretas da rotina diária dos pequenos para abordar as questões relacionadas à atividade de trabalho;
- Fazer uso da sua prática laboral cotidiana (da professora) para ilustrar experiências reais de trabalho;
- Partir das profissões que os alunos já conhecem, explorando as impressões que trazem e enriquecendo com outras que ainda não conhecem;
- Visitar feiras, mercados, salões de beleza, papelarias, postos de saúde, fábricas etc, para o estudo das atividades produtivas e profissões;
- Articular as visitas à sequências didáticas que incluam pesquisa em livros, revistas e na internet, exibição e discussão de vídeos e documentários, confecção de desenhos ou mesmo a visita de profissionais à escola para serem entrevistados pelas crianças;
- Usar ‘kits de profissão’, os quais alunos irão manipular visando compor corretamente conjuntos pertinentes às profissões disponíveis;
- Utilizar representações de ambientes e instrumentos de trabalho (cartazes/ desenhos) que omitam os trabalhadores, podendo-se problematizar com as crianças: “o que está faltando nos desenhos?”, “por quê é importante representar esses elementos do processo de trabalho?”, de modo a fazer as crianças atentarem para a pessoa do trabalhador;
- Trazer fotos de processos produtivos para disparar perguntas como “o que fazem as pessoas ali?” “Como fazem?” “Por que fazem o que fazem? ;
- Disparar uma reflexão na qual a criança precise analisar criticamente o processo de trabalho ou a atividade humana de trabalho, o que envolve o trabalhador, suas ações, suas finalidades, seus instrumentos, seus espaços físicos, seus produtos e suas relações com outros trabalhadores;

- Fazer uso didático de músicas que abordem o trabalho e seus instrumentos, fotos e vídeos de pessoas trabalhando;
- Proporcionar a introdução dos alunos a uma reflexão sistemática sobre o processo de transformação das coisas em “bens de uso”: como esse ou aquele objeto tornou-se aquilo que ele é hoje? (um determinado brinquedo, por exemplo?);
- Usar, na roda de conversa, questões disparadoras a respeito do processo de trabalho, tais como “como esse trenzinho de madeira é produzido?”. “Como o peixe que comemos no almoço chegou até o nosso prato?”
- Disponibilizar os diversos recursos como meio de enriquecimento dos argumentos dos jogos infantis.

Consideramos que as Orientações Didáticas estão coerentes com os Objetivos e conteúdos do Eixo que, a nosso ver, atendem, sobremaneira, aos propósitos da Pedagogia Histórico-Crítica já exaustivamente mencionados neste trabalho, inclusive no que se refere ao jogo protagonizado das relações de produção. Destacamos, assim, o mérito do texto em orientar a professora da educação infantil a apresentar os objetos sociais como resultado do trabalho humano e, neste sentido, valorizar o trabalho e a classe trabalhadora à qual as crianças do sistema público de ensino pertencem.

A nosso ver, justamente porque se trata do elemento estruturante desta pedagogia, o texto aborda a dimensão ético-política do trabalho principalmente no jogo protagonizado, articulando-se com os argumentos das autoras do terceiro texto da Parte I da PPEI

[...] se “o conteúdo do jogo é o que a criança destaca como aspecto principal nas atividades do adulto” (MUKHINA, 1996, p. 167), uma das tarefas essenciais do trabalho do professor consiste em ampliar o conhecimento das crianças acerca da atividade concreta das pessoas e de suas relações[...] Vale lembrar, por fim, que o conteúdo do jogo tem uma clara dimensão ético-política. Os papéis que a criança representa na brincadeira têm como “matéria-prima” as relações sociais reais. Considerando que vivemos em uma sociedade alienada, marcada por situações de exploração, dominação e opressão entre as pessoas, que modelos de relação humana têm nossas crianças para reproduzir em suas brincadeiras? Está colocado para nós, educadores, o desafio de apresentar modelos alternativos de relações sociais – relações verdadeiramente humanizadoras – contribuindo para o desenvolvimento moral e da personalidade de nossos alunos, intervindo de forma deliberada e consciente no processo de formação de sua concepção de mundo (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 139 - 141).

Do nosso ponto de vista, reside na assertiva acima o compromisso da professora da educação infantil em proporcionar, pela via da atividade-guia de desenvolvimento das crianças deste período, bem como das demais atividades sugeridas, a reflexão crítica das crianças acerca

das relações de exploração típicas do modo de produção capitalista, algo que se constitui como um dos principais objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica e é resgatado pelos autores no Eixo Trabalho e Relações de Produção.

Acreditamos que, de acordo com a perspectiva teórica da pedagogia adotada, a dimensão ontológica do trabalho, bastante enfatizada pelos autores, não exclui, senão auxilia a compreensão do aspecto alienado que o define nas relações capitalistas de produção.

O Eixo 3 - Tempo Histórico e Espaço Geográfico está focado na ampliação da compreensão da criança acerca destes conceitos de modo que ela “perceba as transformações no meio físico e social ao longo do tempo e compreenda sua relação com a intervenção humana” de acordo com as possibilidades psíquicas desse período (YACOVENCO et al., 2016, p. 380).

Para tanto, os autores elegem quatro conceitos da Ciência Geográfica para serem trabalhados com as crianças, quais sejam, os conceitos de Lugar, Paisagem, Território e Região, enfatizando que a historicidade e o movimento de transformação constante da realidade, bem como as intervenções humanas nessa direção, devem ser destacados no ensino desses conteúdos.

Na definição dos conceitos, Yacovenco et al. (2016) destacam as relações pessoais das crianças com o lugar onde vivem, a paisagem que conhecem, o território que ocupam, a região a qual pertencem como pontos de partida para a apresentação de outros lugares, paisagens, territórios e regiões e das transformações realizadas pelos seres humanos nos vários espaços geográficos. São inúmeros os conteúdos a serem trabalhados neste Eixo, conforme demonstramos no quadro-síntese a seguir:

Quadro 11 - Subárea Ciências da Sociedade - Eixo 3

EIXO 3 – Tempo histórico e Espaço Geográfico	OBJETIVO - Perceber que a ocupação do espaço e sua transformação é resultado do processo dinâmico das relações humanas em diferentes tempos históricos.	CONTEÚDOS INFANTIL IV E V Noções de temporalidade e cronologia - instrumentos culturais para medição do tempo - calendário, relógio solar, relógio analógico e digital, ampulheta, etc. Espaço geográfico e seus elementos - casa, escola, caminho casa-escola - cidade, bairro, vizinhança - localização geográfica e pontos de referência - formas de representação do espaço e seus elementos (mapa, maquete, etc.) - transformações no meio físico e social ao longo do tempo - intervenção humana no espaço: meio físico e social - meio urbano e rural Edificações e organizações dos espaços sociais - relação entre diferentes tipos de edificação e as necessidades humanas: moradia, lazer, convivência, comércio, trânsito etc. - diferentes tipos e materiais de construção - diferentes tipos de moradia - espaço público e espaço privado Meios de transporte e mobilidade urbana; Meios de comunicação e seu desenvolvimento histórico; Desenvolvimento tecnológico
---	---	---

Fonte: Elaboração da autora

Sem entrar nos pormenores teóricos de cada conceito para os quais não nos encontramos qualificados, ressaltamos que os autores alertam para a importância de expô-los como resultado das necessidades humanas nas diferentes épocas, enfatizando a capacidade criadora dos seres humanos.

O trabalho pedagógico deve permitir ao aluno perceber transformações espaciais e sociais implícitas nos diversos aspectos que compõem a paisagem (relação sociedade-natureza, condições econômicas e sociais, técnicas das construções, etc.). Ao trabalhar a organização dos espaços sociais, salientar que tais espaços foram produzidos pelos indivíduos em suas relações sociais e com recursos da natureza, para que atendessem suas necessidades de moradia, trabalho e lazer. Valer-se de gravuras, cartões postais, jornais, desenhos, visitas a museus, fotos antigas e recentes da escola, do bairro, da cidade e de conversas com pessoas da comunidade é importante para mostrar que a paisagem é dinâmica, que sofre mudanças e permanências com o passar do tempo (YACOVENCO et al., 2016, p. 389).

Sob esta perspectiva histórica e dialética, Yacovenco et al. (2016) apresentam, acompanhadas de sugestões de vídeos, fotos, lugares para visitas, etc. as Orientações Didáticas deste Eixo, das quais destacamos:

- Abordar diariamente as noções de temporalidade por meio da rotina do dia;
- Orientar seus alunos em relação à própria rotina da escola: hora da chegada, do lanche, do almoço, das atividades em sala de aula, do parque, da saída, etc.;
- Utilizar-se de um quadro de rotina contendo imagens indicativas/fotos das atividades que realizarão durante o período em que permanecerão na escola;
- Explanar sobre a rotina na roda de conversa, destacando e analisando os períodos de tempo curto e longo das atividades, as que ocorreram no passado, as que ocorrem no presente e as que estão por vir;
- Salientar as noções de temporalidade com os períodos da manhã, tarde ou noite, utilizando o globo terrestre, a observação do tempo e da posição do sol em diferentes horários do dia;
- Incentivar a observação dos sons diurnos e noturnos, como: carros, ônibus, sirene, vozes e sons de animais;
- Disponibilizar fotos dos acontecimentos cotidianos, dos passeios das crianças e das estações do ano;
- Criar situações-problema que permitam às crianças compreender “por que as pessoas começaram a sentir necessidade de controlar o tempo?”;

- Usar o calendário, apresentando-o como instrumento cultura e destacando que diferentes povos criaram seu próprio calendário no decorrer da história;
- Marcar o tempo de alguma atividade por meio do relógio analógico, da ampulheta, do relógio digital;
- Organizar visitas a locais que registram a história da cidade;
- Levantar as tradições culturais junto aos pais e avós;
- Trabalhar para o desenvolvimento da noção de identidade e convivência em um espaço compartilhado com outras pessoas;
- Criar, com as crianças, maquetes, desenhos e mapas;
- Analisar coletivamente fotografias antigas e atuais do mesmo lugar, comparando e observando as mudanças;
- Resgatar a história do bairro por meio das memórias de moradores antigos, realizando entrevistas ou obtendo documentos, fotografias e objetos;
- Produzir com as crianças um mapa (não-convencional) com o caminho de casa até a escola, destacando pontos de referência;
- Incentivar a criança a memorizar seu endereço: nome da rua, número, bairro e cidade;
- Apresentar os espaços físicos da escola: incursões e observação dirigida dos diferentes ambientes, identificando qual se destina à brincadeira, à alimentação, ao banho e ao sono, por exemplo, bem como quais são os profissionais que atuam nesses espaços (seus nomes e funções que desempenham);
- Fotografar a paisagem, recortar e colar figuras e produzir desenhos para comparação de imagens e pesquisa de campo (explorando o entorno da escola, por exemplo);
- Comparar paisagens de diferentes países em diferentes estações do ano;
- Explorar com as crianças: as transformações nas paisagens do cotidiano; paisagens humanizadas e naturais; as relações de trabalho que ocorrem na paisagem (em articulação com o eixo Trabalho e Relações de Produção); as paisagens urbanas e rurais; paisagens da periferia e do centro comercial, etc.;
- Realizar aula-passeio pelo bairro onde está localizada a escola, pela região central, comercial, industrial e residencial da cidade;
- Observar, descrever e registrar as moradias existentes na rua, no bairro e na cidade onde mora o aluno, comparando suas proporções e formas;
- Elaborar maquetes que representem os diferentes tipos de habitação: casa, sobrado, prédio, palafita, iglu, cabana, oca; assim como os materiais utilizados para sua construção: tijolos, madeira, vidro, barro, concreto, zinco, sapé, gelo, etc.;

- Apresentar variados objetos relativos aos meios de transporte para manipulação e exploração lúdica: carrinhos, aviões, trens, barcos de diversos tipos, salientando que se trata de produções humanas que atendem as necessidades da sociedade numa determinada época e que evoluíram com o passar do tempo, com o surgimento das tecnologias;
- Mostrar aos alunos, por meio de fotos e figuras, a sinalização de trânsito, as cores dos semáforos, a faixa de pedestres, as ciclovias, as ruas e as avenidas, a importância das baías para os idosos e deficientes, ônibus e vans escolares e urbanos;
- Realizar um jogo de trajeto, demarcando e delimitando no chão, as ruas, os sinais, e atribuindo os papéis para as crianças, de motoristas e pedestre;
- Apresentar em contexto lúdico o telefone, o rádio, a TV, o computador e suas funções sociais, potencializando o jogo de papéis.
- Identificar os meios de comunicação da escola, da família, da comunidade por meio de desenhos, recorte e colagem, conversas e gravuras;
- Propor reflexões e atividades que abordem a infância e os modos de ser criança em diferentes tempos e espaços.

Trata-se de um extenso rol de atividades sugeridas para enriquecer o universo cultural das crianças com fins de desenvolvê-las de acordo com o que preconiza a perspectiva psicológica que se coaduna com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Por fim, o Eixo 4 da subárea Ciências da Sociedade - Práticas Culturais - toma a unidade biológica e a diversidade cultural como um par dialético e se inicia com o conceito antropológico de cultura e seu caráter, ao mesmo tempo, universal - como aquilo que diferencia os seres humanos dos demais animais - e particular - como aquilo que diferencia os homens entre si, em termos de povos, grupos e comunidades (LARAIA, 2001 *apud* YACOVENCO et al., 2016, p. 392-393).

Com base nessa premissa, os autores enfatizam como desafio deste Eixo

[...] ao apresentar às crianças as práticas culturais humanas em toda a sua diversidade, a educação escolar deve ter como meta proporcionar ao aluno uma visão transcendente em relação à particularidade de seu grupo ou povo, de tal modo que ele seja capaz de tomar a humanidade como ponto de referência e perceber a beleza e a riqueza da diversidade de manifestações culturais que compõe o patrimônio cultural humano-genérico (LARAIA, 2001 *apud* YACOVENCO et al., 2016, p. 394).

Para tanto, definem os seguintes Objetivos e Conteúdos:

Quadro 12 - Subárea Ciências da Sociedade - Eixo 3

EIXO 4 – Práticas Culturais	OBJETIVO Conhecer a diversidade de modo de ser e viver dos diferentes povos e suas manifestações culturais, no presente e no passado	CONTEÚDOS INFANTIL II a V - Diferentes povos/culturas regiões, países) - Manifestações culturais do mundo - Manifestações culturais de diversas regiões do nosso país
------------------------------------	--	---

Fonte: Elaboração da autora

Com vistas àquele desafio, os autores afirmam que, ao garantir às crianças a oportunidade de conhecer modos diversos de organização da vida social de diferentes povos, tradições culturais, diferentes hábitos alimentares e de vestuário, etc, é possível combater práticas discriminatórias e excludentes e evitar conflitos sociais baseados em visões unilaterais e empobrecedoras da visão de ser humano.

Nessa direção, Yacovenko et al. (2016) se ancoram na perspectiva de que é essencial na educação infantil, o trabalho com os diferentes povos e culturas em suas diversas manifestações que se tornaram patrimônio da humanidade, como os contos, os objetos, as músicas, as danças, os alimentos, os vestuários, os jogos, as brincadeiras, as artes visuais, entre outros.

Das Orientações Didáticas do Eixo 4, além de sugestões de livros e atividades de artesanato que contribuem para desmistificar e desconstruir concepções a-históricas e normatizantes de cultura, destacamos:

- Trabalhar a infância em diferentes sociedades e momentos históricos, possibilitando conhecer diferentes formas de ser criança;
- Organizar visitas a museus e aldeias, apresentar vestimentas, objetos típicos, utensílios domésticos empregados no preparo e armazenamento dos alimentos;
- Degustar com as crianças alimentos típicos e relacioná-los com os da nossa cultura e a de outros povos;
- Oportunizar a exploração de músicas e danças circulares, jogos e brincadeiras de diversas culturas;
- Apresentar os padrões gráficos da pintura corporal e facial dos povos indígenas, africanos, norte e sul-americanos; as tatuagens e os adornos dos mais variados materiais, compreendidas como produções humanas construídas histórica e culturalmente;
- Realizar uma roda de conversa sobre a escravidão, ouvindo o que as crianças sabem a respeito e trazendo novos elementos que enriqueçam o conteúdo relativo à cultura afro-brasileira;

- Apresentar e comparar músicas, danças, lendas e festas folclóricas existentes nas diferentes regiões do Brasil.

Os autores ainda acrescentam as possibilidades de articulação do Eixo com a área de Artes Visuais e enfatizam a apropriação dos conhecimentos acerca das diferentes formas de ser e estar no mundo como estratégia para evitar a formação de estereótipos e preconceitos.

O texto relativo à área das Ciências da Sociedade é finalizado afirmando a importância da referida apropriação para nos tornarmos “seres humanos mais humanizados e sensíveis ao outro e podermos viver numa sociedade justa, como sujeitos autores de sua própria história” (YACOVENCO et al., 2016, p. 397).

Em nossa análise, não podemos nos furtar da nossa consideração acerca do grande potencial que esta área carrega para provocar, tanto nas professoras quanto nas crianças da educação infantil, a reflexão crítica acerca do modo como a sociedade capitalista está organizada, seu sistema de produção necessariamente exploratório e mantenedor das relações de opressão e a consequente desigualdade da sociedade de classes.

A nosso ver, tanto o texto da subárea das Ciências Naturais quanto o texto das Ciências da Sociedade são enfáticos na apresentação deste posicionamento ético-político que está diretamente ancorado na Pedagogia Histórico-Crítica.

A área seguinte a ser apresentada na PPEI é a da **Cultura Corporal**, cujo texto introdutório convida a refletir sobre os motivos das atividades que envolvem corpo e movimento e ressalta a importância da professora conhecer a estrutura e o objetivo dessas brincadeiras para que possa “ver diferente para jogar diferente” (VIGOTSKI, 2009), compreendendo-as como “atividades humanas que foram sendo historicamente constituídas e que expressam uma relação não-utilitária do homem com as ações corporais” (SANTOS et al., 2016, p. 402)

Para compreendermos as questões relativas ao “corpo e movimento” em uma brincadeira não basta reconhecermos a existência de um movimento nela ou nomear tal movimento (ex: correr, pular, arremessar). [...] nós precisamos reconhecer a atividade que existe “por trás” desses movimentos que imediatamente vemos: é preciso reconhecer o problema, os objetivos e o motivo que constituem uma determinada atividade da cultura corporal.

Os autores iniciam então a discussão sobre o lugar que o corpo ocupa na educação escolar, problematizando a histórica dicotomia entre corpo e alma, corpo e consciência que

coloca o corpo como menos importante e enfatizando que a concepção da professora acerca do corpo determina sua ação pedagógica com o movimento.

Há, na concepção dos autores, a necessidade de que as educadoras considerem que se trata de trabalhar com o aluno como um todo integrado e, sendo assim, explicitam a perspectiva da Cultura Corporal que busca interpretar os movimentos dos alunos como “gestos carregados de sentidos” (MATTOS; NEIRA, 2003 *apud* SANTOS et al., 2016, p. 403), manifestações expressivas da cultura que representam.

Dito isto, Santos et al. (2016) manifestam sua expectativa de que a área de Cultura Corporal não se restrinja, na educação infantil, à uma disciplina isolada - como o “momento” da Educação Física ou do Esporte, como comumente ocorre - mas sim que a professora esteja atenta à expressão corporal dos afetos que as crianças carregam, dado que o movimento é, nos primeiros anos de vida, sua primeira linguagem a traduzir vivências e a forma como experimentam o mundo. Reside aqui, a nosso ver, a concepção de desenvolvimento humano enquanto uma síntese dialética entre o físico-motor e o cognitivo-afetivo, presente na Psicologia Histórico-Cultural.

Nesta perspectiva, os autores problematizam os RCNEI (2009) e sua concepção de criança enquanto sujeito de direitos e produtora de cultura, argumentando que a diretriz tende para o espontaneísmo do livre movimento e para o fim da diretividade do ensino pela professora, tomando essa liberdade como requisito para a educação infantil quando, na concepção dos autores, ela é muito mais um resultado das ações pedagógicas intencionais.

[...] as “restrições” presentes nas atividades da cultura corporal (nas regras, nas técnicas, nos objetivos etc.) e presentes no trato pedagógico com tais atividades é o que, paradoxalmente, nos garante mais liberdade para nos relacionarmos com as ações corporais. As máximas possibilidades de liberdade com as ações corporais realizam-se na medida em que o sujeito se apropria daquelas atividades que lhe exijam maximamente um autocontrole de sua conduta. Menos liberdade, aqui, vira mais liberdade (SANTOS et al., 2016, p. 405).

A abordagem defendida aqui pelos autores se coaduna com a concepção de liberdade enquanto resultado de um processo intencional de ensino, conforme encontramos em Saviani (2000)

[...] é preciso entender que o automatismo é condição de liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diferentes. Assim, por exemplo, para se aprender a dirigir

automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será mais necessária a repetição constante. De quando em quando, praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade. Entretanto, no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigiram razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente. [...] A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados” (SAVIANI, 2000, p. 23-24).

Assim, no que se refere à Cultura Corporal, “a máxima liberdade de movimentar-se é alcançada como produto de uma ação pedagógica adequada em relação ao movimento, garantindo sua aprendizagem por parte das crianças” (SANTOS et al., 2016, p. 405).

Os autores reiteram que o debate acerca do corpo e do movimento deve tomar como referência a atividade humana, seus motivos e objetivos, pois, descolados destes, não é possível compreendê-los para além da sua aparência e na sua lógica interna.

Nessa direção, esclarecem que a área da Cultura Corporal engloba as atividades que foram se constituindo historicamente a partir das relações não-utilitárias (não produtivas e/ou imediatamente úteis) e das relações voluntárias dos seres humanos com as ações corporais, “objetivadas em atividades como o Jogo, a Dança, a Ginástica, a Luta, o Atletismo, o Circo, a Mímica, a Capoeira e – também – nas muitas formas de brincadeiras infantis” (SANTOS et al., 2016, p. 408).

Também em acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, Santos et al. (2016) consideram a Educação Física como uma disciplina que introduz e integra o aluno nas atividades da Cultura Corporal, tomando como seu objeto “as formas culturais do movimentar-se humano” historicamente produzidas pela humanidade e, que, portanto, fazem parte do patrimônio humano-genérico a ser socializado pela escola na direção da humanização dos alunos (SANTOS et al., p. 409).

Rebatem, assim, a concepção de “entretenimento”, “livre expressão” ou “puro prazer” das atividades da Cultura Corporal presente na Pedagogia da Infância e reafirmam não se tratar de uma “disciplina à parte”, senão algo que se realiza em todas as instâncias do trabalho pedagógico com vistas à “forma superior de movimento” e seu caráter voluntário e consciente.

A partir destas considerações iniciais, Santos et al. (2016) apresentam o Objetivo Geral da área e seus Eixos, quais sejam:

Ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza por meio da apropriação de atividades da cultura corporal: as brincadeiras de jogo, de dança e de ginástica, entre outras.

Para alcançar esse objetivo geral da área, propomos organizar o trabalho pedagógico em três eixos de conteúdos da Cultura Corporal:

1) Brincadeiras de situações opositivas; 2) Brincadeiras de destrezas e desafios corporais; 3) Brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas (SANTOS et al., 2016, p. 410).

A fim de auxiliar o processo de reflexão das professoras, os autores se utilizam de fotos com exemplos de movimentos relacionados às atividades da cultura corporal para explorar os motivos e objetivos das brincadeiras ali retratadas. Demonstram, assim, figurativamente, a relação geral e o motivo contidos em cada grupo de atividades de cultura corporal que deverão ser explorados com as crianças.

Entendendo que não cabem aqui os pormenores explicitados pelos autores, reproduzimos abaixo os quadros contidos na PPEI que retratam sinteticamente cada Eixo, seus exemplos de manifestação nas brincadeiras infantis e no mundo adulto, bem como o problema principal ou foco de relação do sujeito:

Figura 2 - Exemplos de atividades relacionadas à “ação corporal opositiva”

BRINCADEIRAS DE SITUAÇÕES OPOSITIVAS	
Exemplos de atividades da cultura corporal do mundo adulto.	Jogos coletivos (futebol, basquete, vôlei, handebol etc.) Luta (judô, capoeira, boxe, esgrima etc.)
Foco da relação do sujeito	Aceitar a oposição corporal do outro buscando criar ações corporais que superem a oposição do outro e/ou criem uma oposição para o outro.
Exemplos de manifestações das brincadeiras infantis que possuem a relação de “ações corporais opositivas” como <i>motivo</i> principal.	Corre cotia Esconde-esconde Gato e rato Barra manteiga Coelhinho sai da toca Pega-pega Mãe da rua Pego-rabo

Fonte: Santos et al. (2016, p. 413)

Figura 3 - Exemplos de atividades relacionadas à “desafio corporal”

BRINCADEIRAS DESTREZAS E DESAFIOS CORPORAIS		
Exemplos de atividades da cultura corporal do mundo adulto	Ginástica (artística rítmica) Atletismo (saltos, arremessos, corrida etc.)	
Foco da relação do sujeito	Aceitar desafiar-se corporalmente, buscando novas possibilidades de destrezas para si (metas possíveis para si)	
Exemplos de manifestações das brincadeiras infantis que possuem a relação de “domínio da própria ação corporal” como <i>motivoprincipal</i>	pula sela 5 Maria Pular corda Siga o mestre Amarelinha Elástico Carrinho de mão Cadeirinha	Estrelinha Cambalhota Pezinho Vivo-morto Perna de pau Cobrinha Reloginho Aumenta-aumenta Andar na corda

Fonte: Santos et al. (2016, p. 415)

Figura 4 - Exemplos de atividades relacionadas à “criação de formas artísticas com as ações corporais”

BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO/CRIAÇÃO DE FORMAS ARTÍSTICAS	
Exemplos de atividades da cultura corporal do mundo adulto	Dança (balé, hip-hop, frevo, dança circular...) Circo (trapezista, malabarista, equilibrista) Mímica
Foco da relação do sujeito	Criar uma dimensão estética e artística com as ações corporais a fim de mostrar uma determinada forma ou imagem com os movimentos corporais.
Manifestações das brincadeiras infantis que possuem a relação de “criação de uma dimensão artística para as ações corporais” como <i>motivo principal</i>	brincadeiras de roda brincadeira da estátua brincadeira de imitação de figuras e situações brincar de circo brincar de bailarino brincar de mímico brincadeira do escultor e do barro brincadeira da “marionete” andar na corda como o equilibrista*

Fonte: Santos et al. (2016, p. 416).

Os autores definem que as relações (os motivos) expostas em cada grupo de brincadeiras devem ser consideradas como orientadoras dos Eixos do trabalho pedagógico na área de Cultura Corporal, salientando novamente que estes não devem ser abordados de modo fragmentado.

- aceitar a oposição corporal do outro e criar ações corporais de oposição;

- aceitar desafiar-se corporalmente e buscar seus próprios níveis de destreza corporal;
 - criar e apreciar formas estéticas e artísticas com as ações corporais.
- São essas as relações (os motivos) que estão objetivadas nas diferentes brincadeiras infantis e que nós queremos que as crianças se apropriem como um meio de contribuir para o desenvolvimento de relações conscientes e voluntárias com as ações corporais (SANTOS et al., 2016, p. 417).

A indicação acima é seguida das Orientações Didáticas Gerais focadas nas brincadeiras infantis relacionadas à Cultura Corporal e sua vinculação com a atividade-guia de desenvolvimento do período, o jogo protagonizado.

Ao tratarem do jogo de papéis, Santos et al (2016) têm o cuidado de não reduzi-lo ao caráter didático que o mesmo pode assumir, nem ao seu aspecto motivacional ou de entretenimento, destacando sua potencialidade no desenvolvimento do autocontrole da conduta da criança, conforme preconiza a Psicologia Histórico-Cultural.

[...] os personagens e as situações lúdicas ocupam o papel de um signo externo (Elkonin, 1998, Vygotski, 1995) que ajuda a criança a se relacionar com os objetivos que estão realmente em primeiro plano nessas tarefas: saltar com as pernas juntas, saltar com braços e pernas, rolar frontalmente, saltar em distância e saltar em altura. Portanto, muito além da dimensão “afetiva” inicial com os personagens e situações lúdicas, que realmente permitem que as crianças iniciem a tarefa, o jogo apresenta-se como um meio fundamental para engajar as crianças na aprendizagem de determinada ação: o envolvimento no domínio de suas próprias ações corporais, de acordo com os objetivos propostos na tarefa (SANTOS et al., 2016, p. 420).

Os autores esclarecem, assim, o papel dos personagens do jogo como facilitadores do controle consciente do próprio corpo pela criança, de acordo com os experimentos de Elkonin (1998), para quem “[a situação lúdica] acelera a objetivação das ações e ajuda a dirigi-las” (ELKONIN, 1998, p. 367 *apud* SANTOS et al., 2016, p. 421). A situação imaginária, reiteram, materializa os objetivos da tarefa, de modo que a criança “veja” sua ação e a avalie e a controle melhor.

Antes de entrarem nas Orientações Didáticas de cada Eixo, ainda alertam sobre a importância da professora da educação infantil conhecer jogos e brincadeiras, organizar situações lúdicas, observar as manifestações das crianças quanto ao respeito e a negociação das regras, bem como repertoriar as crianças oferecendo brinquedos e ensinando como se brinca e em quais contextos são utilizados cada objeto/brinquedo.

A título de melhor explicitar os objetivos a serem atingidos pelas crianças e as ações da professora para tal, segue quadro-síntese das Orientações Didáticas de cada um dos Eixos da Cultura Corporal

Quadro 13 - Síntese das Orientações Didáticas da área Cultura Corporal

EIXO	OBJETIVOS A SEREM BUSCADOS PELAS CRIANÇAS	ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A PROFESSORA
Brincadeiras de situações opositivas	- Aceitar e compreender as regras do jogo como um meio para todos brincarem bem; - Compreender e agir com as regras do jogo como uma relação entre motivos e meios para atingir os objetivos; - Perceber a ação do outro e agir deliberadamente a partir dela; - Dominar as ações corporais de perseguição e fuga.	- Encorajar, nesses jogos, a aprendizagem das ações corporais opositivas e ampliar o repertório infantil, a interação com seus parceiros e a construção de regras nas relações sociais; - Utilizar-se de situações lúdicas (jogos, brincadeiras) nas propostas que exercitem o domínio das ações corporais e que permitam às crianças buscarem os objetivos citados; - Aumentar a complexidade dos jogos aos quais as crianças já tenham domínio das regras e procedimentos, aperfeiçoando seu desempenho e entrosamento no jogo, nas relações cooperativas com seus parceiros.; - Proporcionar e incentivar a participação ativa das crianças na construção de novas regras, considerando seus tempos e suas necessidades; - Ampliar o repertório das crianças por meio das vivências de brincadeiras infantis, tradicionais, populares, regionais e de outras culturas.
Brincadeiras de destrezas e desafios corporais	- Aceitar desafiar-se corporalmente; - Aceitar desafiar-se corporalmente e buscar novas possibilidades de destrezas para si; - Experimentar e ajudar a criar desafios diferentes para um mesmo movimento, ou seja, realizar um mesmo movimento de diferentes formas, amplitudes articulares, planos, força, segmentos corporais etc.); - Avaliar as ações corporais nas suas relações “difícil-fácil-difícil”; - Avaliar as partes do corpo envolvidas nas ações corporais e funções corporais (posição, amplitude, força, batimento cardíaco).	- Conhecer as diferentes habilidades motoras (habilidades locomotoras, manipulativas e de estabilização); - Encorajar as crianças a vivenciarem as ações corporais de destreza, ampliando o repertório infantil destas brincadeiras; - Incentivar a interação com seus parceiros e a construção de regras nas relações sociais; - Utilizar-se também de situações lúdicas (jogos, brincadeiras) nas propostas que exercitem o domínio motor: correr, subir, descer, girar, saltar, etc.; - Mediar novos desafios, por exemplo, explorando os espaços por meio de movimentos como: pular, saltar, correr, rolar, rastejar, deslizar, utilizando-se do mesmo movimento, variando o ritmo e a intensidade; - Ampliar o movimento executando-o sobre ou entre linhas; sobre superfícies elevadas, de cócoras, de costas, nas pontas dos pés, nos calcanhares, apoiando-se nas laterais dos pés; - Incentivar movimentos de pegar e largar, lançar, encaixar, empilhar etc. para que a criança amplie a habilidade de manipular e explorar objetos com certa precisão; - Explorar as habilidades por meio de jogos diversos, brincadeiras folclóricas e circuitos motores dos mais simples aos mais complexos.
Brincadeiras de criação de	- Criar e experimentar diferentes possibilidades de posições que o corpo pode	- Encorajar as crianças vivenciarem ações corporais que busquem criar ou apreciar as formas corporais que podemos fazer com nossos corpos, ampliando o

formas artísticas	assumir em suas formas: “as formas corporais podem imitar as formas das coisas”; - Descobrir as diferentes possibilidades para mudar os movimentos e criar formas: mudanças do corpo no espaço (plano alto, médio, baixo), na velocidade (rápido, lento); no ritmo (contínuo ou descontínuo); na força (forte/rígido, fraco/suave); - Avaliar os movimentos corporais e as posições com o corpo em suas peculiaridades: o que é bonito; agradável, engraçado, provoca suspense etc.	repertório infantil destas brincadeiras, a interação com parceiros e a construção de regras nas relações sociais; - Utilizar-se de situações lúdicas nas propostas que exercitem o domínio motor: correr, subir, descer, girar, saltar, etc.; - Organizar experiências de exploração diversificadas da linguagem corporal, progredindo de reações reflexas para o gesto intencional; - Estimular a imitação de animais, de personagens, de objetos, atividades com olhos vendados, para explorar outras percepções corporais; produzir sons com o próprio corpo e com objetos variados; acompanhar diferentes ritmos em músicas e atividades cantadas, explorando diferentes habilidades motoras (pular, girar, agachar, saltar etc.), diferentes gestualidades; e o espaço nos níveis alto, médio e baixo; - Receber as crianças com música e elementos que as envolvam no tema a ser trabalhado expressivamente, para que explore o espaço, os objetos e o próprio corpo; - Propor situações para a criança interagir com outras por meio de gestos, expressões corporais, brincadeiras de imitação, jogos expressivos, brinquedos cantados; - Propor situações coletivas de jogos expressivos, interpretativos e danças entre outras manifestações culturais, permitindo às crianças a interação com os colegas em duplas.
-------------------	---	---

Fonte: Elaboração da autora

Destacamos que o quadro acima traz apenas os destaques das Orientações Didáticas que se encontram enriquecidos, na íntegra do texto da PPEI, por inúmeras sugestões de jogos e brincadeiras, suas descrições, metas a serem cumpridas e operações a serem realizadas, além de registros fotográficos das crianças das EMEIs e EMEIIs do município executando algumas delas.

Por fim, ressaltamos que todo o texto é permeado pela perspectiva de desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural e pela ênfase dos autores na compreensão histórica e dialética das atividades que envolvem corpo e movimento, buscando relacioná-las entre si e com as demais áreas do conhecimento, numa perspectiva de totalidade.

Santos et al. (2016) também mencionam como referência teórica, o Coletivo de Autores que incorpora a Pedagogia Histórico-Crítica em sua metodologia Crítico-Superadora⁶⁶ de Educação Física, algo que nos parece claro quando enfatizam a socialização dos conteúdos da

⁶⁶ Desde o final da década de 1980, estudiosos progressistas da área da Educação Física (CASTELLANI FILHO, 1988; ESCOBAR, 1995; ESCOBAR; TAFFAREL, 2009) têm produzido inúmeras pesquisas que se aproximam da Pedagogia Histórico-Crítica, constituindo o grupo autodenominado Coletivo de Autores. Embora haja algumas discordâncias dentre os membros desse grupo quanto à identificação da perspectiva Crítico-Superadora com a Pedagogia Histórico-Crítica, todos concordam que esta última foi o ponto de partida e se constitui como referencial determinante daquela. A obra pode ser consultada em: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

área como patrimônio da humanidade e quando se contrapõem ao modelo mecanicista de desempenho físico e esportivo.

O objetivo da proposta Crítico-Superadora é favorecer que os alunos assimilem de forma crítica sua Cultura Corporal, a partir de um resgate do histórico do tema, contextualizando e contestando sua realidade, relacionando-os com temas atuais e contestando o senso comum, a fim de superar a realidade socialmente desigual, típica da sociedade capitalista.

Assim, guardadas as devidas aproximações e distanciamentos com a Pedagogia Histórico-Crítica⁶⁷ que não nos cabe aqui detalhar, ressaltamos que a proposta Crítico-Superadora da Educação Física, de acordo com seus autores, vincula-se a um projeto político pedagógico que tem como eixo curricular a apreensão e interferência crítica e autônoma na realidade, direcionada aos interesses coletivos da classe trabalhadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Todavia, nos parece que a ênfase a este aspecto crítico e emancipador - com o qual a Pedagogia Histórico-Crítica também comunga - não está explícita no texto, embora compreendamos que a defesa do ensino intencional da lógica interna dos conteúdos caminhe também nessa direção.

A última área da Matriz Curricular é a **Arte**, subdividida em Artes Visuais, Música e Artes Literárias e apresentada de modo a vincular a arte e a formação humana com vistas ao desenvolvimento da consciência estética.

A apresentação das subáreas é precedida por um texto introdutório que se propõe a provocar uma primeira reflexão acerca da Arte, sua necessidade e função na história da humanidade

Afinal... o que é a Arte? Qual a sua função e seu significado para o ser humano? Qual é a especificidade da atividade artística em relação às demais atividades humanas? Em que medida diferentes concepções sobre a função e o significado da Arte determinam as possibilidades pedagógicas de seu trabalho na escola? (NASCIMENTO; PASQUALINI, 2016, p. 443).

A partir da concepção da Arte como uma forma específica de atividade humana, as autoras rebatem posições que a tomam como um “dom” ou mero “entretenimento” e, desta forma, obscurecem o real potencial humanizador das obras de arte.

⁶⁷ Para mais detalhes, a pesquisa realizada por Robson Loureiro (1996) em sua dissertação de mestrado se constitui como rico material acerca da referida relação. LOUREIRO, R. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física: a relação teoria e prática**. Universidade Metodista de Piracicaba, 1996.

A partir dessa problematização, Nascimento e Pasqualini (2016) são enfáticas ao localizarem sua concepção de Arte no campo da produção marxista acerca dessa objetivação humana, cuja origem, a exemplo de outras objetivações, se encontra na atividade de trabalho. Esta, gênese da práxis humana, produziu inicialmente instrumentos úteis à sobrevivência dos seres humanos que, gradativamente e com o desenvolvimento das forças produtivas, criou novas necessidades, inclusive a necessidade estética.

Segundo as autoras, a possibilidade de relacionar-se com os objetos do seu trabalho não só para fins prático-utilitários, mas também como forma de contemplá-los enquanto resultados do seu processo criativo, vai dando “as condições para o surgimento, diferenciação e desenvolvimento da atividade artística como forma específica de criação humana” (NASCIMENTO; PASQUALINI, 2016, p. 445).

Ancoradas em estudiosos da Estética de Lukács como Duarte et al (2012) e Ferreira (2012), as autoras alertam que o não utilitário é um dos elementos da atividade artística, todavia não constitui, por si só, a Arte. Destacam que a Arte, assim como a Ciência, são formas de atividade humana a partir das quais os seres humanos conhecem e transformam o mundo, mas cada uma refletindo a realidade à sua maneira.

[...] “se a ciência trabalha com abstrações, com os conceitos, a arte trabalha com imagens da realidade, sejam imagens captáveis por alguns dos sentidos humanos, sejam imagens literárias que passam pela mediação da linguagem.” (DUARTE et al, 2012). As imagens artísticas retratam a realidade de forma a por em evidência certos aspectos da realidade, revelando-as com suas contradições intensificadas, acentuando a dramaticidade ou comicidade das vivências humanas. Por isso pode-se dizer que a obra de Arte é ao mesmo tempo um reflexo da vida e uma crítica à vida (NASCIMENTO; PASQUALINI, 2016, p. 450).

Fazendo uso de alguns exemplos de obras clássicas das Artes Plásticas, as autoras enfatizam a unidade conteúdo-forma necessariamente presente na atividade criadora, bem como sua função comunicativa que visa “suscitar em nós algo novo, novas possibilidades de sentir e compreender a vida” (NASCIMENTO; PASQUALINI, p. 452) e que, diferente das obras voltadas ao mero entretenimento, requer uma atividade elevada do psiquismo.

A concepção aqui proposta refere-se à compreensão de que a arte não é produzida pelo ouvido ou pelos olhos, mas justamente, pela atividade criadora e pensante do homem. E essa condição é válida para a criação e para a apreciação da arte. Ferreira (2012) explica que o reflexo artístico tem o poder de reconfigurar a realidade para os seres humanos, na medida em que reflete a realidade humana como algo produzido pelo ser humano, e que existe para

ele, ligando o percurso da vida individual ao percurso histórico da humanidade. De acordo com a autora, “o que é específico à arte é que ela faz o indivíduo reviver os dramas da humanidade como seus” (FERREIRA, 2012, p. 38 *apud* NASCIMENTO; PASQUALINI, 2016, p. 453).

Neste sentido, as autoras ainda destacam o papel fundamental da Arte na dimensão afetivo-emocional do processo de humanização, uma vez que, através do processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional, proporciona a apropriação de “formas socialmente desenvolvidas de sentir” (DUARTE et al., 2012 *apud* NASCIMENTO; PASQUALINI, 2016, p. 454).

Com base nesses referenciais, as autoras discorrem então brevemente sobre o papel do ensino escolar da Arte no desenvolvimento da consciência estética e da capacidade criadora das crianças desde os primeiros anos escolares, enfatizando a educação da percepção resultante da humanização dos sentidos e promotora da formação da imaginação das crianças, algo que só pode ser realizado a partir do ensino sistematizado “dos instrumentos, técnicas e formas de conduta historicamente produzidas e encarnadas na cultura humana universal (material e simbólica) e sua objetivação em forma de objeto artístico” (NASCIMENTO, 2010 *apud* NASCIMENTO; PASQUALINI, 2016, p. 455). Repudiam, assim, qualquer compreensão de ensino da Arte que a relacione à dons naturais ou se limite à “criação” espontânea das crianças.

Nesta direção, esta reflexão introdutória é finalizada com a inserção de um texto de apoio acerca da história do ensino da Arte na escola básica brasileira, onde se reitera a apropriação, pelas crianças, do patrimônio artístico humano para a promoção do seu desenvolvimento psíquico.

Considerando nossas limitações acerca da especificidade desta área do conhecimento, destacamos o mérito do texto em resgatar a relação original da Arte com o trabalho humano, uma das categorias estruturantes da Pedagogia Histórico-Crítica, como vimos defendendo até aqui. Ademais, a exemplo dos textos das áreas já anteriormente analisadas, o desenvolvimento humano sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural também se constitui debate central do texto que precede as subáreas.

Na sequência, a primeira subárea a ser apresentada é a das **Artes Visuais**, inicialmente conhecidas como Artes Plásticas.

Retomando o objetivo do ensino da Arte de desenvolver a consciência estética dos alunos e considerando as especificidades da educação infantil, os autores anunciam que a finalidade do ensino das Artes Visuais nesse período é a formação das bases dessa consciência.

Para tanto, no texto introdutório localizam as contribuições de Davidov (1988) que define a composição como procedimento geral de criação e de percepção das obras artísticas, constituindo-se como o ordenamento dos elementos que deve se tornar um todo:

[...] a composição não se confunde com a mera justaposição de diversos componentes ou elementos. O que se mostra decisivo são as relações entre os diferentes elementos que compõem a imagem artística, a qual constitui uma síntese e deve ser analisada não como soma de partes, mas como um todo, uma unidade de sentido, que se produz e se estrutura a partir de uma determinada intencionalidade. Portanto, a composição é, para o artista, o procedimento geral ou processo de passagem da ideia a sua realização (RODRIGUES et al., 2016, p. 461).

À este procedimento geral de estruturação da obra de arte, os autores acrescentam que os diferentes meios de expressão estética (música, poesia, pintura) possuem, cada um, propriedades particulares relacionadas aos materiais e códigos utilizados, bem como as diferentes modalidades de percepção mobilizadas no contato com a obra. Neste sentido, a particularidade da composição no campo das Artes Visuais se configura

como criação a partir de uma infinidade de materiais, sendo esses determinantes nos resultados obtidos na produção de obras artísticas [...]. Cada material carrega em si suas características físicas e sinestésicas e, por meio dessas características, são elaborados culturalmente significados [...] Ao lado das especificidades individuais dos materiais que constituem a obra, dos significados construídos social e culturalmente pela humanidade, os quais comportam conceitos artísticos, temos o sentido pessoal que cada um toma para si, dadas as suas vivências e repertórios particulares (RODRIGUES et al., 2016, p. 461-462).

Rodrigues et al. (2016) destacam que o contato com o universo da arte deve ser organizado pela professora tendo o lúdico como principal recurso, de modo que as crianças possam experimentar, sentir, perceber, explorar, partindo das brincadeiras e do jogo de papéis e transitando para atividades produtivas cada vez mais complexas, o que distancia o ensino das Artes Visuais das práticas tradicionais recreativas.

Há assim, por parte dos autores, o cuidado em relacionar o ensino das Artes Visuais à atividade guia e às atividades da linha acessória do desenvolvimento das crianças desse período, em consonância com o debate realizado por Pasqualini e Eidt (2016) na Parte I da PPEI⁶⁸.

⁶⁸ Texto 3 da Parte I - “Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 101-148).

A partir destas reflexões iniciais, os autores apresentam como Objetivo Geral da subárea Artes Visuais:

Desenvolver as bases da consciência estética, exercitando processos de apreciação e criação artística de modo lúdico e inventivo, ampliando referências no contato com manifestações artísticas de colegas, artesãos e artistas de diferentes espaços e tempos, promovendo, assim, a compreensão elementar da representação simbólica visual como meio historicamente elaborado pelo ser humano para expressar e transmitir ideias, desejos, pensamentos e emoções (RODRIGUES et al., 2016, p. 464).

Assim, com vistas a formar as bases para a relação estética da criança com o mundo, desenvolvendo a percepção e a imaginação, o ensino da subárea deve ser realizado sob três Eixos inter-vinculados: Percepção e Sentido, Fazer Artístico e Materialidade.

Dada a impossibilidade de tratar cada eixo separadamente, haja vista que se constituem como momentos simultâneos do processo de educação dos sentidos que se pretende promover, os autores optaram por apresentarem as Orientações Didáticas somente depois dos Objetivos, Conteúdos e breve exposição dos três eixos, sequência que respeitamos para a elaboração da nossa síntese.

O quadro abaixo nos dá um bom panorama destes elementos em cada Eixo

Quadro 14 - Objetivos e Conteúdos da subárea Artes Visuais

EIXO	OBJETIVOS	CONTEÚDOS – INFANTIL IV E V
PERCEPÇÃO E SENTIDO	• Experienciar momentos de observação sensível do mundo com todos os sentidos. • Ler, interpretar e atribuir sentido as imagens: obras artísticas e suas próprias produções. • Conhecer e expressar ideias diante de obras de artistas consagrados, seja no contato pessoal ou por meio de vídeos, bibliografias, reproduções, etc. • Ter contato com manifestações diversas de Arte de forma contextualizada, percebendo padrões estéticos de diferentes culturas e etnias. • Conhecer, respeitar, valorizar e preservar as produções e os bens culturais de diferentes culturas e etnias, de espaços e tempos	Leitura de imagens. Observação sensível do entorno. Pesquisas sensoriais (diferentes sensações proporcionadas pela manipulação de materiais e suportes diversos). Identificação de elementos básicos (sintaxe) da comunicação visual (cor, linha, forma e textura), correlacionando-os com sentimentos, emoções, sensações e ações do cotidiano de forma lúdica. Contextualização histórica e cultural, ampliando o conhecimento sobre processos de criação em Arte (artista, obra, época, período histórico). Arte como manifestação cultural em conexão com projetos interdisciplinares, especialmente com foco em: Arte brasileira, Arte indígena, arte latino-americana, arte africana.

	diversos, reconhecendo-os enquanto produto da história da humanidade.	
FAZER ARTÍSTICO	• Viver processos de criação exercitando a imaginação, a ousadia e a pesquisa. • Criar com autoria e liberdade usando diferentes recursos artísticos para expressar suas ideias. • Expressar de forma oral/gestual/corporal/gráfica as sensações produzidas a partir da exploração de materiais e leituras de imagens e de mundo. • Exercitar a gestualidade por meio do desenho, da pintura, da escultura. • Ampliar referências e as possibilidades de construção de formas artísticas incentivando a imaginação e soluções criativas • Explorar possibilidades de posturas, gestos e ritmos corporais.	Gestualidade (tarefas exploratórias). Registro gráfico: garatujas, formas primitivas, mandalas, sóis, girinos (novas operações gestuais), primeiras figurações que nascem das garatujas: figura humana (proporção e movimento), casas, elementos da natureza, etc. Elementos da sintaxe visual (pontos, linhas, formas, superfície, cores, volume e espaço). Composição/Efeitos visuais (texturas, tonalidades, nuances, relação figura/fundo, planos). Pintura (explorações e procedimentos): Pintura com as mãos. Pintura utilizando ferramentas tradicionais e alternativas (pincel, rolo, esponja, palitos, etc.). Modelagem e escultura (volume, bidimensional/tridimensional, construção, massa, etc.). Tempo e espaço nas narrativas visuais e na natureza (bebê, jovem, idoso, expressões de alegria, tristeza, primavera, outono, inverno, verão, etc.).
MATERIALIDADE	• Explorar, experimentar, confeccionar e se apropriar de diferentes materiais – tradicionais e alternativos – no fazer plástico-visual em propostas artísticas. • Experimentar, explorar e se apropriar de diferentes suportes – tradicionais e alternativos – na realização de trabalhos expressivos. • Explorar e apropriar-se de diferentes instrumentos/ferramentas no fazer artístico, criando novas possibilidades de uso. • Reconhecer as potencialidades de novas mídias e tecnologias na produção das artes visuais.	<u>Ferramentas</u>: giz de cera, giz de lousa, carvão, elementos naturais (tijolo, torrão de terra, gravetos, pedra, folhas), colher, pincéis dos mais variados tamanhos e formatos, grafite e a afins, sucatas, colas diversificadas (industrializadas e artesanais), velcro, barbante, fitas colantes (Infantil V: tesouras, régua, grameador, furador), etc. <u>Suportes</u>: papel, plástico, papelão, chão, corpo, parede, tecidos (espessuras, texturas, cores, formatos, tramas diferentes), madeira, tronco de árvore, muro, objetos diversos, telas, etc. <u>Matérias</u>: massa industrializada e/ou artesanal, cremes e melecas, tinta (guache, pintura dedo, aquarela, nanquim, etc.), anilina, carvão, gelatina, misturas com elementos da natureza (areia, terra, argila) etc.

Fonte: Elaboração da autora

No Eixo Percepção e Sentido, Rodrigues et al. (2016) destacam que, além de quadros e desenhos, será importante apresentar às crianças outras manifestações das Artes Visuais, como Grafite, Moda, Arquitetura, Artesanato, Fotografia, Cinema, etc., buscando o desenvolvimento do seu aparato sensorial e da capacidade de percepção.

Nesse processo de humanização dos sentidos e da percepção

[...] torna-se importante que a criança conheça obras artísticas de diferentes culturas, tenha experiências no âmbito de bibliotecas, museus, contato com acervos locais, vivencie práticas populares, etc. Esse contato com a arte deve ser mediado pelo professor, que propicia inicialmente um encontro com a arte e depois auxilia a criança a decodificar as formas e os significados do que vê, contribuindo para a “formação do olhar” da criança (RODRIGUES et al., 2016, p. 466).

Desta forma, reiteram o papel da escola na requalificação dos sentidos das crianças, a começar pelo próprio espaço escolar como promotor do contato da criança com diferentes objetos e produções humana.

Quanto ao Eixo Fazer Artístico, os autores enfatizam o desenvolvimento da imaginação a partir da perspectiva vigotskiana que o atribui à riqueza das experiências dos indivíduos e, neste sentido, destacam o ato intencional da professora em organizar a atividade da criança para que “possa explorar, experimentar, descobrir, testar suas próprias capacidades, recomeçar, ajustar suas ações e operações etc.” (RODRIGUES et al., 2016, p. 469).

Complementam que a intervenção docente deve se dar:

- a) por meio da proposição de tarefas ou atividades, com objetivos e materiais definidos (suportes, riscadores etc.), colocando progressivamente desafios para a produção estética das crianças e evidenciando as diversas possibilidades para potencializar suas produções, em relação às cores, espaço, organização, composição, etc.;
- b) pelo incentivo e auxílio durante a execução das ações mediante a necessidade da criança, por meio da observação e escuta atenta, com perguntas sugestivas, explicações ou oferecimento de referências não como modelos únicos;
- c) pela posterior exposição, leitura e análise coletiva do que foi produzido, permitindo que as próprias crianças aprendam estratégias de avaliação e (re)significação de suas produções que colaborarão para enriquecer produções futuras. Com esses movimentos, contribuimos com a formação das premissas necessárias para a composição artística (RODRIGUES et al., 2016, p. 469).

Para tanto e conforme já mencionamos algumas vezes neste trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica considera a centralidade do trabalho docente como promotor da humanização

dos alunos, algo que requer, por parte das professoras da educação infantil, dentre outros elementos, o domínio dos conteúdos específicos da área, conforme apontam outros pesquisadores desta pedagogia.

[...] educar esteticamente consiste em ensinar o homem a ver, ouvir, movimentar, atuar, sentir e pensar. E para que ocorra o aprendizado, faz-se necessária a mediação do professor de forma intencional, uma vez que é necessário o conhecimento das linguagens artísticas[...] a apropriação dessas diferentes linguagens e modos de expressão artística somente ocorrerá nas escolas se houver uma mediação de qualidade pelo professor e para isso é importante maiores conhecimentos na área, conhecimento estruturado e organizado mediante aos fatos sociais, políticos, filosóficos, éticos e religiosos de cada sociedade. O seu estudo, como manifestação simbólica de determinada cultura, nos leva a compreensão e reflexão das mais diversas formas de representação que surgem através dos tempos, construindo o percurso da história humana (BIAVATTI; WIELEWSKI, 2016, p. 146).

Desta assertiva podemos afirmar que o ensino da Arte, nesta perspectiva pedagógica, ultrapassa o domínio de técnicas e manejo de diferentes materiais - o que já não é pouca coisa - na direção da contextualização histórica das obras de arte em diversos períodos e sociedades, algo que se refere à dimensão ético-política do trabalho docente na Pedagogia Histórico-Crítica e que poderia ter sido problematizado nos dois eixos até aqui analisados.

Por fim, o Eixo Materialidade se apresenta em intersecção com os anteriores e como “dimensão fundamental tanto nos processos de criação quanto de apreciação artística” (RODRIGUES et al., 2016, p. 472), contemplados aí os variados suportes, instrumentos e matérias, cujas características particulares devem ser exploradas, testadas, sentidas pelas crianças num “diálogo” entre seu corpo e esses elementos.

Na sequência, o texto traz as Orientações Didáticas gerais, relativas à intervinculação entre os três eixos a partir das diferentes formas de expressão do campo das Artes Visuais (desenho, pintura, recorte, colagem, construções tridimensionais - modelagem, escultura), as quais reproduzimos resumidamente a seguir.

Antes, porém, cabe ressaltar que os autores advertem que “não se trata de atividades a serem seguidas aleatoriamente ou técnicas a serem aplicadas”, senão modelos a partir dos quais a professora deve refletir e adequar à faixa etária e objetivos claros que deseje alcançar.

Mencionam ainda que representam uma tentativa de articular a concepção histórico-cultural às práticas vivenciadas em cursos de formação no Espaço Pedagógico⁶⁹ e às ideias de

⁶⁹ A Escola Espaço Pedagógico existiu e funcionou por treze anos na cidade de São Paulo e sete anos na cidade de Bauru-SP. Ofereceu curso de especialização tipo lato-sensu para educadores, além de assessorias, palestras, cursos

autores de referência da área, admitindo a carência de uma sistematização mais aprofundada da concepção histórico-cultural e histórico-crítica acerca das várias formas de produção artística visual na infância.

Quadro 15 - Orientações Didáticas Artes Visuais

FORMAS DE EXPRESSÃO DAS ARTES VISUAIS / ORIENTAÇÕES
DESENHO - Permitir que utilizem vários instrumentos e materiais (giz, lápis, canetas, etc.) para realizar seus experimentos e aguçar os sentidos (cores, texturas, cheiros) em diferentes suportes (papéis amplos, parede, chão, etc.); - Propor intervenções significativas para que as crianças avancem qualitativamente, esgotem as possibilidades da pesquisa e potencializem o exercício de uma ação imaginária, para representar aquilo que conhecem, imaginam e não o que veem ou o que o adulto lhes sugere; - Propor que o educando se expresse graficamente a partir de diferentes sons e ritmos (Que movimentos despertam ao som rápido, ao mais lento, ao ritmo romântico, ao samba, etc.?). - Distribuir suportes grandes pelo espaço (paredes e chão) e sugerir que mudem de lugar assim que mudar o ritmo, a altura ou o timbre do som; - Propor que a criança desenhe em diferentes superfícies ou em diferentes posições; - Estabelecer uma interferência na folha (diferentes formas, linhas, tramas...) para que desenhe sobre esta; propor brincadeiras em que ela possa desenhar com o próprio corpo na areia, deixando marcas pelo chão.; - Carimbar com a sola do calçado no papel para observar as marcas; - Propor que a criança desenhe e desmanche usando palitos, pedras gravetos, folhas de plantas e árvores, contas, barbantes, correntes; desenhar com gravetos em caixas de areia ou no chão; construir jogo da memória com as próprias garatujas; desenhar linhas tristes, alegres, reboletes, bravas, etc.; - Montar caixas com “brinquedos que não são brinquedos”, para que a criança possa brincar e transformar objetos no que manda a sua imaginação; - Observar o corpo no espelho, montar a figura humana com palitos, elementos da natureza (gravetos, palitos, tampinhas, folhas, pedras...), formas geométricas, sucatas; compor e decompor a figura humana, fazer seu autorretrato, colar partes de vestimentas (shorts, camisa); - Propor desafios em que a criança possa buscar nas figuras humanas as mais diversas expressões: tristeza, alegria, medo, dor, etc.; tipos de cabelos, culturas e etnias diferentes, pessoas gordas, magras, jovens, velhas, etc., desenhe cenas do cotidiano; - Produzir coletivamente, gerando uma única produção; - Compor espaços em que a criança possa ajudar o professor organizar os materiais de artes com autonomia, sempre ao alcance das mãos e dos olhos dos pequenos, para que possam escolher os materiais que mais lhe atraem ou desejam
PINTURA - Distribuir em pratos ou potes com tintas comestíveis, gelatinas, sagus... para que experienciem e percebam as diferenças, texturas, viscosidades, cores, etc.; - Promover atividades de cheirar, tocar, manusear e brincar com os materiais; - Propor momentos em que possam explorar prazerosamente diversos tipos de tintas, melecas, misturas, para instigar a curiosidade e as sensações vivenciadas; - Desafiar as crianças a observar e a comparar a mistura de tintas em frascos transparentes; espalhar bacias ou pratos com tintas e melecas diversas para que possam brincar com estas (pode oferecer retalhos de tecido, potes, colheres, brinquedos, etc.); - Forrar um plástico grande no chão ou na parede, para que possam sentir a materialidade com todo o corpo; - Preparar tintas e melecas com texturas, temperatura e viscosidade diferenciadas;

- Acrescentar arroz, sagu, feijão, farinha, pedras, palitos, papéis e outras propriedades na tinta; aquecer ou resfriá-la;
- Apresentar os materiais, instrumentos e suportes e suas possibilidades de pesquisa, manipulando a materialidade junto com a criança;
- Incentivar a exploração tátil para que ela possa fazer suas pesquisas através dos sentidos;
- Oferecer ao grupo novas possibilidades de pesquisa, tanto nos instrumentos quanto nos suportes que resultem em criações próprias, individuais ou coletivas;
- Oferecer novos instrumentos como palitos, tecidos, papéis, rastelinhos, colheres, para a criança expressar e explorar a materialidade;
- Trabalhar com a leitura de imagens e a representação com os elementos da linguagem da arte;
- Propor desafios em que os pequenos possam construir novas representações, como por exemplo: quais cores, formas, linhas podem representar a tristeza? Quais cores representam a alegria? Como seria pintar o seu medo?;
- Valorizar a produção infantil e permitir que estas sobreponham os estereótipos ainda tão disseminados no mundo escolar;

LEITURA DE IMAGEM

- Recomendar que a criança observe, toque, perceba os detalhes, olhe para o objeto com atenção, dê tempo para elaborar sentimentos, (re)viver, abrir as portas da magia, da imaginação estabelecer relações com o mundo fora de si;
- Estimular a criança a prestar atenção nos elementos da linguagem, sua textura, cor, forma, tamanho, material utilizado, época, processo de criação, etc., estimulando e incentivando para que o grupo expresse seus sentimentos, emoções, pensamentos em torno do objeto de estudo e brinque com tais elementos;
- Disponibilizar tecidos, sucatas, barbantes, prendedores, etc. para que o grupo crie suas representações artísticas a partir da leitura das imagens.

RECORTE E COLAGEM

- Propor situações em que a criança entre em contato com uma maior diversidade de materiais;
- Oferecer aos pequenos papéis, tecidos, plásticos em formatos grandes para que explorem com todos os sentidos, incentivando-os a amassar, rasgar, cheirar, observar o som que emite e em seguida estimulá-los a verbalizar as sensações vivenciadas;
- Propor brincadeiras com bolinhas de papel comum, papel alumínio, construir cabanas e instalações com caixas, tecidos, construir brinquedos com matérias diversificadas;
- Oportunizar a pesquisa e a experimentação com elementos, passíveis de junção, aderência e atração, tais como: cliques, grampos (macho/fêmea, colchete), cola caseira e industrializada, fitas adesivas, autocolantes, zíper, velcro, prego, taraxas, alfinetes, dentre outros;
- Variar os elementos de corte (tesouras de cortes retos, de picotes, régua, linhas, vincos, etc.);

COMPOSIÇÕES TRIDIMENSIONAIS (MODELAGEM e ESCULTURA)

- Propor brincadeiras com massas comestíveis preparadas pelo próprio professor junto com o grupo;
- Oferecer elementos e objetos para que utilizem junto com a matéria, tais como palitos, rolinhos, tampinhas, panelinhas, pratos, barbantes, tecidos, tesouras, etc.;
- Intervir na forma de propor a expressão a partir do material, ou seja, a partir das “cobrinhas” de massinha, fazer linhas gordas, magras, alegres, em pé, deitada, duplas, encaracoladas,, bravas, assim como criar a sua própria linha;
- Despertar o olhar da criança para que perceba além das duas faces da construção, em busca da terceira dimensão;
- Organizar atividades de modo que a criança possa lidar com objetos, pedaços de madeira, sucata, etc. (experiência importante em relação à percepção do espaço e do volume e também das questões de equilíbrio e ações “de engenharia” que exigem cuidado para que a ideia se estruture no espaço);
- Propor modelagens e esculturas em papéis, sucatas e elementos da natureza, em busca da terceira dimensão;
- Variar os meios e suportes para que possa enriquecer suas criações;
- Ampliar seu repertório permitindo que crie a partir dos mais variados materiais: massas industrializadas e caseiras, barro, argilas, terra com cola, sucatas, papéis, gravetos, massa de bolo, bolachas, doces para modelar e outras materialidades;
- Ensinar a utilizar, conservar, cuidar, organizar o espaço.

Fonte: Elaboração da autora

É importante destacarmos que o quadro acima não representa a riqueza das Orientações contidas em cada uma das formas de expressão, acompanhadas de fotos de atividades das crianças das EMEIs e EMEIs e breves explicações sobre a finalidade das atividades propostas.

Ademais, tais Orientações carregam a ênfase que os autores dão à intervenção da professora durante todo o processo, desde a exploração dos materiais até a criação da(s) criança(s), com vistas ao seu desenvolvimento a partir da ludicidade

A mediação do professor assim como o contato com obras artísticas e as próprias produções dos colegas, torna-se uma importante fonte de pesquisa para a criação e o desenvolvimento da sensibilidade, emoção e imaginação do pequeno aprendiz. Lembramos ainda que em todas as linguagens é imprescindível a ludicidade ao propor as ações e encaminhamentos (RODRIGUES; BERTIZOLI, 2016, p. 501).

Fica claro, a nosso ver, que os autores da subárea buscam fundamentar suas recomendações na teoria Histórico-Cultural, embora em vários trechos nos pareça valorizarem a exploração e criação espontâneas das crianças, algo que podemos atribuir tanto ao movimento de superação por incorporação das contribuições de autores de referência da área e que não comungam dessa perspectiva teórica, quanto à ausência de mais pesquisas e produções acadêmicas na área de Artes Visuais fundamentadas nessa perspectiva e na Pedagogia Histórico-Crítica, conforme os autores já anunciam no início da sua exposição.

Todavia, considerados nossos limites teóricos acerca da referida carência dessas produções, a nosso ver, a defesa do ensino que os autores fazem e mesmo a menção à necessária mediação da professora nesse processo poderia ser enriquecido pela concepção histórico-crítica dos conteúdos da área.

De acordo com Biavatti e Wielewski (2016):

Uma linguagem de todas as épocas e estilos que tem a função expressiva de um conteúdo com mensagem, uma condição humana de certos questionamentos sobre a realidade de nosso viver e visões de mundo. Por isso, os encaminhamentos metodológicos nas aulas de Arte devem contemplar a teoria e a prática, *contextualização histórica* para que o seu estudo não se restrinja tão somente ao fazer artístico como: pintura, recorte, colagem, decoração e datas comemorativas. É de suma importância ampliar e possibilitar aos alunos o saber e a apropriação do conhecimento estético. Teorizar, sensibilizar e produzir. *Lembrando que todo saber elaborado deve ser contextualizado historicamente e socialmente*, refletindo e produzindo novas formas de leitura, interpretação e sensibilização [...] é preciso ver a Arte como expressão e criação humana e não simplesmente como mercadoria. Uma arte voltada para o conhecimento, para diversas realidades culturais, onde o

homem exprime aquilo que o seu tempo histórico o permite (2016, p. 145-149, grifos nossos).

Nessa direção, acreditamos que as Artes Visuais carregam uma potência transformadora das consciências acerca da realidade e, mesmo considerando as especificidades da educação infantil, seu ensino não pode ser realizado distanciado desta finalidade, conforme mencionam os autores da subárea em suas Considerações Finais

Obviamente, os pequenos aprendizes não saberão dizer o que é abstração, surrealismo, impressionismo, fruição, reflexão... mas com certeza saberão criar, apreciar, ler uma obra de arte, fazer uma leitura de mundo mais crítica, ampliar seus referenciais e usar do processo criador para representar nas variadas linguagens o seu próprio pensamento e emoções (RODRIGUES et al., 2016, p. 502).

Do nosso ponto de vista, “fazer uma leitura de mundo mais crítica” não é resultado direto do contato com os conhecimentos e sim, fruto de uma relação mediada com os conteúdos da ciência, da arte e da filosofia em suas expressões mais elevadas, efetivando, assim, a transição do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 2007).

Neste sentido, em seus estudos acerca das relações entre a Arte e a formação humana e a Pedagogia Histórico-Crítica, Assumpção e Duarte (2016) afirmam que

Em primeiro plano, as objetivações artísticas contribuem para o desenvolvimento sensível e intelectual de cada sujeito a partir da apropriação, em um nível mais elevado, das contradições da história humana e por consequência, favorece as condições para a tomada de consciência da possibilidade de modificação de si mesmo e da realidade. A arte, assim como todas as formas de atividade humana nas sociedades marcadas pela luta de classes, está subordinada aos processos alienantes, contudo ela pode incidir indiretamente sobre a base das relações sociais de produção, na medida em que se volta a desfetichização da realidade humana refletida na consciência dos indivíduos que atuam na prática social (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2016, p. 215).

Sendo assim, ao considerarem o impacto da referida apropriação na subjetividade das crianças, os autores da subárea Artes Visuais poderiam explicitar a finalidade dessa humanização dos sentidos, ou seja, a “desfetichização da realidade humana”, a compreensão da realidade em sua essência, com fins de transformá-la, como preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica.

A subárea seguinte é a **Música**, que traz como Eixos Som e música, Apreciação musical e contextualização e Música como linguagem.

A partir da definição de Música como “uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida” (SCHAFFER, 2011, p. 22 *apud* TSUHAKO et al., 2016, p. 506) e que atende à necessidade estética do ser humano, as autoras afirmam que, na escola

[...] a música deve estar presente para além do senso comum e não como complemento de outras áreas do conhecimento ou linguagens. Ultrapassar o senso comum significa tomar a música em sua função artística, isto é, concebê-la como meio de superação das formas cotidianas de sentir a realidade. Considerá-la a partir da perspectiva da humanização é inseri-la no campo de formação do ser humano, que responde pelo desenvolvimento histórico da humanidade (TSUHAKO et al., 2016, p. 506).

Retomam, nesta perspectiva, a importância da sistematização do conhecimento específico da Música, da qual depende o desenvolvimento da capacidade de expressão e sua vinculação “a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual” (SAVIANI, 2000, p. 1 *apud* TSUHAKO et al., 2016, p. 507) e alertam para que a música não seja apenas ornamento para outra atividade, conforme mencionado em uma das entrevistas que realizamos:

Como que eu vou trabalhar com apreciação musical com a música clássica, por exemplo? Por que a música clássica era música de fundo nas escolas ou pra dormir. Então não tinha um momento de ouvir a música, interagir com a música [...] Ah... vou dar música clássica como música de fundo... eu vou dar uma atividade de desenho e coloco a música... isso é promover desenvolvimento com o conteúdo música clássica? Não...porque o foco não é a música, é o desenho (E2, 25/05/18).

Nesta direção, Tsuchako et al. (2016) reiteram o ensino da Música na educação infantil como elemento fundamental do desenvolvimento do psiquismo da criança que deve ser promovido intencionalmente pela professora, “uma vez que as diversas formas de linguagens, incluindo a musical, não se desenvolvem naturalmente ou de forma espontânea” (TSUHAKO et al., 2016, p. 507).

As autoras destacam o desafio desta profissional de superar tanto a visão mecanicista da educação musical, que a toma como suporte para outros conhecimentos, formação de hábitos e condicionamentos de rotina, quanto a visão espontaneísta que supervaloriza o processo a ponto de deixar a criança fazer qualquer coisa, sem orientação ou sistematização.

Ainda nesta direção, tecem uma crítica às práticas musicais que se atrelam àquilo que Saviani (2005) denuncia como “secundário” na escola em detrimento do ensino musical sistematizado e às teorias pedagógicas que relacionam a capacidade de aprender música aos “dons” naturais de algumas crianças, asseverando as concepções de Vigotski e Leontiev quanto ao desenvolvimento histórico-cultural da percepção auditiva produzida na e pela atividade do indivíduo

[...] o trabalho com música na Educação Infantil requer superação de concepções que naturalizam o desenvolvimento musical, ou seja, que observam a música como algo próprio do ser humano e não como expressão estética da humanidade, socialmente construída na história. Afinal, se a própria percepção auditiva, característica normalmente reduzida ao entendimento biológico, é resultado do desenvolvimento da sociedade, como se abster deste processo na compreensão do que vem a ser a musicalização de uma criança? (TSUHAKO et al., 2016, p. 510).

Com base nesses pressupostos, as autoras apresentam o Objetivo Geral da subárea Música como sendo: “Conhecer a música em sua diversidade de gêneros para ampliação de repertório e apropriação de noções básicas sobre os códigos musicais, desenvolvendo o senso estético e a autoria” (TSUHAKO et al., p. 511) e, em seguida, a separação didática em três eixos.

No primeiro Eixo - Som e Música - argumentam em favor da disponibilidade de riqueza sonora às crianças pequenas, da ampliação de repertório como fonte de desenvolvimento da acuidade auditiva e da promoção da autoria, conforme também havia apontado a Coordenadora do GT de Música em sua entrevista

[...] então eu fui mostrando como a criança aprende... dessa forma que o repertório dela ainda é simples... então a gente tem que ampliar o repertório... aí a atividade criadora surge[...] então qual é o meu papel? Explorar e ampliar o repertório dela de sons, de possibilidades sonoras. Então esse momento é exploração. Agora, o que que eu faço depois? Vamos improvisar um ritmo com esses sons... surgiu palmas? o que eu posso organizar um som, uma sequência sonora.... ah, eu vou fazer assim... duas palmas... legal... e o pé? ... aí vamos improvisando o ritmo... não existia nada... eles estão criando, improvisando... ensaiando... depois disso a gente vem pra um outro momento... vamos improvisar? [...] vamos pegar a sequência sonora de palmas e a sequência sonora de pés... nós vamos organizar... quantas vezes? Então esse é um processo de composição de uma música coletiva (E2, 25/05/18).

Em consonância com esses argumentos, as autoras apresentam os Objetivos e Conteúdos do Eixo para o Infantil II e III e IV e V, conforme destacamos no quadro abaixo:

Quadro 16 - Objetivos do Eixo Som e Música e Conteúdos do Infantil IV e V

Objetivos gerais do eixo 1 - SOM E MÚSICA

Explorar e conhecer diferentes fontes sonoras, elementos do som e da música para desenvolver funções psíquicas, em especial, a percepção auditiva e obter noções básicas sobre os códigos musicais.

Conteúdos para o INFANTIL IV e INFANTIL V

1- Som e Música

1.1- Fontes sonoras:

- Corpo
- Elementos da Natureza
- Elementos do Cotidiano
- Brinquedos sonoros
- Instrumentos musicais, etc.

1.2- Elementos do som:

- Altura (grave/agudo)
- Intensidade (forte/fraco)
- Timbre (“identidade da fonte sonora”)
- Duração (longo/curto/médio)

1.3-Elementos da música:

- Ritmo
- Melodia
- Harmonia.

Fonte: Elaboração da autora

Em seguida, Tsuchako et al. (2016) tiveram o cuidado de apresentar as definições e breves explicações acerca de cada conteúdo (fontes sonoras, elementos do som e elementos da música) - que não cabe reproduzirmos aqui - provavelmente no intuito de instrumentalizar minimamente a professora que não é especialista da área, a planejar seu trabalho com esses elementos, explicações sem as quais, a nosso ver, tornaria esse trabalho inviável.

Das Orientações Didáticas, destacamos, além das recomendações que reproduzimos no quadro abaixo, a inclusão de uma série de exemplos de atividades que abordam os elementos anteriormente descritos, algumas, inclusive, coletadas junto às EMEI e EMEIs de Bauru, indicando um movimento de valorização das práticas já realizadas pelas professoras, conforme também pudemos constatar durante a entrevista já mencionada

[...] então a gente foi coletando material...na própria Rede... o que que eles já fazem... aí seriam as práticas...Então, em 2011 foi todo esse movimento... coleta de material, o estudo, né, vai dar uma devolução prá Rede, volta, ...prá que a criação fosse, na verdade, coletiva, não só com alguns representantes em GTs, mas que as outras pessoas pudessem também colaborar com o material e tudo o mais... prá que não fosse também, assim, algo imposto de cima (E2, 25/05/18).

Além dos exemplos de atividades envolvendo discriminação de timbres, percepção de altura, intensidade e duração do som, bem como desenvolvimento da atenção, da memória, da consciência corporal e espacial, dentre outras, destacamos as seguintes Orientações.

Quadro 17 - Orientações Didáticas Eixo Som e Música

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS EIXO SOM E MÚSICA

- Introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos, materiais aproveitados do cotidiano, como também misturar instrumentos de madeira, metal ou outros materiais para explorar as diferenças entre os sons produzidos por eles e os diversos modos de ação para tocar cada um;
- Estimular a pesquisa sobre formas diferentes para produzir sons e não limitar-se a ensinar um instrumento de um único modo, em princípio usual e tido por muitos como correto;
- Trabalhar a construção de instrumentos com as crianças;
- Usar recursos como: imitar a voz dos animais, comparar as vozes masculina e feminina (em geral graves e agudas, respectivamente), os sons da natureza e as notas musicais;
- Pedir às crianças que batam suas mãos na mesa produzindo sons fortes e depois que batam as mãos produzindo sons fracos, abordando a dissociação forte-lento e fraco-rápido, para desenvolver a atenção, a percepção e o controle motor;
- Proporcionar à criança situações em que possa comparar diversos timbres, perceber suas semelhanças e diferenças e classificá-los de acordo com critérios preestabelecidos;
- Apresentar às crianças a ideia de “medir” o som com movimentos dos braços, com barbantes, elásticos, desenhos de linhas, etc.;
- Medir sons da escola: o toque da campainha, do telefone, o atrito do apagador na lousa, etc.

Fonte: Elaboração da autora

O Eixo 2 - Apreciação Musical e Contextualização - se refere “à percepção da matéria-prima da linguagem musical — o som e o silêncio — e a percepção das suas estruturas: sintaxe e conhecimento das manifestações musicais nas diversas culturas e períodos históricos” (TSUHAKE et al., 2016, p. 524).

Afirmando a importância da inserção da criança no mundo sonoro e musical desde a mais tenra idade, as autoras mencionam que, nesse processo de sensibilização, as capacidades de ouvir e de expressar devem encontrar um equilíbrio, posto que a criança é sujeito ativo nessa caminhada.

Sendo assim, “Conhecer, apreciar e contextualizar os diversos gêneros e contextos musicais, concebendo a música como produto histórico-cultural” se configuram como Objetivos Gerais deste Eixo, cujos conteúdos para as crianças de 4 - 5/6 anos se encontram definidos na figura abaixo reproduzido

Figura 5 - Conteúdos do Eixo Apreciação Musical e Contextualização - Infantil IV e V**Conteúdos do INFANTIL IV e INFANTIL V****2. Apreciação musical e contextualização****2.1. Gêneros musicais**

- Música Clássica;
- Música Infantil;
- Música Infantil Folclórica;
- Música Popular Brasileira;
- Música de outros países e culturas.

2.2. Contextos musicais

- Músicas das comunidades locais;
- Músicas das diversas regiões do Brasil;
- Músicas de outros países e culturas;
- Músicas de outras épocas e da contemporaneidade.
- Músicos e compositores como agentes sociais, biografias, produções e épocas;
- A importância da música na vida dos indivíduos

2.3. Música como produto cultural e histórico

- História da música;
- História dos instrumentos musicais.
- Fontes de registro e preservação (partituras, CDs, LPS, Vídeos).

Fonte: Tsuchako et al. (2016, p. 526)

As autoras seguem afirmando a importância da ampliação do universo cultural e musical favorecida pela escola, dando às crianças possibilidades de se apropriarem da riqueza da diversidade musical historicamente produzida. Nessa direção, destacam o quê e porquê trabalhar com cada tipo de música, reiterando que esse trabalho deve ser feito de modo a localizar as obras e autores dos gêneros musicais em seus contextos históricos. Tal tratamento possibilitará às crianças, segundo as autoras, “uma relação com a música livre de preconceitos (sic), uma atitude baseada em critérios de escolha próprios e não moldada em padrões musicais impostos pelas várias mídias da atualidade” (ALMEIDA; LEVY, 2010, p.1 *apud* TSUHAKO et al., 2016, p. 528).

Tal argumento reitera o que Schmidt (1995)⁷⁰ afirmou em seu estudo acerca da necessidade de uma Pedagogia Musical Histórico-Crítica que enriqueça o universo musical das crianças para além do senso comum

⁷⁰ SCHMIDT, L. M. **Pedagogia Musical Histórico-Crítica: o desafio de uma compreensão da música através da educação escolar.** Dissertação Mestrado, UFSC, 1995.

Em nossa sociedade industrial, o gosto musical e a capacidade de apreciação da maioria das pessoas têm sido “educados” pela mídia, pela indústria cultural. Ressaltamos que a escola, através de uma educação musical transformadora pode (e deve) aprimorar (ou superar) essa educação (SCHMIDT, 1995, p. 149).

A autora que, em sua pesquisa, refuta o mito do “dom” para a música e debate a respeito da pseudoconcreticidade da situação da música na contemporaneidade, se apóia nas ideias de Saviani acerca do currículo clássico para superar o fetichismo musical na direção do amplo acesso aos diversos gêneros e estilos musicais historicamente produzidos pela humanidade.

Trata-se, principalmente, de compreender a existência de valiosos exemplos “clássicos” em qualquer modalidade musical conhecida até então, desde um samba ou um chorinho, um rock, uma valsa ou uma sinfonia, uma melodia japonesa ou chinesa, um tango, um baião. Trata-se de não confundir padrões estruturais diferentes como se fossem inferiores, porque certamente haverá riqueza melódica, tímbrica, harmônica, rítmica em qualquer gênero ou estilo musical composto com qualidade. Trata-se de apresentar aos alunos o mundo universal da música genuinamente universal, sem fixar-se numa determinada fronteira geográfica ou temporal, arbitrariamente. E, trata-se, principalmente, de fornecer aos estudantes, as chaves da compreensão da música de sua época, de seu próprio século, de sua contemporaneidade (SCHMIDT, 1995, p. 101).

Entendemos aqui que se trata também de, conforme indica Saviani, partir da prática social, do cotidiano (musical) das crianças, valorizando suas diferentes culturas, ao mesmo tempo em que se favorece que transitem para o não-cotidiano na direção da ampliação das experiências com os mais variados gêneros musicais, conforme defendem Tshako et al. (2016) na PPEI, argumento que encontra ressonância no relato da nossa entrevistada 4, atual Coordenadora da área de Educação Infantil

Essas crianças (da educação infantil pública municipal) precisam ter a chance de ter acesso aos bens culturais que os outros têm. Por isso enquanto diretora, quando eu fui lá tinha muito isso [...] nós começamos a levar maestro, ballet, músicas instrumentais e por isso mudou todo o repertório daquela clientela humilde [...] E as crianças de 4 anos falavam “Professora, pode por ópera hoje?” E eles vislumbravam, eles falavam o que eles sentiam quando escutavam ópera. E os pais falavam “Acredita que eles pedem pra gente comprar CD de ópera?” Por isso foi alterando todo esse processo. É conhecimento historicamente acumulado que as crianças participam (E4 - 28/09/18).

As autoras reiteram ainda o favorecimento da atividade criadora, do desenvolvimento do autocontrole da conduta e da consciência das próprias ações como resultados dessa interação

com sons e músicas diversas e, a exemplo da subárea de Artes Visuais, mencionam o lúdico e a brincadeira de papéis como recursos centrais desse ensino nessa faixa etária.

Como Orientações Didáticas para as professoras, pudemos identificar no texto:

- Realizar pesquisas e apresentar as diversas fontes de registro: discos de vinil, LPs, fitas cassetes, registros em partituras, vídeos, entre outros;
- Conhecer a evolução dos instrumentos e perceber que a música é um produto cultural e histórico;
- Realizar pesquisas sobre as músicas que serão trabalhadas, sobre os grupos regionais, países de origem, biografia de compositores, etc.

Além de tais recomendações, o texto traz uma sugestão de atividade de interação com a música clássica e várias listas de sugestões de CDs com músicas infantis, músicas folclóricas e regionais, músicas de outras culturas e países, músicas clássicas e sugestões de livros para se trabalhar a percepção sonora e livros com a história de compositores famosos⁷¹.

Embora não esteja pormenorizado neste Eixo como realizar a contextualização das obras musicais e seus autores, a menção à tal contextualização nos pareceu próxima do projeto histórico-crítico da pedagogia adotada no documento e, a nosso ver, também se encontra em sintonia com Schmidt (1995) que afirma:

Não se trata apenas de que os alunos aprendam sobre a diversidade musical existente no mundo (e não exclusivamente sobre as obras primas que o consenso ocidental imortalizou). É preciso que os alunos saibam como essas músicas são criadas, que compreendam adequadamente os diferentes padrões ou estruturas sonoras em que essas músicas são fundadas, padrões estes construídos historicamente e sujeitos à reflexão e transformação (SCHMIDT, 1995, p. 102).

O último eixo - Música como Linguagem - abarca a interpretação, a improvisação e a composição, acrescidos do registro, apresentados na PPEI como Conteúdos do eixo que tem como Objetivos Gerais “Desenvolver a imaginação e a autoria por meio do conhecimento e da experimentação, da improvisação, interpretação, composição e registro” (TSUHAKE et al., 2016, p. 533).

O texto tem início destacando que o Registro, na educação infantil, não se trata do convencional ou da notação própria da linguagem musical e sim do exercício do uso funcional do registro que já pode ser realizado com as crianças pequenas, processo que as auxiliará,

⁷¹ Não há menção, na PPEI, quanto a existência ou disponibilidade desse material nas EMEIs e EMEIIs ou na Secretaria Municipal de Educação, fato que nos remete às condições materiais de trabalho da professora e que exploraremos melhor no decorrer da nossa análise.

posteriormente, na compreensão da função social da escrita, conforme experimentos de Luria (1988) mencionados pelas autoras.

Acreditamos que o excerto da entrevista já mencionada pode ilustrar melhor esse processo:

[...] aqui por exemplo está como se faz uma composição e registro... então, com os sons do corpo... eu posso fazer ritmos simples, então é uma composição... se a criança diz então eu vou fazer assim... duas palmas rápidas, uma palma lenta... repetindo isso dá um ritmo... então, você criou uma música, você compôs... *só que pra não esquecer, eu tenho que explicar o sentido social do registro... vou criar para lembrar...* então, vamos registrar com desenhos... então qual a sua ideia?... duas mãos pertinho, uma mão longe... porque é rápido... e alguém criou com o pé...ah, então vou pôr o pé... porque como eles ainda são pequenos eles necessitam das imagens... e eles fazem a leitura... e o que seria então a interpretação? então eu compus, primeiro eu improvisei, eu organizei, eu criei uma música, eu compus e eu registrei... o que seria então a interpretação? o professor também não sabia... seria a própria leitura... então o som, a música, só vai existir com a interpretação... isso aqui não é música (mostrando o registro), isso aqui é registro... então pra que a música exista, eu preciso interpretá-la... por meio de sons... (E2 - 25/05/18, grifos nossos).

Trata-se, pois, da professora propor que as crianças “inventem” uma forma de registrar o som ou sequência de sons, seguida da “leitura” desse registro, ou seja, um processo de estabelecimento, pela criança, de uma relação mediada por signos, similar à pré-história da linguagem escrita⁷².

Nas Orientações Didáticas há menção a como realizar o registro dos diferentes tipos de sons a partir do corpo (gestos sonoros) e desenhos, de modo semelhante ao relato acima reproduzido, acrescida de imagens representativas desse tipo de registro.

Além disso, Tshako et al. (2016) trazem uma relação de livros que tratam dos conteúdos desse Eixo e que podem auxiliar a professora em seu planejamento.

Ao encerrarem a área de Música, as autoras reafirmam que

[...] este trabalho não tem o propósito de formar futuros músicos ou artistas, mas de promover o desenvolvimento das capacidades humanas no campo musical e a inserção do indivíduo como sujeito ativo em relação às produções culturais, por meio da apropriação dos conteúdos da linguagem musical [...] Assim, esperamos que as crianças consigam desenvolver a sua consciência estética para que se tornem autoras de suas produções e tenham condições de uma melhor compreensão de sua realidade (TSUHAKO et al., 2016, p. 537).

⁷² LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

A partir dos conteúdos apresentados, na medida em que Tsuchako et al. (2016) reiteram o enriquecimento cultural das crianças, a superação do cotidiano pelo não-cotidiano - apropriação da diversidade musical historicamente produzida pela humanidade - como premissa em todos os eixos, consideramos que sua concepção de educação musical se coaduna com a concepção de desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural e com a perspectiva Histórico-Crítica, conforme podemos verificar em outros autores desta pedagogia

Não basta ensinar a criança somente ouvir a música e sim saber ouvir, apreciar, perceber, entender, compreender como a música foi produzida em diversas culturas e sua finalidade, sempre partindo da contextualização, influências histórias e culturais. A música representa uma forma de expressão humana, representação de uma determinada realidade histórica, fato social, de emoções e sentimentos em relação ao outro e a nós mesmos, ao próximo e ao mundo, tornando o indivíduo sensível e receptivo ao mundo sonoro (BIAVATTI; WIELEWSKI, 2016, p. 151).

Outrossim, a despeito da nossa incapacidade de analisar com mais profundidade a subárea da Música, decorrente do nosso parco conhecimento musical, pensamos pertinente adensar essa reflexão a partir do trabalho recente de Abreu (2018) acerca das contribuições da estética marxista e da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação musical.

Em sua pesquisa fundamentada na Estética de Lukács (1966) e na Psicologia da Arte de Vigotski (1999), bem como nas produções de Duarte (2018) acerca de tais obras, Abreu (2018) argumenta que, uma vez reconhecendo a importância da socialização do conhecimento sistemático da Música, “o que significa socializar as formas mais ricas da produção musical da humanidade”, a Pedagogia Histórico-Crítica deve tomar o ensino da notação musical - típico conteúdo escolar da música - como um dos seus fundamentos para a educação musical escolar. Mais que isso, considera que “a socialização do conhecimento da notação musical pela escola pode levar o aluno a uma relação mais consciente com a prática social da música” (ABREU, 2018, p. 227)

Além disso, assevera que:

[...] a atividade diretiva de ensino e a mecanicidade que, por vezes, são necessárias ao processo de aprendizagem, não se contrapõem à capacidade criativa do aluno; pelo contrário, elas são justamente a base real sobre a qual se ergue a criatividade musical, cuja imediatez é, na verdade, uma segunda imediatez (ABREU, 2018, p. 227).

Para o autor, estes temas expõem os “fundamentos para uma educação musical escolar” e objetivam “uma relação consciente entre o indivíduo e o gênero humano” (ABREU, 2018), algo que, entendemos, faz parte da finalidade do ato educativo nesta perspectiva pedagógica.

Sendo assim, além dos elementos da Pedagogia Histórico-Crítica contemplados no texto da subárea de Música acima mencionados e mesmo considerando-se as especificidades das crianças desse período, especialmente as do Infantil IV e V, acreditamos que, a exemplo do que já demonstramos a respeito do início da alfabetização na educação infantil, a incorporação dos fundamentos elencados por Abreu (2018) - ensino da notação musical e a “mecanicidade” para a aprendizagem das técnicas próprias da Música, inclusive a partir da ludicidade - se coadunam com as atividades de registro musical propostas pelas autoras, algo que, considerando-se a faixa etária das crianças da educação infantil, torna o texto de Tsuchiko et al. (2016) próximo de uma pedagogia musical histórico-crítica.

Por fim, o texto da subárea **Arte Literária**, é assinado por Abrantes (2016), pesquisador por nós já mencionado na análise da área de Língua Portuguesa / eixo Leitura.

Abrantes (2016) esclarece, logo no início do texto, que o Objetivo Geral do ensino da Arte Literária é realizar um trabalho pedagógico que garanta à criança a possibilidade de

Experienciar vivências mediadas por obras da literatura infantil, por meio do vínculo ativo com a imagem artística sintetizada na forma literária, inserindo-se no universo da cultura literária a partir de um repertório diversificado de obras que: articulem e explicitem a realidade em suas contradições; destaquem o movimento da natureza, da sociedade e do pensamento; e ampliem possibilidades de questionamento dos valores da sociedade (ABRANTES, 2016, p. 542).

Estes três itens - articulação e explicitação da realidade em suas contradições; destaque ao movimento da natureza, da sociedade e do pensamento; ampliação das possibilidades de questionamento dos valores da sociedade - são, para o autor, critérios para a seleção das obras literárias a serem apresentadas e trabalhadas com as crianças desde a educação infantil.

Desta feita, põe por terra qualquer concepção de literatura que se limite a estabelecer uma relação imediata ou um tratamento pragmático com as obras literárias, na direção da literatura como “mediação cultural cuja dominância encontra-se nos aspectos afetivos motivacionais que problematizam o real a partir de imagem brilhante da realidade, destacando contradições não perceptíveis nas atividades cotidianas” (ABRANTES, 2016, p. 540).

Tomando a obra literária como “reflexo artístico da realidade”, o autor enfatiza o papel do adulto no processo de “leitura em voz alta” através do qual veicula um fluxo narrativo à

criança não-leitora, permeado de gestualidade e entonações, caracterizando as relações sociais que são mediadas pelo livro infantil - e não o que se encontra objetivado na obra propriamente - como o enunciado que se apresenta à criança (BAKHTIN, 2003 *apud* ABRANTES, 2016, p. 541).

Destaca o desafio da professora em contar com vasto repertório de histórias infantis para desenvolver seu trabalho adequando-o ao momento e dinâmica de cada grupo, considerando que se trata de uma relação criança - adulto - literatura infantil em que lhe cabe

[...] refletir sobre o livro infantil a ser apresentado à criança, a pressupor a unidade conteúdo – forma, e sobre a didática de apresentação do livro, visando a uma vinculação efetiva da criança com a história, considerando a apropriação do conteúdo na sua forma literária e as condições para a produção ativa de interpretações (ABRANTES, 2016, p. 542).

Com vistas ao Objetivo Geral da subárea, o autor esclarece que este se relaciona à três dimensões que se articulam, quais sejam:

- dimensão epistemológica: oferecer desafios compreensivos e interpretativos à criança pautados na lógica do movimento do real;
- dimensão axiológica: considerar a perspectiva de formação de bases para o desenvolvimento da pessoa crítica, motivada para o conhecimento e participação social, despertando o interesse para a realização do bem comum e da cooperação entre os seres humanos;
- dimensão estética: contemplar os elementos de magia, apresentando-se na forma que privilegie a vinculação ativa das crianças com a produção literária.

O texto é então dividido em dois tópicos - “Arte literária e as particularidades da educação infantil” e “Orientações didáticas para o trabalho com a arte literária na educação infantil” precedidos por uma exposição acerca da concepção materialista dialética de Arte adotada pelo autor, que a toma como uma forma de *consciência social*, relacionando-a aos aspectos racionais e sentimentais contidos nesta produção humana específica caracterizada “pela necessidade de produzir reflexo da realidade segundo as leis da beleza” (ABRANTES, 2016, p. 543).

No primeiro tópico, o autor afirma que a Arte possibilita a tomada de consciência acerca da realidade para além da cotidianidade, sintetiza aspectos das relações sociais que não se

encontram aparentes, tornando-os acessíveis e possibilitando a compreensão da realidade em sua essência

[...] sua especificidade é a de produzir situações inusitadas a partir da fruição de objetos e situações que apresentem visão de mundo inovadora, que ampliem a consciência da realidade, que permitam relações nas quais ocorra a possibilidade de desenvolver a consciência e a autoconsciência do ser humano no mundo (ABRANTES, 2016, p. 544).

A realidade representada na arte que se constitui como “uma espécie de generalização” promove, assim, o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujos gérmenes já podem ser nutridos na educação infantil, na medida em que esta possibilite a superação da relação imediata e pragmática com as obras de arte e aborde a realidade de forma crítica e transformadora.

Esta forma específica de representar o mundo revela-o em seu movimento constante de transformação e em suas contradições, o que torna a Arte imprescindível no processo de formação humana. Especialmente no caso da literatura

[...] vinculada aos aspectos superestruturais da sociedade, apresenta-se como força que interfere na vida, na medida em que atua comunicando dificuldades e possíveis soluções, permitindo, a partir da obra de arte, que os indivíduos se defrontem com problemas humanos e os tornem conscientes (ABRANTES, 2016, p. 545).

Neste sentido, o autor resgata a origem histórica da literatura infantil, destacando suas vinculações ideológicas articuladas “a interesses sociais distintos e antagônicos característicos da sociedade de classes”, a exemplo dos chamados “contos de fadas” em oposição aos “contos populares”⁷³ e afirma

Portanto, é necessário que tomemos consciência de qual é o ser humano que almejamos formar, visto que, em uma sociedade dividida em projetos societários distintos, existem também projetos distintos e antagônicos de ser humano, cuja luta se expressa no campo das ideias (ABRANTES, 2016, p. 546).

⁷³ Com base nos estudos de Canton (1994), o autor expõe a crítica à caracterização dos contos de fadas como “universais e anistóricos”, desvelando sua articulação com os interesses da burguesia e o movimento de apropriação, alteração e adaptação que esta efetivou dos contos populares de magia, originários da tradição oral pré-capitalista. Para mais detalhes, ver CANTON, K. **O conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea**. São Paulo: Ática, 1994. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 12 jul 2018.

Apontando a dimensão política da produção destinada às crianças a partir da contradição da literatura infantil desde a sua origem - de um lado, vinculada à luta pela emancipação da qual os contos populares sempre estiveram impregnados e de outro, como instrumento “civilizatório” inculcador dos valores burgueses - Abrantes (2016) afirma o caráter educativo das obras literárias.

O autor ainda problematiza a qualidade dos livros destinados às crianças e a necessidade de superar a vinculação da literatura infantil a objetivos exclusivamente pedagógicos que reforçam a relação assimétrica entre o adulto e a criança.

Considerando a assimetria entre o adulto e a criança, há preocupação no sentido de que a literatura não cumpra apenas o papel de reproduzir os interesses adultos, objetivando livros de caráter “adultocêntrico”, no sentido de inculcar na criança valores conformativos à sociedade, conforme sua tradição histórica, mantendo os privilégios adultos, obediência e a passividade em detrimento de trabalhar a partir do universo infantil, atendo-se para seu desenvolvimento intelectual e psíquico (ABRANTES, 2016, p. 551).

Anunciados os desafios de uma intervenção dessa natureza, no segundo tópico “Orientações didáticas para o trabalho com a arte literária na educação infantil”, o autor apresenta sua sistematização em cinco parâmetros de análise das histórias infantis, ressaltando a necessidade de análise criteriosa das obras e cinco ações que, articuladas, constituem a operacionalização da atividade com a literatura para as crianças da educação infantil.

A título de melhor visualização, apresentamos sua síntese no quadro abaixo:

Quadro 18 - Sistematização da intervenção com Arte Literária na educação infantil

PARÂMETROS DE ANÁLISE PARA ESCOLHA DOS LIVROS INFANTIS	AÇÕES ARTICULADAS / OPERACIONALIZAÇÃO MOMENTOS DA PRÁTICA EDUCATIVA
1) Reconhecer que o livro infantil se apresenta como enunciado ideológico que reflete e refrata a realidade e atentar não apenas aos conteúdos nele objetivados, como também ao conteúdo das relações sociais mediadas pelos livros, ressaltando-se a necessária vinculação com os conhecimentos sistematizados; 2) Tratar o livro infantil na articulação entre forma e conteúdo, atendo-se à necessidade de permitir a realização da compreensão responsiva das ideias contidas no livro pela criança, visando a produzir efeito subjetivo pelo reconhecimento da vinculação ativa com os conteúdos; 3) Identificar nos livros infantis produções artísticas que possibilitem relações literárias, permitindo convívio cultural com objetivações humanas complexas,	Ação 1 - Planejamento da aula, que envolve a definição de objetivos, conteúdos, recursos, organização espaço-temporal e avaliação; Ação 2 - Motivar o grupo de alunos para a leitura da história ou contação, tendo como pressuposto “superar” no plano da imaginação a realidade concreta e suas determinações, produzindo um espaço propício para expressão de fantasias e para o exercício da imaginação; Ação 3 - Efetivar a apresentação da história contida no livro infantil, respeitando o conteúdo e a forma de apresentação prevista pelo autor, de maneira que a criança tenha acesso ao texto e à ilustração do livro;

relativamente mais desenvolvidas e organizadas em relação aos gêneros primários (simples); 4) Escolher livros que tratam os objetos e fenômenos, abordados no interior dos enunciados (mediados pela literatura infantil), como inter-relacionados e interdependentes, apresentando-se ligados organicamente entre si, onde uns dependem dos outros e se condicionam reciprocamente; 5) Escolher livros que representam os objetos, fenômenos e situações no interior dos enunciados pressupondo a realidade em estado de movimento e transformação perpétuos, de renovação e de desenvolvimento incessantes, em que alguma coisa sempre nasce e se desenvolve, alguma coisa se desagrega e desaparece.	Ação 4 - Possibilitar que a criança se implique efetivamente com o conteúdo da história e possa expressar-se a partir de sua singularidade, destacando o seu próprio modo de apropriação da história ou, mais precisamente, do conteúdo das relações sociais produzidas pela leitura do livro – possibilitar a “concreção”; Ação 5 - Operacionalizar um sistema avaliativo que possa reorientar as atividades do grupo, sem perder de vista as idiossincrasias das crianças e de sua história de vida que se explicitam no momento da concreção.
--	--

Fonte: elaboração da autora

Por fim, nas Considerações Finais, Abrantes (2016) reitera a Arte Literária como promotora do desenvolvimento da criança, destacando o papel da professora na identificação, com base nos parâmetros e na fundamentação teórico-filosófica adotados no texto, de materiais literários ricos, que

[...] pressupõem a compreensão multifacetada dos fenômenos e dos acontecimentos da realidade, reconhecendo-a naquilo que ela é, incluindo suas contradições e injustiças, mas orientando-se principalmente para o que a realidade do ser humano deveria ser. Ao apresentar as relações sociais naquilo que deveria ser (realidade refratada), reflete criticamente a realidade de intolerância do cotidiano da sociedade pautada pelo egoísmo e pela competitividade (ABRANTES, 2016, p. 559).

Fica evidente no decorrer de todo o texto, a expressa fundamentação do autor no materialismo histórico-dialético e seu posicionamento por um projeto pedagógico histórico-crítico. Nessa direção, também caminha sua ênfase no compromisso da professora em adotar um posicionamento ético-político em favor da classe trabalhadora, desde a socialização do conhecimento artístico mais elaborado com vistas ao desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças pela via da realização efetivamente literária do livro infantil.

Pensamos pertinente pontuar que, dentre todos os textos da Matriz Curricular, o texto das Artes Literárias foi o único a não ser construído por um Grupo de Trabalho (GT), tendo sido elaborado por um pesquisador da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica que já realizava pesquisas empíricas com a Arte Literária na educação infantil do município, fato que, ao mesmo tempo em que explica a coerência teórica com os fundamentos

da PPEI ora analisada, revela alguns determinantes do relativo distanciamento do projeto histórico-crítico em alguns dos demais textos, conforme já mencionamos.

O mesmo fenômeno podemos observar em relação aos textos que abrem as áreas de Arte e de Ciência, também elaborados por pesquisadores da Pedagogia Histórico-Crítica e que congregam os fundamentos e finalidades desta pedagogia, especialmente o texto de Ciência, contundentemente construído na direção de favorecer a formação crítica e emancipadora dos filhos da classe trabalhadora, conforme apontamos anteriormente.

Por sua vez, os textos elaborados pelos diferentes GT - lembrando que cada GT foi formado por profissionais do Sistema Municipal de Ensino ora pesquisado - trazem como pilar estrutural, a defesa da socialização do conhecimento elaborado e o desenvolvimento psíquico das crianças decorrente dessa apropriação nas diferentes áreas, elementos estruturantes da Pedagogia Histórico-Crítica, ao mesmo tempo em que o caráter ético-político de um ensino dessa natureza fica em alguns textos, a nosso ver, ausente, quando não, obscurecido pelos outros elementos que, conforme também já defendemos aqui, são meios para se atingir esse fim. A exceção, cabe ressaltar, se encontra nos textos do GT de Ciências da Natureza e de Ciências da Sociedade - conforme já mencionamos anteriormente - cuja elaboração contou com a colaboração do mesmo autor do texto que abre a área, em parceria com profissionais da SME.

Desta forma, podemos afirmar que todos os textos da Matriz Curricular se coadunam com o projeto ético-político da Pedagogia Histórico-Crítica de garantir, pela via da mediação da professora, o acesso à todas as crianças ao patrimônio humano-genérico promovendo, por via dos conhecimentos sistematizados, o seu pleno desenvolvimento. Para tanto, é inegável o esforço de todos os autores em disponibilizar conceitos, ferramentas, instruções sobre o quê e, por vezes, como ensinar cada conteúdo, algo que constitui a PPEI como um rico instrumento de trabalho da professora da educação infantil deste município.

Ao mesmo tempo, é notório que a articulação deste trabalho com o compromisso ético-político da professora com a transformação da sociedade capitalista não se apresenta como algo comum em todos os textos da Matriz Curricular, dado que nos parece relevante destacar em nossa análise acerca da relação entre teoria e prática da Pedagogia Histórico-Crítica e que se relaciona, dentre outros aspectos, ao fato dos GT serem formados por profissionais da SME que se encontravam, naquele momento, num movimento de buscar mais clareza sobre os fundamentos epistemológicos e éticos desta pedagogia.

Por fim, uma visita ao Quadro-síntese da Matriz Curricular (reproduzido abaixo) que consta ao final dessa Parte II da PPEI nos ajuda a ter uma visão geral das áreas, seus Objetivos

e Conteúdos, para uma última reflexão acerca do Horizonte de Formação Ético-Política que ali se explicita.

Figura 6 - QUADRO SÍNTESE da Matriz Curricular da PPEI

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BAURU/SP			
- MATRIZ CURRICULAR -			
ÁREA	OBJETIVO GERAL <i>O trabalho pedagógico na educação infantil visa garantir à criança a possibilidade de:</i>		EIXOS
LÍNGUA PORTUGUESA	Compreender o uso social da linguagem oral e escrita como meio de diálogo, elaboração de ideias, registro e transmissão de conhecimentos e de auto-regulação da conduta, desenvolvendo gradativamente as capacidades de ouvir e falar, ler e escrever e de comunicar e interpretar ideias a serviço do máximo desenvolvimento afetivo-cognitivo.		1. Oralidade 2. Leitura 3. Escrita
MATEMÁTICA	Identificar nos objetos e fenômenos da realidade a existência e a variação de quantidades, reconhecendo a matemática como produto das necessidades humanas que permite compreender e operar com relações quantitativas por meio das medidas, dos números e operações e das formas geométricas no espaço.		1. Espaço e forma 2. Grandezas e Medidas 3. Números 4. Operações 5. Tratamento da informação
CIÊNCIA	CIÊNCIAS da natureza	Compreender os fenômenos da natureza em sua dinâmica de permanência e mudança, sua gênese e seu desenvolvimento, tendo como eixo a transformação da natureza, isto é, a relação da humanidade com os elementos naturais.	1. Seres vivos; 2. Elementos do meio ambiente e fenômenos naturais; 3. O universo; 4. Ser humano e qualidade de vida
	CIÊNCIAS da sociedade	Conhecer o modo de produção e organização da vida social e as práticas culturais de sua época e de outras, a fim de que perceba que a forma de viver em sua sociedade diferencia-se de outros contextos histórico-culturais, reconhecendo o homem como sujeito histórico e agente transformador da realidade física e social.	1. Relação indivíduo-sociedade 2. Trabalho e relações de produção 3. Tempo histórico e espaço geográfico 4. Práticas culturais
CULTURA CORPORAL		Ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza por meio da apropriação de atividades da cultura corporal tais quais as brincadeiras de jogo, de dança e de ginástica.	1. Brincadeiras de situações opostas 2. Brincadeiras de destreza e desafios corporais 3. Brincadeiras de imitação/criação de formas artísticas

ARTE	Artes visuais	Desenvolver as bases da consciência estética, exercitando processos de apreciação e criação artística de modo lúdico e inventivo, ampliando referências no contato com manifestações artísticas de colegas, artesãos e artistas de diferentes espaços e tempos, promovendo, assim, a compreensão elementar da representação simbólica visual como meio historicamente elaborado pelo ser humano para expressar e transmitir ideias, desejos, pensamentos e emoções.	1. Percepção e sentido 2. Fazer artístico 3. Materialidade
	Música	Conhecer a música em sua diversidade de gêneros, para ampliação de repertório e apropriação de noções básicas sobre os códigos musicais, desenvolvendo o senso estético e a autoria.	1. Som e Música 2. Apreciação Musical e contextualização 3. Música como Linguagem
	Arte literária	Experienciar vivências mediadas por obras da literatura infantil, por meio do vínculo ativo com a <i>imagem</i> artística sintetizada na forma literária, inserindo-se no universo da cultura literária a partir de um repertório diversificado de obras que articulem e explicitem a realidade em suas <i>contradições</i> , destacando o <i>movimento</i> da natureza, da sociedade e do pensamento e ampliando a possibilidade de questionamento dos valores da sociedade.	1. Dimensão epistemológica 2. Dimensão axiológica 3. Dimensão estética
HORIZONTE DA FORMAÇÃO ÉTICO-POLÍTICA		Desenvolver a percepção da diversidade, a consciência da igualdade, o sentimento de pertença à comunidade (escolar e humana) e a sensibilidade solidária ao sofrimento do outro, em particular o sofrimento humano injusto causado pelas relações de dominação, exploração e exclusão, como pilares axiológicos de uma atitude de respeito à dignidade humana e enfrentamento ativo e coletivo de situações de desigualdade e das diversas formas de violência.	

Fonte: Pasqualini e Tshako (2016, p. 563-564).

Observando o Horizonte da Formação ético-política anunciado - que aparece explicitamente no documento aqui pela primeira vez - nos parece que este, ao mesmo tempo, esclarece onde se quer chegar com a PPEI, mas não explicita que este horizonte de formação se relaciona com a assunção do compromisso com a superação da sociedade capitalista, algo que se assemelha ao movimento de aproximação e distanciamento do projeto ético-político da Pedagogia Histórico-Crítica que identificamos na análise dos textos das áreas / subáreas. O horizonte de formação se apresenta, desta forma, coerente com os textos que o precedem e, em grande medida, com a secundarização deste elemento que podemos encontrar em parte da produção acadêmica desta pedagogia⁷⁴.

Sendo assim, uma última indagação se faz necessária: A não-explicitação direta deste projeto - transformar as consciências e, dialeticamente, transformar a realidade na direção de uma sociedade socialista - é uma manifestação das contradições que esta pedagogia precisa enfrentar para efetivar sua práxis na educação infantil?

Por ora, nossa análise identificou que a “coluna vertebral” da Matriz Curricular está claramente caracterizada pela concepção de desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural e no acesso à riqueza cultural humana historicamente elaborada como promotora desse desenvolvimento - algo que nos indica uma certa sobreposição da Psicologia Histórico-Cultural em relação à Pedagogia Histórico-Crítica - ponto comum a todos os textos e coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica. Ao mesmo tempo, a finalidade última da proposta revolucionária desta pedagogia não se constitui diretamente como eixo da PPEI em todos os textos da Matriz Curricular.

Mesmo considerando que os elementos citados caminham na direção da formação ético-política das crianças com vistas à outra sociabilidade, concluímos que, diferente da Parte I da PPEI - Fundamentos Teóricos - esta formação fica, do nosso ponto de vista, oculta em alguns textos da Parte II - Matriz Curricular, provavelmente porque nos parece não haver unanimidade, dentre os teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, quanto à necessidade de tal posicionamento para que a práxis desta pedagogia se efetive, reflexão que retomaremos posteriormente.

⁷⁴ Embora não se trate de objeto específico da nossa pesquisa, uma vez que estamos tratando aqui da práxis desta pedagogia é inevitável a problematização deste aspecto que, a nosso ver, requer maior ênfase na produção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

3.1.1.3 PPEI - Parte III - Organização do Trabalho Pedagógico

A Parte III da Proposta – Organização do Trabalho Pedagógico - traz um conteúdo complementar às duas primeiras, cujos pontos essenciais sintetizamos abaixo.

No texto “**Cuidar e educar na escola de educação infantil**”, as autoras destacam a indissociabilidade entre educação e cuidado, enfatizando a ampliação da compreensão do cuidar para além das necessidades básicas, envolvendo a promoção do desenvolvimento das crianças e indicando que o cuidar nesse sentido só é possível se estiver pautado em conhecimento científico acerca do desenvolvimento infantil. Distancia-se, assim, da concepção focada no cuidar que perpassa a Pedagogia da Infância.

Pasqualini e Silva (2016) também alertam para a superação da dicotomia presente nos RCNEIs que separa o cuidado com o biológico (corpo) e a dimensão relacional desses cuidados, enfatizando que a indissociabilidade entre o educar e o cuidar remete à relação intrínseca entre conteúdo e forma, sem a qual fica inviabilizado o ato educativo (SAVIANI, 2009 *apud* PASQUALINI; SILVA, 2016)

[...] educar cuidando e cuidar educando são aspectos que compõem a relação forma-conteúdo dos processos de ensino em Educação Infantil, ou seja, para não dissociar esses aspectos é necessário assumir a tarefa de ensinar as crianças e reconhecer que cada ação do professor, desde a mais tenra idade das crianças com as quais ele atua, deve estar voltada para a promoção do desenvolvimento da criança, contribuindo para que ela realize com a sua ajuda aquilo que ainda não consegue fazer sozinha (p. 571).

Para tanto, baseadas em Arce (2007), as autoras defendem o resgate da professora da educação infantil “como um(a) intelectual com sólidos saberes teóricos e práticos”, capaz de criar na criança sua “segunda natureza”, tornando-se “parteiro(a) do seu nascimento para o mundo social (ARCE, 2007, p. 33 *apud* PASQUALINI; SILVA, 2016, p. 570).

Por fim, considerando essa indissociabilidade cuidar-educar e problematizando o “como educar” sobre o qual a professora precisa ter clareza, afirmam os estudos de Vigotski como instrumento teórico-metodológico que subsidia a atuação da professora na direção de desafiar a criança “a realizar sozinha tudo aquilo que já lhe for possível e com alguma ajuda aquilo que ainda não conseguir fazer sozinha”, promovendo, assim, seu desenvolvimento e autonomia (ARCE, 2007, p. 33 *apud* PASQUALINI; SILVA, 2016, p. 572).

O texto remete, assim, aos fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, afirmando o ensino, a condução do processo educativo pelas professoras - marca distintiva desta

pedagogia na educação infantil em oposição ao espontaneísmo da pedagogia hegemônica - elemento reafirmado no texto seguinte.

Em **“Planejamento pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica”** – as autoras enfatizam a importância da professora da educação infantil saber onde quer chegar, cujo caminho (como) pode ser melhor delineado a partir do planejamento baseado em objetivos claros (o quê), com vistas às especificidades da faixa etária (quem) se pretende ensinar

Em se tratando, sobretudo, da educação infantil, o planejamento pedagógico não pode ser tomado como um procedimento em si mesmo, esvaziado da clareza acerca das especificidades do desenvolvimento infantil e do papel da escola de educação infantil, dado que implica a compreensão da dinâmica criança/entorno social, das características que pautam cada período do desenvolvimento, das implicações que a qualidade da relação que o adulto estabelece com ela possuem, dentre outros aspectos (MARSIGLIA; MARTINS, 2016, p. 576).

Retomando alguns conceitos já tratados nos Fundamentos Teóricos da PPEI, Marsiglia e Martins (2016) esclarecem a tríade conteúdo-forma-destinatário como eixo articulador do planejamento, afirmando, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que a educação infantil tem sim conteúdos, quais sejam, os “clássicos”, ou “as máximas objetivações culturais já alcançadas historicamente” (MARSIGLIA, MARTINS, 2016, p. 577).

Para tanto, consideram a professora da educação infantil como portadora dessas máximas objetivações que deve, a partir delas, projetar intencionalmente o desenvolvimento das crianças para além “das conquistas espontâneas, fortuitas e casuais promovidas pelas esferas da vida cotidiana” e reiteram o conhecimento acerca da atividade guia de desenvolvimento em cada período e as referências acerca do desenvolvimento efetivo e iminente como ferramentas facilitadoras desse planejamento intencional.

Cada objetivo traçado em um planejamento deve considerar o sujeito a quem se destina aquele conteúdo, o desenvolvimento conquistado por ele até então e as peculiaridades de sua faixa etária. Em função dessa articulação, se estabelecem os recursos e os procedimentos que serão utilizados e as formas de avaliação da aprendizagem (MARSIGLIA; MARTINS, 2016, p. 579).

As autoras ainda destacam o processo avaliativo nesta perspectiva teórica, tomando-o como contínuo e dialeticamente relacionado aos avanços no desenvolvimento das crianças e ao replanejamento das atividades a partir dessas conquistas, cujos conteúdos devem se apresentar sempre de modo dosado e sequenciado, a fim de que “a criança passe gradativamente do seu

não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2003, p. 18 *apud* MARSIGLIA; MARTINS, 2016, p. 581).

Destacamos que, ao final do texto, encontramos forte argumentação das autoras em favor do planejamento de ensino como instrumento de luta desde a educação infantil na direção da socialização do patrimônio histórico-genérico a todas as crianças, especialmente àquelas a quem este direito tem sido historicamente negado. Neste sentido, criticam a secundarização da autoria das professoras, propalada pelas pedagogias da atualidade que desqualificam o ensino na educação infantil (e nas demais etapas da educação básica) e que, inclusive, “sustentam condições objetivas que têm destinado tão pouco aos seus profissionais e às crianças pequenas” (SAVIANI, 2003, p. 18 *apud* MARSIGLIA; MARTINS, 2016, p. 583).

Cabe mencionarmos que essa defesa do planejamento ancorado no projeto ético-político histórico-crítico não é acompanhada, no texto, do esclarecimento quanto ao método proposto por Saviani - prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social - esclarecimento, a nosso ver, fundamental para “superar a lógica formal no processo de compreensão da pedagogia histórico-crítica enquanto método pedagógico” (TEIXEIRA; AGUDO, 2016, p. 149) ao ancorar o planejamento à intervenção intencional da professora no sentido da “formação de uma outra concepção de mundo” (TEIXEIRA; AGUDO, 2016, p. 153).

Em seguida, o texto **Organização do espaço na Educação Infantil**, assinado por Gamba⁷⁵ (2016) aborda a qualidade da estrutura física, dos materiais pedagógicos e dos inúmeros objetos da cultura que se apresentam às crianças da educação infantil nos diferentes espaços da escola, além da qualidade das relações estabelecidas entre as crianças e os adultos nesses espaços como promotores ou limitadores das possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Segundo Gamba (2016), a organização da sala de referência da turma e da escola anuncia qual a concepção de criança e de processo de aprendizagem estão presentes nessa instituição, algo que nos remete ao “conteúdo” numa perspectiva crítica, como já abordamos em capítulo anterior.

A partir de Vigotski, a autora afirma a relação do espaço na educação com os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

⁷⁵ Lane Mary Faulin Gamba foi a profissional da SME que buscou a parceria com a prof^a Dr^a Juliana Pasqualini no início de 2011 para a elaboração da PPEI aqui analisada. Pedagoga e psicóloga, atuou como professora de educação infantil, diretora de unidade escolar e era, naquela ocasião, diretora do Departamento de Educação Infantil da Secretaria da Educação no município de Bauru.

Para Vygotsky (1994), “[...] o meio influi sobre a criança [...] e dirige seu desenvolvimento” (p.), podendo, desta forma, limitá-lo ou promovê-lo. “O meio é fonte para seu desenvolvimento”[...] Se quisermos promover o máximo desenvolvimento das crianças, o espaço deve ser organizado de forma intencional e planejada para promover sua atividade (GAMBA, 2016, p. 587).

Neste sentido, a autora reitera a centralidade do papel da professora da educação infantil na organização intencional do espaço da criança, sem, contudo, considerá-lo como imutável, uma vez que se trata de um espaço “da criança”, que pode modificá-lo com a professora, alterá-lo de modo a explorar novas possibilidades de atividades.

Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, Gamba (2016) afirma o caráter mediador das professoras e as instiga a oferecerem as formas mais elaboradas da cultura, os objetos mais complexos e as mais variadas experiências para que a criança exercite suas funções psíquicas.

Como princípios norteadores desse trabalho, além do olhar atento para a forma como este espaço está organizado e a intencionalidade dessa organização, a autora ainda sugere:

- os materiais devem ficar acessíveis para as crianças poderem explorá-los;
- o espaço da educação infantil deve retratar a vida de seus atores, conter fotos dos familiares, das crianças e também da professora;
- as crianças e seus pais devem ser participantes na organização do espaço escolar;
- todos os ambientes do espaço escolar são importantes e devem ser bonitos e acolhedores, planejados e organizados para promover a atividade das crianças;
- fazer do espaço escolar um segundo educador, promotor da autonomia das crianças;
- o espaço escolar, pela sua forma de organização, pode criar motivos para a atividade da criança;
- o espaço deve ser dinâmico, diversificado, de múltiplas linguagens;
- apresentar o que a criança ainda não conhece e sem preconceito de achar que ela não vai entender ou gostar de algo por ser sofisticado.

Finalmente, Gamba (2016) destaca a função das professoras como pesquisadoras atentas que devem registrar os avanços das crianças, o que foi desenvolvido e “quais mudanças podem ser feitas para melhorar a interação da atividade das crianças e sua relação com a cultura” (GAMBA, 2016, p. 613).

Cabe destacarmos que, além de inserir várias imagens de intervenções nos espaços das EMEIs do município, a autora escreve o texto na primeira pessoa do plural, colocando-se como uma dentre as professoras da educação infantil do município.

O texto seguinte - **Organização do tempo, rotina e acolhimento na escola de Educação Infantil** – também é assinado pela mesma autora em parceria com outra pesquisadora da teoria histórico-cultural. Nele, Mello e Gamba (2016) destacam três formas de fazer a gestão do tempo da criança na educação infantil: as atividades centralizadas na professora, atividades de planejamento compartilhado e atividades cujas decisões estão todas nas mãos das crianças, defendendo que as três formas são possíveis e necessárias

Cada uma dessas formas de organizar o tempo alimenta a outra, pois o trabalho dirigido pela professora pode formar novas capacidades e novas necessidades na criança que ela poderá utilizar na atividade não dirigida, da mesma forma o tempo de atividade não dirigida permite a descoberta, a experimentação, a iniciativa, a exploração dos materiais, enfim, o exercício pleno das capacidades em processo de formação nas crianças. Com isso, prepara o psiquismo para um novo período de atividade dirigida, colaborando inclusive para que as crianças fiquem mais atentas quando a professora propuser uma próxima atividade. Com a atividade de planejamento compartilhado e a atividade livre, vamos superando as situações em que todas as crianças devem fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, o que tem servido à formação de crianças obedientes e não à formação de inteligências curiosas e ativas e de personalidades cidadãs (MELLO; GAMBA, 2016, p. 618).

Nessa direção, as autoras também consideram o tempo livre como parte das condições necessárias à brincadeira de papéis sociais e as crianças como sujeitos ativos no processo de aprendizagem que devem realizar, junto com a professora, o planejamento e a avaliação diária das atividades realizadas. Destacam o sentimento de pertencimento à escola que as crianças desenvolvem a partir dessa gestão compartilhada do tempo e a disciplina decorrente desse sentimento.

Enfatizam ainda que, nessa organização do tempo, devem ser levados em consideração “as necessidades da criança, seu tempo de execução de seus planos, para não correremos o risco de atropelarmos a criança em suas atividades”, problematizando a curta permanência das crianças nas salas e os rodízios em diferentes ambientes num mesmo período, pois é “importante pensarmos no planejamento do tempo que a criança leva para a realização de uma atividade” (MELLO; GAMBA, 2016, p. 619-620).

Com base na Psicologia Histórico-Cultural, Mello e Gamba (2016) ainda recomendam o convívio entre crianças de diferentes idades, com vistas ao seu desenvolvimento

A partir dos estudos de Vygotsky (2001), compreendemos que a convivência das crianças de diferentes idades potencializa o desenvolvimento mobilizando funções que se encontram na zona de desenvolvimento próximo. Com isso, aprendemos que a convivência das crianças menores com as maiores proporciona a convivência com atividades que estão além da zona de desenvolvimento real das crianças menores. Isso as desafia a atividades mais exigentes e provoca nelas o exercício de funções psicológicas mais complexas, presentes na zona de desenvolvimento próximo (MELLO; GAMBA, 2016, p. 619).

Retomando o debate acerca da indissociabilidade entre o educar e o cuidar, as autoras ainda ressaltam as particularidades das escolas de período integral e do momento da chegada das crianças pequenas à escola, que requer acolhimento para uma melhor adaptação ao novo ambiente, à nova rotina, pessoas e atividades. Abordam o acolhimento num sentido amplo que vai desde esse período de adaptação - das crianças e da própria escola - até o acolhimento das suas expectativas, preparar o local, ouvir, confiar e incluir as famílias das crianças.

Acolher uma criança significa reconhecer a criança e seu mundo, principalmente o familiar. Acolher significa também “acolher o mundo interno da criança, suas expectativas, hipóteses, ilusões” (STACCIOLI, 2013, p. 28), o que implica em considerar o tempo com as atividades simbólicas, lúdicas e com as relações todas que a criança trava na escola, incluindo as “escondidas” com as outras crianças – o que nos dá, enquanto professores, dados importantes de como intervir, como enriquecer as experiências das crianças e ampliar sua competência didática e humana. Acolher significa valorizar a brincadeira de faz-de-conta; criar um clima social positivo, com atenção contínua aos sinais que as crianças enviam e às necessidades que venham a surgir e realizar a mediação didática, sabendo ver o que está imediatamente possível da criança aprender em cada momento (STACCIOLI, 2013 *apud* MELLO; GAMBA, 2016, p. 623-624).

Com base nessa concepção de acolhimento, as autoras apresentam alguns princípios de uma atitude acolhedora - que não cabe detalharmos aqui - e sugerem algumas estratégias para efetivá-la, tomando-a como método de trabalho a ser adotado durante todo o ano.

Como podemos verificar, a gestão compartilhada do tempo que as autoras defendem encontra fundamento na concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano que considera as crianças como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, sem, todavia, secundarizar o papel da professora nesse processo. Além disso, pode se converter em um primeiro rico exercício dentre as inúmeras decisões coletivas almejadas numa gestão democrática, conforme propõem os últimos textos da PPEI.

Em seguida temos o texto **Diretrizes gerais para o atendimento pedagógico a bebês** que aborda a organização do espaço, as estruturas do programa de atendimento institucional, as

rotinas de cuidados com bebês e crianças até 24 meses, as atividades para o desenvolvimento infantil, as interações entre os bebês/crianças e entre a equipe e os bebês/crianças, as relações da equipe de profissionais, das famílias e da direção da escola, sobre os quais não entraremos em detalhes, tendo em vista que não se trata do público-alvo da nossa pesquisa.

Apenas destacamos que o item “Atividades” das crianças dessa faixa etária compreende atividades de estimulação da linguagem e uso de livros, coordenação motora fina e global, o uso da música e do movimento, a brincadeira de faz de conta⁷⁶, brincar com água e areia, contato com a natureza e uso da TV e vídeo e não há, no detalhamento das orientações acerca dessas atividades, nenhuma menção à periodização do desenvolvimento infantil e a atividade guia de desenvolvimento dos bebês de até 1 ano (comunicação emocional direta) e das crianças de até 3 anos (atividade objetal manipulatória), o que nos indica que a autora, diferente de todos os autores dos textos anteriores da PPEI, não tem como fundamento teórico, a Psicologia Histórico Cultural.

O texto também revela a adoção, por parte de alguns “berçários” do município (MELCHIORI, 2016, p. 630) da Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos de Educação Infantil⁷⁷ (ITERS - *Infant and toddler environment rating scale*) e do Manual de Boas Práticas de Higiene e de Cuidados com a Saúde para Centros de Educação Infantil (SÃO PAULO, 2008), ambos materiais que visam operacionalizar o conceito de qualidade em educação infantil e a avaliação dessa qualidade a partir de aspectos estruturais das escolas de educação infantil, algo que nos parece, no mínimo, limitado se tomado isoladamente perante toda a riqueza do trabalho com as crianças que a PPEI se propõe a realizar.

Desta forma, consideramos que, mesmo se tratando de “Diretrizes Gerais”, embora o texto traga contribuições importantes no sentido de orientar as professoras quanto aos principais cuidados no atendimento à bebês e crianças de até 24 meses, apresenta uma marcante dissonância teórica em relação aos demais, pois a perspectiva de desenvolvimento infantil se

⁷⁶ A concepção de brincadeira de faz de conta apresentada no texto difere do jogo de papéis, atividade guia do desenvolvimento das crianças de 3 a 6 anos de acordo com a perspectiva histórico-cultural, já explicitada neste trabalho.

⁷⁷ Segundo Mattos et al. (2005, p. 4), a escala se constitui de “trinta e nove itens agrupados em sete sub-escalas: espaço e mobília, rotina de cuidados pessoais, ouvir e falar, atividades, interações, estrutura do programa, pais e equipe de trabalho, com escores e especificações que permitem uma avaliação do ambiente coletivo para crianças”. Mais detalhes podem ser verificados em MATTOS, K. M. C.; GIL, M. S. C. A.; ALMEIDA, M. A. **Instrumento de Avaliação da Qualidade em Educação Infantil**. XII SIMPEP - Bauru/SP, nov 2005. Disponível em: <http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_12/copiar.php?arquivo=Mattos_%20KMC_InstrumentoAvalia.pdf>. O documento original também pode ser consultado em HARMS, T.; CRYER, D.; CLIFFORD, R. **Infant and toddler environment rating scale revised**. New York: Teachers College Press, 2003.

distancia da concepção adotada pela PPEI, além de divorciar-se do projeto ético-político da Pedagogia Histórico-Crítica. Ao estudá-lo depois de todos os anteriores, tivemos a impressão de tratar-se de material que não faz parte do mesmo documento, dado que pode ser justificado pelo fato de ter sido elaborado por convite à autora.

Em contrapartida, as **Diretrizes gerais para a Educação Especial** apresentam as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Especial, retomando algumas premissas da escola de Vigotski acerca do desenvolvimento das crianças com deficiência, tais como a afirmação de que o plano intersíquico, as relações entre as pessoas é fonte do desenvolvimento humano, o conceito de compensação como um processo socialmente orientado e as pesquisas acerca da plasticidade ou capacidade do organismo em se transformar e criar processos adaptativos para superar os possíveis impedimentos encontrados.

Fonseca et al. (2016) trazem um breve histórico da Educação Especial em Bauru e enfatizam o ensino itinerante e o trabalho colaborativo entre professor de sala comum e professor especializado, descrevem as atividades específicas deste último, ressaltam a função do agente educacional cuidador e o compromisso de toda a equipe escolar no atendimento aos alunos com deficiências.

O texto também conceitua as diferentes deficiências (DA, DI, DV, DF e Deficiência Múltipla e TGD) e as Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), trazendo suas principais características e apresentando, para cada uma delas, Orientações para a conduta profissional e pedagógica do professor.

Sendo assim, consideramos a contribuição de Fonseca et al. (2016) muito relevante para o trabalho da professora que recebe, em suas salas de educação infantil, crianças com deficiências ou altas habilidades/superdotação e que, muitas vezes, não tem formação específica para atuar de modo a favorecer o desenvolvimento desses alunos. Neste sentido, o texto se configura como um guia orientador que pode facilitar seu trabalho, o que não quer dizer que seja suficiente, como as próprias autoras afirmam ao considerá-lo “um disparador para a reflexão sobre a prática pedagógica e para o aprofundamento do estudo teórico que possa instrumentalizar e requalificar continuamente a ação docente” (FONSECA et al., 2016, p. 673).

Cabe ainda mencionar que, dentre todos os textos da Parte III da PPEI, este foi o único elaborado por um GT organizado nos mesmos moldes dos textos das diferentes áreas da Matriz Curricular, o que denota a sintonia da equipe de Educação Especial e colaboradores com os princípios gerais da Proposta Pedagógica, algo que, em grande medida, não encontramos no texto seguinte.

Em linhas gerais, no texto **A sexualidade infantil em sala de aula: conversando sobre o tema com crianças** as autoras enfatizam a presença da sexualidade desde a infância e a importância de conversar com as crianças a esse respeito, auxiliando-as na formação da sua autoestima, afetividade e capacidade de criar vínculos afetivos, daí a necessidade dos adultos reconhecerem e aceitarem a sexualidade infantil e que estejam preparados para dialogar.

Maia e Spaziani (2016) descrevem temas da sexualidade na infância (dúvidas sobre sexualidade humana, autoerotismo, brincadeiras relacionadas à sexualidade, educação sexista) e apresentam várias situações hipotéticas para instigar a reflexão sobre as possíveis atitudes dos adultos e, principalmente, das professoras em cada uma delas, o que se constitui como um exercício de quebra de tabus e de esclarecimento científico acerca do comportamento das crianças relativo à exploração prazerosa do próprio corpo e do outro.

Enfatizando a educação não sexista⁷⁸ e para o respeito à diversidade, finalizam o texto discorrendo sobre a importância da educação sexual para as crianças baseada em informações verdadeiras (não fantasiosas) como promotora do amadurecimento sem traumas, tabus e preconceitos que colabora para diminuir a ansiedade, desenvolver valores éticos e prevenir a violência sexual.

Para trabalhar o tema na escola, é preciso criar um ambiente onde a criança sinta que o assunto não é proibido e que suas perguntas sejam sempre respondidas, mesmo que para dizer que não sabe e irá se informar. Ao falar sobre sexualidade com a criança, o adulto deve conversar sempre de maneira clara e objetiva, sem recorrer a explicações fantasiosas ou mentirosas, pois a criança descobrirá a verdade e não perceberá em sua professora ou professor uma fonte de informação segura (SPAZIANI; MAIA, 2011 *apud* MAIA; SPAZIANI, 2016, p. 683).

O texto ainda sugere uma lista de livros que podem auxiliar a professora da educação infantil a realizar esse trabalho ao longo do ano escolar e ressalta que a educação sexual responsável deve contar “com o auxílio de adultos conscientes e bem informados” (MAIA; SPAZIANI, 2016, p. 683).

Embora o tema não se relacione diretamente ao nosso objeto de pesquisa, não pudemos deixar de notar a ausência da menção à indissociabilidade afetivo-cognitiva do

⁷⁸ Não podemos nos furtar de mencionar que a análise do texto ocorreu em meio à polêmica (leia-se delirante) afirmação da atual Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, de que “é uma “nova era” no Brasil e que “menino veste azul e menina veste rosa”. Reportagem completa pode ser consultada na edição de 03 de janeiro de 2019 do jornal “O Estadão”. Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares-alves,70002665826>>. Acesso em: 25 mai 2019.

desenvolvimento infantil, como se poderia esperar de uma PPEI que assume a concepção histórico-cultural de desenvolvimento, conforme podemos encontrar em Silva (2015):

Uma alternativa para o tratamento da sexualidade na escola coerente com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica é a discussão do tema a partir da leitura dos clássicos universais, os quais apresentam relações afetivas, sexuais, de gênero, etc. sob a perspectiva do momento histórico em que foram escritos, o que coloca em evidência o caráter histórico e social da sexualidade humana. Em outras palavras, a história da sexualidade está objetivada nos produtos da cultura e, portanto, a compreensão da sexualidade como fenômeno histórico-cultural vincula-se à apropriação do patrimônio cultural da humanidade [...] Para a pedagogia histórico-crítica, a qual corrobora a concepção de desenvolvimento da psicologia histórico-cultural, não existe cisão entre desenvolvimento afetivo e cognitivo e, portanto, a sexualidade pode e deve ser abordada como conteúdo científico, promovendo-se a compreensão e a análise crítica da gênese e do desenvolvimento histórico dos conceitos a ela relacionados. A própria constituição da sexualidade como traço identitário dos indivíduos deve ser questionada para que a normatização da atividade sexual possa ser superada (SILVA, 2015, p. 85-86).

Evidenciamos também que a ênfase ao modelo adulto sob esta perspectiva teórica e o horizonte de formação crítica que a Pedagogia Histórico-Crítica pretende atingir não se fazem presentes no texto.

Por outro lado, o texto **Construção coletiva de regras na escola de Educação Infantil** assinado por Pasqualini e Ferracioli (2016), ambas pesquisadoras da Psicologia Histórico-Cultural, traz indicativos fundamentados teoricamente em Vigotski face às situações de conflito e comportamentos inadequados das crianças, com ênfase ao estabelecimento prévio de regras (combinados) ao invés do uso de punição.

‘O castigo educa escravos’. Essa regra antiga é absolutamente correta em termos psicológicos, uma vez que a punição não ensina realmente nada a não ser o medo e a capacidade de orientar o comportamento exatamente por medo. E por ser o meio pedagógico mais fácil e mais incapaz é que a punição produz um rápido efeito, sem se preocupar com a educação interior do instinto. Partindo da rejeição natural da criança à dor, é de extrema facilidade atemorizá-la com uma vara de marmelo e assim obrigá-la a abster-se de um mau hábito, porém isto não suprime o hábito mas, ao contrário, em vez de um mau hábito ainda introduz um novo: a subordinação ao medo (VIGOTSKI, 2010, p. 114 *apud* PASQUALINI; FERRACIOLI, 2016, p. 685-686).

Nessa direção, as autoras abordam a importância da construção compartilhada de regras – o que pode, o que não pode, consequências - e de registrar os combinados através de símbolos para memorização e atuação da criança, tornando-os consistentes e coerentes para todos em

todas as situações. Também problematizam a regulação da conduta que, a princípio, deve ser realizada pelo adulto, mas que gradativamente, transita para a auto-regulação da própria criança.

Tendo em vista o pensamento empírico das crianças da educação infantil, Pasqualini e Ferracioli (2016) destacam a importância de tornar as regras - que são abstratas - concretas, dando orientações claras e afirmativas de como se comportar no ambiente escolar:

Para que isso aconteça, as regras, que são por princípio abstrações, precisam adquirir concretude. É preciso que elas tenham caráter operacional. Isto significa que as regras devem se referir à vivência concreta e imediata da criança, fornecendo pistas ou orientações de como se comportar nas situações cotidianas da escola, isto é, de como operar no ambiente. Neste sentido, é preciso trabalhar com enunciados simples e concretos: “cuidar dos livros”, “conversar na roda”. Da mesma forma, é preciso evitar enunciados complexos e abstratos, como: “não devo fazer com os colegas o que não quero que eles façam comigo” ou “não devo fazer fofocas” (PASQUALINI; FERRACIOLI, 2016, p. 686-7).

As autoras ainda valorizam as vivências⁷⁹ das crianças como importante ponto de partida para o diálogo e construção coletiva das regras do grupo, cuja organização e direção é de responsabilidade da professora, que também deve garantir a coerência e consistência das regras

Isto significa que as regras devem ser válidas para todas as situações e para todas as crianças, especialmente porque “as crianças só assimilam as regras através da experiência prática, isso é, no processo de violação e restabelecimento dessas regras” (MUKHINA, 1996, p. 191 apud PASQUALINI; FERRACIOLI, 2016, p. 688).

Finalmente, as autoras mencionam o uso do jogo (de papéis) como valioso recurso para a aprendizagem das regras de conduta.

Em síntese, além da concepção histórico-cultural de infância, vimos nas proposições das autoras a oportunidade de um “ensaio” do exercício democrático de negociação coletiva que pode, desde a construção das regras de conduta, ensinar às crianças os valores da colaboração, do respeito mútuo, da solidariedade, princípios da gestão democrática e da organização dos

⁷⁹ Segundo Silva (2018) “O significado do termo vivência é controverso, porque Vigotski o emprega com significações distintas no conjunto da sua obra (TOASSA, 2011). [...] o termo vivência denota a unidade dos aspectos objetivos e subjetivos da relação do indivíduo com o mundo, tratada como uma relação do tipo sujeito-objeto, referindo-se ao sentido que uma dada situação objetiva adquire para um sujeito particular” (SILVA, 2018, p. 97).

coletivos infantis - conforme poderemos verificar no penúltimo texto da PPEI - que se coadunam com o projeto ético-político de formação crítica da pedagogia aqui defendida.

Ademais, conforme vimos discorrendo neste trabalho, destacamos novamente que uma formação dessa natureza, que tem em vista que tipo de consciência se quer começar a formar, depende do posicionamento ético-político das professoras nessa direção.

Na sequência, temos o texto **Relações entre escola e família: reflexões e indicativos para a ação de docentes e gestores educacionais** que enfatiza a importância das relações entre escola e as famílias em três tópicos:

- Por que e para quê a escola precisa das famílias – defesa do estabelecimento do direito de gestão democrática da escola pública e da importância em conhecer interesses e necessidades das famílias;
- Como compreender escolas e famílias na atualidade – destaca as inúmeras configurações familiares da atualidade, a necessidade de reconhecê-las e respeitá-las, da mesma forma como a escola não pode ser pensada a partir de um único modelo e coloca como meta a construção de relações humanas e humanizadoras (desalienadas) entre escolas e famílias;
- Quais os principais desafios para se garantir relações efetivas e duradouras - cita a complexidade desses desafios e elege três essenciais: modificação das atitudes perante os conflitos, instituição de novas formas de comunicação e criação de um ambiente de valorização mútua.

No texto, Meira (2016) historiciza a influência higienista nas relações entre escola e famílias na atualidade e critica tanto a participação “instrumental” (MINGUILI, 1998) das famílias quanto a “cidadania outorgada ou gerenciada” (SPOSITO, 1984) que demarca a visão superficial da participação popular nas decisões escolares. Na mesma direção, elucida o equívoco da “concepção segundo a qual os pais devem ajudar seus filhos não apenas nas tarefas escolares, mas ainda na resolução de problemas de aprendizagem” (MEIRA, 2016, p. 692).

A autora ainda enfatiza a importância de superar os modelos idealizados de famílias, com vistas às famílias concretas, suas possibilidades e limites e convoca a reflexão para que tipo de relações se quer construir com essas famílias. Enfatiza o diálogo constante com (e não para) as famílias em prol de relações humanizadoras e da valorização recíproca como estratégia para redução de conflitos e superação de mitos e preconceitos.

O texto é complementado com relatos de escolas e sugestões práticas para efetivar essa aproximação a partir do diagnóstico da realidade específica de cada escola e o posterior

planejamento das ações que oportunizem diferentes formas de participação da família na vida da escola, com destaque para as reuniões.

Meira (2016) apresenta então um modelo de procedimento já adotado em algumas escolas composto por: organização prévia, agendamento com horários adequados às possibilidades das famílias, apresentação do tema, debate sobre o tema em pequenos grupos seguido da apresentação dos resultados no grupão e, por fim, avaliação da reunião. Além disso, traz a experiência da participação dos alunos nos preparativos das reuniões e na confecção dos bilhetes/convites para as famílias.

Por fim, a autora destaca a importância de potencializar e intensificar o interesse dos familiares pela vida escolar das crianças e apresenta um quadro com algumas possibilidades já efetivadas em algumas escolas⁸⁰, reiterando a responsabilidade da escola e das famílias em garantir uma educação de qualidade às novas gerações.

Por sua vez, no texto **Funcionárias(os) da educação infantil também são educadoras(es)** Batista e Bulhões (2016) retomam brevemente o histórico da escola de educação infantil no Brasil, de acordo com o que já expusemos em nosso Capítulo 2 e a concepção de desenvolvimento infantil que perpassa toda a PPEI, resgatando, sob esta perspectiva teórica, a importância do papel do adulto/educador como mediador do processo educativo.

Neste cenário, defendem que as atividades das(os) funcionárias(os) não-docentes são fundamentais para o funcionamento escolar, além de articularem-se com o processo de desenvolvimento que é produzido na educação infantil, uma vez que proporcionam modelos de atividade humana. Destacam, assim, o papel educativo das(os) profissionais deste segmento.

A dimensão educativa do trabalho das funcionárias(os) da educação supera o simples ensinamento de uma ação ou operação, uma vez que essa(e) profissional representa para a criança não apenas o adulto portador dos procedimentos de utilização das operações com objetos, mas também um sujeito que realiza determinadas atividades sociais. Neste sentido, as atividades das(os) funcionárias(os) no contexto da educação infantil, além de serem fundamentais para todo o funcionamento escolar, também assumem o papel educativo, no sentido de proporcionarem modelos de atividade humana a partir dos quais as crianças assimilam as normas e valores que regem as relações entre pessoas e objetos sociais. Sendo assim, é preciso pautar o caráter educativo do trabalho das(os) funcionárias(os) escolares, que são responsáveis por possibilitar as condições objetivas e necessárias para a

⁸⁰ O quadro pode ser visualizado em MEIRA, M. E. M. Relações entre escola e família: reflexão e indicativos para a ação de docentes e gestores educacionais. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.). **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 702.

abertura dos portões de cada unidade escolar todos os dias (BATISTA; BULHÕES, 2016, p. 707-708).

As autoras ainda fundamentam o desaparecimento simbólico e a despersonalização sofrida por estas(es) profissionais na lógica excludente da sociedade capitalista como causas da desvalorização do seu trabalho manual e a consequente secundarização no ambiente escolar e reiteram a necessidade de ampliar a concepção de educador neste contexto, defendendo a necessidade de formação inicial e continuada também para as(os) funcionárias(os) não-docentes.

Finalmente, Batista e Bulhões (2016) relatam as lutas por valorização e direitos e as conquistas, inclusive legais, desta categoria profissional.

O texto tem um caráter claramente político e está ancorado na análise histórico-dialética dos fenômenos, a exemplo do que podemos verificar na assertiva que se refere à invisibilidade social dos trabalhadores manuais

Esse fenômeno se explica por estarmos inseridos em uma organização social na qual a capacidade de consumo de bens materiais consiste em um dos elementos determinantes do posicionamento de cada participante na estrutura social de classes. Portanto, esses trabalhadores e trabalhadoras que executam tais tarefas, as quais são imprescindíveis à sociedade contemporânea, sofrem a violência do desaparecimento simbólico, da despersonalização que os faz passarem despercebidos, invisíveis às classes economicamente hegemônicas as quais jamais se submeteriam a sua atividade de trabalho pelo seu caráter marginal, repetitivo, etc. (BATISTA; BULHÕES, 2016, p. 708).

Se apresenta, assim, consoante ao projeto de formação da Pedagogia Histórico-Crítica na medida em que pretende desvelar as contradições do trabalho destas(es) profissionais com fins de sua emancipação.

O penúltimo texto da PPEI - **Conselhos Escolares e Democracia Participativa: Aspectos legais e políticos da gestão democrática** – traz à tona uma temática delicada e cara para a Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente se levarmos em consideração a atual ameaça à democracia que (por enquanto) temos, configurada pelo assalto ao Governo Federal com o golpe de 2016 que culminou na eleição presidencial do candidato de extrema direita em 2018.

É justamente a partir da análise da realidade em que vivemos⁸¹ que Zonta e Filho (2016) começam a tecer suas considerações acerca do papel definitivo do Conselho Escolar na democratização da educação e da escola e do desafio da gestão participativa.

Os autores conceituam brevemente a democracia representativa construída após os anos de ditadura militar e o horizonte da democracia participativa que pode abrir caminhos para uma democracia emancipatória, em que “todos os cidadãos, como sujeitos históricos conscientes, lutam pelos seus direitos legais, tentam ampliar esses direitos, acompanham e controlam socialmente a execução desses direitos” (ZONTA; FILHO, 2016, p. 713) e resgatam a função social da escola pública, afirmando tratar-se de garantir a apropriação do saber sistematizado historicamente acumulado pela humanidade, “elemento decisivo para o processo de democratização da própria sociedade”.

A escola pública poderá, dessa forma, não apenas contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa, para o exercício de uma cidadania consciente e comprometida com os interesses da maioria socialmente excluída ou dos grupos sociais privados dos bens culturais e materiais produzidos pelo trabalho dessa mesma maioria (ZONTA; FILHO, 2016, p. 714).

É com essa finalidade que, segundo os autores, a gestão democrática da escola e o Conselho Escolar se fazem necessários, pois se constituem como *processo* de democratização, conferindo aos diretores, professores, funcionários, estudantes e famílias a atribuição de juntos, decidirem e acompanharem o Projeto Político Pedagógico da escola.

Representam (os conselhos escolares), assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã (ZONTA; FILHO, 2016, p. 717).

O texto traz a legislação a respeito dos Conselhos Escolares desde a Constituição de 1988 e a LDB 9394 de 1996 até o PNE de 2014 (2014-2014), o que são e o que caracteriza suas

⁸¹ Vale lembrar que o texto final da PPEI foi entregue no fim de 2016, portanto, antes do agravamento da crise política nacional e o acirramento da ideologia ultraliberal. Naquele momento, os autores ainda não podiam prever os impactos do governo Temer (2016-2018) e o crescimento da ameaça à democracia burguesa que, embora longe da democracia emancipatória desejada, precisaria ser defendida frente à iminente perda de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora.

funções (deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras). Ainda é acrescido de um quadro com as principais atribuições do Conselho Escolar⁸² e apresenta algumas vantagens da sua implantação, dentre as quais, destacamos “uma maior transparência das decisões tomadas”, a “garantia de decisões efetivamente coletivas” e de um “espaço para que todos os segmentos da comunidade escolar possam expressar suas ideias e necessidades, contribuindo para as discussões dos problemas e a busca de soluções” (ZONTA; FILHO, 2016, p. 721).

Sem entrarmos em maiores detalhes acerca das especificidades do Conselho Escolar, entendemos importante mencionar a relação dos argumentos dos autores com o projeto de educação histórico-crítica que perpassa a PPEI. Além do destaque à função social da escola na socialização do conhecimento, a defesa do Conselho como órgão que permite a decisão coletiva dos rumos da escola numa perspectiva emancipadora considerando o interesse da maioria da sociedade é um bom exemplo disso, assim como a afirmação da “natureza essencialmente político-educativa dos Conselhos Escolares” (ZONTA; FILHO, 2016, p. 718).

Nessa direção, Zonta e Filho (2016) salientam que o envolvimento do Conselho Escolar nas decisões pedagógicas, financeiras e administrativas, bem como na discussão e elaboração coletiva do PPP deve ter “coerência com o projeto de sociedade que se tenta construir, ou seja, um projeto de sociedade efetivamente compromissado com os interesses e as necessidades da grande maioria excluída dos seus direitos” (ZONTA; FILHO, 2016, p. 717).

Os autores finalizam o texto informando sobre o programa de criação e consolidação dos Conselhos Escolares⁸³ já existentes nas escolas do município de Bauru, movimento que nasceu em 2012 e gerou o Fórum Municipal dos Conselhos Escolares, cujas reuniões acontecem anualmente. Apesar de reconhecerem que o programa não substitui a necessidade de políticas públicas mais amplas, consideram que ele

[...] poderá plantar sementes que alimentarão uma nova prática escolar, prática esta que, a depender da vontade política e da ação concreta dos envolvidos no processo, poderá ter desdobramentos muito positivos no dia a dia das escolas e das comunidades por ele atingidas (ZONTA; FILHO, 2016, p. 722).

⁸² O quadro pode ser consultado em ZONTA, C.; FILHO, A. E. Conselhos Escolares e Democracia Participativa: Aspectos legais e políticos da gestão democrática. In: **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 720.

⁸³ Esse programa vinha atuando em diversas frentes, como: “(1) na formação dos membros dos conselhos; (2) no apoio ao desenvolvimento de ações nas escolas, como o diagnóstico participativo; (3) no acompanhamento e incentivo à criação dos conselhos e consolidação dos já existentes; (4) no estabelecimento de diretrizes legais para funcionamento dos Conselhos no município” (ZONTA; FILHO, 2016, p. 722) até 2017.

Essa “nova prática escolar” mencionada pelos autores corrobora a perspectiva crítica de psicologia e de educação presentes nos textos de Meira (2016) e de Batista e Bulhões (2016) que embasam a efetivação da gestão democrática da escola e que se coadunam com o último texto da PPEI - **O Projeto Político-Pedagógico em ação: contribuições à organização da atividade pedagógica.**

Nele, Asbahr (2016) discute o PPP em ação, sua efetividade como um mobilizador e norteador das ações pedagógicas da escola, destacando que, para tanto, deve ganhar o caráter de Atividade construída coletiva e democraticamente.

A autora esclarece as determinantes da Atividade fundamentada na perspectiva histórico-cultural a partir das quais o Projeto Político Pedagógico deve ser construído, sem perder de vista o posicionamento político que “todo projeto contém, de forma consciente ou não”, enfatizando que o PPP sempre representa “um compromisso com algo, um direcionamento ideológico” (GADOTTI, 1998; VASCONCELLOS, 1999; *apud* ASBAHR, 2016, p. 724).

Neste sentido, enfatizando a necessidade de clareza teórica quanto à concepção de homem, de educação e de desenvolvimento humano como ponto inicial para a construção coletiva do PPP, a autora anuncia a concepção marxista sobre a função da escola como norteadora da PPEI e dos PPPs das escolas de educação infantil do município.

Destacando a importância de pensar o PPP na sua efetividade “na organização da atividade docente, das atividades de ensino e de aprendizagem que ocorrem na escola” (ASBAHR, 2016, p 724) provoca as professoras, a partir de várias indagações, a refletirem a respeito do seu próprio projeto de vida e em que medida ele se relaciona ao projeto de educação contido na PPEI e ao ensino que realizam em suas respectivas escolas.

No decorrer do texto, a autora esclarece a importância dessa reflexão para a compreensão do PPP como Atividade que se efetiva em dois níveis: na organização da escola como um todo e na organização da sala de aula. Segundo Asbahr (2016, p. 726):

O projeto torna-se atividade quando os projetos individuais dos professores convergem em torno de um mesmo objetivo e os professores passam a assumir a existência de uma necessidade em comum: a melhoria da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem.

Tal efetividade não prescinde da discussão coletiva a respeito das necessidades que o PPP deve atender e quais objetos poderão supri-las, a fim de que as professoras encontrem “os motivos pessoais e coletivos da atividade-projeto” (ASBAHR, p. 727).

A autora então elenca uma série de possíveis necessidades que poderão ser levantadas no momento inicial da elaboração do PPP, ou seja, na análise da realidade educacional da instituição que se constitui em uma avaliação democrática pautada no levantamento de dados da realidade escolar e nas contribuições de todo o corpo docente. Segundo Asbahr (2016):

[...] um projeto, para ser entendido como atividade, deve ser um projeto de sujeitos que, a partir de suas necessidades, engajam-se num plano de ação coordenado, envolvendo os diversos segmentos da escola. Ao convergirem seus motivos individuais para motivos coletivos (e institucionais), os professores articulam-se em torno de objetivos definidos em comum e passam a desencadear ações planejadas. Essas ações podem ser desmembradas em diferentes operações necessárias ao alcance dos objetivos delineados a priori. O projeto-atividade permite, dessa forma, o aprofundamento da construção consciente da identidade do coletivo da escola e o crescimento pessoal e profissional dos educadores, além de promover também mudanças organizacionais na instituição escolar, como a reorganização dos espaços, novos horários de funcionamento, etc. (ARAÚJO; CAMARGO; TAVARES, 2002 *apud* ASBAHR, 2016, p. 727-728).

Construído dessa forma, o projeto-atividade se constitui como “um privilegiado dispositivo de formação docente no sentido da humanização dos professores, dos alunos e dos demais segmentos escolares” (ASBAHR, 2016, p. 728).

Este trabalho coletivo de elaboração de um PPP que efetivamente oriente a atividade educativa a partir da avaliação da realidade escolar e da discussão, reinvenção e registro da organização das ações escolares aponta para a superação da mera formalização de um documento legalmente exigido, visando abarcar as especificidades de cada escola.

A autora ainda menciona o marco referencial - concepções teóricas e políticas sobre o ser humano (seu desenvolvimento e aprendizagem) e sobre a educação, o diagnóstico - a realidade escolar e as mudanças necessárias - e a programação - as metas, os objetivos e os prazos - como os três elementos necessários à elaboração do PPP e uma proposta de estrutura que, em síntese, deve conter: 1) Identificação do projeto, que abarca a contextualização histórica e caracterização da escola; 2) Concepções educacionais que sustentam o projeto; 3) Diagnóstico da realidade escolar; 4) Objetivos, metas e ações da escola; 5) A proposta curricular; 6) Formas de avaliação do projeto; 7) Referências bibliográficas.

Além disso, reiterando o respeito às particularidades de cada unidade escolar do município, Asbahr (2016) afirma que, no caso de Bauru, dois documentos centrais devem nortear a elaboração do projeto político-pedagógico de cada escola de educação infantil: o Plano Municipal de Educação e a Proposta Pedagógica aqui analisada, ambos documentos construídos

coletivamente que dependem “de um esforço coletivo que envolve todas as escolas do sistema” para que se efetivem na prática das escolas e das salas de aula. No caso específico da PPEI, a autora reitera seu referencial nos “aportes da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, que irão nortear o fazer pedagógico das escolas” (ASBAHR, 2016, p. 731).

A PPEI de 735 páginas é finalizada com a afirmação de que “construir, executar e avaliar o projeto político-pedagógico significa preocupar-se com a qualidade da escola, ou seja, uma escola que garanta as condições de trabalho necessárias para o desenvolvimento do processo pedagógico” (ASBAHR, 2016, p. 734), indicando, a nosso ver, a importância e ao mesmo tempo, a preocupação com estes aspectos que interferem diretamente na relação entre teoria e prática, conforme já enfatizamos na Introdução deste estudo.

Todavia, embora essa indicação apareça aqui e em alguns outros textos da PPEI, cabe mencionarmos que em toda a parte III do documento que constitui a Organização do Trabalho Pedagógico, não há menção alguma relativa às quais condições objetivas de trabalho docente serão garantidas para que a organização pretendida se efetive.

Enfim, após a breve exposição dos elementos principais dessa Parte III, podemos concluir que, dentre os 12 textos que a compõem, o texto que trata do atendimento pedagógico à bebês e o texto relativo à sexualidade infantil destoam da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento infantil adotada pela PPEI, bem como do projeto histórico-crítico de educação da pedagogia que fundamenta o documento, algo compreensível quando levamos em conta que, em ambos os casos, suas autoras não participaram do processo de elaboração da PPEI, tendo elaborado seus textos a convite da equipe de coordenação do projeto.

Por outro lado, a concepção de ser humano, educação e sociedade que fundamenta os demais 10 textos são próprias do materialismo histórico-dialético. Quanto ao posicionamento ético-político histórico-crítico, podemos dizer que está presente de forma mais incisiva nos últimos textos dessa Parte III da PPEI, conforme já apontamos acima.

Ademais, guardadas as devidas diferenças entre o PPP como atividade e a PPEI ora analisada, pensamos importante destacar que ambos se constituem em propostas construídas coletivamente, que devem (deveriam) atender necessidades previamente levantadas e buscar atingir objetivos (comuns) negociados democraticamente, tendo como fundamento uma determinada concepção de mundo, neste caso, materialista dialética.

Acrescentamos, outrossim, que a heterogeneidade dos textos da proposta guarda relação direta com o próprio processo de elaboração e com as condições objetivas de trabalho e de formação das profissionais envolvidas, muitas delas enfrentando, concomitantemente a esse

processo, o desafio de se apropriar das complexas teorias da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Sendo assim, a nosso ver, com exceção da Parte I da PPEI onde esse fundamento se encontra explicitado, tanto na Matriz Curricular (Parte II) quanto na Organização do trabalho pedagógico (Parte III), a *práxis* se expressa na PPEI de forma contraditória, ora explicitada pela concepção marxista de escola (ASBAHR, 2016) e seu compromisso com os interesses da classe trabalhadora (NEVES, 2016; ABRANTES, 2016) e/ou da grande maioria excluída dos seus direitos (ZONTA; FILHO, 2016), ora vinculada apenas à assimilação dos signos da cultura (CORRÊA, 2016) e ao máximo desenvolvimento das funções psíquicas (MARSIGLIA; MARTINS, 2016).

Assim, nos parece que no processo de elaboração e implementação da PPEI, a *práxis* se faz presente por contradição, pois, ao mesmo tempo em que a perspectiva do desenvolvimento humano aponta para as máximas potencialidades dos alunos a partir do acesso e apropriação da cultura em suas formas mais elaboradas, a finalidade dessa apropriação não aparece, necessariamente, relacionada ao projeto histórico-crítico de transformação da realidade em todos os textos da PPEI, algo que, a nosso ver, se relaciona muito mais ao modo como essa questão é abordada na própria Pedagogia Histórico-Crítica do que à elaboração e implementação da PPEI de Bauru.

Há, contudo, um elemento comum a todos os textos do documento, qual seja, a centralidade do papel da professora na condução do ensino intencional dos conteúdos para as crianças da educação infantil, algo que, do nosso ponto de vista, demarca o distanciamento teórico da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à Pedagogia da Infância e se constitui como seu diferencial e sua grande contribuição nessa fase da educação básica.

Podemos afirmar, assim, que a PPEI não deixa dúvidas quanto ao papel central da professora na condução do processo educativo e do desenvolvimento das crianças na educação infantil e o próprio documento se configura como um instrumento teórico que visa a auxiliá-la nesse desafio, munindo-a de fundamentação, conhecimento elaborado das diferentes áreas e instrumentalização técnica em algumas áreas específicas. Reside aí a riqueza incontestável do documento, fruto do esforço coletivo de muitas(os) profissionais do sistema municipal de ensino e pesquisadoras(es) da universidade pública, conforme vimos tentando demonstrar.

Poderíamos argumentar que, até mesmo por este motivo, o posicionamento ético-político que deve direcionar a prática pedagógica tornando-a *práxis* revolucionária deveria também se constituir como algo comum em todos os textos do documento.

Conforme já apontamos anteriormente, a necessidade do posicionamento ético-político da professora da educação infantil nessa direção fica evidenciada na Parte I do documento, aparece em alguns dos textos da Parte II e nos textos finais da Parte III, o que nos indica que pode não haver, por parte das professoras da educação infantil do sistema municipal de Bauru, a assunção de tal posicionamento em sua prática pedagógica.

Essa conclusão pode, contudo, ser precipitada e, com fins de melhor verificação, outros elementos relativos ao processo de elaboração e implementação da PPEI virão ao nosso auxílio. Vejamos, então, dados relativos aos processos formativos das professoras de educação infantil de Bauru a partir da elaboração da PPEI.

3.1.2 Processos formativos

A pedagogia histórico-crítica entende que na educação escolar o conhecimento historicamente acumulado deve constituir a referência para a elaboração de currículos adequados a cada estágio do ensino. Esta perspectiva objetiva a desmistificação dos fetiches da vida cotidiana, a explicitação do caráter opressor e excludente das relações sociais no sistema capitalista e a elevação do indivíduo a um estado de consciência que o instrumentalize para intervir positivamente na luta de classe do proletariado no sentido de abolir a propriedade privada dos meios de produção (DERISSO, 2013, p. 55).

Conforme citamos no início deste capítulo, formalizada a entrega do documento final da Proposta em janeiro de 2016, a equipe da Divisão de Projetos da Secretaria Municipal de Educação e as coordenadoras de cada GT/Área organizaram uma agenda de formação para a qual todas as professoras da educação infantil do município foram convocadas. Cada área realizou, dessa forma, 11 encontros de 2 horas cada para contemplar todas as cerca de 600 professoras do sistema, resultando na participação de cada gestora e cada professora em 8 encontros (1 de cada área) no decorrer do ano de 2016.

Importante lembrarmos que, conforme relata Pasqualini (2015) e reiteram as entrevistadas, durante o processo de elaboração da proposta houve um primeiro convite a todas as professoras para quem quisesse compor os Grupos de Trabalho. Além disso, lembramos que as diretoras de todas as 64 EMEIs e EMEIIs participaram de vários encontros formativos no decorrer dessa elaboração.

Passo seguinte àquelas formações centralizadas no NAPEM, a Diretora da Divisão de Projetos e as coordenadoras dos GT ficaram à disposição das escolas que quisessem complementar a formação nas suas ATP. A respeito dessa formação continuada, as

entrevistadas também afirmam as visitas por elas realizadas, por convite de algumas dessas escolas, a fim de proporcionar esses momentos formativos complementares.

Mas de qual formação estamos falando? Em que consistiam as formações pós-apresentação da Proposta, bem como aquelas realizadas em ATP?

De acordo com relatos das entrevistadas, a formação geral disponibilizada logo após a entrega do documento seguia uma determinada estrutura, conforme podemos verificar no relato abaixo a respeito da formação no Eixo Música (Artes):

A gente solicitava que elas lessem os conteúdos, aí depois a gente ia por essa parte prática. A gente pedia também “se vocês leram, quais são as dúvidas de vocês após a leitura?” Pedia pra grifar. Tinha um momento “o que que vocês não entenderam?” Então a gente fazia o levantamento, aí via que as perguntas eram o que a gente ia responder com as práticas. “Ah, então, como é que a gente faz isso? [...] e na hora que nós explicamos de forma simples [...] demos atividades práticas [...] Então, eu fiz todo o processo, o que eu faço com as crianças, eu fiz com eles(as) (E2 - 25/05/18).

Acompanhando algumas formações presenciais da área de Língua Portuguesa daquele momento inicial (abril de 2016), verificamos que essa sequência - levantamento de dúvidas, exemplos de atividade, esclarecimento teórico e retomada das dúvidas - também fica evidente, conforme sintetizamos no quadro abaixo:

Quadro 19 - Quadro-síntese da formação no NAPEM após entrega oficial da PPEI
– área Língua Portuguesa

MOMENTOS	AÇÕES
1 – Acolhida	“Vocês já fazem esse trabalho”
2 - Leitura Deleite	Da utilidade dos animais (Drummond) – breve reflexão crítica: <u>Ler para formar comportamento leitor/ ler para formar visão de mundo</u>
3 - Rede de ideias / Levantamento de dúvidas	07/04/16: - Por que não pensamos numa apostila para toda a rede? - Por que caderno de linha na rede? - Uso ou não do que tem sido usado = caderno de linha, cópias padrão para os alunos - Sabendo-se que alfabetização não é tarefa da EI, como desenvolvê-la? - Todo gênero literário deve ser usado na EI? 12/04/16: - Como apresentar conteúdos propostos para o Infantil I e II e até onde chegar com o Infantil IV e V? - Podemos trabalhar com o alfabeto? - Como e quando se inicia o processo de leitura e escrita? - Como é a sistematização da alfabetização na nova proposta?
4 – Estudo da Teoria	- Eixo ESCRITA: - Professor ensina – criança aprende – desenvolvimento

	- O que é a língua / o que é a escrita? Objeto da linguagem: simbolização / representação / registro como recurso mnemônico - Necessidade de simbolização que deverá ser trabalhada na EI. - Pré-história da escrita: significação do mundo - manipulação de objetos – Pareamento fala – escrita / objeto + nome/palavra - Como a criança começa? No concreto. Do concreto para a imagem mental - Escrita: diferente da oralidade, precisa ser ensinada (relação letra – som) sistematicamente - LP: aspectos estruturais + uso que fazemos dela - 2 anos: ouvido fonemático: absorção dos sons da língua; - Jogos verbais: brincar com palavras / língua na oralidade – a criança vai se apropriando da estrutura e das peculiaridades da nossa língua - estudar (professor) / saber a pré-história da escrita (Luria) - entender o nível real para chegar ao próximo Eixo ORALIDADE - <u>Os conteúdos foram trazidos do que a escola já fazia</u> / o que muda é a forma e o entendimento do objetivo das atividades, <u>a clareza sobre o desenvolvimento das funções psíquicas</u>. “Estudar mudou a prática” - Letras: apresentar (não cobrar); brincar com; Textos imagéticos: priorizar a imagem; reconto pela criança; trabalhar o processo de simbolização; conteúdos clássicos / funções psíquicas – ensinar; vários exemplos de atividades – nome como função social/ nome como desenho de si - trabalho do professor EI: processo anterior à escrita sistemática: desenvolver habilidades, capacidades para, posteriormente, escrever. Todo o trabalho corporal, com arte, coordenação motora fina. - partir do identitário – nome / etc.
5 - Síntese	retomada das questões da Rede de Ideias / disponibilidade do GT para ir às escolas.

Fonte: elaboração da autora

Do quadro acima, vale ressaltarmos que a leitura deleite seguiu acompanhada de questionamentos da formadora, tais como “Que visão de mundo passamos? Influenciamos para que tudo permaneça como está ou buscamos alguma mudança no que não está bom? Qual nossa posição sobre as leituras que fazemos para as crianças?” alertando as participantes sobre o conteúdo ideológico presente na linguagem e a escolha criteriosa de livros para os alunos, com vistas às mensagens que carregam diretamente e subliminarmente.

A formadora destacou ainda, a partir das devolutivas das participantes, o consumismo e a relação de lucro com os animais, enfatizando a importância de “ler com criticidade o que não foi dito no texto”.

Todavia, notamos a ausência de uma problematização mais ampla acerca das determinantes histórico-sociais das questões suscitadas pelo texto, algo que pode decorrer numa crítica superficial dos problemas levantados e na individualização da responsabilidade em resolvê-los. Da mesma forma, acreditamos que o debate mais incisivo acerca do tipo de ser humano que se quer formar para que tipo de sociedade poderia auxiliar as professoras a refletirem acerca da dimensão ético-política do seu trabalho.

Por outro lado, das entrevistas e das formações que acompanhados, destacamos o grande empenho das formadoras em aprofundar o entendimento específico da área e “simplificá-lo” para melhor entendimento das professoras, através dos exemplos e exercícios práticos

[...] então todo mundo teve que compor. Então o professor entra em atividade pra ele aprender e vai se apropriar e aí sim pode passar para as crianças. Apropriação pelas crianças. Então vamos pensar, embasados na teoria... criança entra em atividade, o professor também... então não basta eu entregar a proposta, precisa entrar em atividade com os conteúdos da proposta, saber fazer, sentir que esse conteúdo me desenvolveu como professor, e ver que dá certo. Se eu consegui compor, a criança também. Porque também acaba, assim, legitimando o documento. “Eu consegui fazer! Isso é possível” então, o professor acaba aprovando (E2, 25/05/18).

Nessa mesma direção, o empenho em “trazer” as professoras para a proposta, buscando valorizar as atividades que já executam em suas salas de aula também foi um elemento presente desde o início da elaboração da PPEI⁸⁴ até os processos formativos posteriores à sua entrega

[...] porque na verdade as práticas, a gente, nós não iríamos criar novas práticas. O que a gente queria? Pegar essas práticas com o olhar da teoria. Só que o professor não tem consciência de que determinada prática pode ser tradicional, espontaneísta, então a gente queria trazer as atividades pra ter um olhar, uma análise... “Olha, essa atividade é muito mecânica, é mais a tradicional, não leva a criança a desenvolver nenhuma função, apenas a coordenação motora, então essa a gente não inclui” E a gente explica o porquê [...] A gente queria até tranquilizar as professoras... “Nós não vamos cobrar que vocês inventem práticas. Não. Olhar já o que vocês fazem e fazer uma seleção mais adequada, mais intencional pro objetivo de desenvolver a criança. Então, vai ter que ter uma seleção... essa serve, essa não serve... visando o desenvolvimento (E2, 25/05/18).

Se o professor tomar conhecimento da teoria, ele consegue olhar - porque a prática ele já tem, mas ele tem a prática muitas vezes, a prática pela prática - e para ele poder ter essa práxis educativa ele precisa, então, ter esse afastamento, se apropriar dessa teoria, para olhar para essa prática e transformar essa prática à luz da teoria, porque senão ele não enxerga algumas coisas importantíssimas que ele precisa enxergar. E aí ele se sente mais seguro depois que ele vê que os alunos estão avançando, então ele pensa assim “Nossa, aquilo que tá na teoria realmente é verdade” (E1, 17/05/18).

Nós estamos ainda estudando funções psíquicas superiores e capacidades de alfabetização... teoria... mas dentro desse estudo a gente já está jogando prática... “olha, aquela atividade assim, assim, assim” para depois a gente poder olhar pra essa estrutura do planejamento sob o olhar do desenvolvimento humano... e olhar as áreas do conhecimento sobre o olhar do desenvolvimento humano (E1, 17/05/18).

⁸⁴ Conforme já relatado anteriormente, houve um movimento inicial de levantamento das “boas práticas” das professoras do sistema e o convite geral para participação dos GT.

Essas formações iniciais e os relatos também nos indicam a ênfase das formadoras quanto à importância do estudo da teoria que deve embasar o trabalho das professoras, qual seja, a perspectiva de desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural que, em consonância com o documento da PPEI, aparece evidenciada nas declarações das entrevistadas

Esses conteúdos na prática, segundo a teoria histórico-cultural. Como é que a gente pode por isso que a gente tá falando em prática? Que seria: qual prática vai promover o desenvolvimento? A gente chega a essa conclusão... o professor tem que ter a teoria base da psicologia histórico cultural, mas eu tenho que conhecer a área, quais os conteúdos específicos da música que eu vou trabalhar. (E2, 25/05/18).

Então foi formando todos os profissionais, dando suporte teórico de conhecimento sobre a psicologia histórico-cultural nesse momento. A gente não viu pedagogia nesse momento. Fora os cursos, que a Juliana veio com os estagiários de psicologia e eles deram muitos cursos, muitos [...] Essa teoria, ela responde, a gente consegue ter respostas olhando para a criança, tanto respostas em relação ao conteúdo da área quanto em relação ao desenvolvimento humano (E1, 27/11/18).

Então essas pessoas começaram a simpatizar com a teoria da Psicologia Histórico-Cultural primeiramente, porque dava respostas importantes sobre o desenvolvimento humano[...] E aí, num primeiro momento, foi mais aprofundado os estudos de Vigotski, da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano (E1, 17/05/18).

As entrevistas também evidenciam o salto qualitativo na formação possibilitado pela apropriação dessa perspectiva teórica

Como professora eu tinha assim a preocupação e o desafio de ensinar aquele conteúdo, mas o meu olhar era pro conteúdo, sem atrelar o desenvolvimento humano, eu não tinha o conhecimento sobre o desenvolvimento humano, era muito raso [...] Eu estou falando por mim... não tinha o conhecimento do desenvolvimento humano e aí se você não tem esse conhecimento do desenvolvimento humano, fica difícil você pensar nas áreas (E1, 17/05/18).

E essas professoras começaram a se destacar por que elas conseguiam enxergar além da área do conhecimento, o desenvolvimento humano, então elas conseguiam atingir a criança porque sabiam a forma de atingir. Hoje olhando a periodização fica muito claro o quanto que eu poderia ter feito diferente se eu soubesse disso naquela época. Então o desafio sempre existiu, o desafio de ser uma boa professora, desafio de ensinar os conteúdos, isso sempre existiu, mas hoje os desafios são maiores porque são desafios tanto do desenvolvimento humano quanto atrelar a este desenvolvimento humano, o ensino [...] (E1 - 27/11/18).

Conforme relatado nas entrevistas, o processo formativo após a entrega do documento foi “uma apresentação” da PPEI, da teoria que a embasa e de cada área, haja vista a impossibilidade de efetivamente formar as professoras numa teoria tão complexa em tão pouco tempo⁸⁵.

Sendo assim, passo seguinte à essa convocação geral das professoras do Sistema, a equipe do Departamento Pedagógico e as coordenações dos GT se colocaram à disposição e realizaram formações em ATP nas escolas que as solicitaram.

A escola, por exemplo, teve essa formação, “mas a gente ficou em dúvida, não entendeu muito ainda” Porque era muita gente. Por exemplo, eles queriam aprofundar mais os estudos, então queriam uma formação mais específica, aí eles chamavam. Às vezes a gente pegava um conteúdo, por exemplo, não entendiam os parâmetros do som. A gente deu naquele dia os 3 eixos, então eu vou pra escola apenas com os parâmetros do som. Eu ia... uma oficina à parte (E2, 25/05/17).

Então foi esse movimento de ir pra escola... (S: *vocês chegaram a ir em todas?*) Não, não deu tempo. Eu não sei... tanto eu quanto a Meire saímos da Secretaria agora, mas mesmo estando aqui (na escola), eu tenho recebido ligações pra ir em ATPs, ir pra dar uma ajuda e coisa e tal. Há uma busca, não via Secretaria, sabem que eu trabalho com a temática, e aí eles ligam pedindo pra eu ir... eu me proponho... se não coincidir com a minha ATPC, eu vou (E2, 25/05/17).

[...] uma mudança significativa foi que após a entrega da proposta e a disseminação naqueles encontros gerais, toda a equipe da secretaria se colocou à disposição e foi nas escolas com as áreas do conhecimento que as escolas quiseram. Então esse foi um ponto que eu destaco de bastante importância e que, na minha opinião, deve continuar para todo o sempre. Porque não é modismo, a gente tem que continuar aprofundando, estudando nas áreas do conhecimento (E1, 17/05/18).

Em meio a esse processo de continuidade das formações nas EMEI e EMEII que as solicitavam, ocorreu a mudança do governo municipal (2017 - 2020) seguida da mudança da gestão da Secretaria Municipal de Educação e de várias de suas diretoras de departamentos e de divisões, bem como coordenadoras de áreas, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, dentre elas, a realocação da então Diretora da Divisão de Projetos e da então Coordenadora da área de Educação Infantil para a gestão das suas escolas de origem, fato também motivado, no caso específico de ambas, pelas ameaças de alterações no plano de

⁸⁵ Destacamos que as professoras convocadas para este momento da formação, a realizaram entre 17h e 19h, portanto após um dia de trabalho e tendo que se deslocarem das suas respectivas escolas para o NAPEM, dado relevante ao analisarmos as condições objetivas e subjetivas de apropriação / formação.

aposentadoria da Fundação de Previdência dos Servidores Públicos Municipais Efetivos de Bauru (FUNPREV).

Este movimento no ano seguinte ao da entrega do documento oficial da PPEI decorreu em algumas consequências consideráveis nos processos formativos, conforme podemos verificar nas entrevistas

Eu sai, Meire saiu. Teve um pessoal que já tinha saído antes, passou em concurso [...] mas as que estavam mais envolvidas eram eu e a Meire com os estudos [...] então eu e ela que tínhamos estudado mais, então todos os cursos direcionados pediam pra gente... porque os outros não se aprofundaram... por que são especialistas em Artes, Língua Portuguesa, Geografia, História e eu e a Meire, pedagogas da Educação Infantil (E2, 25/05/18).

A gente estava com planos e aí já mudou tudo por conta também dessas questões da aposentadoria, muita gente saiu do departamento, então aí isso se dispersou um pouquinho. E quem está lá, está tentando segurar o rojão, mas é difícil porque é pouca gente para muita escola (E1, 17/05/18).

E agora então meio que esfriou um pouquinho ... não nas escolas. Como eu falei, as escolas que vieram estudando continuam bonitinho estudando. Os professores defendem. Fazem, uma belezinha! Mas as escolas que o diretor, no caso da educação infantil, não tem esse estudo por falta de oportunidade ou porque está entrando agora como diretor ou por algum outro motivo, isso está mais frio (E1, 27/11/18).

A partir de 2017 entrou então uma nova gestão, mudou prefeitura, mudou secretária, mudou bastante a equipe técnica lá da secretaria [...] Nos primeiros meses a secretaria foi se organizando, as pessoas com quem eu tinha trabalhado já não estavam mais ali diretamente... então não houve um rompimento, mas também foi uma coisa que assim...acabou não tendo continuidade⁸⁶ [...] Eu acabei indo pra duas escolas na minha extensão. [...] Então eu continuei fazendo o trabalho nessas duas unidades escolares (E3, 07/06/18).

Os relatos também trazem, ao lado dessa “desmobilização” das pessoas que estiveram diretamente envolvidas na elaboração da PPEI, os esforços da atual Coordenadora da Educação Infantil em fazer prevalecer as formações de acordo com o documento

[...] acho que agora, desde o ano passado o que a Gislaine Gobbo da Coordenadoria da Educação Infantil tem feito, mas eu acho também que ela é uma só e isso é pouco, faltam mais pessoas para liderar essa formação, com

⁸⁶ Cabe mencionar que a pesquisadora entrevistada continuou oferecendo cursos para as profissionais da educação infantil do município, a exemplo dos cursos de formação continuada “Desenvolvimento Infantil segundo a Escola de Vigotski: conceitos fundamentais e implicações pedagógicas” e “Brincadeira de Papéis Sociais na Escola de Educação Infantil: conceito e possibilidades didáticas” realizados no 1º semestre/2019 nas dependências no NAPEM.

formação regional das EMEIs próximas, com as EMEF próximas, troca de experiência, estudar a teoria olhando pra prática (E1, 17/05/18).

Então precisa continuar investindo na formação continuada, nos cursos e uma coisa que está bastante interessante também acontecendo com a coordenadora da educação infantil, a Gislaine Gobbo, ela está com um grupo de umas 20 diretoras desde o ano passado estudando a prática pedagógica da proposta. Pegando, por exemplo, um conteúdo que as professoras disseram ser difícil de lidar e aí então ela traz elementos para pensar com o grupo de diretoras e alguma outra escola que trabalhou aquele conteúdo super legal vem, apresenta e “olha, deu pra trabalhar assim, assim, assim” (E1, 27/11/18).

(A SME) Deixa margem para quem quer trabalhar, no caso a Gislaine me parece alguém muito comprometida, e ela tá fazendo. (E3, 07/06/18).

Em meio ao levantamento de dados acerca dos processos formativos e face aos relatos acima, ouvimos diretamente da atual Coordenadora da Educação Infantil como o processo estava se dando a partir dessas mudanças. Abaixo, os destaques da entrevista, relativos à essa questão:

Esse semestre, depois das diretoras, eu intuí trazer todas... eu queria as adjuntas, mas eu queria que fizesse uma convocação com todas [...] Então esse semestre eu vou pôr de noite...e vieram. Por isso esse semestre pra mim tá bem pesado. Eu tenho um curso de auxiliares com 70, um curso de adjuntas com 40, agora estendi também para as creches conveniadas, é uma população de 70 e também estou trabalhando com a formação do fundamental sobre a teoria (histórico-cultural) (E4, 28/09/18).

Por que o que aconteceu? No infantil, como eu não daria conta, uma única coordenadora para 64 escolas, eu peguei as diretorias e elas me enviam as práticas. E essas práticas eu divulgo. É um trabalho muito intenso, sabe, por isso que eu tô te falando... É muita coisa. Aí eu incentivo a SEMB (Semana Municipal da Educação de Bauru – evento anual). Foi a primeira troca de experiências que teve o ano passado (2017) e este ano seria a segunda. Dessa troca eu pego o material, falo nas ATPs, vou para as ATPs... eu só tenho horário em outubro pra ATP, por isso é tudo muito assim, alinhado (E4, 28/09/18).

Elas trazem a devolutiva, por isso o movimento do segundo ano tá acontecendo como? Em virtude das práticas que estão acontecendo, elas me dão a devolutiva, mandam vídeos, mandam imagens, me trazem material [...] (E4, 28/09/18).

É, o que aconteceu no primeiro semestre? Quando eu vi que eu estava (sozinha) eu sentei com a Secretária e falei que aquilo que eu tinha me proposto de ir com as 20 escolas e ir pra prática, eu parei na ATP. Fui com duas. Aí eu sentei com ela e falei “olha, não vou dar conta” [...] Então o que teve pra esse ano? Eles já sentaram e já tá no organograma uma segunda

coordenadora⁸⁷ que daí eu iria escolher de acordo com as pessoas que estão trabalhando comigo (E4, 28/09/18).

Nesse momento ela está sendo defendida (a Proposta) ... e estão assim como nesse diálogo das diretoras que eu comentei com você, isso tá bem claro pra elas. Que ela vai ser adotada. Se vier outro governo, já não posso te afirmar né, a continuidade. A minha preocupação é esse trabalho que eu tenho feito.... pra mim tá bem claro onde eu quero chegar, como finalidade, meu caminho. Eu preciso formar outra pessoa pra ficar no meu lugar (E4, 28/09/18).

A nosso ver, dois aspectos desse movimento merecem destaque: a caracterização das formações realizadas e as alterações das condições objetivas para a sua continuidade.

Quanto ao primeiro aspecto, em consonância com o documento da PPEI, fica evidenciado em todas as entrevistas que a teoria a que as entrevistadas se referem é a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano atrelada aos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Assim, durante as entrevistas foi possível verificarmos que os aspectos mais trabalhados se referiram à concepção de desenvolvimento infantil da Psicologia Histórico-cultural, tais como as atividades-guia de desenvolvimento em cada período, o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente e a Teoria da Atividade. Em vários trechos das entrevistas essa centralidade fica evidente:

Esses conteúdos na prática, segundo a teoria histórico-cultural... como é que a gente pode por isso que a gente tá falando em prática? Que seria... qual prática vai promover o desenvolvimento? [...] Então eles não têm também esse conteúdo da área e por isso que a gente chega a essa conclusão: o professor tem que ter a teoria base da psicologia histórico cultural, mas eu tenho que conhecer a área (E2, 25/05/18).

Desde o que são funções psíquicas superiores? Tem na proposta e tudo, mas elas leem, mas elas não têm essa compreensão revertida para a prática [...] só que elas não sabem como.... então, aí a gente faz a pesquisa... a gente mostra um estudo em ATPC mesmo [...] Se é pra desenvolver o psiquismo da criança, ela tem que criar, não ser um robzinho (E2, 25/05/18).

Com a perspectiva da psicologia histórico cultural nós fomos estudar Vigotski e um pouquinho de Marx ainda surgiu aí no meio do caminho, mas foi em Vigotski, ninguém foi lá estudar só os autores, por exemplo, brasileiros... estudamos eles também, mas fomos lá em Bakhtin, por exemplo, em língua portuguesa a gente estudou Bakhtin... difícil... então isso nos fez nos aproximar mais profundamente da teoria (E1, 17/05/18).

E gente percebe o quê? A gente percebe que eu enquanto professora falava “a formação parece que não entra na sala de aula” Por que não entra? Por que de uma tal forma aquilo precisa fazer sentido pra você. A própria categoria da

⁸⁷ Até o momento em que finalizávamos esta pesquisa, não havia sido feita a nomeação da segunda coordenadora da educação infantil do município.

atividade...eu preciso gerar motivo, gerar sua necessidade, falar do interesse do porquê da objetivação dessa situação. E tudo isso eu trago na hora da formação, todas essas categorias. Categoria da atividade, zonas de desenvolvimento, o processo de apropriação, subjetivação, eu trago e mostro onde ele tá acontecendo e aí eu percebo que eles estão tendo uma clareza (E4, 28/09/18).

Bauru, na minha opinião, conseguiu se aprofundar na psicologia histórico cultural, foi o que mais houve de formação (E1, 17/05/18).

A apropriação da teoria histórico-cultural é considerada, por todas as entrevistadas, como um salto qualitativo e o grande diferencial da PPEI em relação às Propostas anteriores, dado com o qual concordamos plenamente.

Por outro lado, se não há dúvidas quanto à perspectiva teórica de desenvolvimento humano que deve embasar a prática pedagógica das professoras da educação infantil do município, temos, ao mesmo tempo, certa “secundarização” da Pedagogia Histórico-Crítica percebida, inclusive, por duas das entrevistadas

O processo nasce com a ideia de fazer uma proposta histórico-cultural. A pedagogia histórico-crítica ela vai meio que, de certo modo, ofuscada, não sei se dá para dizer assim, acho que em segundo plano. A referência era o Vigotski (E3, 07/06/18).

Quando eu escrevi a 1ª. versão do capítulo teórico, eu pedi para Ligia (Márcia Martins) ler, extraoficialmente, para me ajudar mesmo. E ela leu e falou assim: “Está bom, mas tem muita psicologia e pouca pedagogia” [...] Daí eu comecei a perceber e falei “não, as discussões têm que começar pela pedagogia e trazer a psicologia e não o contrário”. Então, no próprio processo, esse vínculo mais orgânico com a pedagogia histórico-crítica foi surgindo para mim e para algumas pessoas da equipe (E3, 07/06/18).

A pedagogia histórico-crítica, essa práxis, esse trabalho do professor, esse fazer docente, isso nós estamos aprendendo a duras penas... porque isso não está posto... e a grande hoje lacuna e dificuldade, ao meu ver, é essa... o que é essa pedagogia histórico crítica? Como é que isso se efetiva lá na sala de aula? Então nós estamos buscando [...] Então a pedagogia histórico crítica é o mote da vez, mas ainda tá muito crua na minha opinião. Estou falando também como gestora e como formadora de professores... já aprofundamos na teoria histórico-cultural, agora precisa aprofundar na pedagogia histórico crítica. [...] Eu acho que enquanto grupo nós não chegamos ainda... até porque nos falta conhecimento da pedagogia histórico-crítica (E1, 27/11/18).

Outro dado que nos parece afirmar esse fenômeno é o fato de, na transcrição de 21 páginas de uma das entrevistas haver apenas uma menção à Pedagogia Histórico-Crítica por ocasião das oficinas realizadas no Congresso de 2015⁸⁸ e nada mais.

A prevalência da teoria histórico-cultural aparece também nitidamente em alguns trechos da 4a entrevistada que, inclusive, explicita de modo contraditório, a vinculação da PPEI ao projeto de formação ético-política específico desta pedagogia.

É um processo de incorporar, superar e a gente vai para esse novo, né? Eles, elas falam “é, ele é marxista, é socialismo”, a gente vê bastante isso e eu digo “não só isso” É ver o desenvolvimento humano de forma diferente, é dar chance para aqueles que não têm. Eu falo, nós trabalhamos com criança humilde. Essas crianças precisam ter a chance de ter acesso aos bens culturais que os outros têm (E4, 28/09/18).

É o que eu comento com o meu grupo: a teoria é para nossa vida. Você começa a fazer parte dela. Você não se vê sem ela. E não é ser marxista, socialista, ou seja, é você ver o desenvolvimento humano diferenciado (E4, 28/09/18).

[...] elas estão tendo contato com essa teoria por meio dos estudos aqui... e a gente não tem destacado com ênfase que isso (socialismo, comunismo) é fundamental pra acontecer... a gente tem destacado que a base marxista é em defesa do outro ter acesso aos bens culturais que ele não tem... em termos da educação (E4, 28/09/18).

[...] existem situações históricas de morte, de luta, de conflito, então a todo o momento isso nos chega... e isso é pra trazer à tona, como eu falei, pras professoras, que isso não vai dar certo, então é acreditar que não vai dar certo. Por isso que eu falo... não é só uma base marxista... e a gente prefere levantar isso de forma velada... certo... *porque senão em vias de fato, nós não conseguiremos* (E4, 28/09/18, grifos nossos).

[...] isso nos preocupou de repente falar que esse currículo precisa ser retirado porque ele tem uma base filosófica. Por isso a gente defende isso como desenvolvimento humano, um desenvolvimento que outro pode ter acesso porque na educação, por meio disso, que ele terá essa visão crítica. Enfim, o que o sujeito desenvolve a partir desse olhar. E as diretoras não trazem isso como ponto fundamental. Elas têm percebido que é uma forma diferenciada de trabalho, que é uma forma que incorpora as outras vertentes e que é inovador, que o professor precisa dar conta [...] ...E isso talvez preocupa achar que nós vamos ser comunistas... (E4, 28/09/18).

A princípio, considerando a conjuntura político-econômica durante a qual a PPEI foi elaborada, especialmente o momento pós entrega oficial do documento (2016 - 2018) e o atual cenário conservador e ultraliberal que ora vivenciamos (2018-2019), a posição da entrevistada

⁸⁸ Congresso “Pedagogia Histórico-crítica: Educação e Desenvolvimento”, ocorrido em 2015 nas dependências da UNESP, campus Bauru. Disponível em: <<https://www2.fc.unesp.br/#!/phcbauru2015/>>. Acesso em: 22 abr 2019

é compreensível e nos indica, ao mesmo tempo, o cuidado para que a PPEI se efetive no que se refere à garantia do desenvolvimento das crianças e o risco de que seja substituída pela atual BNCC neste momento histórico que segue na contramão da perspectiva revolucionária da Pedagogia Histórico Crítica.

Cabe ressaltar que durante as entrevistas questionamos se os processos formativos contemplaram, em algum momento, a discussão filosófica sobre o trabalho e alienação, cujas respostas sintetizamos abaixo:

Não, que eu me lembre não, eu não participei de nenhuma. Seria muito importante, inclusive. Nós não tocamos nesse assunto até porque não sei se a gente, por não ter muito conhecimento, precisaríamos estudar mais, precisaríamos de mais formação com alguém, com professores que saibam isso, mas a gente não [...] não estudamos alienação, não estudamos. O que fizemos foi instrumentalizar, instrumentalizar, instrumentalizar com o desenvolvimento humano e as áreas... foi isso, basicamente. Acho que precisaria assim... Eu acho importante. Até pra gente se enxergar enquanto classe, mas a gente não tem esse olhar, pelo menos eu nunca participei de nenhuma formação assim (E1, 17/05/18).

Com toda a rede não... eu não lembro assim se teve, mas por exemplo nessas ATPs de formação, nós trabalhamos as áreas e no início a fundamentação teórica [...] mas como eu acho que é um tema muito complexo, não daria para dar em uma ou duas horas só ... eu acho que tem que ter um curso de formação... com mais dias, mais horas... com a rede toda. [...] (E2, 25/05/18).

[...] isso surgiu um pouco no espaço dos cursos de formação para as professoras que foram aos cursos que meus extensionistas tocaram...no pequeno grupo, ali direto com a professora, o momento em que surgem queixas, problematizações do cotidiano, ali acabou surgindo um pouco essa discussão, sobre o trabalho, luta por condições de trabalho, não foi algo que a gente levou intencionalmente a princípio, mas foi algo que surgiu do próprio debate (E3, 07/06/18).

Porque no fundo você tá discutindo o que é ser professor, eu acho que quem veio pros GT, quem veio voluntariamente, por ser uma característica de uma colaboração voluntária, são pessoas que já têm uma clareza de sentido, engajamento, compromisso [...] mesmo quem vem para formação, tá procurando, tá vindo. Poderia não vir. A pessoa que vem ela já tem uma disposição, mas eu acho que nessa formação apareceu mais essa contradição... esse sujeito que tá absolutamente alienado, ensimesmado, ele não vem.. a gente não alcança ele a não ser que você tenha as ações compulsórias. No caso das diretoras foram compulsórias, elas eram convocadas... e aí o que acontece? É o sujeito que vai ficar lá, vai estar lá de corpo presente, ele tá lá absolutamente alheio ao que tá acontecendo então eu acho que tem um dado para considerar assim...alienação tem variadas formas

e graus de expressão - nem sei se é correto falar em graus - mas ninguém tá liberto da condição de alienação e ela vai se expressar mais intensamente em umas e outras pessoas em formas de atuação (E3, 07/06/18).

A partir destes relatos e com base nos processos formativos durante e logo após a entrega da PPEI, nos parece que o projeto ético-político de transformação da realidade ancorado na sua compreensão histórico-crítica, a exemplo do que vimos mencionando a respeito da produção científica da Pedagogia Histórico-Crítica, é obscurecido pela perspectiva de desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural que, por vezes, aparece - tanto em alguns textos do documento como acima mencionamos, quanto nas formações - como uma finalidade em si mesma.

Cabe destacar que não se trata, a nosso ver, de um problema da PPEI, senão antes um elemento no qual a própria Pedagogia Histórico-Crítica precisa avançar.

De qualquer forma, com o intuito de aprofundar um pouco mais nossa análise, abaixo apresentamos uma síntese das formações disponibilizadas às professoras no decorrer dos anos de 2010 a 2018, ou seja, antes, durante a elaboração e após a entrega oficial do documento oficial da PPEI.

Além disso, com o objetivo de enriquecer a análise da tendência desse movimento, a complementamos com os dados relativos às SEMB - Semana de Educação Municipal de Bauru - de 2017 e 2018.

3.1.3 Materiais complementares: Catálogos dos cursos da Secretaria Municipal de Educação e SEMB

Além do documento final da Proposta e das entrevistas semiestruturadas, consideramos relevante pautar nossa investigação em outros materiais e elementos que acompanharam o processo de elaboração e implementação da Proposta, quais sejam, os catálogos dos cursos oferecidos pela SME desde 2012 até 2018 e a programação da SEMB - Semana de Educação Municipal de Bauru - após a entrega da PPEI, ou seja, nos anos de 2017 e 2018.

Acreditamos que esses elementos complementares se constituíram material importante no sentido de situar historicamente a Proposta e compreender as mudanças decorridas nas formações a partir da sua elaboração, bem como tentar indicar a tendência atual de sua implementação no sistema municipal de ensino pesquisado.

3.1.3.1 Cursos de formação docente oferecidos pela SME no período de elaboração e após entrega da PPEI:

O levantamento dos dados aqui apresentados foi viabilizado pelo acesso aos Catálogos de Cursos oferecidos pela SME em seu programa de formação continuada dos servidores públicos municipais que atuam na área da Educação. O material é de publicação semestral e apresenta cursos, oficinas, palestras, mesas-redondas e minicursos separados em 7 categorias, quais sejam, Convocação, Indicação, ATP, Em andamento, Pré-inscritos, Convite e EaD⁸⁹.

Em função da grande quantidade de cursos e oficinas oferecidas no período analisado, focamos nosso olhar apenas para aqueles em que as profissionais da educação infantil - auxiliares de creche, professoras adjuntas e substitutas e gestoras - constavam nos catálogos como público-alvo específico⁹⁰ e/ou dentre outras explicitamente mencionadas. Assim, sintetizamos os dados quantitativos que nos interessam em alguns gráficos, a título de melhor visualização do movimento de formação disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação para essas profissionais no período de 2012 a 2018.

Com base no título e na ementa de cada curso, no primeiro gráfico apresentamos, separados nas categorias “Psicologia Histórico-Cultural - Psi HC”, “Pedagogia Histórico-Crítica - PHC” e “Outros” a quantidade de cursos oferecidos durante cada um dos semestres daqueles anos:

⁸⁹ Semestralmente, os catálogos dos cursos são publicados no site da SME e ficam ali disponíveis no *link* “Formação continuada”. Disponível em: <<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/formcont/>>. Acesso em: 22 abr 2019.

⁹⁰ Não constam da análise os cursos indicados para “Profissionais da rede Municipal de ensino” que, em tese, seriam destinados também às professoras e gestoras da Educação Infantil. Entendemos que essa análise paralela seria bem vinda, todavia, não tivemos tempo hábil para realizá-la. Estamos cientes também que verificar os cursos destinados às professoras e gestoras do ensino Fundamental nos daria uma visão mais ampla de como esses processos formativos ocorreram em todo o sistema municipal de ensino no tempo analisado, uma vez que o município também elaborou, de modo análogo à PPEI, seu Currículo Comum do Ensino Fundamental sob as mesmas bases teóricas. Esta outra análise poderá ser realizada futuramente, pois foge ao escopo da nossa pesquisa.

Gráfico 1 - Total de cursos das categorias Psi HC, PHC e Outros ofertados no período

Fonte: Elaboração da autora

Na categoria “Psi HC” incluímos os cursos relativos à concepção de desenvolvimento infantil e à sua periodização, às atividade-guia do período da 1ª infância e infância (0 - 3 anos) e do período pré-escolar (3 - 5/6 anos), além dos cursos relativos aos Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Também estão contemplados nessa categoria, cursos das diferentes áreas do conhecimento abordadas sob esta perspectiva teórica, bem como relativos à organização do ensino e à teoria da Atividade.

Na categoria “PHC” estão os cursos relativos aos Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e aqueles específicos - como literatura infantil, matemática e cultura corporal - explicitamente abordados sob a perspectiva histórico-crítica.

Na categoria “Outros” estão todos os demais que não se referem à estas concepções teóricas nem no título, nem na ementa e que, inclusive, parecem pelas suas ementas estarem fundamentados em teorias antagônicas à Pedagogia Histórico-Crítica e à Psicologia Histórico-Cultural, algo que entendemos natural num processo de transição curricular em que a teoria que fundamenta a PPEI “convive”, de certa forma, com teorias que até então eram adotadas pelo Sistema Municipal e pelas professoras.

Em suma, essa representação gráfica dos dados evidencia, a nosso ver, alguns elementos relevantes desse processo:

- a formação na teoria histórico-cultural permaneceu presente durante todo o período verificado, período este que contempla os momentos de elaboração, entrega e após entrega do documento final da PPEI;

- esta formação fica mais intensificada a partir da entrega do documento, ou seja, 1o semestre de 2016 até 2018, o que evidencia o empenho da equipe da SME em defender e fazer valer a PPEI;
- a formação na Pedagogia Histórico-Crítica se dá de forma menos contundente e evidentemente ausente no 1o semestre de 2012, do 2o semestre de 2013 ao 2o semestre de 2014, no 1o semestre de 2016 e novamente durante todo o ano de 2018;
- a ocorrência simultânea de outros processos formativos desconectados das perspectivas histórico-crítica e histórico-cultural durante todo o período analisado (2012 - 2018).

Conforme mencionado, pautamos a categorização acima no título e na ementa de cada curso e, embora tenha sido inviabilizado o acesso ao conteúdo tratado em cada um, entendemos importante acrescentar em qual categoria de cursos aparecem disponibilizados nos catálogos.

Para nossa referência, o quadro abaixo esclarece, de acordo com o que consta nos Catálogos, a que se refere cada categoria de cursos oferecido pela SME:

Quadro 20 - Descrição das categorias de cursos ofertados pela SME

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Convocação	presença indispensável do público-alvo
Indicação	indispensável a participação de representante(s) da Unidade Escolar
ATP	ou “ATPzão” - formação em horário de ATP (calendário de convocação de todas as profissionais público-alvo, para participação no NAPEM no mesmo horário em que a sua escola realiza ATP)
Em andamento	iniciados no semestre anterior
Pré-inscritos	vagas garantidas para público-alvo
Convite	inscrição voluntária
EaD	cursos oferecidos à distância

Fonte: elaboração da autora

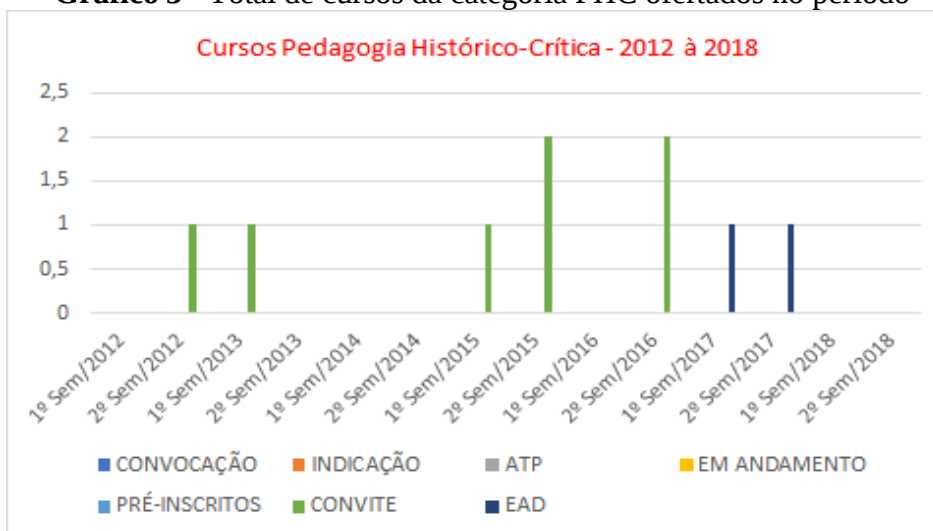
A partir dessa divisão, entendemos que os cursos por “Convocação”, “Indicação” ou “ATP” são aqueles eleitos pela SME como os mais importantes⁹¹ e, tendo em vista esta referência, demonstramos nos gráficos seguintes como se apresentam divididos os cursos mencionados no gráfico anterior

Gráfico 2 - Total de cursos da categoria Psi HC ofertados no período



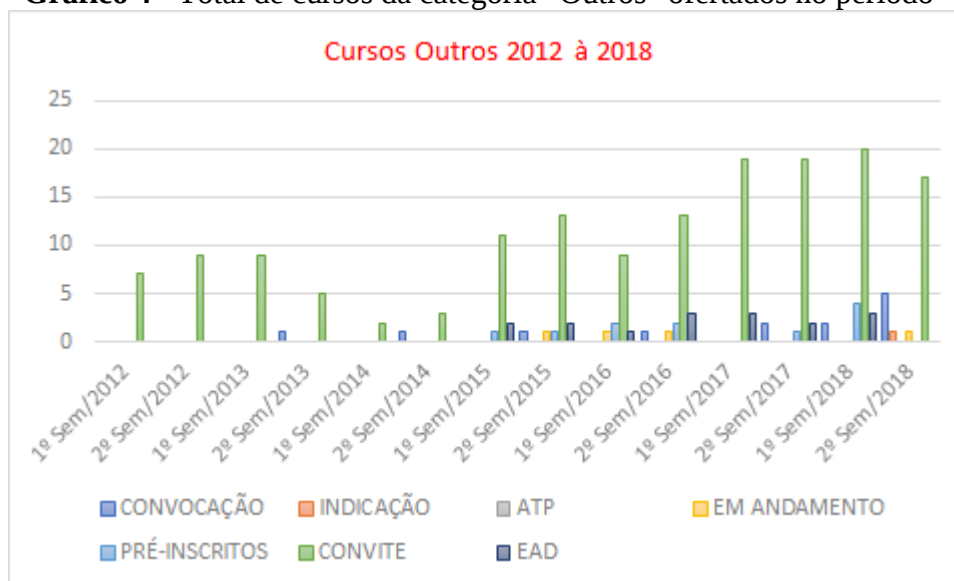
Fonte: elaboração da autora

Gráfico 3 - Total de cursos da categoria PHC ofertados no período



Fonte: Elaboração da autora

⁹¹ De acordo com o que consta no item “Informações” de todos os catálogos de cursos, “Cada participante poderá inscrever-se em até dois cursos, considerando inclusive os cursos por convocação”. Para tanto, no início de cada semestre, há um período de dois ou três dias de inscrições, para as quais a servidora deverá, de posse do seu número da matrícula (holerite) e CPF, entrar no endereço eletrônico: < <http://www.bauru.sp.gov.br> >, acessar: “Secretarias” >> “Educação” >> Link “Formação Continuada”. A SME também disponibiliza telefones de contato do DPPPE, bem como e-mail do responsável para tirar dúvidas e plantão de dúvidas no NAPEM em um dos dias da inscrição.

Gráfico 4 - Total de cursos da categoria “Outros” ofertados no período

Fonte: Elaboração da autora

Deste levantamento, destacamos a diferença quantitativa de cursos da Pedagogia Histórico-Crítica ofertados em relação aos cursos da Psicologia Histórico-Cultural. Acrescentamos a este dado, o fato de que, conforme demonstra o gráfico 3, não houve em nenhum semestre do período pesquisado, nenhum curso da categoria “PHC” por Convocação, Indicação ou ATP. Os poucos cursos ofertados até 2016 estão na categoria Convite e reaparecem em 2017 apenas como EaD.

Quanto aos cursos da categoria “Psic HC”, os cursos da categoria Convite foram ofertados durante todo o período pesquisado e, embora não haja nenhum na categoria Convocação, temos cursos na categoria ATP em 2012, 2013 e 2016 e por Indicação em 2017. Os cursos EaD também aparecem a partir de 2017.

Além disso, acreditamos importante enfatizar que em “Outros”, além da diferença quantitativa em relação aos cursos “Psic HC”, há cursos na categoria Convocação desde 2013 até 2018, conforme demonstrado no gráfico 4.

Sendo assim, os dados levantamos nos catálogos dos cursos nos indicam que houve um movimento contínuo de formação na Psicologia Histórico-Cultural durante todos esses anos, conforme já haviam mencionado as entrevistadas, dado que se justifica face à complexidade e amplitude dessa teoria e o esforço das(os) profissionais envolvidas em atrelá-la aos conteúdos de cada área específica.

Ao mesmo tempo, nos chama a atenção que tanto os cursos relativos à Pedagogia Histórico-Crítica ocorriam em menor medida quanto outros processos formativos de diferentes naturezas também aconteciam, inclusive vários na categoria Convocação.

Verificamos, então, um movimento contínuo de disseminação dos conceitos teóricos histórico-culturais junto às profissionais da educação infantil do município, dado que confirma o que vimos verificando até o momento no histórico de elaboração e implementação da PPEI e na análise do documento cotejada pelas entrevistas, ao mesmo tempo em que formações da categoria “Outros” se mantêm durante todo o período.

Este movimento, todavia, acontece em detrimento de um empenho de mesma monta na discussão acerca da Pedagogia Histórico-Crítica e seu compromisso ético-político com a classe trabalhadora e a superação da sociedade capitalista, salvo em momentos pontuais, conforme demonstramos no gráfico 3. Embora esse dado não revele, necessariamente, a ausência do debate acerca do referido compromisso, nos parece possível inferir que este debate não ocorreu sistematicamente, principalmente tendo em vista os relatos das entrevistadas acima reproduzidos.

Resta-nos agora tentar demonstrar como se comportam esses elementos na SEMB de 2017 e 2018 que pudemos acompanhar, momento em que também poderemos inferir sobre a tendência de implementação da PPEI no município pesquisado.

3.1.3.2. SEMB - Semana de Educação Municipal de Bauru (2017 -2018)

Conforme consta no site da SME de Bauru, a SEMB é um evento anual promovido pela Secretaria Municipal de Educação desde 2000, aberto aos servidores da educação municipal e demais profissionais ligados à área educacional, como professores, estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores vinculados a universidades, entre outros. Ocorre geralmente no 2o semestre e, desde 2010, simultaneamente ao Congresso Municipal de Educação e, desde 2012, ao Fórum Infante-Juvenil do município.

Tanto a SEMB quanto o Congresso pretendem se constituir enquanto espaço privilegiado de divulgação das práticas pedagógicas adotadas no Sistema Municipal de Ensino, bem como das teorias que as embasam, pela via da apresentação de trabalhos nas modalidades de comunicação oral, pôsteres e trocas de experiências na educação infantil e no ensino fundamental.

Em 2017, a SEMB ocorreu de 02 a 05/10 e teve como tema “O currículo e a práxis escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”.

Naquela ocasião, ano seguinte à entrega do documento oficial da PPEI, pudemos acompanhar a mesa-redonda que fechou o evento sob o título "O Currículo Escolar na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica", coordenada por três pesquisadores destas teorias que, em maior ou menor medida, estiveram participando da elaboração da PPEI e do Currículo Comum para o Ensino Fundamental do município.

Em suas falas enfatizaram o conceito de currículo para além do conjunto das disciplinas, relacionando-o ao “processo vivo de relações sociais” que se dão dentro da escola, retomando a concepção de currículo conforme Saviani (2016) “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, ou seja “não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens” (SAVIANI, 2016, p. 55).

Arelada à esta concepção de currículo, reiteraram a atividade nuclear da escola, qual seja “a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2016, p. 57), relacionando esta apropriação como parte ineliminável da tarefa educativa “compreendida como longo e intencional processo de ensino e aprendizagem” que tem por finalidade última, “a tomada de consciência dos indivíduos sobre contradições no campo da prática social humana, a pressupor relação ativa com as conquistas e desafios nos campos de atividade científica, artística e filosófica” ou seja, a formação para a liberdade (ABRANTES, 2017, s/p).

Retomaram vários dos aspectos aqui já comentados nos textos da PPEI no que se refere à perspectiva de desenvolvimento histórico-cultural e, por fim, destacaram a relação entre conteúdo e forma, pois “não se pode ensinar qualquer conteúdo e os conteúdos não podem ser ensinados de qualquer maneira. Na perspectiva teórica adotada forma também é conteúdo” (ASBAHR, 2017, s/p), problematizando o “para quê” ensinar na Pedagogia Histórico-Crítica.

Neste sentido, destacaram a apropriação do conhecimento elaborado como motor do desenvolvimento do pensamento teórico e da transformação da consciência, além de enfatizarem a formação da ética do coletivo nesse processo.

Trabalhar com a organização dos coletivos infantis não significa apenas encontrar formas mais eficazes de organizar o ensino, mas sim fundamentalmente trabalhar no sentido de produzir de forma intencional uma ética do coletivo e da solidariedade tão necessária a educação que se pretende

socialista. Trabalhar com a organização dos coletivos infantis significa trabalhar com a formação de uma outra subjetividade [...]. Portanto precisamos pensar em uma prática pedagógica que contribua para a constituição de sujeitos capazes de criticar o mundo em que vivem e de agir no sentido de sua transformação (ASBAHR, 2017, s/p).

Infelizmente, houve um público pequeno naquela noite, em torno de cinquenta pessoas ou $\frac{1}{3}$ das 168 cadeiras do auditório cedido pelo SESC Bauru, local confortável e de fácil acesso.

Entendemos que aquele ainda era um ano de divulgação da PPEI e, uma vez demarcado pela posse do novo prefeito eleito, bem como da nova Secretária da Educação, demandava um movimento na direção da manutenção das bases teóricas da PPEI, algo que os palestrantes buscaram realizar e que também ficou evidenciado nas entrevistas já mencionadas.

Em 2018 a SEMB aconteceu num momento de tensão nacional em função da eleição presidencial e logo após a publicação da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental que, como sabemos, visa promover as “habilidades e competências” dos estudantes, aos moldes das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), portanto, num viés antagônico ao defendido na PPEI.

Neste cenário, no período de 01 a 04 de outubro de 2018 acompanhamos o 8º Congresso Municipal de Educação e a 18ª SEMB com o intuito de verificar tanto nos discursos quantos nas práticas que seriam compartilhadas, em que medida a vinculação entre a teoria e a prática da Pedagogia Histórico-Crítica se apresentava, bem como em que direção estaria caminhando a implementação do currículo e da PPEI face à nova BNCC.

Naquela ocasião, não por acaso, o tema da SEMB foi “O currículo em pauta: a BNCC e as interfaces com a educação municipal” (programação geral nos anexos), denotando a intenção da SME em debater essas relações.

Esse fato se confirma em alguns trechos das entrevistas, conforme abaixo:

A gente se sente parte [...] a gente quer que tenha continuidade. Então eu fico às vezes preocupada por conta desse convite que o Wagner me fez “Ah, Yaeko, você topa participar dessa adequação (à BNCC)?” Então eu assim, eu tô com medo... ao mesmo tempo que eu não quero participar... [...] Então eu tô assim... ele me convidou, mas é algo que eu não vou participar, mas por enquanto eu não dei resposta nenhuma. [...] É uma ameaça (E2, 25/05/18).

Tal “ameaça” também é percebida por outra entrevistada, consciente do antagonismo da BNCC e da dificuldade em manter as bases teórico-práticas da PPEI:

E agora tem a questão da BNCC que é mais um elemento que a gestão vai ter que lidar... não tenho nenhum elemento para dizer como eles estão trabalhando nisso [...] Complicadíssimo, porque a Base vem numa outra perspectiva. E não dá pra fazer isso rápido, eles querem que faça rápido, o governo quer novembro o prazo, né? Enfim, é uma luta (E3, 03/10/18).

As demais entrevistadas se manifestam na mesma direção, ao mesmo tempo em que afirmam sua convicção de que o trabalho realizado será mantido, tendo em vista a superioridade da PPEI em relação à BNCC

Em relação à Base, pelo menos o que eu pude acompanhar não tão de perto, mas assim, que a ideia é defender o Currículo, defender nossa Proposta, entendendo que o nosso currículo e a nossa Proposta são superiores, mais amplos, contemplando muito mais todos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento humano. A ideia, pelo menos da SME é essa proposta, o que aconteceu, estava secretaria e sistema juntos, o que deve acontecer mesmo. Não havia uma separação, o desejo era de todos! Ou então, pelo menos o que a gente poderia falar assim, tinha um desejo ardente da secretaria que contaminou algumas escolas. E agora não... (E1, 27/11/18).

A Base não me amedrontou não [...] Então, esse material que está aqui (na PPEI), ele é mais rico. Lógico, como eu disse pra você, há apontamento na questão de professores e próprios gestores [...] nesse momento ela está sendo defendida (a Proposta) ... e estão assim como nesse diálogo das diretoras que eu comentei com você, isso tá bem claro pra elas (E4, 28/09/18).

Essa tensão entre a defesa dos dois documentos ficou também evidente durante a mesa de abertura da SEMB / 2018 que contou com a participação de cinco pesquisadoras-professoras do Sistema Municipal, representantes da Educação Infantil, da CEJA, da Educação Especial e do Departamento de Projetos Pedagógicos da SME que fizeram seus apontamentos sobre “O percurso do currículo no município de Bauru e as perspectivas com a BNCC”.

Dentre as considerações apresentadas, destacamos, em primeiro lugar, a defesa - comum a todas as palestrantes – do currículo e da PPEI em detrimento da BNCC. Em todas as falas, a superioridade dos documentos municipais apareceu, em maior ou menor medida, o que nos indica que há, por parte das representantes dos diferentes segmentos, o acordo quanto ao esvaziamento teórico e de conteúdos que a BNCC representa. Houve um discurso uníssono em defesa dos documentos elaborados coletivamente, mesmo considerando-se os diferentes processos, bem como da importância de ambos para o direcionamento do trabalho pedagógico em todas as escolas do município.

Além desse aspecto comum que, do nosso ponto de vista, indica um avanço do Sistema Municipal de Educação na direção da apropriação das bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, em cada segmento nos chamou a atenção:

- A ênfase na perspectiva do desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural e a menção à ausência do público alvo da Educação Especial na BNCC;
- A BNCC como resultado de Políticas Públicas que atendem às demandas do mercado e a necessidade de uma política de formação continuada no município que dê conta dos fundamentos e áreas do currículo municipal;
- A forte presença da Pedagogia de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos do município.

Cabe mencionar uma arguição mais contundente contra a BNCC por parte da então diretora de uma das escolas de educação infantil do município que fora, na época da elaboração da PPEI, uma das coordenadoras do Departamento de Projetos Pedagógicos. De forma mais marcante e clara do que as demais, essa pesquisadora apontou os limites da BNCC trazendo à discussão a forma como está estruturada, como foi pensada e quais interesses atende, apoiando-se em produções acadêmicas⁹² que vêm indicando o esvaziamento da escola e os problemas da aprovação desta BNCC para a formação dos alunos das escolas públicas. Neste sentido, reforçou alguns princípios fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica, tais como a garantia do acesso à cultura letrada como parte imprescindível de uma escola democrática e o papel essencial do trabalho educativo nesse processo de formação humana, bem como reiterou a perspectiva política desta pedagogia de constituir uma escola voltada aos interesses da classe trabalhadora.

No que tange ao segmento específico da Educação Infantil, a representante mencionou, dentre outros aspectos, a concepção de criança como sujeito histórico, ativo e participante do processo educativo, além de retomar alguns fundamentos da Psicologia Histórico Cultural como norteadores do trabalho pedagógico em prol do desenvolvimento dos alunos deste período pré-escolar. Em sua fala ainda destacou que os campos de experiência da BNCC já se encontram contemplados nos eixos da PPEI do município e apresentou brevemente a evolução da presença das competências como diretrizes para a educação nacional desde a Constituição de 1988

⁹² Para mais detalhes, ver Tese doutorado de GAMA, N. **Princípios Curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Universidade Federal da Bahia, 2015 e Tese de PINA, L. D. **Responsabilidade social e educação escolar**: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016 e artigo de SAVIANI, D. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade**: o problema da BNCC, 2016.

(artigo 210), passando pela LDB 9394/96 (artigo 9º), indicando que “as competências são comuns, os currículos são diversos” e finalizou suas considerações afirmando que os conteúdos da PPEI estão ausentes na BNCC.

A partir do que foi apresentado, pensamos ser possível afirmar que há uma certa unanimidade na análise das representantes do Sistema Municipal quanto à inferioridade da BNCC frente ao Currículo Comum para o Ensino Fundamental e à PPEI do município, todavia, a dimensão política de ambos só se encontra desvelada no discurso de uma delas, conforme relatado. Neste sentido, cabe apontar o risco da compreensão da possibilidade de “harmonia” entre a BNCC e os documentos municipais que nos pareceu demarcar as considerações da representante do segmento da educação infantil.

Ademais, entendemos que os princípios revolucionários da Pedagogia Histórico-Crítica se encontram contraditoriamente presentes, “convivendo” com outras teorias e, de certa forma, explicitados com menor ênfase do que a perspectiva de desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural, de acordo com o que apontamos na análise do documento e dos processos formativos.

De fato, o que pudemos observar durante a SEMB 2017 e 2018 e nas entrevistas, principalmente junto à atual Coordenadora da Área de Educação Infantil do município nos autoriza a afirmar que há, sim, um movimento nessa direção. A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano é claramente assumida pelas profissionais entrevistadas e pelas professoras com as quais pudemos ter contato mais direto durante as SEMB, porém nos parece ainda tratar-se de uma assunção “ingênua”, apolítica, o que compromete a práxis educativa transformadora que estamos aqui defendendo.

Além da mesa de abertura, pudemos acompanhar a apresentação de alguns dos trabalhos teóricos e práticos compartilhados pelas professoras e gestoras do Sistema no decorrer da SEMB 2018, tanto nas Trocas de Experiências (práticas pedagógicas), quanto nas Comunicações Orais do Congresso.

As trocas de experiência inscritas foram divididas em 5 eixos⁹³ (Práticas Pedagógicas; Linguagens; Ciências da Natureza; Educação, Currículo e Interdisciplinaridade; Brincadeiras) e pudemos acompanhar a apresentação das 4 Práticas Pedagógicas na educação infantil, intituladas “Brincadeiras Musicais”, “Não é uma caixa”, “Jogos de papéis” e “Brinquedos e Brincadeiras Infantis: um resgate nas obras do pintor Ivan Cruz”

⁹³ A relação completa dos eixos e trabalhos pode ser verificada no Anexo 8.

Sem entrar nos pormenores de cada experiência apresentada, destacamos como pontos positivos a legítima preocupação e empenho das envolvidas no enriquecimento do repertório cultural das crianças, aspecto que pôde ser verificado: através da apresentação de diferentes instrumentos e estilos musicais, bem como nas tentativas de composição pelas crianças; na criação de diferentes cenários em diferentes espaços escolares, tanto a partir do uso das caixas de papelão quanto na confecção de adereços para as temáticas dos jogos de papéis; no resgate e vivência das brincadeiras tradicionais a partir do conhecimento das obras de um artista plástico.

Nestas experiências pudemos constatar o movimento dessas professoras no sentido de apropriarem-se da perspectiva de desenvolvimento infantil que embasa a PPEI, o empenho em estudar seus fundamentos e tentar transferi-los para sua prática, com destaque para a concepção histórico-cultural de desenvolvimento psíquico e o papel imprescindível da intervenção do mais desenvolvido (professora, neste caso) na atividade da criança, o que já representa um salto qualitativo destas práticas em relação às práticas espontaneístas que apontamos anteriormente e que, infelizmente, ainda permanecem hegemonicamente presentes na educação infantil das escolas públicas em geral.

Entretanto, a dimensão ético-política da Pedagogia Histórico-Crítica esteve ausente nessas articulações. Mesmo nos Jogos de Papéis em que foram representados diferentes profissões e relações de trabalho, em nenhum momento tais relações foram problematizadas e o que prevaleceu foi a reprodução das relações alienadas estabelecidas na sociedade desigual vigente.

Por outro lado, ficou evidenciado, principalmente nas “Brincadeiras Musicais” e nas “Brincadeiras Tradicionais” o caráter coletivo das atividades, embora as apresentadoras não o tenham mencionado como algo intencional.

Enfim, ao acompanharmos estas experiências, nos pareceu que a intencionalidade do trabalho pedagógico está voltada ao desenvolvimento infantil, mas a finalidade de formar as crianças para uma outra sociedade permanece oculta, quando não, inexistente.

Na noite do Congresso, acompanhamos as 4 Comunicações do Eixo Práticas Pedagógicas da Educação Infantil⁹⁴ dentre os 5 eixos propostos⁹⁵ (Práticas Pedagógicas: Ensino Fundamental I; Práticas Pedagógicas: Ensino Fundamental II; Práticas Pedagógicas: Educação

⁹⁴ Detalhamento das comunicações podem ser verificadas nos Anais do Congresso. Disponível em: <http://hotsite.bauru.sp.gov.br/arquivos2/website_semanaeduca/arquivos/anais2018.pdf>. Acesso em: 11 abr 2019.

⁹⁵ A relação completa dos eixos e trabalhos pode ser verificada no anexo XXX.

de Jovens e Adultos; Práticas Pedagógicas: Educação Infantil; Políticas, Inclusão e Formação Profissional)

O primeiro dado relevante foi a disparidade teórica entre a primeira apresentação sobre “Práticas pedagógicas na Educação Infantil: Como as crianças as experienciam”, realizada por uma pesquisadora que não está no Sistema e as demais, todas gestoras ou professoras de educação infantil municipal. Esse primeiro trabalho se pautou na Sociologia da Infância e na defesa da criança como sujeito de direitos, dentre eles, o de ser ativa no processo da educação infantil. Embora tenha tecido críticas às práticas mecânicas das apostilas a partir de uma pesquisa de observação empírica, a autora inclinou-se para a tendência oposta, no sentido do livre brincar e do espontaneísmo.

Os outros três trabalhos, em maior ou menor medida, apontaram para a intencionalidade do ato educativo. O trabalho “Linguagens Artísticas na Educação Infantil: Organização do processo de ensino para a promoção do desenvolvimento da criança” destacou a valorização da professora como autora e não mera executora, a atuação na Zona de Desenvolvimento Iminente, os jogos de papéis como representação dos papéis sociais, claramente referenciado no desenvolvimento do psiquismo à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

O relato “Música e brincadeira: uma combinação harmoniosa na educação infantil” trouxe a experiência do trabalho com música e dança conduzida por professor especialista que, embora enriquecedora do universo cultural por um lado, foi realizada de modo a reproduzir estereótipos de gênero, percebidos e não combatidos pelas professoras.

O último trabalho “Um estudo teórico-prático do ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil: Um projeto de trabalho possível” foi marcado pela menção da professora sobre a mudança da sua prática a partir do conhecimento científico de Ciências e o avanço das crianças na apropriação dos conhecimentos científicos em relação aos espontâneos / cotidianos e pela sua afirmação quanto à possibilidade de, depois de 28 anos de prefeitura, pela primeira vez estar conseguindo teorizar sobre a sua prática graças à PPEI.

De um modo geral, foi possível notar a afinidade das professoras e gestoras presentes à perspectiva do desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural e a busca em materializar em suas práticas, a teoria que vêm estudando. Embora não tenhamos dados para dimensionar qual parcela das professoras da educação infantil está empenhada neste processo, é notório que há um movimento de defesa e continuidade da implementação da PPEI neste sentido, dado que vem reiterar as respostas trazidas pelas entrevistadas.

Ao mesmo tempo, podemos afirmar que, a exemplo dos dados das entrevistas, a perspectiva de desenvolvimento infantil da Psicologia Histórico-Cultural não aparece

necessariamente vinculada a um projeto de transformação e formação para uma sociedade socialista, ou seja, a *práxis* da Pedagogia Histórico-Crítica também está presente dessa forma contraditória nos trabalhos apresentados na SEMB 2018.

Assim, a nosso ver, tais trabalhos demonstram que a dimensão política da intencionalidade pedagógica não está totalmente clara ou encontra-se centrada no desenvolvimento psíquico dos alunos, caracterizando certo ocultamento do propósito revolucionário da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de implementação da PPEI de Bauru. Até que ponto esse ocultamento se faz necessário para permitir um avanço da prática e evitar restrições pelos gestores é uma questão em aberto que requer outras investigações.

Neste sentido, cabe aqui verificar como se posicionam alguns autores da Pedagogia Histórico-Crítica acerca desse propósito.

Em artigo publicado em março de 2019, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) afirmam que

O ponto fulcral da didática histórico-crítica é, portanto, o comprometimento com o ensino de qualidade, com a aprendizagem efetiva e com o enraizamento pedagógico alicerçado, consolidado, engajado e comprometido com a formação da classe trabalhadora, tendo neste ideal alfa e ômega da pedagogia histórico-crítica (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 23).

Tendo em vista todos os elementos do processo de elaboração e implementação da PPEI aqui analisada, podemos concluir que é inegável o esforço de todos os envolvidos em garantir, seja pela via do documento, seja pelos processos formativos das professoras, que um ensino de qualidade aconteça nas EMEI e EMEII do município. Desde o detalhamento de conteúdos de todas as oito áreas do conhecimento, a riqueza das suas Orientações didáticas, sugestões de materiais complementares, exemplos de intervenções pedagógicas até as sucessivas formações que permaneceram durante todo o processo e as práticas já relatadas por algumas professoras nas SEMB, é notório que o comprometimento com o ensino e a aprendizagem das crianças de até 5/ 6 anos se constituiu como o grande salto qualitativo na educação infantil municipal, dado que se relaciona ao compromisso com a formação da classe trabalhadora, estando ou não as professoras conscientes disso.

Neste sentido, Duarte (2013, p. 246-247) argumenta que

[...] quando a escola ensina de fato, quando ela consegue fazer com que os alunos aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona a favor do socialismo, mesmo que seus agentes não tenham consciência disso.

Dada a natureza e a especificidade da educação e seu caráter de “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2012, p. 77), concordamos com Duarte (2013) que se trata da luta pela socialização do conhecimento, no sentido de possibilitar que a classe trabalhadora se aproprie desse importante meio de produção com vistas ao seu pleno desenvolvimento, argumento que é reiterado pelo próprio Saviani (2012, p. 89) ao afirmar que “a função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica”.

Acreditamos que no atual cenário político-econômico em que proliferam as pedagogias pragmáticas do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001) demarcadas pelo esvaziamento teórico, pelo relativismo científico e pela valorização exacerbada dos saberes cotidianos, a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos desde a educação infantil se traduz como instrumento de luta central da Pedagogia Histórico-Crítica.

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (SAVIANI, 2012, p. 31).

O estudo do documento final da PPEI e dos processos formativos efetivados até o momento no município pesquisado não deixa dúvidas quanto ao compromisso de todas (os) as (os) envolvidas(os) nessa luta.

Ao mesmo tempo, longe de tentarmos identificar educação com política, afirmamos junto com Saviani (2012) que “a educação é um ato político (contém uma dimensão política) na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política” (SAVIANI, 2012, p. 90) e que a contribuição do professor “será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global” (SAVIANI, 2012, p. 80).

Assim, se o compromisso ético-político com a transformação da realidade social não é um requisito para a prática pedagógica revolucionária, ela é, no mínimo, desejável, posto que se vincula diretamente à “concepção de mundo” que esta pedagogia quer formar nos alunos e, necessariamente, nas(os) professoras(es) desde a educação infantil, cuja prática pedagógica deveria tomar “como referência e finalidade os princípios e valores do socialismo, portanto, uma concepção de mundo como possibilidade de superação do capitalismo” (TEIXEIRA; AGUDO, 2016, p. 153).

Conforme vimos afirmando, entendemos que reside aí a finalidade da Pedagogia Histórico-Crítica que pode (ou não) ser atingida por meio da socialização do conhecimento elaborado, do ensino que promova desenvolvimento, questão que, do nosso ponto de vista, permanece em aberto e que demanda estudos futuros.

Ademais, reiteramos que esta investigação se deu num momento ainda de apropriação, por parte das profissionais da SME e, principalmente, das professoras da educação infantil do município de Bauru, dos fundamentos epistemológicos e éticos desta pedagogia, profissionais estas que vêm procurando estudar o Materialismo Histórico-Dialético, seja em programas de mestrado e doutorado, seja pela via da participação nos grupos de estudo na Universidade Pública local, em meio a todo o cenário político-econômico ultraconservador que estamos vivenciando. Não podemos perder de vista, pois, a realidade concreta cheia de contradições em que estas profissionais vêm tentando articular seus estudos acerca da Pedagogia Histórico-Crítica com a sua prática pedagógica.

Por ora, podemos afirmar que mesmo sem o compromisso explícito com a transformação social e com a luta de classes - que requer necessariamente, um posicionamento ético-político da professora nessa direção - é possível que a práxis educativa revolucionária da Pedagogia Histórico-Crítica se efetive por contradição, conforme pudemos verificar na análise da elaboração e implementação da PPEI de Bauru.

CONCLUSÕES

Nosso percurso teve início com a constatação tanto da necessidade premente, no atual cenário político-educacional, de um influxo mais direto da Pedagogia Histórico-Crítica na prática das salas de aula quanto da carência de mais estudos acerca de tentativas concretas de efetivação da práxis dessa pedagogia na educação infantil.

Assim, no intuito de contribuir para o avanço desse debate, tentamos evidenciar, a partir dos elementos identificados durante a pesquisa, quais os avanços e as dificuldades na relação entre a teoria e a prática da Pedagogia Histórico-Crítica na educação infantil no caso específico do objeto investigado, qual seja, o processo concreto de elaboração e implementação de uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural.

Além dessa questão central, buscamos nas formulações teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, orientações para a prática das professoras da Educação Infantil, discutindo a articulação dessas formulações com as Orientações Didáticas da PPEI em análise e, paralelamente, identificar sob quais condições subjetivas e objetivas de trabalho as professoras da educação infantil do município buscam materializá-la em sua prática pedagógica.

Para tanto, procuramos relacionar a análise do objeto às categorias aqui interpretadas como centrais na Pedagogia Histórico-Crítica e apresentadas nos Capítulos 1 e 2, quais sejam, a práxis, o trabalho e o trabalho docente. Com base nestes fundamentos, intentamos indicar tais avanços e dificuldades no intuito de que nossa pesquisa possa contribuir na direção da práxis educativa transformadora tanto no município pesquisado, como em outras experiências em andamento ou que poderão vir a efetivar-se em outras localidades.

Nesta perspectiva, o caminho da nossa investigação destacou vários elementos constituintes da práxis da Pedagogia Histórico-Crítica, dentre os quais a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano e a promoção desse desenvolvimento nas crianças desde a educação infantil pela via do acesso à cultura elaborada, ao conhecimento científico, artístico, filosófico acumulado pela humanidade, elemento imprescindível nesse processo. Ademais, identificamos a intencionalidade do trabalho docente na direção da transformação das consciências e, dialeticamente, da realidade como elemento da práxis desta perspectiva pedagógica.

Antes de mais nada, destacamos que a PPEI elaborada coletivamente conforme descrevemos neste estudo, enquanto documento direcionador e instrumento da prática pedagógica claramente fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia

Histórico-Cultural em sua Parte I, rico de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e munido de inúmeros exemplos e orientações didáticas para o trabalho educativo em cada uma delas em sua Parte II e complementada pela concepção de ser humano, educação e sociedade próprias do materialismo histórico-dialético em sua parte III, representa, por si só, um avanço inédito, tanto na história do Sistema de Educação Municipal de Bauru quanto nas tentativas de materialização da Pedagogia Histórico-Crítica nas salas de aula da educação infantil.

Desta forma, consideramos que a práxis da Pedagogia Histórico-Crítica está claramente presente na PPEI em sua opção por oferecer o que há de mais elaborado às crianças desta etapa da educação básica e viabilizar um processo educativo onde a riqueza dos conteúdos humanizadores seja o elemento central. Na mesma direção, enfatizamos que o ensino intencional com vistas à promoção do desenvolvimento infantil, elemento comum tanto na PPEI quanto nos processos formativos disponibilizados às professoras e presente nas práticas que pudemos acompanhar, comunga com a perspectiva de práxis educativa transformadora preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

É inegável, assim, o salto qualitativo que a PPEI representa frente às propostas pedagógicas anteriormente elaboradas em Bauru e os avanços em termos de enriquecimento cultural das crianças pequenas que sua efetivação na prática pedagógica das professoras pode promover e, sendo assim, esse documento construído coletivamente a partir da parceria entre sistema municipal e universidade pública representa um avanço incontestável na direção da práxis da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao mesmo tempo, temos que a análise dos diferentes elementos que compõem a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil de Bauru sob a luz das categorias práxis e trabalho nos levou à conclusão de que a relação entre a teoria e a prática desta pedagogia vem se dando de forma contraditória no município pesquisado, em parte pelas condições objetivas de trabalho que permaneceram iguais ou até pioraram desde que a proposta começou a ser implementada e em parte por questões teóricas que ainda precisam ser mais desenvolvidas nessa concepção.

Referimo-nos aqui ao compromisso ético-político das professoras da educação infantil do município com a transformação das consciências com vistas à transformação da realidade na direção do socialismo, elemento que ora se explicita, ora não se explicita tanto nos autores da Pedagogia Histórico-Crítica quanto da Psicologia Histórico-Cultural, indicando-nos que se trata de um elemento que não tem sido objeto de esclarecimento da própria teoria.

Segundo Vázquez (2011, p. 111)

a relação entre teoria e práxis em Marx é teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente.

Sendo assim e levando em consideração que a práxis se dá num movimento contraditório em um determinado momento histórico, podemos afirmar que, no que tange ao processo de elaboração e implementação da PPEI, a práxis da Pedagogia Histórico-Crítica está e não está acontecendo ao mesmo tempo. A práxis está se fazendo na medida em que tem havido a mudança das consciências na direção da socialização da cultura elaborada, “dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos” ao lado “das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2000, p. 17) ao mesmo tempo em que poderia se acentuar mais na direção da assunção, por parte das professoras da educação infantil do município, do compromisso ético-político com a transformação da realidade social na direção da superação do capitalismo.

Ficaram, assim, evidenciados ao longo desse processo, os avanços e as dificuldades na relação entre a teoria e a prática da Pedagogia Histórico-Crítica abaixo elencados:

1. AVANÇOS: podemos afirmar que o aspecto revolucionário da PPEI se encontra presente na defesa do ensino na Educação Infantil, em oposição às tendências hegemônicas do espontaneísmo e da dissociação cuidar-educar que caracterizam historicamente a escola destinada às crianças pequenas. Neste sentido, cumpre-nos destacar a apropriação da perspectiva de desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural por parte das professoras e a busca por garantir aos alunos o acesso ao conhecimento elaborado como o mais importante avanço verificado nessa direção.
2. DIFICULDADES: A efetivação da proposta se dá de forma contraditória: ao mesmo tempo em que se avança na apropriação da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e uma parte das professoras se volta para este objetivo, a dimensão política da Proposta encontra-se ausente, seja nas formações, seja na prática pedagógica desvinculada da transformação da realidade mais ampla, ou seja, desatrelada de um projeto de sociedade que supere o capitalismo.

E aqui, embora não seja objeto da nossa pesquisa, considerando-se a natureza e especificidade do trabalho docente, compreendemos que esta questão permanece em aberto na própria Pedagogia Histórico-Crítica.

Primeiramente, por que alguns elementos da teoria nos indicam que a professora não precisa ter clareza desse compromisso para produzir um resultado humanizador em seus alunos,

ou seja, esse compromisso ético-político não precisa necessariamente ser assumido pela professora para que esta promova o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas em seus alunos, pois “o trabalho educativo é essencialmente emancipatório, ainda que se apresente, nesta sociedade, contraditoriamente marcado por formas e conteúdos muitas vezes alienantes” (DUARTE, 2012, p. 161).

Deste ponto de vista, a forma como a professora efetiva na sua prática o seu compromisso com uma nova sociedade é, assim, pela mediação do seu trabalho, ou seja, esse compromisso está implícito no trabalho que se traduz num ensino sólido dos conteúdos, na preocupação com o acesso à todos os alunos àquilo que de mais elaborado a humanidade produziu.

A práxis da Pedagogia Histórico-Crítica se efetiva, assim, dentro das condições objetivas e subjetivas em que o trabalho da professora acontece e dentro da especificidade desse trabalho, o que também significa dizer que se a professora tem uma visão política mais elaborada, uma clareza quanto à necessidade histórica de transformação dessa realidade, esse elemento enriquece a capacidade que ela tem de realizar essa práxis. Porém, esse compromisso não seria um pré-requisito, assim como não se pode obrigar a professora a assumi-lo.

As categorias trabalho e trabalho docente podem ser aqui retomadas, no sentido de considerarmos que, dentre o corpo docente de cada escola, encontraremos professoras com diferentes graus de consciência quanto ao posicionamento político inerente à Pedagogia Histórico-Crítica e quanto à capacidade de traduzir isso na sua prática. Esses graus de consciência podem ir desde o total desconhecimento e desconsideração a respeito das questões ético-políticas desta pedagogia até o conhecimento e compromisso conscientes com essa visão, passando por aqueles que, inclusive, assumem outras concepções antagônicas à Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se de uma dificuldade a ser superada, mas não um impedimento do trabalho docente engajado no processo de humanização dos alunos, horizonte explicitamente almejado por esta pedagogia.

Assim, entendemos que a assunção do compromisso ético-político anunciado em alguns momentos pela Pedagogia Histórico-Crítica que implica na superação da alienação docente e formação de uma “outra concepção de mundo”, qual seja, materialista histórico-dialética, é desejável, mas não tem se consubstanciado como um pressuposto e, desta forma, à luz da categoria marxiana da práxis, trata-se, pois, de um desafio teórico-filosófico a ser enfrentado pelos pesquisadores filiados à esta pedagogia.

A nosso ver, este debate se vincula diretamente à relação entre conhecimentos e valores, questão da maior importância para a práxis educativa transformadora e que precisa ser mais desenvolvida nas elaborações teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme indicam pesquisas recentes (SILVA, 2018; NEVES, 2018)⁹⁶.

Neste sentido, concordamos com Malanchen (2016) ao afirmar que

[...] um desafio a ser enfrentado na difusão da pedagogia histórico-crítica é o da difusão da concepção de mundo materialista histórico-dialética, sem o que a própria discussão sobre o papel do conhecimento na formação humana corre o risco de não ir além de vagas afirmações sobre a necessidade de desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico (MALANCHEN, 2016, p. 46).

Tal desafio se coaduna, a nosso ver, com o desafio do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica que, em oposição às perspectivas pragmáticas, não se resume a uma “fórmula”, um “como fazer”. Muito mais do que um passo a passo, o método aqui remete, antes de mais nada, aos fundamentos desta pedagogia, à compreensão ontológica e epistemológica do método materialista histórico-dialético e, necessariamente, à “concepção de mundo” que se quer formar - tanto nas(os) professoras(es) como nas(os) alunas(os).

A nosso juízo, este desafio se explicita nos dados levantados no decorrer deste estudo, relativos tanto ao processo de elaboração quanto de implementação da PPEI dos últimos sete anos, em que foi possível captar o movimento ora de aproximação, ora de distanciamento da práxis educativa transformadora anunciada por Saviani (2015)

[...] assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento *e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior*, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada

⁹⁶ “Dentre as tarefas assumidas pela pedagogia histórico-crítica, portanto, cabe acrescentar a tarefa de explicitar os valores éticos, estéticos e políticos que devem orientar o trabalho pedagógico, em unidade com a forma de promover esses valores, contrários aos valores dominantes” (SILVA, 2018, p. 157). “Ainda que a questão da relação entre conhecimentos e valores seja tangenciada de diversas maneiras na pedagogia histórico-crítica, ela não aparece explicitamente como tal, nem se aprofunda como a relevância que a questão exige” (NEVES, 2018, p. 182).

das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade (SAVIANI, 2015, p. 36, grifos nossos).

A citação acima, embora longa, nos parece representativa do que vimos afirmando desde a Introdução deste trabalho: tratamos aqui de uma pedagogia que, diferente de tantas outras, está fundada na concepção materialista histórico-dialética de ser humano, de educação e de sociedade.

Tendo em vista tal fundamento, um problema se estabelece: a mudança da prática pedagógica na direção do desenvolvimento das crianças muitas vezes aparece desvinculada da finalidade revolucionária deste desenvolvimento, o que nos leva à tese central deste nosso estudo: o desenvolvimento de uma proposta histórico-crítica se dá de forma contraditória, onde a apropriação dos seus elementos centrais vai dialogando e tendo embates e conflitos com concepções e condições objetivas já existentes, que, por sua vez, vão alterando essa proposta, num movimento dialético que vai da prática para a teoria e da teoria para a prática, constituindo-se numa transformação da prática pedagógica que, em alguns aspectos caminha na direção da prática educativa transformadora e em outros não corresponde ao projeto histórico-crítico desta pedagogia.

Assim, embora não tenhamos tido possibilidade de falar diretamente com as professoras da educação infantil do município, acreditamos que os relatos da SEMB/2018 somados aos processos formativos e à análise do documento da PPEI nos autorizam a inferir que o projeto histórico-crítico desta pedagogia foi assumido parcialmente pelas profissionais da educação infantil do município pesquisado.

Sintetizando algumas das determinantes deste resultado que já foram demonstradas no decorrer deste trabalho, temos que:

- os processos formativos antes, durante e depois da entrega da PPEI são, majoritariamente, relativos ao desenvolvimento histórico-cultural das crianças e não necessariamente vinculados ao compromisso ético-político da Pedagogia Histórico-Crítica em formar os alunos para outra sociabilidade;
- as condições objetivas de trabalho das professoras da educação infantil do município não se alteraram em função da elaboração e implementação da PPEI, senão foram precarizadas com o aumento do número de alunos por turma e pela falta de professoras substitutas no Sistema;

- o debate acerca do trabalho como princípio educativo encontra-se ausente no documento final e nos processos formativos;
- a práxis, o trabalho e o trabalho docente não se constituem como coluna vertebral do documento e, conseqüentemente, não se faz presente o debate acerca da alienação do trabalho docente no documento e nas formações.

Estes dados somados à ausência explícita do compromisso ético-político da Pedagogia Histórico-Crítica em alguns dos textos da PPEI, conforme apontamos no decorrer deste estudo, nos levam a inferir que têm havido avanços significativos na teoria e na prática das profissionais da educação infantil do município pesquisado em relação às práticas espontaneístas de outrora, ao mesmo tempo em que se mantém dificuldades que são tanto da ordem da teoria quando da prática.

No que tange à teoria, paralelamente ao estudo e planejamento da prática pedagógica sob a perspectiva do desenvolvimento histórico-cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica poderia avançar na direção de estabelecer como elemento norteador das discussões do ensino como práxis o trabalho, sua gênese, desenvolvimento e as mediações originadas a partir dele - análise do trabalho no seu sentido ontológico, histórico e sua forma alienada - com vistas à tomada de consciência para efetivar o trabalho educativo nesta perspectiva. Trata-se, pois, de viabilizar processos de formação docente acerca dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, da superação da lógica formal que tem essa concepção de mundo como elemento estruturante da prática pedagógica (TEIXEIRA; AGUDO, 2016) e de retomar a centralidade do trabalho como princípio educativo desta pedagogia.

Neste sentido, entendemos que, ao avançar no desenvolvimento de propostas pedagógicas, a Pedagogia Histórico-Crítica poderia dar clareza às(aos) professoras(es) quanto ao tipo de trabalhador que se quer formar e explicitar os mecanismos da alienação, instrumentalizando-as(os) em seu próprio trabalho que, muitas vezes, é realizado dentro da mesma lógica alienante e alienada que a Pedagogia Histórico-Crítica critica.

Reafirmando a tese de que “o próprio educador tem de ser educado” (MARX, 2011, p. 533) entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica deve voltar mais seu olhar para o sujeito professor e a ampliação da sua consciência crítica e revolucionária, sob o risco de perpetuar-se como uma teoria que não se efetiva enquanto práxis. Afirmamos com isso que a alienação docente se constitui como um dos principais obstáculos para a práxis desta pedagogia e, sendo assim, formar o sujeito da práxis deve constituir-se como um dos objetivos mais urgentes a ser

assumido pelos pesquisadores que comungam com os pressupostos desta perspectiva pedagógica.

Para nós está claro que a formação teórica alijada de alterações nas condições de trabalho não garante a mudança na prática das professoras, todavia, pode se constituir como agente propulsor da tomada de consciência necessária na direção dessa mudança e, inclusive, na luta pela conquista de melhores condições de trabalho. Por outro lado, se a formação não resolve tudo, também é necessário considerarmos que, sem a tomada de consciência desse problema, fica mais difícil seu enfrentamento.

Diretamente atrelada à esta questão teórica, resoluções para os problemas de ordem prático-material devem fazer parte das ações de um Sistema de Ensino que quer adotar a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento das suas práticas pedagógicas. A garantia de condições objetivas do trabalho docente que viabilizem mudanças na prática pedagógica, a começar pela reorganização de tempo e espaço para reconfiguração da prática, estudo e formação sistematizada dos princípios teóricos desta pedagogia nos moldes acima mencionados, com vistas à formação de “outra concepção de mundo” das professoras devem, assim, ser parte constitutiva da elaboração e implementação de uma Proposta Pedagógica dessa natureza, a ser assumida pelo Sistema de Ensino que a adota.

Especificamente no caso do município pesquisado, fatores internos da escola de educação infantil tais como a direção multifunção (triplo papel da gestora: direção, coordenação pedagógica e administração), professoras resistentes à PPEI, a falta de domínio teórico das diferentes áreas do conhecimento (pedagogas generalistas), bem como fatores externos à escola como as ameaças de alterações no plano de aposentadorias das servidoras municipais do DPPPE e consequente deslocamento das coordenadoras dos GT para as escolas, a reorganização da equipe do departamento pedagógico e o atual programa de bolsas (*vouchers*) para Educação Infantil em instituições privadas, além da exigência legal de implementação da nova BNCC constituem-se como obstáculos consideráveis para a efetivação da relação entre teoria e prática da Pedagogia Histórico-Crítica neste município.

Outrossim e principalmente em meio ao atual cenário político que tem comungado ainda mais contundentemente com os interesses neoliberais de precarização do ensino público, nos cabe identificar o que pode ser feito, dentro dos nossos limites históricos, para superar este estado de coisas e efetivar a práxis educativa transformadora.

Nessa direção, a nosso ver, a efetivação da práxis da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil do município pesquisado poderia avançar a partir dos seguintes princípios:

- A luta pela manutenção das conquistas advindas da PPEI, quais sejam, um ensino de qualidade e o máximo desenvolvimento dos filhos da classe trabalhadora em contraposição às ameaças do esvaziamento teórico que perpassa a BNCC;
- O enfrentamento de desafios de natureza conjuntural: garantir a proposta e a autonomia das professoras e fortalecer o movimento que se criou, ao mesmo tempo em que se aprofundam as questões que a proposta levantou, esclarecendo melhor aspectos dos fundamentos que não foram suficientemente desenvolvidos;
- A reorganização da escola de uma forma mais explicitamente vinculada ao universo teórico da Pedagogia Histórico-Crítica;
- A formação continuada e sistemática das professoras, mesmo quando centrada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento infantil, que contemple o debate acerca da finalidade revolucionária da educação na Pedagogia Histórico-Crítica, o debate acerca da práxis, do trabalho e do trabalho docente nesta pedagogia, a fim de que os mais elevados níveis de consciência possam ser possibilitados às professoras, alçando-as “do senso comum à consciência filosófica”(SAVIANI, 2007).

Consideramos que, no atual estágio de avanço das políticas ultraliberais de desmonte e privatização do ensino público, desde a educação básica até o ensino superior, a PPEI de Bauru se coloca, potencialmente, como um instrumento de luta, um marco histórico do movimento de resistência dos educadores do sistema público municipal de ensino e da universidade pública engajados no processo de emancipação das classes populares. Muito mais do que um documento, consideramos que a PPEI de Bauru criou condições e possibilidades para o desenvolvimento da práxis da Pedagogia Histórico-Crítica ainda nesta organização social, configurando-se, assim, como uma rica ferramenta a ser usada pelas professoras deste e de outros sistemas públicos de ensino contra os sucessivos ataques que a educação pública brasileira vem sofrendo nesses tempos sombrios.

Ademais, constitui-se como tarefa ineliminável dos educadores e pesquisadores que se filiam à Pedagogia Histórico-Crítica fazer prevalecer os avanços conquistados com a PPEI e continuar empenhando esforços na direção do compromisso ético-político das(os) professoras(es) nesta teoria pedagógica que “assume, desde as suas origens, o posicionamento de uma intencionalidade educativa norteadas pela possibilidade de atuar na formação dos

indivíduos de modo a favorecer a construção de uma sociedade sem classes, de uma sociedade socialista” (SILVA, 2017, p 100).

A história nos conclama, pois, a explicitar, assumir e brigar por esse compromisso e abrir espaços, aprofundar o debate, formar consciências e unir forças para os enfrentamentos que se fazem necessários para a efetivação da práxis desta pedagogia revolucionária.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A.A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil.** Tese (Doutorado) UNICAMP, Campinas, 2011.
- ABRANTES, A. A. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil in MARSIGLIA, A. C. G.(org) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- ABRANTES, A. A. Arte Literária in PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- ABRANTES, A.A. O Currículo na perspectiva da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico crítico - mesa redonda da **17a SEMB - Semana da Educação Municipal de Bauru**, out 2017. s/p
- ABREU, T. X. **Música e Educação Escolar:** contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical. Tese (Doutorado)- FCLAR - UNESP, 2018.
- AMORIM, H.J.D. **A valorização do capital e o desenvolvimento das forças produtivas:** uma discussão crítica sobre o trabalho imaterial. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2006.
- AMORIM, H.J.D. **Trabalho imaterial, forças produtivas e transição nos Grundrisse de Karl Marx.** IV Conferencia Internacional "La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI", La Habana, Cuba, 2008.
- ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos in ARCE, A. MARTINS, L.M. (orgs) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas/SP. Editora Alínea, 2007.
- ARCE, A; SILVA, D. A. S. M. da; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil.** Campinas, Alínea, 2011.
- ARCE, A. MARTINS, L.M. (orgs) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** 2ª. Edição. Campinas/SP. Editora Alínea, 2012
- ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695/7083>
- ASBAHR, F. S.F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico:** análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico Cultural. Dissertação de Mestrado, USP, 2005.
- ASBAHR, F.S.F. O Currículo escolar na perspectiva da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico crítico - mesa redonda da **17a SEMB - Semana da Educação Municipal de Bauru**, out 2017. s/p

ASSUMPÇÃO, M.C. DUARTE, N. A Função da Arte e da Educação Escolar a partir de Gyorgy Lukács e da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 68, p. 208-223, jun 2016.

BARBOSA, E.M. **Educar para o desenvolvimento**: Críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil. FCLAR/UNESP. Tese de doutorado, 2008.

BASSO, I.S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de História. UNICAMP. Tese de doutorado, 1994.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *L'école copitaliste en France*. Paris. Maspero, 1971.

BAURU, **Lei Municipal 7.123 de 26 de setembro de 2018**. Acrescenta os incisos XVII e XVIII ao art. 61 da Lei Municipal nº 1.574, de 07 de maio de 1.971. Disponível em http://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/sist_juridico/documentos/leis/lei7123.pdf acesso 10 agosto 2019

BIAVATTI, S.M. WIELEWSKI, J. M. O ensino da Arte na Educação Básica e a Pedagogia Histórico-Crítica in PAGNONCELLI, C. MALANCHEN, J. DUARTE DE MATOS, N.D (orgs). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica - Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 3 v: Volume I: Introdução, 1998.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017d. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em 30 jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 - **Reforma do Ensino Médio** - disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. 3ª. Ed. LTC, 1994

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

CARDOSO FILHO, R. O primeiro Jardim de Infância do Brasil (1862): Um lugar de memória?) in **VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**, Anais. Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, 2006. Disponível em <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/151RonieCardosoFilho.pdf> - acesso 20 mar 2018

CERISARA, A.B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, V 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999

CHAVES, M; FRANCO, A.F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano in **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas/SP, Autores Associados, 2016.

CHEROGLU, S. **Educação e Desenvolvimento de zero a três anos de idade**: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino. Dissertação de Mestrado. UNESP Araraquara, 2014.

CHEROGLU, A.B; MAGALHÃES, G.M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto in **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas/SP, Autores Associados, 2016.

CIAMPA, A. Identidade. In: Silvia T.M. Lane; Wanderley Codo. (Orgs.) **Psicologia Social: O Homem em Movimento**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 58-75.

CIAVATTA, F., M.A. **Trabalho como princípio educativo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-EPSJV, s/d. disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html> - acesso 02 abril 2018

CIAVATTA, F., M.A. **O trabalho como princípio educativo**: uma investigação teórico-metodológica (1920-1960). Rio de Janeiro: PUC-RJ (Tese de Doutorado em Educação, 1990.

CLAUDINO-KAMAZAKI, S.G. **Práxis na formação docente**: principais tendências na produção acadêmica atual (2005-2010). Dissertação de Mestrado, UFPR, 2013.

COELHO, I.T.; MAZZEU, F. J. C. Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2576-2593, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9210>>. E-ISSN: 1982-5587. acesso em 28 dez 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CORRÊA, M.C. A. DANGIÓ, M.C.S. PEREIRA, A.C.S. VALLINO, C.A. FERNANDES, C.M. CAMPOS, M.B. ARANDA, N. FELIPE, S.R.R. GARDIOLO, V. MARTINS, L.M. Língua Portuguesa in PASQUALINI, J. C.; TSUHAKE, Y. N. (orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

COTRIM, V.A. **Trabalho, conhecimento e valor**: Marx frente à uma contradição atual. Tese (Doutorado) 2015. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Dpto de História, Universidade de São Paulo, 2015

DANGIÓ, M. C. S; MARTINS, L. M. **A Alfabetização sob o enfoque Histórico-Crítico**: contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018

DERISSO, J.L. Luta de Classes, Trabalho Docente e Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Escolar in **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 47-58, dez. 2013.

DUARTE, N. **A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação - São Carlos, 1987.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 2ª. edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Polêmicas do nosso tempo - Campinas, SP: Autores Associados, 2001a.

DUARTE, N. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada in ARCE, A. DUARTE, N. (orgs) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo:Xamã, 2006.

DUARTE, N. et al. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”** 2012, João Pessoa. Anais eletrônicos. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

DUARTE, N. **A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica**. In: Pro-posições. Campinas, 2018. [no prelo]

DUARTE, N. FERREIRA, B.J.P. MALANCHEN, J. MULLER, H.V.O. A pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani in SAVIANI, D. DUARTE, N. (orgs) **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ESCOBAR, M. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Física. vitória, 1995. Texto apresentado em curso no **IX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Vitória/ ES, 1995, p 1-40.

ESCOBAR, M. O. e TAFFAREL, C. N. Z. A cultura corporal. In HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Física**: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: EDUEPB, 2009, p. 173-180.

ESCUDEIRO, C.M; BARBOSA, E.M.; SILVA, J. C. O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2287-2305, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp4.9194>>. E-ISSN: 1982-55

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1ª Edição: Neue Zeit, 1896.Origem da presente transcrição: edição soviética de 1952, de acordo com o manuscrito, em alemão. Traduzido do espanhol. 1876. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm> acesso 25 março 2018

FACCI, M.G.D; MARTINS, J.C. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo in MARTINS, L.M; ABRANTES, A.A.; FACCI, M. G.D. (orgs) **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. **Territórios da infância**: linguagem, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2009.

FERREIRA, N. B. P. **A catarse estética e a pedagogia Histórico-crítica**: contribuições para o ensino de literatura. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Araraquara. 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out - dez., 2014

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005

FONSECA, K.A. SANTOS, A.P.A. ALVES, C. COUTINHO, D.L. MANI, E.M. J. PAES, J. C. CARMO, J. A. G. FERNANDES, L. LOPES, M. L.B.R. CABETE, M.M. LOPES, R. C.S. ADORNO, T.S. CAPELLINI, V. L. M. F. AMORIM, G. C. Diretrizes Gerais para a Educação Especial in **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

GAMA, N. **Princípios Curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Universidade Federal da Bahia, 2015.

GAMBA, L.M.F. Organização do espaço na Educação Infantil in **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

GIARETTON, F.L. MAZARO, L.D.V. OTANI, S. O ensino da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica in PAGNONCELLI, C. MALANCHEN, J. DUARTE DE MATOS, N.D (orgs). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica - Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

GONZÁLEZ, A.G.G. MELLO, M.A. Considerações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na educação infantil. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2306-2324, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9195>>. E-ISSN: 1982558

HARVEY, D. **A Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 10ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HERRERA, I.L. CAMPOS, A.E.L. FREITAS, M.A.F. SANTOS, S. M. P. PEREIRA, T.L.G. DIAS, M.S. Matemática in PASQUALINI, J. C.; TSUHAKE, Y. N. (orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª. Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e Currículo in FARIA, A. L. G; PALHARES, M.S (orgs). **Educação Infantil pós-LDB**: Rumos e Desafios. 3a. ed. Campinas, SP: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001.

LAZARETTI, L.M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de jogos de papéis sociais e o ensino sistematizado in **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas/SP, Autores Associados, 2016

LAZARETTI, L.M. Uma palavra sobre o currículo in PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

LAZARETTI, L.M; MELLO, M.A. Como ensinar na Educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. in PASQUALINI, J.C; TEIXEIRA, L.A; AGUDO, M. M. (orgs) **Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e Perspectivas**, 1a. edição eletrônica. Navegando Publicações, Uberlândia/MG, 2018 p 117-133.

LAZARINI, A.Q. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. 528p. Tese (Doutorado em Educação). UFSC, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias, 2a edição - São Paulo, Centauro: 2004.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo, Cortez, 2007.

LUKÁCS, G. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Cuestiones preliminares y de principio. Tradução: Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1966a. v.1.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução Tonet, I. Per l'ontologia dell'essere sociale. v.2, livro1. Roma: Touniti, 1981.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança in VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988

MAGALHÃES, C.H.F. **Obstáculos da Pedagogia Histórico-Crítica no cotidiano da escola**. Maringá. EDUEM, 2012.

MAIA, A.C.B. SPAZIANI, R. B. A sexualidade infantil em sala de aula: conversando sobre o tema com as crianças in **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MALANCHEN, J. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia Histórico-crítica in PAGNONCELLI, C. MALANCHEN, J, MATOS, N.S.D.de **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

MANDEL, E. **A Crise do Capital: os fatos e sua interpretação marxista**. São Paulo: Ed. Ensaios, 1990.

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

MARSIGLIA, A.C.G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica in MARSIGLIA, A.C.G.(orgs) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, A.C.G. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico in **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas/SP, Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, A.C.G. MARTINS, L.M. Planejamento Pedagógico à luz da Pedagogia Histórico-Crítica in **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013

MARTINS, L.M. **A formação social da personalidade do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2a edição, 2015.

MARTINS, L. M. MARSIGLIA, A.C.G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica de desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I. Capítulo VI (inédito). 1a. edição. Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, São Paulo, 1978.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos** In: Tradução de Octávio A. Velho. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro Primeiro: o processo de produção do Capital. Tomo 1. 2a. edição. Abril Cultural, São Paulo, 1985.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos de 1861-63**: mais valia relativa: 1863. Livro 4 - Teorias da Mais Valia. Volume 1. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987. pp. 384-406. Disponível em https://emarxcuritiba.files.wordpress.com/2015/06/12272_manuscritos-economicos-de-marx-de-1861-a-63.pdf

MARX, K. **O Capital**. São Paulo, Nova Cultural, 1988, vol. II.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: livro I, v. 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1894/2008.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Trad: Jesus Ranieri (4a. reimpressão) Boitempo Editorial, São Paulo, 2010.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro 1 O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo editorial, 2011

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-46. Tradução: R. Enderle, N. Schieder, L. C. Martorano – São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZEU, F. J. C. O uso de textos na alfabetização: contribuições para uma prática transformadora. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Org.). **Núcleos de Ensino da Unesp** [recurso eletrônico]: artigos dos projetos realizados em 2011. 1.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012. p.439-453. 2 v.

MAZZEU, J. F.C. Pedagogia Histórico-Crítica, Alfabetização e Revolução: alguns apontamentos. **Anais da XIV Jornada do HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**, 2017.

MEDEIROS TELLES, M. F. **Quem ensina na creche?** Análise dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UNESP. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP. Dissertação de Mestrado, 2018

MEIRA, M.E. M. Relações entre escola e família: reflexão e indicativos para a ação de docentes e gestores educacionais in PASQUALINI, J. C.; TSUHAKEO, Y. N. (orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016

MELLO, S. A. GAMBA, L.M.F. Organização do tempo, rotina e acolhimento na escola de Educação Infantil in **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MELCHIORI, L. E. Diretrizes Gerais para o atendimento pedagógico a bebês in **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MÉSZÁROS, I. **Marx: A teoria da alienação**. Rio de Janeiro/RJ, Zahar Editores, 1981

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria in MORAES, M. C. M. (org). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NASCIMENTO, C. P. PASQUALINI, J.C. Arte in PASQUALINI, J. C.; TSUHAKEO, Y. N. (orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

NETTO, J. P. BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. 3a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, J.C.T. Ciência in PASQUALINI, J. C.; TSUHAKEO, Y. N. (orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

NEVES, J. C.T. YACOVENCO, M. A. S. PAULA, A.P.T. SANTOS, F. S.S. NÓBREGA, M.B. ZUQUIERI, R.C.B. REIS, S.S.F. LEUTWILLER, V.A.M. PADOVINI, B.D.R.S. AGUDO, M. M. TEIXEIRA, L.A. NETO, H.S.M. Ciências da Natureza in PASQUALINI, J. C.; TSUHAKEO, Y. N. (orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

NEVES, J.C.T. **Valores sociais, educação e resistência: fundamentos ontológicos e contradições históricas**. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP, Faculdade de Educação (Campinas), 2018.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal in ABRANTES et al, **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ORSO, J. P Os desafios de uma Educação Revolucionária in ORSO, J.P. MALANCHEN, J. CASTANHA, A. P (orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução**; 100 anos de Revolução Russa. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

PASQUALINI, J. C. **Princípio para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. Araraquara, 2010. Tese de Doutorado.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PASQUALINI, J.C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético in **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas/SP, Autores Associados, 2016a.

PASQUALINI, J.C. SILVA, C. R. Cuidar e educar na escola de educação infantil in **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PASQUALINI, J.C. FERRACIOLI, M. U. Construção coletiva de regras na escola de educação infantil in **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PINA. L. D. **Responsabilidade social e educação escolar**: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016 e artigo de SAVIANI, D. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade**: o problema da BNCC, 2016.

PIRES, M.F.C. O materialismo histórico dialético e a Educação in **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, agosto/1997, p 83-94. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf> acesso em 21/12/2015.

RICARDO, D. **Princípios da Economia Política e Tributação**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

ROCHA, E.A.C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia, 1999. Tese (Doutorado) - Campinas, UNICAMP, 1999

RODRIGUES, S.M.P. BERTIZOLI, J.V.F. PEREZ, F.R.P. ANDRÉ, L.A. ROSSETTO, M.A.V. SOUZA, R.A.D. BIONDO, G.J. DIAS, M.C.F. Artes Visuais in PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SANTOS, V.O. **Categorias marxianas fundamentais para o estudo do trabalho imaterial**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2011.

SANTOS, V.O. **O pensamento de Karl Marx e o trabalho imaterial**: elementos introdutórios para o debate. ABET v. XI, n. 1, jan /jun de 2012

SANTOS, R. R. S. MODOLO, A.K.B.C. SANTOS, C.A.S. SANTOS, S.F.G. ROSSI, F. SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Revista Em Aberto**. Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984. p 1-6

SAVIANI, D. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias in FERRETTI, C J. *et al.* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. Desafios atuais da Pedagogia Histórico-Crítica in SILVA JUNIOR, C.A da. **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**: O Simpósio de Marília, São Paulo, Cortez, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: Primeiras Aproximações. 7ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico: o pomo da discórdia e o fruto proibido) in SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: Primeiras Aproximações. 7ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara in **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 33 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000a - p.59 a 80.

SAVIANI, D. A Materialidade da Ação Pedagógica e os Desafios da Pedagogia Histórico-Crítica in **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 9a. edição - Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, Apr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso acesso em 19 jul 2018

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: Primeiras Aproximações. 11ª. ed. Ver. 1ª. reimpr - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia in SAVIANI, D.; DUARTE, N (orgs.) **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica in MARSIGLIA, A.C.G.(org) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Dermeval Saviani**: a importância da 2a. Conferência Nacional de Educação. Vermelho - Jornal eletrônico, 17/11/2014. Disponível em <http://www.vermelho.org.br/noticia/253676-10>

SAVIANI, D. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>> SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: Educação e Revolução in ORSO, J.P. MALANCHEN, J. CASTANHA, A. P (orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução**; 100 anos de Revolução Russa. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

SCHMIDT, L. M. **Pedagogia Musical Histórico-Crítica**: o desafio de uma compreensão da música através da educação escolar. Dissertação Mestrado, UFSC, 1995. SILVA, E.M. **O trabalho educativo e a natureza humana**: fundamentos ontológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. UNESP/Araraquara. Tese de Doutorado, 2017.

SILVA, C. R. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Doutorado em Educação Escolar) UNESP, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2017.

SILVA, M.M. Pedagogia Histórico-Crítica e Sexualidade na educação escolar: considerações a partir da análise do tema “Orientação Sexual” nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 78-88, jun. 2015

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) UNESP, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2018.

STEMMER, M.R.G.S. A educação infantil e a linguagem escrita: algumas considerações. In: **III Congresso Paulista de Educação Infantil**, 2003, Águas de Lindóia. Pedagogia da Infância: exigências de um novo tempo, 2003. v. 1. p. 79-79.

STEMMER, M.R.G.S. A linguagem escrita na construção de uma pedagogia para a infância. In: **14º Congresso de Leitura do Brasil**, 2003, Campinas. Anais. Campinas: ALB - Associação de Leitura do Brasil, 2003. v. 1. p. 302-303

STEMMER, M.R.G.S. A educação infantil e a Alfabetização in ARCE, A. MARTINS, L.M. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

TEIXEIRA, L.A. AGUDO, M.M. O método pedagógico da pedagogia histórico-crítica: desafios e possibilidades. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental de Bauru**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

THIOLLENT, M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 3ª. edição. São Paulo. Editora Polis, 1982.

TSE-TUNG, M. **Sobre a prática:** sobre a relação entre o conhecimento e a prática, entre o saber e o fazer, julho 1937. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/mao/1937/07/pratica-ga.htm> Acesso 30 agosto 2017

TULESKI, S.C; EIDT, N.M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores in MARTINS, L.N; ABRANTES, A.A; FACCI, M.G.D. (orgs) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas/SP, Autores Associados, 2016.

TONET, I. **Educação contra o capital.** Maceió, UFAL, 2007.

TORRES, M. M. **A espada de Dâmocles:** Interfaces entre o sistema do capital, o processo de trabalho docente e a crise do movimento sindical na nova morfologia da educação técnica. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2017.

TSUHAKE, Y.N. SERRANO, C.A.D. SAVI, D.M. PURINI, G.L. ANUNCIAÇÃO, L.M.R.L. NASCIMENTO, L.S.B. ABREU, T.X. Música in PASQUALINI, J. C.; TSUHAKE, Y. N. (orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

TUMOLO P.S. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho in **Perspectiva.** Florianópolis/SC, v. 14, n 26, jul-dez/ 1996.

VÁZQUEZ, A.D. **Filosofia da Práxis** – 2ª. Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso. Tradução: Maria Encarnación Moya: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre Educação de Adultos.** 11a. edição. Cortez. São Paulo/SP, 2000

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da arte.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YACOVENCO, M.A.S. PAULA, A.P.T. PADOVINI, B. D. R. S. NÓBREGA, M.B. ZUQUIERI, R.C.B. REIS, S.S.F. LEUTWILLER, V.A.M. MARTINS, F. R. TEIXEIRA, L.A. OLIVEIRA, T. T. PASQUALINI, J.C. Ciências da Sociedade in PASQUALINI, J. C.; TSUHAKE, Y. N. (orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

APÊNDICES

Apêndice A:

Modelo do Termo de consentimento livre esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A MATERIALIDADE DO TRABALHO DOCENTE COMO ELEMENTO DETERMINANTE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Nome do pesquisador: Silvana Galvani Claudino Kamazaki, orientada pelo(a) professor(a) Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

1. **Natureza da pesquisa:** A sra (sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade contribuir para o avanço da construção coletiva da Pedagogia Histórico Crítica no campo da Educação Infantil, mediante a sistematização dos pressupostos filosóficos que sustentam a relação entre teoria e prática na Pedagogia Histórico-Crítica e a investigação acerca da apropriação e objetivação de uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil fundamentada nesta perspectiva. Para tanto, este estudo tem os seguintes objetivos:
 - Compreender profundamente as raízes dos obstáculos que dificultam a articulação entre teoria e prática da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil;
 - Sistematizar as categorias e conceitos filosóficos necessários para analisar as propostas práticas da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil;
 - Identificar na produção acadêmica até 2015, as orientações práticas da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil;
 - Resgatar e analisar o percurso histórico da construção e implementação da nova Proposta Pedagógica para a Educação Infantil no município de Bauru, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural;
 - Analisar a nova Proposta Pedagógica do Sistema Municipal de Educação Infantil de Bauru quanto às suas orientações práticas para esta etapa escolar;
 - Investigar o processo de apropriação, por parte das professoras da Educação Infantil do Sistema Municipal de Bauru, da nova Proposta Pedagógica e suas articulações com sua prática pedagógica.

2. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr.) permitirá que a pesquisadora utilize os dados coletados com a finalidade exclusivamente acadêmica e científica, sem fins lucrativos ou comerciais, a fim de elaborar e publicar trabalhos científicos tais como: artigos, livros, ensaios, entrevistas, questionários, relatórios, entre outros, bem como utilizar imagens, sons, que remetam às atividades desenvolvidas ao longo deste projeto. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.) tendo garantido o direito de não divulgação dos dados coletados. Sempre que quiser poderá pedir mais informações ou esclarecimentos sobre a pesquisa ao pesquisador responsável pela coleta de dados.

3. **Procedimentos de coleta de dados:** Para esta etapa da pesquisa, foram selecionadas a professora Doutora da UNESP/Bauru e a professora Mestra que conduziram o processo de elaboração da nova Proposta Pedagógica junto ao Sistema Municipal de Educação Infantil e a formação das diretoras das EMEIs de Bauru, respectivamente como Coordenadora Geral do projeto e Coordenadora da Área de Educação Infantil, bem como a professora Doutora então Diretora da Divisão de Projetos da Secretaria Municipal de Educação de Bauru que Coordenou o Grupo de Trabalho Língua Portuguesa e que participou diretamente da elaboração mencionada e da formação de toda(os) as(os) professora(es) de Educação Infantil do Sistema Municipal. Sua participação implica em responder ao instrumento de pesquisa – **entrevista semiestruturada** – acerca do processo de construção desta nova Proposta Pedagógica e sua incidência na prática das professoras, bem como a fornecer materiais relativos a este processo e às formações junto à(os) professora(es) do Sistema.

4. **Riscos e desconforto:** Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os possíveis riscos da sua participação são o de constrangimento ou inibição no momento da entrevista e, caso ocorram, a sra. (sr) poderá interrompê-la e a mesma será desconsiderada na aferição dos dados. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade e, caso este princípio seja ferido, estão garantidos indenização e ressarcimento, conforme Resolução 466/2012.
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. A identificação será feita por meio de nomes fictícios ou códigos.
6. **Benefícios:** Almeja-se que os resultados deste estudo tragam benefícios para o desenvolvimento da articulação entre teoria e prática da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil.
7. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações ou esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora deste estudo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, campus de Araraquara, SP, sob o nº CAAE 53147716.3.0000.5400, cujo parecer nº 1.546.512 é datado de 16 de maio de 2016.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sem fins lucrativos ou comerciais.

Ass: _____

Ass: _____

Silvana Galvani Claudino Kamazaki

RG:21.531.408-6

Telefone(14)98820-4348

Email:silkamazaki@gmail.com

Apêndice B:

Modelo do Questionário para entrevista semiestruturada

PESQUISA: “Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil: a Materialidade do Trabalho Docente como elemento determinante da Práxis Pedagógica”

Pesquisadora: Silvana Galvani Claudino Kamazaki

Orientador: Francisco José Carvalho Mazzeu

Entrevista semiestruturada /

Público: Pesquisadoras e formadoras envolvidas no processo de construção e implementação da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil de Bauru

Cara colaboradora,

Nossa pesquisa **“Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil: a Materialidade do Trabalho Docente como elemento determinante da Práxis Pedagógica”** tem como objetivo geral compreender profundamente as raízes dos obstáculos que dificultam a articulação entre teoria e prática da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil.

Para tanto, acreditamos que o resgate histórico da elaboração e implantação da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município pesquisado, bem como a análise crítica da mesma quanto aos seus impactos na prática pedagógica das professoras desta etapa escolar é parte importante desta investigação.

Tendo em vista sua experiência neste processo, suas respostas nesta entrevista consubstanciam-se como uma preciosa colaboração.

1 – Quem participou do processo de elaboração da Proposta Pedagógica? (pesquisadores, gestores, professores. Detalhar o trabalho de cada um no processo)

2- Como foi / tem sido o processo de formação das professoras da Educação Infantil após a publicação da Proposta Pedagógica?

3 – Do seu ponto de vista, quais são os desafios da prática da professora de Educação Infantil no sistema municipal de ensino? Que dificuldades ela enfrenta em sua prática?

4 – Você acredita que estas dificuldades já existiam antes da elaboração e implementação da Proposta Pedagógica? O que mudou a partir disso?

5 - Quais mudanças a Secretaria Municipal de Educação introduziu na prática das professoras a partir da Proposta? Houve mudanças nas ATPs? Houve mudanças nas condições de trabalho? Quais mudanças você destacaria?

6 – Na sua perspectiva, as professoras da Educação Infantil estão desmotivadas para realizarem seu trabalho? O que, do seu ponto de vista, as motiva para o trabalho?

7 - Do seu ponto de vista, o que falta para que a Proposta incida mais diretamente na prática das professoras da Educação Infantil do município?

8 – O que você pode dizer acerca da continuidade da implementação da Proposta pela nova gestão do município e da Secretaria Municipal de Educação?

Apêndice C:

Transcrição da entrevista semiestruturada – entrevistada 1

Transcrição - entrevista 1 – 17/05/18 e 27/11/18

Meire Cristina dos Santos Dangió (ex-Coordenadora da Divisão de Projetos - DPPPE/SE, ex-Coordenadora do GT de Língua Portuguesa. Atual Diretora de uma das escolas de Educação Infantil do Sistema)

(Questões 1 e 2 foram respondidas em conjunto)

1 – Quem participou do processo de elaboração da Proposta Pedagógica? (pesquisadores, gestores, professores. Detalhar o trabalho de cada um no processo)

2 – Como foi / tem sido o processo de formação das professoras da Educação Infantil após a publicação da Proposta Pedagógica?

Foi um processo coletivo, um processo bonito, teve a participação de muitas pessoas. Bauru tinha uma proposta pedagógica, a primeira, lá de 1987, a primeira, uma branquinha. Depois, em 1996, tivemos uma segunda proposta pedagógica que também seguia os RNCEI do MEC e tudo estava muito abrangente, muito global, muito grande, sem definição. Então a Lane, que já se aposentou, estava como diretora da educação infantil e ela tinha muito contato com a Juliana Pasqualini e também assim por cursos que foram dados anteriormente pela profa. Ligia Márcia Martins, pela Meira, com as diretoras e algumas professoras que participavam de alguns cursos com Ana Carolina Marsiglia da UNESP. Então essas pessoas começaram a simpatizar com a teoria da Psicologia Histórico-Cultural primeiramente, porque dava respostas importantes sobre o desenvolvimento humano. Então a Lane, conversando com a Juliana Pasqualini, que já tinha feito toda a sua dissertação de mestrado e tese de doutorado nesse olhar para a rede, porque inclusive ela fez a pesquisa na rede, no sistema nosso, daí então essa ideia de começar a discutir uma proposta com base Histórico-Crítica. E aí, num primeiro momento, foi mais aprofundado os estudos do Vigotski, da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano e depois teria que ter uma pedagogia que dialogasse e essa pedagogia que dialoga é a pedagogia Histórico-crítica. Então a Lane, nessa conversa com a profa. Vera Casério que, na época, era a Secretária, falou “então vamos avançar nas discussões” e daí começaram... Daí então a proposta foi. A Juliana teve algumas falas com as diretoras e depois, quando a gente realmente começou a pensar na escrita, na elaboração dessa proposta, foram montados os grupos de trabalho (GTs) nas diversas áreas e aí todas as professoras foram convidadas a participar e escolheram o GT que gostariam de participar. É lógico que não deu prá muita gente participar por conta da operacionalização mesmo, mas as que conseguiram participar foi muito bom, por volta de 5 a 6 pessoas pro grupo, alguns maiores, outros menores e eu fiz parte do GT de Língua Portuguesa. Então a gente tinha reunião com a Juliana e com a Lane e depois a gente tinha reunião com os membros dos GTs para poder passar o que foi decidido, encaminhar nossos trabalhos. E aí no caso do GT de Língua Portuguesa, no início dos trabalhos em 2011, a gente se reunia semanalmente... por que a gente escreveu a muitas mãos mesmo. Parágrafo a parágrafo. E aí depois, quando já estava bem adiantado, a gente se reunia de quinze em quinze dias e lá no final, uma vez por mês, quando já estava para entregar a proposta, o texto... que acho que foi assim, uns 2 anos depois que a gente conseguiu entregar o texto. E além desse processo coletivo de escrever o texto, para escrever o texto nós fizemos junto com a Juliana, elaboramos questões para enviar às escolas, pra olhar a prática das professoras... o que as professoras estavam fazendo... daí as respostas vieram e nós fizemos uma tabulação, um estudo dessas respostas e a partir desse material coletado no sistema de ensino nós começamos a escrever o texto. E prá escrever, a gente estudou também. Então nós tínhamos a reunião que a gente só estudava e a reunião que a gente escrevia, baseados nos estudos, nas discussões e nesses materiais... então, o que a rede tá falando?... essa prática aqui, como a gente pode olhar essa prática pelo viés dessa teoria que a gente tá estudando? Isso foi bastante interessante e paralelo a isso, concomitante a isso, a Juliana fazia formação das diretoras, o que foi primordial. Porque as professoras ouviam lá com a gente, e a gente ia com interlocução nas escolas e a Juliana ia com a mesma linguagem com as diretoras. Então foi formando todos os profissionais, dando suporte teórico de conhecimento sobre a psicologia histórico-cultural nesse momento. A gente não viu pedagogia nesse momento. Fora os cursos, que a Juliana veio com os estagiários de psicologia e eles deram muitos cursos, muitos. E aí as professoras foram se apaixonando – não todas – pela teoria. Essa teoria, ela responde, a gente consegue ter respostas olhando para a criança, tanto respostas em relação ao conteúdo da área quanto em relação ao desenvolvimento humano. E aí fomos escrevendo, quando já estava no final do processo, o texto já estava bem estruturado, cada área enviou o texto prá escola – olha que coisa bonita – daí todas as escolas receberam o texto final – mas nem todas devolveram, né? – mas pelos foi pedido que todas em ATP lessem o texto. Por exemplo, Língua Portuguesa mandou essa semana, então na próxima semana todas deveriam estar lendo o texto em ATP para opinar. E muitas escolas retornaram: “Olha, ficou confuso esse parágrafo, nós não entendemos esse ponto” e a gente foi melhorando esse texto. Depois esse texto foi prá parecerista. Cada texto teve uma parecerista da universidade e essa parceria foi fundamental. Até a publicação e depois da publicação, os GTs foram dar formação em horário de ATP para a rede toda. Cada GT ministrou 11 vezes o mesmo conteúdo (em 2016). E de lá prá cá, em 2017 agora é a hora da secretaria ir às escolas com o mesmo conteúdo e ir lá *in loco*. Foi o que eu fiz em 2017 como coordenadora, em 2017 era a Martinha a coordenadora da educação infantil, mas eu estava junto com ela na coordenação do pedagógico e então eu fui em muitas escolas continuar essa formação do conteúdo de Língua Portuguesa do GT. A Yaeko foi com a música, com a arte...então ficamos o 2017...então em 2016 tivemos aquela formação coletiva, geral, e 2017 a gente se propôs a ir às escolas e as escolas chamavam a gente (S: *todas chamaram?*). Não, não consegue, são 64, mas conseguimos em muitas. Agora este ano (2018), infelizmente a Yaeko precisou voltar prá escola e eu também, mas o trabalho continuou por que a Gislaine Gobbo continuou com essa formação, inclusive ela continuou com um formato bem interessante de formação no ano passado e este ano na educação infantil, e tá bem legal. Mas o que a gente pode pensar num balanço 2018... aquelas escolas, aquelas professoras que sentiram a necessidade de estudar, se motivaram para isso e estudaram, estão muito bem, obrigada. Estão caminhando nos estudos, na prática. E eu vi isso na minha escola esse ano. No ano passado elas não

puderam estudar porque a diretora que estava lá é uma excelente diretora, mas administrativa, não tinha o conteúdo pedagógico. E este ano nós conseguimos estudar na escola, as funções psíquicas superiores, capacidades para alfabetização, e íamos começar a periodização, mas tivemos alguns intervenientes, então vamos começar no ano que vem. Inclusive se eu me aposentar, eu vou me propor a ir lá. Agora, outras escolas também fizeram o mesmo processo, estão estudando e defendem a proposta. Mas claro que tem muitas escolas que não aderiram a proposta, por não terem conhecimento para estudarem o conteúdo que está lá. Professoras minhas este ano, quando eu falava em formação elas diziam “Agora eu tô entendendo o que está escrito lá” Esse é um ponto. O outro ponto que quem estava na diretoria de divisão da educação infantil era a Lane, e ela, além de professora universitária, ela sempre estudou a teoria do Vigotski, então ela acredita nessa teoria e ela fez com que todo mundo se motivasse. Hoje nós temos a diretora da educação infantil, é uma excelente diretora, mas administrativa, ela não aprofundou os conhecimentos, então o olhar dela não é tanto pra isso. Então, as escolas que lá se apaixonaram, criaram a necessidade, se motivaram, estudaram, defendem a proposta, acreditam na proposta e querem continuar aprofundando. Este ano nós tivemos o PNLd pra educação infantil. Na reunião das diretoras, quando foi pedido que olhássemos no site as obras que estavam lá dispostas, num primeiro momento houve muita defesa da proposta – “Prá que um livro didático se a gente tem 700 e poucas páginas maravilhosas e coisa e tal?” – então foi bem legal isso de ver. Aí nós montamos uma comissão de diretoras e fizemos nosso parecer e dissemos não ao MEC. Mas isso, nós, esse grande grupo que está estudando. Uma outra parcela, acha “que Bom”, nem sabe às vezes exatamente o que tem lá, ou olha e fala que uso vai fazer desse livro, mas diz “ah, um material a mais é bom...” então balançou.

3 – Do seu ponto de vista, quais são os desafios da prática da professora de Educação Infantil do sistema municipal de ensino? Que dificuldades ela enfrenta em sua prática?

Eu penso e na verdade eu tenho visto, antes de voltar pra escola, lá na Secretaria eu imaginava que fosse isso, e agora na escola eu tenho certeza que é isso... é a falta de instrumentalização e formação do professor pra que ele se aproprie dos conhecimentos. Por que ele se apropriando dos conhecimentos ele consegue enxergar como ele vai trabalhar. Na minha escola, por exemplo, tem 1 professora que ela dá aula lá e dá aula no 1o. ano no nosso Sistema também, numa EMEF e ela estudando com a gente as capacidades para alfabetização, que nós estudamos em ATP lá na EMEI - eu estou pegando desde a educação infantil, mas ela para o 1o. ano - ela está conseguindo enxergar e ela investiu, nos alunos dela, no desenho. E aí os alunos estão dando saltos de qualidade. Então, se antes, por exemplo, ela pensava ou trabalhava com o ba – be – bi – bo – bu, com a teoria ela entendeu que tem o antes e a importância de se trabalhar essa pré-história da escrita, a importância de se trabalhar o desenvolvimento da capacidade de simbolização da criança, capacidade de percepção auditiva, nas relações grafema – fonema, então ela parou de trabalhar, por exemplo, o nome das letras como figura e está trabalhando a relação letra – som como figura, então as crianças estão dando saltos. Então, é... se o professor tomar conhecimento da teoria, ele consegue olhar - porque a prática ele já tem, mas ele tem a prática muitas vezes, a prática pela prática - e pra ele poder ter essa práxis educativa ele precisa, então, ter esse afastamento, se apropriar dessa teoria, pra olhar pra essa prática de transformar essa prática à luz da teoria, porque senão ele não enxerga algumas coisas importantíssimas que ele precisa enxergar. E aí ele se sente mais seguro depois que ele vê que os alunos estão avançando, então ele pensa assim “Nossa, aquilo que tá na teoria realmente é verdade”. Eu tô sentindo isso nas minhas professoras... elas estão fazendo aos poucos aquilo que nós estamos conversando lá no estudo e quando elas fazem, as crianças respondem e avançam e elas ficam confiantes no trabalho delas, porque elas estão vendo que a teoria, na prática ela existe sim. Só basta o professor se apropriar da teoria. Então muitas vezes quando o professor fala “na prática, a teoria é outra” é porque ele não tem teoria... ou ele tem uma teoria superficial, rasa ou de que leu um texto, foi numa palestra... e eu acho que eu queria salientar é que esse processo da Proposta trouxe esses conhecimentos mais aprofundados... diferentemente de outras vertentes teóricas que nós já tivemos no Sistema Municipal e que a gente não estudou. Por exemplo, o construtivismo... o correto era ter estudado Kant, Piaget, Emília Ferreiro... e o que chegou pra nós foi, por exemplo, a Telma Vaz... que ela sim estudou... e nós ficamos com a 3ª, 4ª. geração da teoria... diferentemente disso, com a perspectiva da psicologia histórico cultural nós fomos estudar Vigotski e um pouquinho de Marx ainda surgiu aí no meio do caminho, mas foi em Vigotski, ninguém foi lá estudar só os autores, por exemplo, brasileiros... estudamos eles também, mas fomos lá em Bakhtin, por exemplo, em língua portuguesa a gente estudou Bakhtin... difícil... então isso nos fez nos aproximar mais profundamente da teoria. Claro que falta muito, ninguém vai chegar no ideal, mas eu que vivi a formação da vertente do construtivismo e agora a formação da teoria da pedagogia histórico- crítica, eu sinto que nós aqui na pedagogia histórico-crítica a gente foi buscar a fonte certa, a fonte que precisa ser buscada... só que em relação, por exemplo, às duas vertentes teóricas - da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico crítica – Bauru, na minha opinião, conseguiu se aprofundar na psicologia histórico cultural, foi o que mais houve de formação, tanto de formação nos cursos nossos, quanto... agora a pedagogia histórico crítica, essa práxis, esse trabalho do professor, esse fazer docente, isso nós estamos aprendendo a duras penas... porque isso não está posto... e a grande hoje lacuna e dificuldade, ao meu ver, é essa... o que é essa pedagogia histórico crítica? Como é que isso se efetiva lá na sala de aula? Então nós estamos buscando... como eu citei a Gislaine Gobbo, que é coordenadora da educação infantil agora na rede atualmente, ela tem feito um grande esforço, inclusive, assim a nível de estrutura de planejamento. Mas estamos todos na discussão ainda... na minha escola, por exemplo, uma, duas professoras fazem essa estrutura que a Gislaine está propondo. Eu particularmente acho que a gente tem que estudar um pouquinho mais. Assim como a gente estudou e aprofundou em Vigotski, agora precisava estudar e aprofundar na pedagogia histórico crítica... aí sim vai ficar bom, acho que vai casar... mas estamos nesse processo de apropriação da pedagogia histórico crítica... até por que ela não está pronta, ela está se fazendo na coletividade. Então na minha escola o que é que nós... eu vou falar da minha escola como exemplo ... no 1o. semestre agora de 2018 nós estamos ainda estudando funções psíquicas superiores e capacidades de alfabetização... teoria... mas dentro desse estudo a gente já está jogando prática... “olha, aquela atividade assim, assim, assim” pra depois a gente poder olhar pra essa estrutura do planejamento sob o olhar do desenvolvimento humano... e olhar as áreas do conhecimento sobre o olhar do desenvolvimento humano. Então a pedagogia histórico crítica é o mote da vez, mas ainda tá muito crua na minha opinião. Estou falando também como gestora e como formadora de professores... já aprofundamos na teoria histórico-cultural, agora precisa aprofundar na pedagogia histórico crítica. (Silvana: então você está colocando isso também como uma dificuldade da prática?)

Como uma dificuldade da prática... por que é como se nós tivéssemos, de todo o estudo da proposta, embasados numa teoria, nos apropriamos dela, mas agora o como fazer até a nível de estrutura de planejamento no caderno do professor... isso ainda não está posto... há muitos, muitas dúvidas.

4 – Você acredita que estas dificuldades já existiam antes da elaboração e implementação da Proposta Pedagógica? O que mudou a partir disso?

Dificuldades sempre existiram, mas eu não sei... eu fico pensando assim... quanto mais a gente se apropria de um conhecimento, mais dúvidas a gente tem. Talvez o professor que vem fazendo por fazer e fazendo porque sempre foi assim ou porque fizeram assim com ele e não se apropriou tanto de um conhecimento, ele não tenha tantas dúvidas. A dúvida, ela surgiu, ela surge, na minha opinião, justamente por conta que você se apropriou do conhecimento e você consegue enxergar coisas que você não enxergava. Eu como professora, por exemplo, fui professora lá antigamente e eu fazia por que a minha colega fazia... fazia porque falavam que era bom fazer... a minha colega elaborava um ou eu elaborava uma atividade, a outra emprestava pra outra turma e dava também... e isso não era problema porque como eu não sabia de teoria, tava tudo certo, pra mim tava tudo bem... então eu acho que é assim... dúvidas e problemas sempre existiram, mas eles acontecem mais quando a gente sabe um pouquinho mais... a gente entra mais em dúvida por que você agora parece que abre a janela, clareia a ação e aí você olha e fala “não, eu quero fazer por que a teoria tá dizendo que assim desenvolve, então eu quero fazer que desenvolva”. De acordo com o embasamento teórico. (Silvana: Então a gente pode dizer que esses desafios são novos, esses desafios da prática são novos em relação ao que existia antes, por que antes não tinha uma fundamentação dessa teoria que tá perpassando a proposta pedagógica?) É, eram outros desafios, mas como agora com a proposta a gente teve oportunidade de aprofundar um pouco mais nos estudos, agora são desafios mais difíceis porque aí você tem que estudar mais, aí quando você...você tem que ouvir... são mais complexos. Desafios sempre existiram, mas na minha opinião como professora lá atrás e agora olhando a minha prática lá atrás e agora olhando a prática dos professores, a preocupação é uma preocupação mais teórica do que antigamente... antigamente a gente não tinha tanto essa preocupação teórica... a gente até porque no sistema municipal de ensino a gente não teve tanta formação como a gente tá tendo de uns anos pra cá. Então esse investimento na formação do professor também dá resultados positivos no sentido de que o professor quer mais, busca mais, olha a sua prática com mais cuidado, não faz por que a colega faz, não faz porque sempre foi assim... faz com conhecimento de causa porque tem o conhecimento... porque senão não iria conseguir... iria ficar sempre na mesma... não transforma... só transforma se você se apropriar da teoria e aí você consegue transformar, senão se você não se apropriar você não transforma, você faz mais do mesmo e fica ali repetindo, repetindo. (Silvana: você disse que você tinha anteriormente outros desafios, diferentes desses. Consegue dar um exemplo de outros desafios?) ... Como professora eu tinha assim a preocupação e o desafio de ensinar aquele conteúdo, mas o meu olhar era pro conteúdo, sem atrelar o desenvolvimento humano, eu não tinha o conhecimento sobre o desenvolvimento humano, era muito raso. A minha formação não me deu essa, esse conhecimento e eu não tinha exatamente formação continuada como nós temos hoje - isso foi também um grande ganho do sistema municipal de ensino no decorrer dos anos, que foi investir na formação continuada - então lá atrás há 10, 11, 12 anos atrás a gente praticamente ficava focada no conteúdo, mas aí não focava no desenvolvimento, ficava focada mais nas áreas do conhecimento e não da criança. Eu estou falando por mim... não tinha o conhecimento do desenvolvimento humano e aí se você não tem esse conhecimento do desenvolvimento humano, fica difícil você pensar nas áreas. Eu me lembro até que uma vez uma diretora quis fazer uma avaliação com a gente do semestre e naquela época ela já era bem assim avançada para a época... ela fazia perguntas que a gente falava “não, mas nós desenvolvemos aqui na língua portuguesa isso, isso e isso” e ela queria saber do aluno e a gente não conseguia responder...porque a gente não tinha embasamento teórico pra responder. As professoras que buscavam cursos fora, assim, que na época tinha aqui em Bauru, eu me lembro do Espaço Pedagógico que eu não tive oportunidade de fazer, elas começavam a enxergar sobre o desenvolvimento humano. Tanto a Yaeko e a Soninha participaram dessas formações - eu tinha meu menino pequeno, não consegui ir - e essas professoras começaram a se destacar por que elas conseguiam enxergar além da área do conhecimento, o desenvolvimento humano... então elas conseguiam atingir a criança porque sabiam a forma de atingir. Hoje olhando a periodização fica muito claro o quanto que eu poderia ter feito diferente se eu soubesse disso naquela época... então o desafio sempre existiu, o desafio de ser uma boa professora, desafio de ensinar os conteúdos, isso sempre existiu... mas hoje os desafios são maiores porque são desafios tanto do desenvolvimento humano quanto atrelar a este desenvolvimento humano, o ensino. entendeu? Faltava lá atrás essa clareza. Nós tínhamos o quê? Estudos muito rasos em Piaget, por exemplo, nas etapas do Piaget, mas muito raso. A gente ficava mais focado nos conteúdos (Silvana: a gente pode dizer que os desafios agora são maiores no sentido de que você tem clareza teórica e essa clareza teórica te dá uma possibilidade de qualificar esse ensino. Só que qualificar esse ensino também, dialeticamente, depende também da sua apropriação, sua, das professoras, dessa teoria?) Eu acredito nisso sim. Porque eu vejo nas professoras quando eu estava na formação e agora lá na escola, as professoras que se apropriam, nem que for de um pouquinho... elas conseguem enxergar muito. Tem uma professora do Infantil V minha que ela não conseguia enxergar avanço não aluno x dela em língua portuguesa. Quando a gente estudou capacidades para alfabetização, ela veio me dizer assim “Nossa, Meire... olha fulano e eu não enxergava que ele estava aqui nesse momento da pré-história da escrita” Ela conseguiu falar até os termos... e ela ficou muito feliz e isso deu segurança didática pra ela e agora ela sabe por onde caminhar, ela sabe qual é o próximo e ela sabe quais são as ações que ela tem que fazer parece que ele avance na sua pré-história da escrita (Silvana: então aí uma pergunta importante ... ela sabe o que ela tem que fazer e ela faz? Ela consegue colocar em prática?) Ela tá tentando colocar em prática... muito devagar, porque cada um se apropria com o que tem e se até agora talvez ela não tenha visto isso, ela tá começando também a sua vida ali de estudo. Mas as professoras que já pegaram, elas conseguem enxergar além. Não é exatamente da educação infantil, mas eu acabei de receber um e-mail de uma professora que eu fui fazer uma formação na EMEF no ano passado e ela leu o livro que eu indiquei, ela adora estudar, estuda pra caramba e ela mandou um e-mail dizendo, me questionando teoricamente e didaticamente e eu vou responder pra ela e eu achei muito legal por que ela tá avançada. Por quê? Porque estuda. (Silvana: e aí talvez não dê pra generalizar, mas do contato que você, com as professoras que você conhece, mesmo nesse caminho, não só agora, mas nesse caminho todo, você acredita que além de enxergar, elas estão fazendo as tentativas de colocar em prática aquilo que elas estão enxergando?) Sim elas estão fazendo e por quê? Porque

saber traz o empoderamento...aí você empoderada, você se sente bem no sentido de você se sentir no controle da situação e você consegue fazer. E aí quando você faz e dá um resultado positivo, aquilo vai te engrandecendo mais ainda, te motivando. E também eu penso que elas vêm pelos exemplos. Então ela viu a colega que estudou e viu que a classe dela está indo super bem, que ela está muito motivada e as crianças também, então isso também ajuda aquela que tá no comecinho a caminhar um pouco mais. Só que cada professora está no seu momento, no seu ritmo, na sua apropriação, aí não tem jeito, não tem como fazer que todo mundo esteja no mesmo. Assim como também na mesma escola você tem aquela professora que está bem avançada e tem aquela também - não é o caso da minha escola, na minha escola está todo mundo bem interessado - mas eu já trabalhei em escolas que tem aquela que fala “não, eu só quero meu salário no final do mês” e aí infelizmente, a gente não tem jeito... aí vai de cada um.

5 – Quais mudanças a Secretaria Municipal de Ensino introduziu na prática das professoras a partir da Proposta? Houve mudanças nas ATPs? Houve mudanças nas condições de trabalho? Quais mudanças você destacaria?

(Silvana: O que a secretaria municipal de educação fez efetivamente de alteração para favorecer essa nova prática das professoras na educação infantil? Se houve, se não houve mudança, em que medida houve?)

É... como eu disse anteriormente, uma mudança significativa foi que após a entrega da proposta e a disseminação naqueles encontros gerais, toda a equipe da secretaria se colocou à disposição e foi nas escolas com as áreas do conhecimento que as escolas quiseram. Então esse foi um ponto que eu destaco de bastante importância e que, na minha opinião, deve continuar para todo o sempre. Porque não é modismo, a gente tem que continuar aprofundando, estudando nas áreas do conhecimento... eu mesmo não em EMEIs, aliás me chamaram e eu não pude ir porque era bem no dia da minha ATP, mas em EMEF eu continuo indo nas ATPs. Então eu acho que esse é um ponto importante, continuar dando cursos... eu acho também que esses cursos que nós fizemos porque, como eu disse, a apropriação do conhecimento ela não é de uma hora para outra, não é varinha mágica, é processo e o processo é lento, é complexo, muitas vezes é um processo que a gente pensa que vai rápido e ele é lento, é um processo vagaroso... então precisa continuar investindo na formação continuada, nos cursos e uma coisa que está bastante interessante também acontecendo com a coordenadora da educação infantil, a Gislaine Gobbo, ela está com um grupo de umas 20 diretoras desde o ano passado estudando a prática pedagógica da proposta. Pegando, por exemplo, um conteúdo que as professoras disseram ser difícil de lidar e aí então ela traz elementos pra pensar com o grupo de diretoras e alguma outra escola que trabalhou aquele conteúdo super legal vem, apresenta e “olha, deu pra trabalhar assim, assim, assim”. Por isso que eu falei anteriormente do desenvolvimento humano... por que se a gente olha só para área do conhecimento a gente, entre aspas, joga o conteúdo lá e pensa que tá tudo bem... não tá! Então sabendo sobre o desenvolvimento humano, a gente pode pensar como é que essa criança está recebendo esse conteúdo, quais intervenções que vão fazer a diferença pra que ela aprenda e acho que isso eu destaco a formação continuada... isso não pode parar. Você perguntou? (Silvana: Da forma como você está respondendo está muito claro que até agora você está falando de condições subjetivas para efetivar essa prática. E aí a pergunta que eu coloco como complemento está relacionada mais agora às condições objetivas. Em relação às condições de trabalho, às condições objetivas de trabalho, mudou alguma coisa? Teve alguma mudança o que é secretaria municipal de educação efetivou nas condições de trabalho dessas professoras?) Olha... em relação à ATP, já tinha e até foi uma coisa ruim que aconteceu que nós tínhamos uma ATP de 3 horas e houve uma mudança na ATP e voltou para 2 horas... mas também foi um ganho porque antes de 2010, por exemplo, a gente não tinha ATP...então eu penso que isso foi um ganho e esse apoio que a secretaria dá, né? Por que, por exemplo, as condições objetivas... eu vejo lá na escola... interessante quando uma professora te pede pra você comprar, por exemplo, caixa de pizza pra ela fazer um riscador diferente... ela aprendeu isso lá na Proposta. Então essa condição objetiva praticamente é em cada escola... há essa demanda objetiva de cada escola. Eu acho que o papel da Secretaria nessas condições objetivas, elas estão bem ligadas à formação... porque se eu formo esse professor, se eu formo esse diretor, essas condições vão se efetivar lá na escola e aí ele vai buscar meios objetivos de realmente pegar essa proposta e colocar em prática. Por que muito depende da escola, não a escola em particular, mas a escola enquanto sistema... agora a secretaria, ela dá o apoio na minha opinião... falta assim alguma coisa? Sempre falta, mas em relação ao que eu estou batendo na tecla, que é a formação de professores, ela tem dado (Silvana: Mas essa professora, vamos pegar o caso dessa professora... ela precisa das caixas de pizza pra fazer o material. A escola tem condições de disponibilizar isso pra ela, esse recurso?) Exatamente, especificamente caixa de pizza não tem no almoxarifado, então aí tem que comprar com o dinheiro da APM (Silvana: Então aí é uma administração bem localizada. A gestão tem o papel de avaliar se aquilo é importante pra usar esse recurso?) É, mas como está embasada na proposta, é importante e ponto final. (Silvana: De um modo geral acaba sendo?) É por que a professora, ela solicita porque ela vai trabalhar da forma como está lá na proposta, porque tem até exemplos lá. Então, você fala, quando ela me pediu eu já sei... “ah, ela vai trabalhar tal conteúdo...perfeito”. Agora tem muita coisa que a gente precisa e que tem no almoxarifado, falando em condições objetivas, mas tem muita coisa que não tem, então algumas coisas a gente compra com a APM (Silvana: Mas aí a escola tem autonomia para fazer isso, a gestão tem autonomia para fazer essa liberação do recurso na medida da necessidade?) Tá... porque tá justificado pela proposta, pelo trabalho pedagógico da proposta. (Silvana: Ok... era isso? As mudanças?) É porque, na minha opinião, a mudança é investir, na minha opinião, investir na formação de professores. Se você estiver fazendo isso, você está mudando, está transformando. Mesmo quando eu estava na secretaria e agora na escola a minha opinião é essa: investir na formação de professores. Precisa. O professor, aquele que se apropria como eu falei desde o início, aquele que se apropria do conhecimento, ele tem uma prática transformadora... aquele que não se apropria por que ...é... nós não podemos pensar nas questões... é por que ele não quer, ele não gosta... não é isso! Aí sim eu acho que é papel da Secretaria... está ofertando. E quando eu estava na secretaria, a nossa preocupação era - e acredito que continua sendo - era ofertar o maior número de cursos com diferentes horários pra que o professor possa fazer o curso. Mas a gente sabe também que os grandes desafios das condições objetivas são maiores, é do sistema (capitalista). O professor trabalha dois períodos porque precisa sustentar a casa dele, aí ele não vai pro curso à noite por que ele tem que lavar, passar e cuidar do filho, está cansado... então a gente também enfrenta isso, com certeza... nós estamos num sistema capitalista... então nas brechas do sistema, a gente consegue fazer...por meio de ir lá na ATP, formar o diretor para que ele possa orientar o professor na sua prática, ir na escola,

fazer cursos, oferecer cursos. É isso! Orientações. A Gislaïne, essa coordenadora, ela fez orientações na escola, ela foi na escola, deu uma aula junto com a professora... o que está sendo legal também.

6 – Na sua perspectiva, as professoras da Educação Infantil estão desmotivadas para realizarem seu trabalho? O que, do seu ponto de vista, as motiva para o trabalho?

Bom... não podemos generalizar...esse é o primeiro ponto. Existem professoras muito motivadas e o que as motiva são “n” situações, mas muito do que eu falei aqui o tempo todo... Aquelas que se apropriam do conhecimento e que os alunos avançam, aprendem e se desenvolvem, elas são as mais motivadas. E aquelas que estão desmotivadas por “n” razões, mas em relação ao trabalho, nós temos situações, por exemplo, de professoras que estabeleceram relações sociais no trabalho não tão boas, então estão desmotivadas... e eu tenho exemplo na minha escola de uma funcionária que saiu de uma EMEI e veio pra minha escola... lá ela estava totalmente desmotivada por conta das relações sociais que ela estabeleceu lá e quando ela chega nessa escola nova, com novas perspectivas de relações sociais, ela estabelece e é estabelecido com ela novas relações, boas relações, ela vai de vento em popa. Até, assim, de dizer pra mim como diretora “Olha, trabalhar com você, o que você pedir eu faço, por que é muito bom”. Está super-motivada. Não é que eu sou uma boa diretora, é que ela estabeleceu novas relações e nós com ela. Então são multifatores para essa motivação, mas em relação ao trabalho docente eu ainda vejo que aquele professor que se apropria do conhecimento, ele fica muito faminto de fazer a coisa certa, ele fica muito querendo fazer aquilo. Faz sentido pra ele dar aula, faz sentido pra ele ser bom professor, porque ele sabe, ele enxerga o caminho, por meio da teoria ele tá enxergando e aí ele faz, ele planeja, entre aspas, certo, por que está embasado na teoria, aí quando ele planeja certo, o aluno responde, avança e aí vira um ciclo motivacional perfeito. É o que eu tenho visto nas minhas professoras nesse semestre, aquelas que estudam, que ficam pensando naquilo que foi estudado lá na ATP, elas vão lá e põem em prática e dá certo e elas ficam motivadas. Mas é... a desmotivação é muitas vezes por que ainda também não entendeu o seu importante papel como professor na transformação do desenvolvimento do psiquismo. Eu lá na escola agora - eu antes pensava, agora eu tenho certeza - as professoras precisam estudar as funções psíquicas superiores! Quando elas estudarem a importância do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, elas vão conseguir resultados mais positivos e aí vão ficar mais motivadas e aí elas vão dar uma aula melhor, os alunos vão aprender ... eu acho um conteúdo importantíssimo que a gente ainda está engatinhando nele, mas eu acho um conteúdo importantíssimo o desenvolvimento das funções (Silvana: Você falou que essa apropriação dá à professora esse desejo de fazer a coisa acontecer e você usou a palavra sentido, faz sentido para ele o trabalho que ele executa ...) Sim, por que vai ao encontro do significado social do seu trabalho. qual o significado social do trabalho do professor? É ensinar ...e o aluno aprender e se desenvolver... se esse sentido vai ao encontro do significado, casa e a coisa sai. (Silvana: A gente pode dizer que aqueles que estão mais desmotivados, isso se relaciona à essa perda de sentido, de não enxergar o sentido?) Uma alienação do sentido, uma distorção do sentido, coloca o sentido só no ganhar o salário no final do mês. Isso não faz sentido para o professor. Faz sentido enquanto trabalhador, é claro, todo mundo tem que ter o seu salário... a gente não trabalha só por amor, trabalha com amor e não por amor, mas o sentido de ser professor é ensinar e o aluno aprender, então se...quando o professor atingir esse sentido e na minha opinião ele vai atingir quando ele tiver esse conhecimento, que ele conseguir dar sua aula muito bem dada e o aluno aprende, e aí ele percebe o quanto ele está fazendo certo e o quanto isso é importante e o quanto ele está fazendo uma diferença (Silvana: Tem autores que estudam essa questão da alienação do trabalho docente exatamente relacionada a essa cisão entre sentido e significado. Você está me dizendo que, é lógico que não dá pra generalizar, mas sim existem algumas professoras que ainda estão neste momento dessa cisão. Em algum momento na proposta ou nas informações ou durante todo esse processo de elaboração de uma nova proposta pedagógica, essa questão da alienação ela se fez presente em algum momento? Essa discussão com as professoras?) Não, que eu me lembre não, eu não participei de nenhuma. Seria muito importante, inclusive. Nós não tocamos nesse assunto até porque não sei se a gente, por não ter muito conhecimento, precisaríamos estudar mais, precisaríamos de mais formação com alguém, com professores que saibam isso, mas a gente não. Isso que eu estou falando pra você, de alienação, são elaborações das aulas que eu participei lá do Newton, do Newton Duarte no mestrado, mas assim... não estudamos alienação, não estudamos. O que fizemos foi instrumentalizar, instrumentalizar, instrumentalizar com o desenvolvimento humano e as áreas... foi isso, basicamente. Acho que precisaria assim (Silvana: você acha que seria importante?) Eu acho importante. Até pra gente se enxergar enquanto classe, mas a gente não tem esse olhar, pelo menos eu nunca participei de nenhuma formação assim. Tenho uma ideia rasa, precisaria me aprofundar. Eu acho importante.

7 – Do seu ponto de vista, o que falta para que a Proposta incida mais diretamente na prática das professoras da Educação Infantil do município?

(Eu estou entendendo que tem um número significativo de professoras que estão se apropriando da teoria, estão fazendo tentativas, ou seja, existe um movimento que já está acontecendo, dessa proposta incidir diretamente na prática dessas professoras. Então dentro desse cenário, o que você percebe que ainda falta?)

Eu acho que falta continuar... não é que falta... é preciso continuar investindo nessa formação e acho que agora, desde o ano passado o que a Gislaïne Gobbo da Coordenadoria da Educação Infantil tem feito, mas eu acho também que ela é uma só e isso é pouco... faltam mais pessoas para liderar essa formação, com formação regional das EMEIs próximas, com as EMEFs próximas, troca de experiência, estudar a teoria olhando pra prática... nós estamos agora nesse momento da práxis mesmo. Primeiro tinha que estudar o que é práxis, né? O que práxis? Tá, práxis é isso! Então vamos fazer isso? Vamos olhar a teoria, olhar essa teoria na prática, nesse movimento de transformação... “ah, olha, então vamos juntar as EMEIs mais próximas, das regiões mais próximas e vamos fazer essa formação coletiva, de troca de experiência”. Por que às vezes eu não estou conseguindo, mas eu vejo aquela minha colega que está conseguindo e isso é importante. Eu acho que essa troca, mas uma troca de experiência à luz da teoria é uma coisa que precisa ser mais incisivo... a gente não fez muito... estamos começando.

Na semana da educação do ano passado foi bem positivo, que nós fizemos troca de experiências, uma noite só de troca de experiências, mas foi assim, pouco, a rede é muito grande, precisaria fazer uma organização, uma estrutura de organização de formação continuada que incidisse nessa questão da troca da experiência com as escolas da região que atendem aquele público. Principalmente assim EMEF e EMEI junto também, o Infantil V com o 1º. Ano. Nós fizemos já duas vezes essa experiência, foi maravilhosa, mas foi pouco. Eu penso que o que está em defasagem é pessoal para formar, formadores. Infelizmente a gente não tem tantos cargos na secretaria para que possa dar conta... você vê, a Gislaine Gobbo é uma coordenadora da educação infantil e é muita demanda de 64 escolas. Então está faltando formadores... a gente tem ajudado na medida do possível, mas teria que ter uma estrutura de organização, da mesma forma que ela pensou, que foi bem legal o que a Gislaine pensou... de ir pra escola e com esse grupo 20, ter mais grupos organizados dessa forma. Que aí fortalece o grupo internamente na escola, fortalece o grupo enquanto Sistema e ele vê que a outra colega daquela outra escola também está fazendo e isso motiva e fortalece... poxa, que legal né? Porque senão fica aquela impressão assim... modismo, “ah, vou voltar a fazer o que eu sempre fiz” ... “ah, por que a proposta não dá certo” ... “ah, porque vocês são muito idealistas”. E aí fica algumas falas assim. E se fizer esse tipo de troca de experiência por regional fica interessante prá poder uma escola olhar pra outra e ver o que cada uma está fazendo e que legal que tá fazendo. A gente já tentou fazer, mas não tem muita gente prá liderar, esse é o problema, esse é o grande desafio, dificuldade de ter quem saiba teoria como formador e lidere essas ações. A gente estava com planos e aí já mudou tudo por conta também dessas questões da aposentadoria, muita gente saiu do departamento, então aí isso se dispersou um pouquinho. E quem está lá, está tentando segurar o rojão, mas é difícil porque é pouca gente prá muito, muita escola. (Silvana: Eu vou emendar na outra questão porque tem relação com isso que você acabou de comentar, que é a questão da continuidade)

8 – O que você pode dizer acerca da continuidade da implementação da Proposta pela nova gestão do município e da Secretaria Municipal de Educação?

(Tem uma questão que é política, uma mudança de gestão municipal nesse meio de caminho e aí você tem uma mudança de secretaria, de secretária e também uma mudança das pessoas... você acabou de dizer que teve um deslocamento dos profissionais que estavam na secretaria, foram para as escolas ou mudaram de lugar... e aí por isso então a importância dessa questão da continuidade da proposta... porque foi feito todo um processo longo de construção coletiva, envolvimento de muitas pessoas, foi um caminho construído... a proposta está pronta, as escolas estão tentando fazer a proposta incidir na prática das professoras e aí tem uma nova gestão, uma nova secretária. Como você vê hoje, como está sendo hoje essa continuidade após essa mudanças de governo?)

Eu vejo como continuidade mesmo... não houve ruptura. Porque assim, de 2016 a 2017 que mudou o governo, as pessoas que ficaram no pedagógico, a maioria que ficou, são pessoas que participaram da proposta e quem veio também sabe a teoria, então, entre aspas, a proposta está garantida em sua teoria, em sua base, por conta de que a secretária mudou, mas ela deu continuidade... e uma das questões prá poder garantir foi esse apoio ao governo que desse continuidade à proposta e ao currículo comum do ensino fundamental. O sistema mesmo já estava preocupado e as professoras como um todo... e a ideia era que continuasse mesmo. A gente ... na verdade não passava pela cabeça da gente que fosse uma ruptura e que aquilo fosse engavetado. Se passou, passou muito pouco... a gente estava com uma força bem grande porque como a proposta foi implementada em 2016, foi o ano forte da implementação e aí já veio a eleição. E as professoras mesmo diziam... “Olha, não, nós vamos continuar com a proposta”... a maioria. Então houve continuidade pela atual secretária, tanto que os trabalhos estão continuando.

(Silvana: Mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?) Bom, primeiro gostaria de agradecer a oportunidade e também dizer que aqui em Bauru a gente fica muito orgulhosa quando a gente sai assim e vai em congresso, vai lá e ouve... “Você de Bauru, que legal, como é que é lá?” Então assim, nós temos um documento de 700 páginas muito bem elaborado, na minha opinião, coletivamente elaborado e que está engatinhando na prática... e que é normal no processo. E que a gente tem agora que alimentar esse bebezinho prá que ele possa crescer e se desenvolver, mas pra isso precisa de muito trabalho de formiguinha, ações, operações, mês a mês ali, prá não esmorecer. Eu alí com quem eu tenho contato, eu tenho visto professoras que já abraçaram a proposta... elas não fazem mais porque não têm conhecimento. Quando têm conhecimento, elas fazem e a coisa dá certo. Então eu não sei... eu estou otimista nesse sentido... se continuar assim essa formação ou se ampliar, inclusive, a formação, acho que ia ficar bem legal. Fora isso, fora do sistema a gente tem visto as professoras procurando os cursos que são oferecidos. A Juliana está dando um curso pelo SESC de sábado de manhã e nós temos várias educadoras nossas lá, então é um incentivo bem grande. Em relação às condições objetivas, eu vejo Bauru muito bem, entre aspas, não está assim o ideal, mas como nosso plano de cargos e carreiras avançou bastante, as condições melhores do que no passado e melhores do que muitos municípios ... mas a luta continua, a gente tem que lutar sempre, não estagnar. Mas eu acho que a proposta foi um ganho prá prefeitura porque ficávamos meio soltas assim... nós tínhamos a proposta de 1996, mas ela ficou meio de lado. E seguimos os RCNEIs... e agora nós temos uma identidade, uma identidade que é nossa, que foi construída por nós e que faz sentido para os professores porque incide no desenvolvimento humano e aí ele vê o desenvolvimento humano... naquelas formações dos GTs que teve no NAPEM, eu pude acompanhar várias, não só de Língua Portuguesa. E a gente via o quanto as professoras, em sua maioria, estavam animadas com a possibilidade de se apropriar daquele conhecimento e aquele conhecimento produzir desenvolvimento. É isso, eu acho... o caminho acho que é isso mesmo de formação continuada... o professor se apropriar do conhecimento, se instrumentalizar. Nós já tivemos um dos momentos do Saviani, nós já tivemos aquele momento da prática inicial, que foi aquele momento de 2011... aí a problematização... tá, então como fazer? Qual a concepção teórica? Por que essa concepção teórica? E agora a gente está no momento de instrumentalização do professor. Eu espero chegar na catarse. Alguns chegam sozinhos alí, mas eu acho que enquanto grupo nós não chegamos ainda... até porque nos falta conhecimento da pedagogia histórico-crítica. Prá depois poder dizer... “olha, então Bauru realmente...” Aí chegar na prática final e poder dizer: “Bauru é assim, nós fazemos assim, temos certeza disso” É isso!

(complemento acerca da continuidade – 27/11/18)

Ah, eu também não falei, retomando a composição dos GTs, eram também formados pelas supervisoras do departamento da educação infantil, com os coordenadores de área também do departamento pedagógico. Então na época de construção dessa proposta estavam todos os departamentos empenhados e envolvidos na escrita, no estudo. Então, assim como no departamento infantil estava tendo esse movimento da escrita da proposta, da construção da proposta e dos estudos, no departamento Fundamental também estava tendo o mesmo movimento com a Flávia e o Afonso para o currículo comum. O mesmo movimento: GTs, gestores, coordenadores de escola, formação, todo esse movimento. **Dentro da secretaria, então, a gente tinha desde o diretor do departamento, as diretorias de divisão, as supervisoras do departamento infantil e pedagógico e do Fundamental, os coordenadores de área, estávamos todos, todos engajados, todos envolvidos, desejosos de aprender a teoria e escrever um belo documento. Era esse o momento!** Com a entrada de um novo governo, houve a continuidade no sentido de que não foi colocado na gaveta o documento. Ele continuou sendo estudado, nós tivemos cursos... Só que agora nós estamos num outro momento porque muitas pessoas não estão mais no lugar em que estavam. Voltaram pra escola. E outras pessoas assumiram, pessoas que não estavam no mesmo momento de estudo em que a gente estava. Isso deu uma esfriada enquanto secretaria de educação. Tem muita gente lá que sabe a teoria, que está estudando, tem vontade, mas tem muita gente que está começando a estudar agora meio que do “0” e nós já estávamos bem aprofundadas. Então acho que está tendo essa diferença de pessoal técnico, que antes era um pessoal que teve oportunidade de aprofundar o estudo e agora quem entrou está quase que saindo do “0” para começar. Está em outro momento de buscar também outras alternativas que não só a proposta, isso também está começando a aparecer. Por que esse pessoal que estava lá foi sustentando, garantindo a existência dessa proposta, saiu esse pessoal, saiu 90% de quem estava lá. E agora então meio que esfriou 1 pouquinho. ...Não nas escolas Como eu falei, as escolas que vieram estudando continuam bonitinho estudando. Os professores defendem. Fazem, uma belezinha! Mas as escolas que o diretor, no caso da educação infantil, não tem esse estudo por falta de oportunidade ou porque está entrando agora como diretor ou por algum outro motivo, isso está mais frio (S: *A gente pode dizer que a proposta nasce Como 1 proposta da secretaria Ela nasce no departamento de educação infantil Como 1 proposta da Lane inicialmente Ela se estende como sendo 1 proposta da secretaria A secretaria tem 1 movimento um empenho No sentido de congregar esses profissionais Para fazer a proposta acontecer, a proposta é entregue em 2016 como fruto de todo esse movimento Muda o governo e aí a partir de 2017 Mais contundentemente em 2018 Com essa mudança estrutural das pessoas que estavam capitaneando desse processo A gente pode dizer que hoje não é 1 proposta da secretaria ?*) Não, ela é da secretaria por que não foi colocado nada no lugar, é o que nós temos. E ela é da secretaria enquanto órgão gestor das unidades, ela ainda está em vigor, nós temos cursos, a Gislaire na coordenação da área de educação infantil tem feito um excelente trabalho, mas o que a gente sente é que o pessoal que quis fazer a proposta, que se envolveu, que se empenhou, foi um e o pessoal que está dando continuidade é outro, e isso é, entre aspas, isso é quase que natural, não há nada natural, mas isso, a consequência vem dessa mudança das pessoas. Não estou dizendo que antes era melhor, não é nada disso. São momentos diferentes! É uma teoria complexa, então assim, se fosse possível - e também o que deu certo na proposta, o que é isso que eu estou falando agora, é que o governo do Rodrigo ficou 8 anos, então foi nos possibilitado politicamente eu temporariamente, foi possível fazer o que fizemos - agora deu continuidade, mas são com outras pessoas. E, claro que são outras pessoas, são outros olhares e outra forma de fazer (S: *Enfrentando um outro momento histórico também*) Um outro momento histórico, político. (S: *agora também tem a questão da BNCC que se coloca a partir do final do ano passado...*) Em relação à Base, pelo menos o que eu pude acompanhar não tão de perto, mas assim, que a ideia é defender o Currículo, defender nossa Proposta, entendendo que o nosso currículo e a nossa proposta são superiores, mais amplos, contemplando muito mais todos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento humano. A ideia, pelo menos da secretaria é essa proposta, o que aconteceu, estava secretaria e sistema juntos, o que deve acontecer mesmo. Não havia uma separação, o desejo era de todos! Ou então, pelo menos o que a gente poderia falar assim, tinha um desejo ardente da secretaria que contaminou algumas escolas. E agora não... Agora a gente percebe assim: as escolas contaminadas estão firmes e fortes nos seus propósitos e continuam estudando e a secretaria está passando por um viés diante da proposta, um viés assim - não estou conseguindo encontrar a palavra – assim, não é tão ardente quanto era porque já foi construído o documento, já está pronto, é diferente. Eu tenho certeza que essas pessoas que estão na secretaria se fosse a que tivesse produzido o documento, estaria, eu acredito, da mesma forma, com a mesma intensidade. Mas como o documento já está pronto e às vezes não foi você quem esteve envolvido... Quando a gente não se envolve, você pode até valorizar, mas você não dá tanta ênfase. Não é que é natural, mas é uma consequência (S: *Nesse processo, essas escolas que foram contaminadas, como você falou, foram contaminadas por que participaram do processo de construção, como você colocou desde o início... foi um processo coletivo de construção que chamou essas profissionais pra fazerem parte dessa construção. Então entre quem esteve presente está muito verbalizado entre elas...é a “nossa” proposta*) E assim, uma coisa bastante interessante, quando eu fui pra escola este ano (2018), como eu falei pra você, era uma escola que não tinha muito estudo por que a diretora mesmo falava que ela era mais administrativa, que não tinha tanto conhecimento. Quando eu fui pra escola, o que aconteceu? As professoras passaram também por esse movimento de se apaixonar pela teoria porque nós estudamos. E elas se apropriaram do conhecimento e isso trouxe poder, alegria, trouxe satisfação profissional. E elas estão entendendo por que que elas cantam aquela musiquinha e de que forma então melhor seria fazer aquela atividade pra poder dar um resultado melhor no desenvolvimento. Elas conseguiram, estão conseguindo enxergar isso. Mas por quê? Por que teve, tem estudo, então a escola que tem uma diretora que participou do processo de construção da proposta ou mesmo que não participou tão de perto, mas que está estudando, que está aprofundando, que tá chamando gente pra dar curso lá em ATP, nessa escola há um envolvimento maior com a proposta. Claro, isso é óbvio... você se apaixona, se apodera daquilo que te satisfaz, que satisfaz suas necessidades.

Apêndice D:

Transcrição da entrevista semiestruturada – entrevistada 2

Transcrição - entrevista 2 – 25/05/18

Yaeko Nakadakari (ex-Coordenadora da Divisão de Educação Infantil, ex-Coordenadora do GT de Música. Atual Diretora de uma das escolas de Educação Infantil do Sistema)

(Questões 1 e 2 foram respondidas em conjunto)

1 – Quem participou do processo de elaboração da Proposta Pedagógica? (pesquisadores, gestores, professores. Detalhar o trabalho de cada um no processo)

2 – Como foi / tem sido o processo de formação das professoras da Educação Infantil após a publicação da Proposta Pedagógica?

Esse é o histórico do grupo de trabalho de música... em 2011 começaram os trabalhos, na verdade os trabalhos já vinham anteriormente... o diálogo com a Secretaria... e coisa e tal, a aproximação, o planejamento. Mas daí em 2011 foi feito o convite aos professores da rede municipal de ensino, enviado, disparado pra todas as escolas, de quem quisesse participar... então poderia ser o professor, o Diretor... pra formar o grupo... aí houve... com esse convite compareceram não muitas pessoas... mas deu em média 8 pessoas por grupo de trabalho... então realizamos a formação dos grupos de trabalho, geralmente por afinidade... professor que gosta de matemática, professor que gosta de ciências, de música... ou teve também aqueles que... “ah, eu não sei muito sobre essa área...”. Teve um no meu grupo que disse: não conheço nada de música, então quero entrar pra pesquisar junto... daí teve outros que gostavam mesmo da matemática, porque ele escolheu porque já conhece a matemática... então foi assim, a formação teve critérios não planejados... foi uma surpresa no momento... e nós criamos assim, encontros semanais... com o GT de música, pra que acontecesse o estudo e também a pesquisa... então a gente recebia o material, por exemplo da Juliana... a gente tinha os encontros também com a Juliana e isso a gente disparava no grupo de pesquisa... do GT... e isso ocorria em todos os grupos... então também haviam as reuniões mensais com os coordenadores dos GTs... então a gente se reunia também com a Juliana... eu coordenava a música, a Meire de língua portuguesa... a Inês a matemática... a Sônia, artes... então a gente convocava e trazia notícias... como tava indo, tá caminhando, não tá... quais as dificuldades... e havia também os encontros mensais com os diretores das escolas... além de tudo isso, a Juliana dava uma formação pra todos os diretores da Rede... que iam enviando notícias.. falando né. E houve o levantamento do trabalho desenvolvido na Rede... então todo esse movimento a gente solicitou as boas práticas... ou não só as boas práticas... o que é que tem se trabalhado dentro de tais áreas... então a gente foi coletando material... na própria Rede... o que que eles já fazem... aí seriam as práticas... (Silvana: a gente pode dizer que é um movimento de certa forma de valorizar as práticas que eles já tinham?)... Isso, porque na verdade... as práticas, a gente, nós não iríamos criar novas práticas... o que a gente queria... pegar essas práticas com o olhar da teoria... então, só que o professor não tem consciência de que determinada prática pode ser tradicional... espontaneísta... então a gente queria trazer as atividades pra ter um olhar... uma análise... olha, essa atividade é muito mecânica... é mais a tradicional, não leva a criança a desenvolver nenhuma função... apenas a coordenação motora... então essa a gente não inclui... e a gente explica o porquê... as outras práticas têm muito a ver, né... desenvolve a imaginação, o pensamento, só que o professor não tem consciência... ele planeja a atividade, mas não sabe o objetivo... o que que eu vou desenvolver?... por que que eu faço isso?... mas é assim, todo mundo faz... (Silvana: Você fala da consciência do quanto aquela atividade vai incidir no desenvolvimento psíquico daquela criança?) Isso, só que ele não tem noção... então, as vezes é uma escolha não intencional... e o que que a gente queria... que a teoria trouxesse o desenvolvimento da consciência e o planejamento intencional... então eu vou escolher essa atividade de cultura corporal porque eu pretendo desenvolver tal conteúdo... então o que a gente diz... a gente queria até tranquilizar as professoras... nós não vamos cobrar que vocês inventem práticas... não, olhar já o que vocês fazem e fazer uma seleção mais adequada, mais intencional pro objetivo de desenvolver a criança... então, vai ter que ter uma seleção... essa serve, essa não serve... visando o desenvolvimento... então, se essa não promove o desenvolvimento, então porque é que eu vou dar?... porque que eu vou dar escrita para uma criança de 2, 3 anos... que está nas garatujas... repensar também as práticas, ... mas, assim, embasada na teoria... o que que ela me dá de informações pra que eu seja autora da minha prática... de forma intencional... Então, em 2011 foi todo esse movimento... coleta de material, o estudo, né, vai dar uma devolução pra Rede, volta, ...pra que a criação fosse, na verdade, coletiva, não só com alguns representantes em GTs, mas que as outras pessoas pudessem também colaborar com o material e tudo o mais... pra que não fosse também, assim, algo imposto de cima... ah, a Secretaria colocou lá e não entendo nada... a hora que a gente convoca essas pessoas pra vir participar, então eles se sentem parte... tanto é que os membros dos GTs defendem muito essa proposta e alguns se revoltam quando veem práticas que não têm nada a ver... Então, eu falei assim, que bom... porque eles se sentem parte, ele fez junto... então... ele não vai criticar... eles vão se apropriar, porque os membros do GT também não conheciam a teoria... então como que a gente cria algo... sem teoria (Silvana: então foi um momento formativo mesmo?) Foi... porque como a gente ia coordenar um grupo sem saber a teoria mesmo? E os membros... então teve esse processo... estudar a educação infantil... estudamos a proposta de Cascavel... então todo um conteúdo teórico... então a gente teve que compreender... se apropriar de alguns conceitos pra depois direcionar o nosso trabalho... então foi um ano inteiro de estudo... encontros semanais mesmo... foi bem intenso. Só que em 2012 também continuou, porque não dá em um ano com encontro mensal, quinzenal ou semanal, você se apropriar de uma teoria bem complexa... até hoje mesmo a gente encontra dificuldades, né... o estudo continuou em 2012... só que aí já teve a elaboração do texto introdutório... e a estrutura da proposta... a proposta começou a ganhar corpo... cada GT escreveu a sua área... então aí também teve a colaboração dos pesquisadores, porque teve fundamentação teórica dividido... o que você já conhece... essas tarefas foram distribuídas pra todas as pessoas... eu acho que teve muitas mãos trabalhando... não cheguei a contar, mas muita gente nessa proposta... então você pode perguntar às vezes pra alguém: ah, eu participei com um texto, participei como parecerista, participei da elaboração no GT... então teve esse movimento grande... um envolvimento de muita gente, de vários lugares, de outras cidades, da Universidade. Aí em 2013

teve a organização da estrutura pra tentar montar uma unidade.... por que o que acontece... cada grupo pensa de uma forma... cada um estruturou seu texto de um jeito... então ficou às vezes diferente... diferente a estrutura... a organização dos conteúdos objetivos... as orientações... até os termos... o que um grupo utilizou... isso foi tudo levado, sempre em reuniões... que a gente continuou... com todo esse movimento de reunião continuou por todos os anos... nesse formato... encontro semanal, reunião com as Diretoras, encontro com a Juliana... esse acompanhamento foi muito de perto... senão não caminha... aí quando a gente viu que os textos estavam muito diferentes, então aí a gente criou uma estrutura... pra ficar mais ou menos parecida... como seria que deveria ter as atividades práticas... não só a fundamentação teórica... a gente deveria *linkar* os conteúdos por eixo... num primeiro momento estava misturado... a gente teve que pensar: esse conteúdo se encaixa em qual eixo? Porque a gente tem tudo junto... então como separar? Então cada eixo pra ter uma coerência... dessa linha vai falar de som... dos elementos do som... então tudo que fazia parte dessa temática com conteúdo ali daquele eixo. Aí em 2013, a busca dessa unidade que não foi fácil... os GTs sofreram porque teve que refazer, reencaixar... aí a gente teve que buscar ajuda mesmo... cultura corporal... aí a Carol veio... ajudou a estruturar... então foi difícil porque a gente também não tem muitas pesquisas específicas pra essas áreas... então quem pesquisou cultura corporal? Se for ver bem, então poucas pessoas dentro da teoria... então, na matemática também foi um dilema... a gente tem muita teoria pra matemática baseada em Piaget... então, quem estudou especificamente dentro da teoria? Então foi assim, um desafio... e nisso a Juliana ajudou a todo o momento... buscando amigos... os pareceristas que eram da teoria... é que as vezes a gente pensava em alguém, mas na hora que a gente via assim, não era da teoria... então, é complicado... voluntários, assim... teve muitas pessoas que ajudaram... mas pra ter essa coerência, então a gente teve que buscar... então não foi fácil assim o processo... processo extenso. Aí em 2014, o que a gente tinha de produzido, de escrito, a gente mandou pra escolas... pra análise... também foi um momento muito legal porque escrevemos, né... e aí como esse texto seria compreendido na escola pelas pessoas que não estiveram nesse processo? Inclusive essa formação... então... escreveram... deram devolutiva... e falaram... não entendemos tal termo... isso aqui não ficou muito compreensível... ah, falta tal coisa... então muita gente foi, deu opinião, outros elogiaram... não, tá ótimo...

Eles estudaram no horário da ATPC... nós demos um prazo pra elas estudarem... pra elas escreverem... quais foram, o que elas viram... impressões... do que elas gostaram... o que não gostaram... o que que não ficou compreensível diante do olhar delas... se a linguagem tava difícil... então teve diversos comentários... porque agora não lembro, mas eu tinha toda a pesquisa digitadinha... deixei esse material lá na Secretaria... não sei onde coloquei, né... agora faz tempo... mas foi interessante... nós fizemos uma planilha com estatística... nem todas, acho que metade das escolas enviaram... então teve umas que enviaram, outras não... aí, depois que vai pra escola, a gente reformula o documento, a gente repensa, muda, ouvindo, né... levando em consideração o que eles falarem de problemas... então nós tentamos mudar, nós adequamos... o GT de música mudou... mudou termos que eles não entendiam... que necessitavam de uma explicação... aí depois nós mandamos pro parecerista... a gente mandou pro especialista... eles enviaram também as correções, sugestões... e aí pegamos esse material também e reformulamos... seguimos as orientações dos pareceristas, né... alguma coisa que não tava de acordo com a teoria... que a gente não sabia muito bem... eles foram enviando... corrigindo... depois disso tudo foi pra revisão de língua portuguesa... só que assim... são vários GTs... esse processo foi demorado, porque a gente não tinha muitas pessoas que fizessem a revisão... então quando a gente fala... aí, demorou quase um ano... todo esse processo foi de 2014, final, até 2015... então em 2015 nós ficamos esses ajustes... correção, volta, formatação, volta, gráfica... até ao final do ano ele foi finalizado... e publicado... só que foi entregue em 2016 pra aquilo que seria apresentar mesmo ao público... fazer uma solenidade de entrega. Imprimimos 4 volumes... nós mesmos que imprimimos lá na Secretaria... pra poder entregar pras autoridades... Secretária... mas as escolas receberam em CD... e tá disponível no site da prefeitura pra quem quiser, porque nós não conseguimos imprimir... porque é muito grossa, colorida e cara... e se fosse também pra fazer de forma inferior, assim, branco e preto, ia perder a riqueza... então fizemos em livro digital... porque poderia manter a qualidade e quem quisesse, imprimir... ou tirar cópia a consulta seria assim... a prefeitura na época não tinha condições...

Então aqui é só a história da educação... como é que foram as propostas anteriores... então é só essa (mostra na tela) que eu peguei quando entrei no município... eu entrei em 1986, então foi a primeira proposta... pra mostrar como foi historicamente sendo transformada pra gente chegar... esse documento existe... aqui eu não sei, mas na escola anterior, eu tinha... não fazem ainda 3 meses que eu tô aqui nessa escola... então eu não sei nem a dinâmica daqui da escola... onde estão os materiais, mas na outra que eu trabalhava tinha... uma relíquia... essa eu tenho... foi em 1996... e aqui também começou um processo sabe, quando juntou Piaget e Vigotski, o sociointeracionismo, então o município criou essa, antes era Piaget, daí foi esse período de transição, prá não jogar tudo fora do que tinha anteriormente, eles colocaram as ideias de Vigotski, essa questão do social, mas, alguns conceitos, só assim, sem muito aprofundamento... aí vieram os RCNEIs e aí a gente tentou se embasar neles, nesses documentos, né, daí falam também de Piaget, só prá explicar... o princípio da proposta sociointeracionista, depois das diretrizes básicas, aí também tem um processo histórico da escolha do referencial teórico... o que influenciou a educação de Bauru? Tinha Freinet, teve um período que a prefeitura colocou Freinet prá todo mundo, aí ficou uma escola piloto, o NER, que era uma proposta interessante, então as práticas eram embasadas na teoria de Freinet... quando veio Piaget, tinha o Piaget na teoria, mas nenhuma prática, porque ninguém entendia muito, né, então ninguém se apropriou da teoria... veio a proposta, lançaram a proposta, mas não teve essa formação, o estudo do Piaget. E antes mesmo destas gestões que fizeram a proposta, vinha também um trabalho da Ana Maria Daibem, da Lígia, que já vinha tentando mudar a construção dos PPP, então já veio um movimento mais profundo de estudo prá poder chegar nessa proposta. Então, como a teoria foi aceita pela gestão anterior, aqui veio também a continuidade, daí resolveu se fazer uma proposta curricular baseada na teoria histórico-cultural, então eles criaram base até prá aceitação dessa teoria. Houve uma formação anterior então... houve uma construção, né... teve a formação de grupos de estudo da Pedagogia Histórico-Crítica... acho que na época a Juliana que deu curso, a Lígia Márcia... acho que teve vários... só que nessa época eu não tava na secretaria ainda... a fundamentação teórica pontual, se você já tem, então aqui a gente tem...

Isso foi tudo uma oficina (no Congresso da Pedagogia Histórico-Crítica de 2015), já desde a oficina a gente já quis também mostrar esse percurso, o processo, o porquê, prá depois entrar na área mesmo. Aí a gente foi apresentando o objeto de estudo da música, e em cada GT fez isso, falando do objeto e explicando a proposta, os conteúdos, os eixos... então foi uma apresentação mesmo... explicando o porquê dos eixos, como que foi dividido, os objetivos de cada eixo, os conteúdos de cada

eixo, então, por exemplo, se é som e música é tudo relacionado ao som e a música, as fontes sonoras, os elementos do som, os elementos da música... prá ter uma lógica. Segundo momento, apresentação do eixo 2, apreciação e contextualização, então aí seria conhecer, apreciar e contextualizar os diversos gêneros e contextos musicais, então o conteúdo é gêneros musicais, contextos musicais... música como produto cultural e histórico...e a música como linguagem, objetivo nosso é desenvolver a autoria...das crianças, né, fazer uma composição, com registro, interpretação, por que o que acontece, mesmo no RCNEI tinha esse conteúdo assim de improvisação, composição, né? Só que na verdade mesmo naquela época havia falta de conhecimento... quem é que consegue? Por isso que a prática não muda... os documentos veem sem a formação. Então quando eu falo disso não é novo, né... há mesmo... o que é improvisação, o que é interpretação, composição... pedia-se a composição prá crianças de 4, 5 anos...e eu vivenciei essa época de estudar, não entendia nada. Tudo bem, mas como que eu vou compor com crianças de 4 anos? Isso foi uma grande falha dos documentos que são lançados, porque não tem a formação...muito legal...e aí? Tudo bem, né? Teoria fala prá trabalhar isso, mas você sabe como trabalhar composição com crianças de 4 anos, você teve formação prá isso? então o grande dilema da prática...por que que a teoria ... os conteúdos não ocorrem de fato e porque não se apropriam? Por que a forma como é dada...ou tem a forma, às vezes não tem o conteúdo. Então o conteúdo não está sendo privilegiado... eles estão achando que é composição, mas não é...por isso que a gente começou a pensar muito na formação, em mostrar pro professor como faz. Então, as oficinas tiveram essa características... então vamos apresentar aqui e mostrar os conteúdos, falar o que que é e depois a gente vai dar a prática, né? O que seria a composição, o registro...então houve um segundo momento em todos os GTs, a parte prática. Então, é uma atividade no eixo de apreciação e contextualização... como que eu vou trabalhar com apreciação musical com a música clássica, por exemplo? Por que a música clássica era música de fundo nas escolas ou prá dormir. Então não tinha um momento de ouvir a música, interagir com a música, mas não que o professor não queria...era por falta de conhecimento...não sabia, então quando a gente ... ficou complicado a gente cobrar algo que o professor não tem. Se a gente quisesse que a proposta realmente mudasse a prática, teria que vir a proposta mais a formação. Começamos aqui no Congresso estudando e mostrando como seria isso, essa teoria ... como que é isso? Esses conteúdos na prática, segundo a teoria histórico-cultural ... como é que a gente pode por isso que a gente tá falando em prática? Que seria... qual prática vai promover o desenvolvimento? tudo bem... eu vou dar o conteúdo música clássica, mas eu vou dar na hora do soninho. Isso vai promover o desenvolvimento? Ah... vou dar música clássica como música de fundo... eu vou dar uma atividade de desenho e coloco a música... isso é promover desenvolvimento com o conteúdo música clássica? Não...porque o foco não é a música, é o desenho. Só que o professor não tinha essa noção... ah, eu dou a música clássica sim... mas dá como? Dessa forma! então não é a forma correta que vai garantir a aprendizagem... a criança não presta atenção na música. Prá ela aprender ela tem que prestar atenção e interagir... ela tem que ouvir, desenvolver a percepção auditiva, perceber os elementos do som, ouvindo a música, o que que é um som forte, um som fraco... isso é o professor que tem que tocar...porque isso é desenvolvido...porque ele não sabendo disso, ele não desenvolve a criança.

(Silvana: houve a mesma formação após a entrega da proposta?) Foram oito meses de formação... aqui por exemplo está como se faz uma composição e registro... então, com os sons do corpo... eu posso fazer ritmos simples, então é uma composição... se a criança diz então eu vou fazer assim... duas palmas rápidas, uma palma lenta... repetindo isso dá um ritmo... então, você criou uma música, você compôs... só que pra não esquecer, eu tenho que explicar o sentido social do registro... vou criar para lembrar... então, vamos registrar com desenhos... então qual a sua ideia?... duas mãos pertinho uma mão longe... porque é rápido... e alguém criou com o pé...ah, então vou pôr o pé... porque como eles ainda são pequenos eles necessitam das imagens... e eles fazem a leitura... e o que seria então a interpretação? então eu compus, primeiro eu improvisei, eu organizei, eu criei uma música, eu compus e eu registrei... o que seria então a interpretação? o professor também não sabia... seria a própria leitura.... então o som, a música, só vai existir com a interpretação... isso aqui não é música (mostrando o registro), isso aqui é registro... então pra que a música exista, eu preciso interpretá-la... por meio de sons...então, essa dinâmica, o professor não tinha noção... por isso que pra ele era muito distante uma composição, uma interpretação... então isso tem que ser mostrado e feito... como se fala, a gente só aprende em atividade... então se o professor não entrar em atividade, de planejamento, de exercício.... por exemplo, de composição... então todo o mundo teve que compor... então o professor entra em atividade pra ele aprender... e vai se apropriar... e aí sim pode passar pras crianças, né... apropriação pelas crianças... então vamos pensar, embasados na teoria... criança entra em atividade, o professor também... então não basta eu entregar a proposta, precisa entrar em atividade com os conteúdos da proposta, saber fazer, sentir que esse conteúdo me desenvolveu como professor, e ver que dá certo... se eu consegui compor, a criança também... porque também acaba assim... legitimando o documento... eu consegui fazer.... isso é possível... então, o professor acaba aprovando...

(Silvana: como foi na formação com todas as professoras, depois da entrega da proposta?) a aceitação bem positiva... por quê? a gente solicitava que elas lessem os conteúdos... aí depois a gente ia por essa parte prática... a gente pedia também se vocês leram... quais são as dúvidas de vocês após a leitura?... pedia pra grifar.... tinha um momento... o que que vocês não entenderam... então a gente fazia o levantamento... aí via que as perguntas era o que a gente ia responder com as práticas... ah, então, como é que a gente faz isso?... como que a gente pode trabalhar uma música clássica... que tem um exercício.... qual é o exercício? não tem a vivência... quer dizer a atividade... não fizeram isso... então, num primeiro momento, ah, é difícil a proposta... aí, a gente não entendeu os conteúdos... então, assim, como a gente pode trabalhar... então vieram várias dúvidas... o que que é tal coisa... o que que é altura? o que que é intensidade?... coisas específicas da música... isso tudo a gente vem explicando também... eu acho que isso foi importante... e na hora que nós explicamos de forma simples... demos exemplos como a gente pode trabalhar o som forte, fraco... então nós demos atividades práticas... aquele conteúdo é dessa forma... por exemplo, na composição é dessa forma... então, eu fiz todo o processo... o que eu faço com as crianças, eu fiz com eles... o primeiro momento, a gente explora... diante do novo o que que a gente faz? a criança pequena? ele explora... objetalm-manipulatório está dentro da gente também... a gente não conhece o objeto, a gente vai pegar nos sentidos, tentar resgatar nossas referências... e ver pra tentar saber o que que é aquilo.... então eu falo... na música é esse o processo... eu tenho na sequência, eu coloquei pra eles, olha, como acontece?... então no primeiro momento, como se fosse, entre aspas, não seria uma receita, mas eu falo assim, como que acontece pra que ela se aproprie? A gente passa por esses momentos... porque se você num primeiro momento já fala, vamos compor? Não, eu tenho que conhecer o instrumento que eu falo assim que o compositor ou o músico também passa por esses momentos, ele não pega um instrumento que ele não conhece e já vai tocando... ele

precisa conhecer... então o exemplo vou pegar qualquer instrumento eu vou pegar o corpo... aí foi o corpo, porque é o instrumento que nós temos, não preciso levar material nenhum... então pra mostrar que eu posso criar música com qualquer instrumento, inclusive o próprio corpo.. se ele produz som, a gente pode usar numa composição... então foi isso... então eu tenho um corpo, imagino que vocês levam outro instrumento... oh, a gente tem o corpo... então vamos explorar, vou ver quais sons sai desse corpo, então com palmas, com o pé, da boca assobio, risada, estralar da língua.. então, tudo produz som... então cada professor foi criando um som pra criar um repertório...é pra ampliar o repertório? a gente vai mostrar, porque eu sozinho, eu sei bater palma... mas quando vejo outro lá fazendo uma coisa diferente, pronto, vou aprender, porque que eu não fiz isso? com a criança é assim... então eu fui mostrando como a criança aprende... dessa forma que o repertório dela ainda é simples... então a gente tem que ampliar o repertório... aí a atividade criadora surge, quando a gente tem um repertório... usando a imaginação, um repertório, eu tenho mais material criativo... pra usar na atividade criadora... então eu falo, com as crianças o ideal seria... elas não vão criar sem repertório... eles vão ficar na mesma coisa... elas vão ficar no real... só o que ela conhece... então se eu amplio esse repertório, ela vai ter material para compor lá.. então qual é o meu papel?... explorar e ampliar o repertório dela de sons... de possibilidades sonoras... então esse momento é exploração... agora, o que que eu faço depois?... vamos improvisar um ritmo com esses sons... surgiu palmas? o que eu posso organizar um som, uma sequência sonora... ah, eu vou fazer assim... duas palmas... legal... e o pé? quem criou... foram criando... aí vamos improvisando o ritmo... não existia nada... eles estão criando, improvisando... ensaiando... depois disso a gente vem pra um outro momento... vamos improvisar? então tá, vamos pegar a sequência sonora de palmas e a sequência sonora de pés... nós vamos organizar... quantas vezes? então esse é um processo de composição de uma música... coletiva... ah, não gostei?... muito rápido... então vamos mudar... então isso é legal... você ouvir a criança... isso soou bem? vocês gostaram? não, tá difícil de fazer... não ficou bom... então o que que vocês sugerem? Vamos fazer um som longo com a boca... xiiii... porque o estalar não dá certo porque o som é muito curto... então eles vão vendo... o que que dava pra fazer... então, eles vivenciaram isso... o professor... até o registro... que eu fui registrando com os desenhos... e depois nós fizemos o quer? A interpretação... eles vivenciaram o conteúdo o que que é a interpretação daquele momento... o que que foi a composição? E eles foram falando... então eu percebo assim... eles aprenderam, fizeram uma sequência de trabalho... que visa por exemplo a autoria da criança... a imaginação da criança... visando o desenvolvimento do psiquismo por meio da música... pondo conteúdos da música... agora... depois no final... e aí, tá tranquilo?... nossa, agora ficou fácil... agora eu sei como trabalhar o conteúdo composição... o que que a gente percebe né... eles leram... leram a proposta... mas não sabiam o que fazer com isso... quando eles viram que eu trabalhei um eixo inteirinho em 15 minutos... um conteúdo inteiro... um eixo inteiro de música foi trabalhado com vocês... porque eles também reclamavam que é muito conteúdo... muito... e eu trabalhei um exemplo né... porque eles vão ter que repetir... não vão se apropriar só com uma atividade... então a atividade para você trabalhar só os parâmetros do som forte/fraco, a intensidade... vai ter que dar várias atividades... desafios novos, mas tem vários jogos... posso pegar qualquer livro de música... que tem as atividades prontas... só que você tem que saber a escolha... o que que você vai escolher e por quê?... porque ele viu lá... ah, vou trabalhar com forte/fraco... o que que é forte e fraco? ... é um elemento do som... é intensidade... então eu tenho que saber que isso... simples... mas eu tenho que saber pra... não hoje vou trabalhar a intensidade... essa atividade o que vale é isso... forte/fraco... por que de repente vou trabalhar num outro parâmetro achando que tava trabalhando, sei lá, altura... porque confunde-se muito o que que é altura... o que que é intensidade... eles falaram o rádio está alto... mas o que que é isso? É intensidade... então eles não têm também esse conteúdo da área... e por isso que a gente chega a essa conclusão... o professor tem que ter a teoria base da psicologia histórico cultural, mas eu tenho que conhecer a área... quais os conteúdos específicos da música que eu vou trabalhar... porque senão acontece de dar desenho com música clássica de fundo e dizer que tá trabalhando música... mas não é, porque tá trabalhando desenho, na verdade... então o que é os elementos dos sons... eu solicito algo, mas ele não sabe...

(movimento seguinte de formação) Nessa época eu ainda tava na Secretaria... eu e a Meire... outros membros da Secretaria começaram a ir... a escola, por exemplo, teve essa formação... mas a gente ficou em dúvida... não entendeu muito ainda... porque era muita gente... por exemplo... eles queriam aprofundar mais os estudos, então queriam uma formação mais específica... aí eles chamavam... as vezes a gente pegava um conteúdo... por exemplo, não entendiam os parâmetros do som... a gente deu naquele dia, os 3 eixos... então eu vou pra escola apenas com os parâmetros do som... eu ia... uma oficina à parte... aí teve outra escola que disse assim... que queria aprender sobre a construção de instrumentos musicais... porque acontecia a composição... e as vezes não sabem... então eu fazia uma oficina e elas já sabiam qual eixo ia trabalhar... só que elas queriam fazer materiais... e aí eu aproveitava e dava outros conteúdos que não foram possíveis... tudo bem, nós vamos construir materiais... mas lá na formação vocês não aprenderam a fazer sonorização de histórias... como sonorizar uma história... então daí eu dava a criação de histórias com eles e ao mesmo tempo a parte sonora... eu vou inventar uma história e vou utilizar os objetos pra contar uma história... sempre visando a autoria... no caso da oficina da composição... porque eles costumam dar muitas coisas prontas... e a criança só executa... olha eu vou levar os instrumentos da bandinha... vou cantar uma música e nesse momento vocês tocam junto... atirei o pau no gato e no to to vocês batem a palma, vocês chocalham o chocalho... então era execução... a criança não era autora... aí as nossas propostas... se é pra desenvolver o psiquismo da criança... ela tem que criar... não ser um robzinho... então mesmo com os instrumentos, por exemplo, ele vão ter os instrumentos da bandinha... mas qual é a proposta que eles criem?... eles criem uma sequência sonora... o que por exemplo na hora da sonorização da história, por exemplo, eles ouçam o instrumento e falem... olha, parece com tal personagem... vamos criar uma história com tal personagem... vou inventar uma história... isso que a gente tentou mostrar muito pro professor... o que que é prática corrente... trago a atividade pronta, ensino pras crianças, elas executam e tudo bem... mas aí elas não criam... em todas as áreas... do desenho, elas dão cópias... criança copia do desenho e pinta... e ela não cria o próprio desenho... a gente percebe que, mesmo na língua portuguesa, se você der um texto só pra ela copiar, e ela nunca cria uma poesia... ela não cria um texto... então não tem autoria... é só copista...

Então foi esse movimento de ir pra escola... (Silvana: vocês chegaram a ir em todas?) não... não deu tempo... eu não sei... tanto eu quanto a Meire saímos da Secretaria agora... mas mesmo estando aqui, eu tenho recebido ligações pra ir em ATPCs... ir pra dar uma ajuda e coisa e tal... há uma busca... não via Secretaria... sabem que eu trabalho com a temática, e aí eles ligam pedindo pra eu ir... eu me proponho... se não coincidir com a minha ATPC, eu vou... mas eu penso assim... que é um trabalho

árido ainda... porque eu acho que tudo acaba caindo na formação... se não houver a formação e o acompanhamento do gestor, do diretor, não dá... porque eles vão acabar dando o que eles sabem... e se eles não se apropriaram, ele vão voltar pro tradicional... pro espontaneísmo... então isso é muito triste né...

3 – Do seu ponto de vista, quais são os desafios da prática da professora de Educação Infantil do sistema municipal de ensino? Que dificuldades ela enfrenta em sua prática?

Bom, a dificuldade que eu falo assim é a formação ainda... a formação continuada, porque o documento está aí como base pra quem quer estudar e tudo o mais... só que o professor em sala de aula sozinho... ele não consegue ainda... eu percebo que eles têm muito boa vontade... eu vejo aqui na escola... elas estudaram... elas já estão avançadas..., mas o que eu percebo, né... como elaborar um planejamento, uma rotina dentro da proposta... né... quais práticas ainda eu garanto ... o que está na proposta... então eu vejo assim que falta conhecimento... ainda... então eu cheguei aqui e já comecei uma formação... por exemplo, desde o que são funções psíquicas superiores? tem na proposta e tudo... mas... elas leem, mas elas não têm essa compreensão revertida pra prática... então tá, eu quero desenvolver a percepção... sentidos das crianças pequeninhas... de todos, mas quem tá precisando mais? né, os pequeninhos... como que é a forma de aprendizagem... objetual-manipulatório... eu preciso desenvolver os sentidos por meio dessa atividade... só que elas não sabem como... né, então, aí a gente faz a pesquisa... a gente mostra um estudo em ATPC mesmo... aí eu pesquiso quais atividades podem colaborar pra esse desenvolvimento ou pro trabalho do professor... então eu falo assim, elas sabem a teoria, né... elas têm vontade, mas às vezes elas não sabem como viabilizar as práticas... né... o que fazer... algumas buscam, eu percebo... mas às vezes elas pensam assim: mas será que essa atividade vai promover?... então eu penso assim que acaba caindo mesmo é na formação... e aí eu vejo o papel fundamental do gestor... que dentro da educação infantil, ele é o coordenador... ao mesmo tempo em que ele tá envolvido com a parte burocrática, ele tem que ter um tempo pra ele estudar e dar essa formação... e qual que é o outro desafio... dilema?... o gestor também não tem formação...

(Silvana: ah, eu to pensando aqui... no seu caso específico, no caso da Meire, que são pessoas que acompanharam, que estudaram... a Meire terminou o doutorado dela... você tá agora fazendo o seu... e têm conhecimento profundo da teoria... então isso facilita, né... você estar numa escola... então você, a Meire... talvez outras também que acompanharam mais de perto, elas têm uma facilidade teórica pra poder respaldar as professoras nas suas escolas... mas, isso não é comum... não é comum assim... não dá pra gente falar assim que todas as diretoras da educação infantil tem essa apropriação nesse nível, pra poder fazer essa trabalho formativo nas suas escolas... é isso?) É isso... nós somos a minoria... tanto é, por exemplo, que é o papel das diretoras essa formação... mas elas solicitam a gente... por exemplo a Meire, eu... as demais... pra ir até a escola... porque ela não tem domínio, ela não conhece... então ela não se sente segura pra falar... então ela acaba dando textos... algumas leem o texto... então elas trabalham sim... as diretoras trabalham... elas têm boa intenção... mas elas ficam muito leitoras e... sem essa questão prática, porque ela não coloca essa professora em atividade... da prática pra que ela se aproprie também dessa teoria... eu penso que nesse momento, não basta só a teoria... ela tem necessidade, né... igual aquela criança... daquele momento... o pensamento figurativo... eu preciso ver... o professor também... ela precisa de um exemplo naquele momento para poder se apropriar... como seria um exemplo dessa atividade?... e o diretor tem dificuldades... de pegar o que os professores estão dando e falar assim... olha, né... aqui vocês estão trabalhando determinado conteúdo e está desenvolvendo tal função, por exemplo... e isso é fundamental... então eles não sabem... então por isso, essa dificuldade... quem tem que trabalhar a formação, não tem o conhecimento... então... é... eu falo que precisa de um movimento grande... até da Secretaria, não sei como, né... a gente tem que atingir esses diretores... dar uma formação... pra que eles consigam trabalhar com os professores... ou por outro lado também... como eu vivenciei várias práticas na Secretaria de Educação, o que eu percebi... a gente trabalhou também muitos diretores... só que eles não sabem como trabalhar com o professor... então o que dá muito resultado... eu gosto muito é de ATPC, porque ali está o diretor... está todo o grupo de professores... então é... como todos estão vendo a mesma coisa, existe também assim uma cobrança do professor em relação ao diretor... a compreensão do diretor pra determinadas práticas... olha, eu tô mas... faz parte... porque o que acontece?... o professor que eu vi também... o professor faz o curso, ele vem com a prática inovadora, o diretor não concorda... porque ele não conhece... pra ele não faz sentido... então ele acaba falando não... né... então faz, por exemplo, o meu curso de infantil... ah, não, eu quero que trabalhe com um caderno de linha porque o infantil tem que ser linha... porque ele tem essa concepção tradicional... né... então acaba impedindo a prática do professor...

(Silvana: a gente pode dizer que embora a gente tenha uma proposta pedagógica que é do sistema... isso não tá apropriado pelos gestores do sistema de uma forma que eles possam dizer... não eu sei exatamente que é o caminho... e vou apoiar esse caminho, mesmo que eu não conheça... existe ainda uma certa resistência por falta de conhecimento?) Isso... então qual que é a fala comum... aí, essa proposta... não vai dar certo... tipo assim... utópica... essa proposta é utópica... ninguém trabalha dessa forma... né... ou aqueles que não têm o conhecimento, eles falam assim... olha, essa proposta não é boa não... é muito difícil... a Ana vivenciou isso... né Ana (professora da escola entra na sala e inicia breve diálogo)... a Ana é uma professora... então há várias falas que ela conhece de colegas... proposta não dá certo, né...

Ana: porque na verdade o tradicional é o caminho seguro... eu acho mais difícil porque na educação infantil as crianças dão muito mais trabalho... você se desgasta muito mais... mas tem professor que prefere o caminho mais seguro... porque ela já tem, ela não tem que criar... então assim eu fiquei substituindo a Yaeko, eu vi... o dia que eu dei pras professoras fazerem os fantoches com as colheres de pau... nossa, quase me mataram... "eu não sei!" Falei assim, não... mas o que eu quero é que nós vejamos nossas funções executivas... o que que eu tenho dificuldade, porque que eu não gosto de fazer? aí fizeram, ficou bonitinho, né? mas assim... é... um pouco de preguiça, né? você fica na zona de conforto e não... é difícil... a experiência que eu tive aqui foi assim... que com a teoria, tinha professor que era super resistente, mas com a teoria mudou a prática totalmente. Mudou o discurso... a pessoa se apropriou... então assim... é legal o ATPC... só que ... eu não tinha embasamento teórico como a Yaeko tem... então eu fui atrás de fazer e nem assim dei conta da forma como ela dá... mas o arroz com feijão eu consegui.

Ela mudou muito a escola... a teoria a gente já percebe que elas têm... que elas estudaram dúvidas no ATPCs.... que elas levaram a sério... então nesse sentido eu não tive problemas...essa passagem da teoria pra prática é que eu tô tentando... fazer essa mudança... é o dilema que eu falo... eles leem, se apropriam da teoria, mas a prática não muda...

(Silvana: Por que você acha que não muda a prática?) Eu acho assim não muda a prática, penso assim, não muda a prática porque também não se apropriou da teoria. Porque quando ele se apropria ele compreende, ele desenvolve a consciência dele, ele não consegue dar, por exemplo, o que o tradicional dá. Agora tem aqueles que são resistentes e tem professor que fala: eu não quero!... Então ele não quer nem se aproximar da teoria... Ele pode até entender o que acontece, mas ele não acredita...ele tem essa capacidade de compreensão, só que ele não quer mudar a prática. Ah...tá, tudo bem, só que eu vou continuar dando as minhas cópias. Entendeu? Então falta eu acho também à vontade do professor, o desejo, o querer mudar, o querer fazer algo também. Porque depende muito do professor. Eu falo é difícil a gente impor algo. Se ele não tem essa consciência e não quer mudar, daí não muda. A gente encontra muito disso também. E numa escola o que acontece? Quando a gente começa a solicitar, orientar que fala assim: olha, essa prática é inútil, não vai promover o desenvolvimento, eu quero que você mude! Então se o professor é muito resistente, ele muda de escola, ele pede remoção, porque a diretora é muito exigente e quer que trabalhe a proposta. Aí ele vai pra escola onde o diretor é espontaneísta e diz... não, o que você fizer tá bom! Não tem essa consciência, assim, consciência por falta de conhecimento. Ele não sabe e também não acredita e acaba indo pra uma escola onde não precisa nem fazer o planejamento... é o espontaneísmo...Faz o que quer.

(Silvana: e a questão do planejamento – tempo pra planejar – precisa de um tempo pra planejar de modo a levar a teoria para a prática. Como é isso nas escolas de EI de Bauru?) Em Bauru, com o plano de Cargos e carreiras eles criaram o tempo pra eles...o professor ganha pra planejar. Então tem as ATPIs (individual). É por nível... os professores daqui eles vêm... por exemplo, nível A por exemplo, ele ganha as 2h da ATPC pra vir aqui pra estudar e ele ganha 3h em casa pra fazer o planejamento...quem tá começando. Como nessa escola e na maioria das escolas a maioria dos professores são antigos, já são nível B, C ou D... Quem é nível D ele ganha 20h a mais... ganha 15h pra planejar...ele vem 3 dias da manhã pra planejar e ele ganha outras 5 horas de ATPi em casa pra fazer o planejamento em casa. Eu digo assim... não tem desculpa... é diferente do professor especialista que dá muitas aulas, muitas turmas... Aqui não... o professor tem 1 turma, 1 turma só, 1 lista de chamada. Não tem que por provas, notas...como a gente vê no caso dos especialistas, se eles têm 5 turmas, são 5 planejamentos, 5 provas, tudo multiplicado. Então aqui não! Eles vêm pelo 2 vezes na semana 4h, então são 8h. A Ana, por exemplo, é nível D... então ela tem 3 manhãs aqui, fora o que ela ganha em casa pra planejar, preparar material, material didático... Então ela pode preparar jogos, tudo o que ela acha que vai favorecer a aprendizagem daquele conteúdo ela pode criar aqui. Então ali em cima tem vários professores, se você subir você vai ver que os professores estão em ATPi. Mas o que acontece? Às vezes é mal aproveitado. Em determinadas escolas então eles acabam não tendo consciência que esse momento é pra estudo e planejamento e ficam fazendo outras coisas que não é o estudo... e aí falta tempo! E acaba falando... Mas mesmo quem ganha pra ficar em casa, esquece... E não quero levar trabalho pra casa! Ele esquece que ele ganha 3h pra planejar na casa dele... “Aí eu não vou levar trabalho pra casa!” Mas como assim? Você ganha pra fazer planejamento! Então o gestor também tem que cobrar isso, lembrá-lo disso...Então é um desafio do gestor. Não é fácil. Também então se o gestor não for comprometido e cobrar, ele acaba deixando de lado... daí vira diretora boazinha, amiga, que não cobra. É complicado! Então você tem que tá bem firme, cobrar, fazer o acompanhamento dos cadernos. Como faz pouco tempo que eu estou aqui ainda estou conhecendo o grupo. Eu falei pra elas: não vou cobrar nada que eu não tenha trabalhado com vocês... Porque também não acho certo: Eu quero desse jeito!...mas elas não sabem ...É igual cobrar da criança algo... eu vou cobrar da criança algo...eu penso que meu grupo de alunos é meu grupo de professores. Então eu tenho que trazer todas as ATPs de formação...eu já tô vendo que tem problemas no planejamento, na organização da rotina... Eles não sabem elaborar o planejamento. Ah, sim, elaboram, mas por exemplo não faz um relato, não faz avaliações... O que é que você vai avaliar? Qual o objetivo desta atividade? Então às vezes elas planejam, elencam atividade e pronto. Então aí eu tive que planejar 1 ATPC de formação para ensinar... Por que eu venho trabalhando todas as funções psíquicas... Agora eu dei uma pausa porque eu tava trabalhando a linguagem e vi a necessidade de falar como se faz o planejamento... E aí eu comecei, planejei, inclusive eu criei planilhas de avaliação... Já que é difícil de ela anotar o nome de todas as crianças, então criei as planilhas...eu tenho várias, por exemplo, desenho... O que você vai avaliar? Eu solicitei assim: Avalia o nível real da criança primeiro, antes de começar qualquer projeto. Daí elenquei os possíveis níveis: Garatujas desordenadas e ordenadas, formas, mandalas, o início da figura humana, a figura humana e paisagem. Então, pra facilitar! Por que elas pegam o desenho e guardam...não olha, não avalia. Como eu vou intervir na zona de desenvolvimento do desenho? Tem que saber o real e atuar na ZDP. Então elas não tinham isso...eu estou fazendo planilhas, digitando, todas as áreas, por exemplo

pintura	a	dedo	e	outras.
---------	---	------	---	---------

4 – Você acredita que estas dificuldades já existiam antes da elaboração e implementação da Proposta Pedagógica? O que mudou a partir disso?

Elas sempre existiram... Eu tenho 30 anos de prefeitura... Essa dificuldade mesmo...Eu penso que as propostas foram vindo, mesmo que tivesse vindo a proposta de Piaget por exemplo mas com uma prática condizente com Piaget eu acho que traria mudanças. Porque eu penso assim eu estudei um pouco e eu vi que ele que descobriu esse desenvolvimento...as pessoas que se basearam no desenho, por exemplo, eles se basearam em Piaget e viram a lógica interna do desenvolvimento. Só que as pessoas...a concepção piagetiana era natural, então eles achavam que só dando o desenho eles achavam que ia desenvolver naturalmente. Mas mesmo tendo Piaget, elas não tinham conhecimento e que existia um momento do desenho. Então o que que elas solicitavam? Coisas que estavam além, por exemplo, a criança estava no rabisco e elas solicitavam o figurativo, ou seja, elas nem consideravam o que a própria teoria da época falava. Então o que ela solicitava era o tradicional. E era cópia ...é a cópia da cópia. Não tinha esse momento de olhar pra criança e trabalhar naquele nível de desenvolvimento da criança. Só que isso também não foi feito, porque eu lembro quando eu estava estudando isso, as práticas eram tradicionais. então o tradicional continua. E vieram as propostas da prefeitura e eu também não me lembro de formação. Eles mandavam esses caderninhos impressos e a gente tinha que seguir o conteúdo e tudo bem. Seguíamos todo o conteúdo, mas com uma prática que a gente

achava que dava pra tocar aquele conteúdo, uma prática essencialmente tradicional, de cópia, não favorecia por exemplo, a autoria da criança...continuava cópia. Aí foi vindo a outra proposta de 1996, aí vieram os RCNEI. Só que também o governo federal lançou esses documentos e ele também não deu formação. Então quem fazia tradicional continuou. Então nenhum documento veio e provocou mudanças na prática. Tanto é que o que mudou é que era o tradicional e veio espontaneísmo...ah, deixa a criança livre, deixa nascer da criança, deixe a criança ditar o que ela quer. Então pra mim eu acho que gerou muita insegurança. Olha, tem que partir daquilo que a criança traz e você tinha que planejar ali na hora algo... Fala de borboleta, é de borboleta que vamos trabalhar... Isso também gera insegurança. Por exemplo eu gostava sempre de fazer o meu planejamento... é isso que eu sei, que eu consigo e ficava muito difícil pra o professor trabalhar. Então, o que eu vejo, tinha essa dificuldade. Então na verdade vieram os documentos e o professor sempre fez o que ele achava ou se ele tinha alguma forma diferenciada. Por exemplo eu fui estudar o RCNEI... só que eu ia buscar informação... Eu fui buscar informação porque eu não entendia nada. Meu sempre “caxias”, queria seguir o documento. Quero trabalhar o conteúdo que eles estão pedindo...era difícil de achar os conteúdos, era tudo espalhado, tudo muito geral. Então se lá está falando que tem apreciação, tem os blocos...só que eles não falavam como, então eu vou procurar alguma forma, som e música pra tentar composição. Sorte minha foi que dentre os vários cursos oferecidos também eram tipo oficinas. Não tinha teoria...então oficina de roda, oficina de músicas, oficina de jogos...era só fazer. Então não dava embasamento teórico. Eu fui, fiz um curso com a Valéria. Ela pegou o documento do RCNEI, ela pegou todos os blocos, os eixos e ela foi explicando como trabalhar isso, como trabalhar na composição até que fez sentido pra mim. Agora sim ...por isso que eu me encantei com música e fui estudar e consegui até trabalhar uma forma com música. Por que isso me atinge, desenvolve a consciência, porque eu entendia que é a teoria falando o que eu poderia fazer na prática. Como que eu revertia como eu faço e é uma prática que contemplasse aquele conteúdo de maneira a desenvolver a criança. Então mais do que a formação, a importância da autoria... Deixa a criança criar só que trabalharam conteúdo. Então dá! E quando veio a proposta nós trouxemos essa ideia... Não basta ter a teoria, a gente tem que ter exemplos práticos, porque é o exemplo que ajuda a professora visualizar, a trabalhar e, além disso, a gente quis amarrar tudo isso, ou seja, o que a gente coloca essas questões na prática, na vivência do professor. Então foi o movimento por que os outros não deram certo. Eu briguei por isso. Tem que ter essa formação mesmo que simples, geral. Mas o professor tem que ver que isso é possível, porque se não, por exemplo, a composição é algo muito distante. Então ele não vai pôr em prática porque ele acha que aquilo é possível quando ele fez a atividade, quando o professor viu que ele consegue fazer. É isso: então o documento tá dizendo que é pra fazer ...então ele viu que é possível...então eu falo assim sempre existiram essas dificuldades.

Sempre existiram, mas qual o diferencial dessa proposta? Eu acho que amenizou um pouco... eu vejo muitas escolas tentando fazer algo diferente, mudar, por que teve esse momento de implementação, que foi formação, quer dizer 1 ano de formação em todas as áreas. Eles tiveram uma noção assim do todo o que seria em cada área. E aí depois eles vão ter que criar, lógico, mas eles viram que é possível. Então isso eu achei que foi inédito todo esse tempo eu nunca tive 1 formação em nenhum documento. Nunca um movimento grande, essa formação pra todo mundo, o que nós fizemos foi mobilizar a rede toda, todo mundo participou só não participou que não tinha ATPC, os novos. Mas indo a maioria da escola é lógico que todos, o diretor, os outros iriam passar pro outro... Quer dizer a gente imagina que isso aconteceria. E agora o que existem dificuldades... Continuam algumas dificuldades, mas nem tanto como antes. Agora o que elas falam “Agora a gente tem o documento” E os conteúdos estão nesse documento. Acaba facilitando a professora aquele que quer trabalhar. Já quais conteúdos diferentes do RCNEI que a gente não consegue achar. Eles ensinavam os procedimentos e tal, mas quais são os conteúdos? Então, não tinha e nesse tem elencado por eixo, por conteúdo. Então aquele professor que tem vontade mesmo se ele consegue ler... Eu penso por mim, na época em que eu me baseava nos documentos eu conseguiria olhando pra esse documento fazer algo na prática. Diferente dos RCNEIs que ficava muito confuso... Eu ia procurar cursos pra tentar esclarecer o que é aquilo, só que não é uma prática comum infelizmente, do professor ter uma dificuldade e ir fazer um curso... Porque ele não entende isso, infelizmente. Hoje eu acho que o nosso dilema é continuar com essa formação até que eles tenham autonomia. Que o processo seja autônomo, autor da sua própria prática. Então ele tem que se apropriar, compreender e caminhar sozinho. Eu vejo assim que os professores, os membros do GTs que participaram da formação, eles se apropriaram e eles não conseguem fazer diferente. Só que o que eu percebo por meio de relatos... o quanto esse processo é difícil porque muitas vezes o grupo boicota... E o pior às vezes o próprio gestor não entende então, as vezes, fica uma briga interna entre esse professor que sabe fazer e o gestor que não acredita muito. Então o próprio gestor impede ou o grupo se organiza e trabalha contra o colega. Porque é mais fácil você fazer aquilo que já tá pronto... xerocar, distribuir para os alunos pintar ou uma apostila. Entre esses professores a apostila seria a melhor coisa do mundo! Então isso é triste. Então eu falo a gente vê de tudo, Mas eu falo assim por mim... Quanto essa proposta contribuiu para os professores porque eu não estava aqui na escola antes e elas se pegaram na proposta tentando do jeito delas e o outro vai ficar naquela construção simples. Não amplia pra outras coisas. Então a importância de ele ter esse conhecimento... Não é porque eles não sabem o que acontece com a criança, é uma questão formativa. Eu falo assim ...a criança pequenininha tem que deixar livre só que aí não tem regras nenhuma e também não aprende fazer as coisas de forma correta. Então eu falo isso está presente muito forte isso... ah, deixa ela fazer só que eu falo assim eu não abro mão dos conteúdos, procedimentos por que a gente tem uma teoria que embasa a gente. Então a gente tem que tomar cuidado, porque se não fica muito direcionado e elas por medo de também não caírem no espontaneísmo elas começam direcionar. então o que eu falo no 1os. momento, por exemplo, na pintura a dedo ...então vou ensinar ele espalhar, a seguir todos aqueles movimentos... o que eles precisam pra chegar no pictórico. Só que nesse processo de chegar no pictórico leva o ano todo. Só que eu tenho que trazer novos desafios, trabalhar com texturas diferentes se o x da questão é repertório para atividade criadora então eu vou apresentar a cada 2 semanas - por que a repetição é importante não é cada dia dar um riscador não daria tempo de ele se apropriar... é igual dirigir carro... então deixa primeiro riscador vai ser a mão e os dedos... ele vai brincar durante 15 dias com as mãos e os dedos, vai explorar todos os movimentos pra cima pra baixo, circular... esgota, faz ondinha, faz peixinho, tudo à mão... imita o gesto então estou trabalhando a gestualidade que vai ali pro papel. Então tá, esgotei, eu sei fazer...conteúdo com a mão contudo o que a mão é possível fazer aí eu vou introduzir riscador novo porque eu tenho que lançar o novo desafio, senão também cansa... então nós vamos estender agora fazer desenhos com palito depois com pazinhas então eu vou trazendo elementos que podem ser indicadores... ah, tá... agora vamos ampliar a mistura de cores... isso também então além de trabalhar eu também trabalho os 4 elementos das artes visuais: cor, textura, linha e forma e o professor tem que ter essa consciência tem que garantir... eu escolho

uma técnica, mas eu trabalho todos os elementos, preciso garantir o ano todo então ele tem que se apropriar do que é cor só que, ao mesmo tempo, eu crio algo então ensinando todos os possíveis portadores, todas as misturas de cores possíveis, texturas que podem vir: é terra, farinha, sagu, há outros materiais que vem pode ser papel, recorte, tecido, porque os artistas utilizam isso então a gente pega o que é mais elaborado... diz o que nessa técnica o artista usou de material é isso que eu vou trazer para as crianças... só que eu não trago tudo de uma vez... aí eu falo ...ele vai aprender a brincar com areia, criar com areia, com tecido, papel, usar palito, então eu vou apresentar uma vez de cada ...e aí num 2o. momento sempre assim apresentei o palito e a pazinha a outra é atividade livre de criança...então eu coloco os materiais que eles já sabem usar, não é nada novo, aí sim eles fazem escolha... “ah, professora, gostei mais do palito, eu gostei da areia, não gostei da areia, então eu dou oportunidade pra criança por no desenho o desejo dele, as preferências... eu sei mexer com areia, só que eu não quero... o que não pode é falta de repertório, falta de opção, por exemplo, eu só desenho com palito por que a professora só me deu palito então ele não tem opção... isso não é livre de verdade, liberdade de criação... então quando ele sabe mexer diferente... eu sei, professora, não quero mexer na areia, quero no papel... ah, se eu posso promover a autonomia, autoria deles, o desenvolvimento deles, mas também dentro da individualidade... não é robozinho, todo mundo vai fazer igual o modelo... não! Mas o que eu preciso é ensinar os procedimentos, apresentar os materiais todos e no final do ano quando chega novembro, dezembro, todos os materiais então dá impressão de Freinet mas aí eu falo assim... não, porque as vezes tenho a impressão que Freinet é livre, não ensina... eles trabalham todos os movimentos e depois que ele já se apropriou, eles ficam com os cantinhos, eles escolhem, então isso é valorizar também a criação, atividade criadora, autoria então o que acontece? Ah...não gosto de Freinet, tudo livre, isso é uma má compreensão do que pra ele trabalha em cada elemento... ele teve um processo de ensino para a escolha, porque senão eu fico direcionando a todo momento, eu fico fazendo as escolhas dos materiais e a criança nunca fez um dela... será que realmente é isso que ele gosta? Igual música... eu apresento diversos gêneros mas o gosto dele vai ser individual ah...eu gostei da música clássica, mas ele conheceu várias daí ele pode pensar por si próprio, fala... não eu gostei mais disso, isso me agrada mais e isso me faz bem do que outro jeito que eu conheci. Não, isso não me agrada, mas eu conheço e nada impede de que na atividade criadora com a intenção de algo que seja mais forte na minha composição eu vou pegar elementos daquele gênero musical que eu vou por aqui... vai depender da minha intencionalidade aquilo lá que eu aprendi vai me ajudar na minha composição... então saber fazer escolhas é a mesma coisa... se eu quero por meus sentimentos ali na hora da pintura eu não tô bem, eu tô triste, eu vou escolher quais cores expressam melhor o meu sentimento de tristeza. Se ele conhece várias, ele pode dizer e você escolher o cinza ou marrom, cores frias, então ele já sabe, então ele vai escolher os elementos que ajudem ele a falar o que ele tá sentindo. Ah, to alegre... então que cor escolher? Acho que essa cor me traz um sentimento de alegria, escolher um vermelho e coisa e tal... então cada um dependendo também das suas vivências pessoais... se aquela coisa te traz alegria e escolha a cor, mas ele vai ter esses elementos, experienciou ou vivenciou então não é nem um extremo, nem outro.

Então eu acredito nisso ... vocês têm que deixar livre assim, só que vocês ensinam. Como que você vai avaliar se vocês direcionam? Eu quero avaliar o desenho, mas eu nunca dou desenho livre... você tá direcionando a figura humana, todo mundo vai desenhar figura humana... quero que seja livre ...vou avaliando pra ver quais temáticas estão surgindo, o que eu devo ampliar. Por exemplo, tá saindo pipa ...vamos ampliar porque senão ele vai só vai ficar só com aquela pipa... traz todos os tipos de pipa do mundo, faz pesquisas, amplia... olha, existe pipa redonda, também existe quadrada, então é ampliar sua visão de mundo até pra dar base pra generalização... então o que que eu tenho que saber... o que é uma pipa... isso aqui não é uma pipa... porque eu vi uma pipa em um país que era dessa forma...traz outro tipo de pipa... e pra ele ter o conceito do que é pipa, o que é um riscador, o que é um suporte, eu tenho que apresentar... então é por isso que eu falo... a questão é o conhecimento. Se não ela vai ter prática tradicional, espontaneísta e nada impede que a nossa prática tenha algo tradicional... a memorização, por exemplo, decorar faz parte e é uma prática muito comum na tradicional então não vou trazer tradicional ou desenho livre e espontâneo...a questão é a intencionalidade... se eu quero autoria eu não posso ficar intervindo tempo todo...a criança está desenhando você fica intervindo o tempo todo, isso inibe. A mesma coisa você tá desenhando e eu falo, “Silvana, porque você fez essa cor? Porque você não dá uma engordadilha no braço?” Então você para e fala: “O que você quer que eu faça?” Você vira um robô não é assim que você tá criando... você quer fazer um braço fino, você quer apresentar outra coisa... minha professora fica intervindo ... não deixa eu expressar o que quero... Se quero fazer um braço fino, magrelinha com essa cor, desse jeito, é assim que eu pensei. Isso é autoria... agora, a pessoa fica intervindo escolhendo a cor então eu digo...quem olha vai dizer: é espontânea...só que eu digo, não” ?Porque eu vejo a fala delas com esse monte de modelo de flor, de árvores, de pipa... eu tô limitando a criança porque ela só sabe isso” A outra leva em conta o interesse dela... também é porque se ela gosta ela tá me dizendo o tempo todo o que ela gosta no desenho... é ali que eu vou trabalhar. Como que eu gero uma necessidade na criança? Trazendo logo uma coisa que não faz parte do repertório da criança... o que também não é proibido... tem coisas que ela vai precisar também aprender... trazer algo que ela não conhece algum novo então eu quero ampliar o repertório eu preciso melhorar aquilo que ela também já tá produzindo... se ela tá produzindo a figura humana e eu vejo que o desenho dela tá muito simples eu tenho que melhorar, se não ela vai desenhar o homem palito a vida inteira. Eu olho e digo: não! Eu preciso melhorar a produção dessa criança... produção facial, corporal então o que eu posso melhorar? Parto do que eu tenho pra que ela tenha mais, então se ela produz aquilo é o que ela sabe eu vou ampliar a ZDP porque ela entra fazendo um rabisco e depois de um ano ela sai fazendo o mesmo rabisco... o que isso diz? Ou que eu não trabalhei ou trabalhei sem na zona real... deixa ela rabiscar o ano todo então eu não tô promovendo o desenvolvimento dentro do desenho. Por exemplo se ela entra cantando uma musiquinha e ela sai cantando a mesma musiquinha, não criou repertório, não deu nada de novo, o que não pode é isso! O que não pode a criança entrar e sair do mesmo jeito, tem que sair mudada, mesmo sendo pequenininha. Então muitas práticas eu vejo que elas já aplicam... eu vejo ela trabalhando com música clássica, coisa que não tinha antes eu cheguei aqui ela tava trabalhando com música, movimento. Então eu falo assim... muitas se sentem incomodadas com as práticas, então elas tentam mudar tem algumas que pedem socorro... poxa você me ajuda nisso? Eu não sei fazer... então isso é legal, esse desejo de mudar. Por conta de tudo isso ela já tem pelo menos um olhar sensível de que isso tá legal, isso não tá e antigamente não tinha então eu penso que desenvolveu uma consciência delas. No caminho tivemos problemas também com duas diretorias que eram piagetianas... elas sabotavam nosso processo, discordavam, porém o que a gente via também elas não tinham a prática... diziam que eram, mas não sabem orientar os professores na teoria de Piaget. Tudo bem você acredita naquilo, mas aí a prática não é condizente com a teoria, é espontaneísmo ou tradicional. Eu entendo... é duro a pessoa que dedicou a vida toda e a gente fala,

“Olha, agora muda”. Então existem esses casos... existem diretoras quer eram Freinet, mas essas são as mais próximas a teoria sociocultural, apoiam a intervenção, veem a assembleia com o momento da criança se expor, de falar, brigar por seus direitos, tem muitas coisas favoráveis, diferente da tradicional que não dá voz à criança, então os diretores quer eram Freinet em Bauru, eles aceitaram muito bem a proposta e as práticas delas favorecem muito a autoria... então a gente vê também a gente fala da teoria mais também não fica com aquele olhar fechado se não acaba sendo dogma, religião... eu vejo muitas práticas favoráveis só que as pessoas não sabem que tem muito a ver com a histórico-cultural... então tá trabalhando o conteúdo embora se nomeie com tal teoria quando eu vejo as práticas elas promovem desenvolvimento a partir do conhecimento... tem muito a ver com o que a gente defende...

5 – Quais mudanças a Secretaria Municipal de Ensino introduziu na prática das professoras a partir da Proposta? Houve mudanças nas ATPs? Houve mudanças nas condições de trabalho? Quais mudanças você destacaria?

Então essas melhorias não aconteceram em função da proposta, mas em função do plano de cargos e carreiras. O que eu vejo que a secretaria mudou, que antes não tinha, por exemplo, é a nomenclatura das turmas que foi uma solicitação a partir da proposta. Nós fizemos, eu, a Ju, as meninas... não tinha mais por que ser maternal, infantil, berçário... então entre nós fizemos uma pesquisa e lançamos também no município pra ver se eles concordavam com a nova nomenclatura. Fizemos um esclarecimento em relação às terminologias vinculadas às teorias passadas, fizemos esse movimento pra se pensar a troca...mas muitos falavam “por que que vai mudar? Os pais estão tão acostumados” E a própria secretaria não queria mudar... há vai dar o maior rolo e anteriormente a gente tentou mudar pra grupo um grupo dois não foi e continuaram com o maternal e não deu certo. Então foi um trabalho nosso de a gente encontrar a possibilidade de mudança da nomenclatura... vimos o sistema, então vamos ver um jeito... então pesquisamos na empresa que fazia nosso sistema pra mudar a nomenclatura também no sistema. Então em função da proposta a gente também já quis mudar no sistema todo, uma prática que era comum, então a gente disse que tem que ser coerente, não tem porque continuar Jardim, Maternal e Berçário... então por fim foi uma mudança que a secretaria acatou e nós passamos, mudou na rede toda, em todo o sistema, é muito legal hoje a gente ver nas escolas o pessoal falando “a turma do infantil I, II” até favorece os pais... infantil 5, crianças de 5 anos, então isso a secretaria aceitou então fizemos um processo de convencimento da necessidade da mudança ...ter coerência com o que a gente tá falando da proposta ...então aconteceu isso... acho que essa mudança foi uma conquista nossa em função da proposta e dos estudos... a própria nomenclatura das escolas, o entendimento de ser escola, de dentro da escola ter turmas, então anteriormente a gente via que faltava coerência e a gente conseguiu fazer em nível de secretaria.

Agora esses horários das ATPCs permanecem, mas o que existe pós proposta eu acho que tem uma cobrança da supervisora, da secretaria, que acompanhem, sigam a proposta, que o planejamento seja também de acordo com a proposta o que os PPPs sejam de acordo com a proposta, então essa mudança na secretaria se reflete na escola por que elas vão cobrar isso nos documentos

As formações a secretaria mudou também as formações com base na histórico-cultural... então na hora da seleção isso conta no departamento pedagógico... quero fazer uma seleção de cursos que serão ministrados para os professores - lógico que às vezes escapa um que você não sabia, tudo bem a gente fala assim, quais práticas? - olha a gente viu as práticas, mas os professores que já tinham formação já conseguem ver e falam “olha, isso não tá muito coerente com a proposta”, então isso é legal, esse movimento até de ver um curso e as pessoas não concordando, não tá de acordo com a teoria nossa... então isso é legal porque se apropriaram como deles então já rechaça curso ou palestrante, às vezes vem um palestrante a secretaria não tem muito dinheiro acaba vindo voluntários, aí o discurso é incoerente com a proposta, completamente diferente, então as professoras saem reclamando que não tá de acordo com a teoria histórico cultural... então isso é legal... houve uma falha, a secretaria tentou escolher os cursos, palestrantes e as vezes dá uma escapada às vezes você olha uma coisa escrita e na hora de ele falar é diferente o discurso ... eu vi isso acontecendo eu vejo que é um movimento que ocorreu com a proposta e com os estudos... então eu vejo essa mudança essa preocupação da secretaria e trazer formação que seja na teoria histórico-cultural... então eu vejo no Congresso Municipal, na Semana da educação do município e nos cursos de formação mesmo que ocorrem durante o ano tem que ser na teoria... então isso tudo pra amarrar na base teórica da proposta então isso é uma mudança porque anteriormente poderia vir várias linhas qualquer um que quisesse dar curso, desde oficinas, qualquer coisa não precisava fundamentação teórica... nunca ninguém olhou pra fundamentação teórica anteriormente. Fora que é muito oficina só do fazer mesmo... agora não! Mesmo nas oficinas existe uma preocupação entrar na fundamentação teórica... a Heloísa que tá lá ela fez parte do GT de matemática então ela propõe oficina de construção de materiais de acordo com a proposta, então isso foi ajudando também a amarrar e a vantagem também é que mudou a gestão e ela permaneceu com a proposta. Por que o que é comum nas mudanças de governo, primeira coisa que eles querem retirar o documento fazendo o novo e colocar o nome dele não é assim? Quebra o que tem, dá uma reformadinha, põe minha placa... porque eles querem como se fosse deixar a marca deles e nesse caso eu percebi assim uma continuidade. O que tá vindo agora que eu ainda não sei direito é o que eles querem reformular de acordo com a BNCC, então isso está me preocupando um pouco por que o que é que vai lá? É uma outra fundamentação, o que é que eles vão fazer?

(Silvana: sobre os recursos para efetivar uma prática rica) A prefeitura manda todo o material e os pais não precisam comprar nada. Tem tudo, tem tinta, também papel inclusive a secretaria pede o que os diretores opinem pelos materiais informe o que eles querem quais são as necessidades. A não ser que tenha um problema de licitação ou acabe dinheiro às vezes demora, mas desde que eles começaram enviar o material eles não pararam. Teve atrasos, alguns atrasos tiveram, algumas escolas reclamaram mas a prefeitura dá tudo. Uma professora não pode falar que não dá uma atividade de pintura a dedo porque não tem tinta, não tem os recursos. Basta professor querer trabalhar que tem na escola. Sobra material as vezes para as outras, para as creches coisa e tal. Tem essas questões, por não saber usar acaba sobrando material e também tem escola que acaba e pede pra as outras escolas material que sobrou e aí alguém cede.

(Silvana: são todas professoras?) Para os pequenos ainda existem as auxiliares, seriam as crianças de menos de um ano até um ano não fico com o professor ficam com auxiliar de creche. Eu tenho uma auxiliar de creche aqui, mas ela vem para auxiliar mesmo o que é professora gente tem desde o infantil dois então nenhum auxiliar fica com turma a que a não ser numa

emergência em que falta o professor não tem quem substitua é professora em todas as turmas menos o que seria o antigo berçário o que é o auxiliar não tem formação específica, mas a secretaria tem promovido cursos para auxiliares a tentar sanar essa falta não tem professor precisaria ter professor não tem então elas tentam dar informação para os auxiliares .

6 – Na sua perspectiva, as professoras da Educação Infantil estão desmotivadas para realizarem seu trabalho? O que, do seu ponto de vista, as motiva para o trabalho?

Acho que é tão complexo isso sabe... saber o que é que motiva o professor... eu acho assim que tem professores que são muito compromissados... eu ainda acho assim que cai na consciência mesmo do professor ... o nível de desenvolvimento de consciência do professor... porque tem os professores assim... ele não tem às vezes muito conhecimento mas ele tem a consciência de que o trabalho dele é ensinar... que ele tem que cumprir... que ele tem o papel de educador... só que ele dá o que tem né ... daquela formação que ele recebeu... mas ele é motivado para ensinar... até empolgado né... só que às vezes ele não trabalha de acordo por que ele não tem também essa formação... conhecimento... então eu falo que com esse professor é muito fácil pra gente trabalhar... por que ele quer aprender, ele busca... então eu falo que esse é tranquilo... agora, às vezes tem professor que eu falo assim que... não sei... eu não sei explicar o que acontece né... parece que é uma falta de compromisso... ele tá... não é que o dinheiro não seja importante... mas ele fica arrumando as vezes desculpas... aí eu não ganho pra fazer isso... por exemplo... eu falo assim mas ganha para ser professor...mas algo diferente que a gente peça né... que faz parte da função dele que é elaborar material coisa e tal ... fazer planejamento... faz parte...mas então eu vejo assim que as vezes... às vezes parece assim que.. ah, não sei... é falta de compromisso mesmo... então mas eu acho assim que é essa falta de compromisso é também por que ele não tem consciência... né... do papel dele na promoção do desenvolvimento...então eu falo que... eu vejo que isso é um grande desafio... eu falo que aqui eu não tenho esse problema... eu vejo elas muito motivadas... eu trago algo novo... elas já vão pedindo...já querem por em prática... então isso também me motiva a continuar né trabalhando com formação... mas a gente vê pessoas assim que são resistentes né... eu falo assim, então, será que é falta de conhecimento? Mas, curso de formação, vê as possibilidades de trabalho... então eu não sei o que acontece, mas... eles se mantêm no espontaneísmo... pelo comodismo, sabe... às vezes a sua postura é como de uma... não menosprezando as cuidadoras, mas ficam ali só com as crianças... cuidando das crianças para que não briguem... para que não caiam... mas na hora de criar algo, de planejar a sua aula.... né... parece que diante de uma dificuldade assim... ela prefere ah não, dá muito trabalho né... então... não sei... como que a gente pode mudar também a situação desse professor... que não tem consciência da importância de seu papel na formação das crianças né...parece que ela está ali só para ganhar um salário... e ir embora... eu falo que pra sorte que eu não vejo aqui mas eu escuto muitos relatos de professores assim... e os que também não queriam, mas outros que saíram daqui...eles também não queriam mudar as suas práticas...são muito resistentes né... eu acho que seria mais da tua área... da psicologia ... como que eu desenvolvo a consciência nesse professor né? Até pra que eles mudem....

(Silvana: Tem alguns autores... essa pergunta é assim... tem o propósito que é discutir a questão da própria alienação... do professor... tem alguns autores da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico cultural que vem estudando essa questão da cisão entre sentido e significado no trabalho docente... então nessa perspectiva, o professor não se esforça, ou não se compromete com o desenvolvimento do aluno porque perdeu de vista a finalidade de seu trabalho... aquela coisa da teleologia, o que que eu quero conseguir lá no final... e o motivo de trabalhar não é mais esse o motivo ... o motivo desenvolver as crianças... o motivo é ganhar o salário... então é o motivo que a gente chama de compreensível mas não é um motivo eficaz... então assim.... baseada nessas pesquisas, também nos preocupa muito essa coisa né... em que medida o professor tá alienado do seu próprio trabalho e essa alienação o impede de avançar no processo tanto da apropriação da teoria quanto na efetivação da teoria na sua prática e tal....e aí uma pergunta que é importante assim... durante todo esse processo de formação, de discussão...de formação teórica desde o início da proposta, de formação especificamente, diretamente com as professoras... em algum momento essa questão da alienação foi conversada, foi discutida, foi trazida?)

Com toda a rede não... eu não lembro assim se teve, mas por exemplo essas ATPCs de formação... nós trabalhamos as áreas e no início a fundamentação teórica com a gente... no primeiro encontro fundamentação teórica... mas como eu acho que é um tema muito complexo... não daria para dar em uma ou duas horas só ... eu acho que tem que ter um curso de formação... com mais dias, mais horas... com a rede toda...

(Silvana: porque quando o professor está alienado ele não se dá conta que está alienado... e você falou bastante da consciência... a pessoa tem que ter consciência... então precisa mesmo ter uma tomada de consciência inclusive do “nossa, perdi de vista ... o que eu tô fazendo aqui?...”)

Parar e pensar né...até para as práticas dele... a postura dele... se olhar né.... por que ele não se vê também ... como parte desse processo... a importância dele....

(Silvana: você acha que esse momento não aconteceu? Aconteceu em algumas ocasiões? Deveria acontecer agora?)

Eu acho que deveria acontecer porque nesse período que eu estive.... existe sim... existiam cursos.... os vários cursos que foram dados até pelos estagiários, com o XXX... eles sempre travaram... parte mesmo... da questão da alienação...a defesa do conhecimento.... o próprio conhecimento já tira então... todos os conteúdos trabalhados tiram o professor da alienação... mas o que acontece? Os professores que vão nesses cursos, geralmente são os professores que têm uma consciência do seu papel... os professores que são alienados não vão pro curso... então eu vejo assim... todos os cursos, as pessoas eram as mesmas... eu dei vários cursos...mas eram quase sempre os mesmos que querem aprender, que estão interessadosentão eu pergunto o que que a gente faz? Como que a gente atinge esses professores... como a gente chega até eles.... por exemplo eu estando na escola, eu tenho um grupo pequeno... pra mim é fácil...se eu ver... eu tô trabalhando com a formação e coisa e tal... tentar desenvolver essa consciência, da importância dele na formação da criança... mas mesmo assim eu acho que eu encontraria os resistentes que fugiriam de mim.. entendeu?... a pessoa não quer... algumas dizem eu tô vinte anos, eu sempre trabalhei isso... e passei

por muitas teorias... nada mudou... porque eu vou mudar agora... porque a Yaeko quer que eu mude?... não vou mudar... então é uma resistência... então por isso que eu falei então eu acho que é um trabalho pra psicologia por que... eu como pedagoga eu não consigo mudar... se eu tiver uma pessoa assim... eu não tenho... mas se eu tivesse uma pessoa assim aqui que falasse assim eu não vou mudar, você não me convence... e toda formação que eu dou? Ela pode até repensar, mas isso não me convence porque eu já tenho a minha concepção, eu já tenho as minhas práticas que eu acredito, essa prática pra mim não faz sentido. E aí então eu falo assim, essas diferenças individuais, elas existem, comportamento... sei lá... eu acho assim, a gente não consegue mudar todo mundo se ele não quiser mudar. Então existe o elemento vontade, flexibilidade, então não adianta, tem pessoas que eu acho que se for muito assim deveria sair, preferiria sair daqui do que querer me ouvir (Silvana: aqueles que você percebe no sistema, eles fazem esse movimento, de sair das escolas mais exigentes e pedir remoção para as menos?) Isso, aquela diretora é boazinha, não me cobra nada, posso ter liberdade para desenvolver meu trabalho. Por que acha que se cobrar eu não sou livre. Olha só, entre aspas, que conceito de liberdade ele tem: eu sou livre, eu tenho autonomia, posso fazer o que eu quero, mesmo prejudicando ou não promovendo o desenvolvimento das crianças eu tenho a minha liberdade. Eu falo assim... tem aquele discurso: eu aprendi assim no método tradicional e eu sei ler e escrever, estou aqui como professora... só que ela não pensa o que eu deixei desenvolver e aqueles que desistiram, abandonaram? Não, eles olham assim: eu tô aqui, eu tô vivo, não adianta argumentos porque eles não aceitam nada do que você fala, então as vezes eu falo assim é melhor ficar quieto porque eles estão resistentes e com essa resistência eles não ouvem o que a gente fala. Infelizmente eu presenciei assim pessoas que iam para os cursos de formação e ficavam no celular, saíam pra beber água e não voltavam porque eles não querem: eu não acredito, eu não quero, não quero nem ouvir... é até uma falta de educação. Mas eu não quero nem ouvir, eu tô aqui porque eu tô convocada. (Silvana: você acha que são muitas?) Não. Nossa sorte é que não é a maioria da rede, mas tem bastante assim também nas escolas, mas não é a maioria. Mas não posso dizer que é meia dúzia, são muitas.

7 – Do seu ponto de vista, o que falta para que a Proposta incida mais diretamente na prática das professoras da Educação Infantil do município?

Eu acho que essa formação. Continuar com as formações. Mas eu penso que para atingir todo o mundo a formação teria que chegar a todo mundo porque eu vejo que as práticas já estão mudando só que a formação não dá conta. Ou tem que ser em nível mesmo de ATPC essas convocações coletivas de todo o mundo, mas não só de um dia poderia ser cursos de mais dias como por exemplo a temática da alienação não fala em uma hora em duas horas, não dá! Então que fosse uma convocação de uma temática que a gente acha que vai surtir efeito que vai dar uma chacoalhada na prática do professor então eu tenho que atingir todos eles. Porque qual é o formato dos cursos lá? Eu tenho trinta vagas, vinte e cinco vagas, pra uma rede que tem mil e tantos professores somando infantil e o fundamental porque todos fazem a formação... então numa turma pode abrir espaço pra professor de educação infantil do ensino fundamental pessoal das EMEFs também dependendo da temática... então vinte e cinco num universo de mil, mil e duzentas pessoas, que mudanças você vai provocar? Com o agravante de que um numa unidade não faz nada sozinho sem o apoio do coordenador, às vezes do diretor ou do grupo... então eu penso que é muito difícil você tem pessoas de boa vontade, mas ele é boicotado dentro da própria escola... então por isso que eu falo se atingisse todo o mundo... sei lá que fizesse sentido pra ele, nossa é aquela questão de convencimento mesmo... olha, essa proposta vai fazer isso, é tipo uma prova, parece que eles precisam ver o resultado, tipo essa proposta vai dar resultado me mostrar resultados que é diferente. Então acho que precisa ter mais pesquisas nessa área mesmo “olha, como essa prática...” provar mesmo até o comparativo o que é numa escola normal o que outra teoria costuma fazer ... “olha o resultado... tantos por cento dessas crianças nessa prática desenvolveram... naquela prática só cinco por cento...” então ele é convencido de que esta prática promove o desenvolvimento da imaginação, do pensamento.. parece que existe sim um grupo que é só vendo pra crer ... não sei... ele acredita na prática dele, acha que aquilo tá bom ...é isso daí ele não muda.

(Silvana: Você mencionou também o papel das gestoras) Eu acho que é fundamental... é a mesma coisa que acontece com o professor tem aqueles que não vão e aí aquele professor que é simpatizante, que fez o curso, ele também não consegue porque o diretor diz “pode mudar tudo isso aí, não acredito nessa teoria, acredito no tradicional” E eu já ouvi diretora falando “Ai, eu não acredito na proposta porque eu trabalhava bem no tradicional, as crianças saíam todas alfabetizadas com seis anos da educação infantil” Eu tenho uma amiga que quando a gente trabalhava e tinha o pré ela trabalhava dessa forma e as crianças também saíam alfabetizadas só que elas alegam que hoje não só... que a criança está saindo com cinco anos da educação infantil... ela fala que naquele tempo saía alfabetizada com seis anos, porque seria o primeiro ano... lógico, a criança ficava um ano a mais no pré, trabalhava toda alfabetização e agora não... e a gente nem quer alfabetizar, não nesse sentido, mas a gente trabalha alfabetização desde o início, desde a oralidade a gente está trabalhando alfabetização, mas essa compreensão né... então eu falo o papel do gestor é fundamental nos anos que eu trabalhei, aprendi muito, foi com a gestora... foi com a Inês que foi minha diretora, ela foi fundamental na minha vida pra eu começar a estudar... as problematizações que ela fazia em relação às atividades... “por que você vai dar isso?” questionamentos... “Qual o seu objetivo?” Isso fez com que eu pensasse, porque senão, não pensaria também assim como as outras... então eu vejo o movimento que eu tive...quem teve o papel fundamental? Foi do gestor. Eu já era inquieta, mas eu falo que a gente precisa de ajuda. Tinha uma professora que falava “Você é inquieta, nunca tá contente com sua prática” Ai, eu acho que tem coisa melhor, então preciso procurar. Então a Inês que deu formação, outra amiga, a Soninha... ela sempre incentivando ela era a pedagoga apenas e nós fomos para o espaço de formação que se chamava Espaço Pedagógico que era da Madalena Freire, filha do Paulo Freire... então elas tinham a metodologia de trabalho que falava sobre a importância do planejamento, da rotina, então eles ensinavam esses procedimentos ...modos de relatório, de pensar a prática, de pensar caminhos e lá nesse espaço elas estavam iniciando o estudo de Vigotski, então tinha uma psicóloga, A Juliana Davinici, a Madalena Freire e a Mirian Celeste que é das Artes, então eu falo que a gente teve também a sorte de ter a ajuda desse pessoal que trabalhou formação durante quatro anos com a gente, então por isso que eu bato na tecla que formação é fundamental... porque o que mudou minha vida foi a formação (Silvana: quando você fala formação eu entendo que você não tá se referindo apenas a questão teórica, porque o tempo todo você ficou fazendo essa ponte... de formação pra olhar para prática, formação pra qualificar a prática, pra rever a prática, para reelaborar a prática.. como você já disse quanto à formação teórica o documento está lá... estudando até dá minimamente pra compreender, mas realmente não é o suficiente?)

Não pode separar a teoria e prática... não tem como. E você vê que tem um monte, as pesquisas são antigas, tem muitas coisas na teoria, mas a quantos anos estão aí e o que mudou na prática? Nada... se a gente for ver no plano amplo, nada. Aqui em Bauru é uma história diferente que a gente tá tentando mudar, mas eu vejo em outros municípios que eu vou, eles não sabem nem o que é teoria histórico-cultural, muitas vezes e as práticas são tradicionais, espontaneísta em sua maioria, então se não tiver essa articulação teoria e prática sempre, é o que eu falo... não dá pra ter uma prática sem teoria, por que você não tem intencionalidade e também o contrário, então eu falo assim... tem que ter isso... o que mudou no início da minha história? Foi o Espaço Pedagógico que sempre articulou teoria e prática. Por exemplo, qual é a teoria do planejamento? Você apenas cobrava nosso planejamento. Então o que é a teoria disso? É o que a teoria diz...se a gente não entra em atividade, nós necessitamos de mediação, mas se eu não fizer a prática eu não, eu não vou desenvolver novas capacidades na minha prática se eu não entrar em atividade. Então é ação baseada numa teoria, mas eu tenho que vivenciar isso... então por isso é que não dá... por isso que eu falo as experiências são importantes, as vivências, mas sempre com uma teoria embasando essas experiências, as vivências, a atividade mesmo... então eu falo o que mudou e o que muda também nos cursos que eu dou? O professor que muda a prática? Quando eu levo a teoria e faço a prática! Mostro e ele vivencia isso na prática, quando ele entra em atividade também... eu vejo que isso faz uma diferença. Então eu falo... pode vir em diversas teorias, diversas propostas, se eu não tiver a formação, a implementação, vai ficar engavetado. E só formação teórica não dá! O professor não consegue transpor sozinho para sua prática... tem que ensinar a ver mesmo... eu digo a gente não vai criar uma atividade diferente, as práticas estão aí, mas se você não mostrar – por isso o acompanhamento junto com o gestor é importante, esse acompanhamento diário - eu vou valorizar a prática dela e dizer “Olha, você sabe o que você está trabalhando aqui com essa atividade?” “Ah estou trabalhando a música”. Tudo bem, mas o que mais com essa música... elas não conseguem ver o que ela está pondo em desenvolvimento... mas ela não consegue ver que ali ela está desenvolvendo a oralidade, a memória, o pensamento, articular movimento e fala ao mesmo tempo... então elas não veem isso... então fica uma prática às vezes, assim, sem pensar mesmo. Eu escolho o que eu sempre dei... porque isso é música, então vou dar música, mas o porquê, com qual objetivo, o que se quer desenvolver com isso muitas vezes não sabe. Eu falo assim ...ela está desenvolvendo porque ela vai dar música, ela vai dar jogos, vai dar tudo... elas vão dar sem a teoria elas estão dando, só que é alienado por que ela não sabe por que ela dá. Ela não tem a consciência da importância e a escolha não é intencional ... é uma rotina que ela monta ou algum livro que diz que tem que ter aquilo... e ela vai colocar... a criança vai se desenvolver, mas ela não sabe ...então o papel do professor, a autoria dele de fazer um planejamento intencional não existe. Pode ser qualquer apostila e ele executa... isso é ruim ...é o que eu digo as práticas de vocês são excelentes, mas eu gostaria que vocês soubessem por que vocês escolhem, por que essa atividade e não aquela. Falta saber qual é o objetivo, o que eu quero com isso... e aí eu falo, não tem como... tem que ter conhecimento, formação. Por isso eu bato na tecla da formação continuada. O professor, o pedagogo sai da universidade sem nenhuma prática, aí e o que ele faz é a prática tradicional porque ele foi educado nessa prática. Por que o que é que ele tem de lembranças de prática? O que deram pra ele... e aí ele fica reproduzindo. Então eu vejo os professores que estudaram comigo na Unesp e eu vejo eles na escola com práticas super tradicionais... e a Unesp não ensinou uma prática tradicional, não ensinou nenhuma prática, nem espontaneísta nem nada. Então o que ele reproduz? A educação que ele recebeu. Então não adianta. Só que a Unesp, se a gente for ver, é bem atual em pesquisas... então tudo o que tinha na época de teoria nós estudamos, só que não foi de uma forma profunda... porque Vigotski fui aprender depois... é uma coisa muito superficial, mas tinha várias teorias e aí na hora que ele chega diante de uma sala de aula como é que ele foi alfabetizado? Então é isso que ele vai trazer por que ele não viu o outro modelo, outra vivência que conseguisse superar aquele. É o que eu falo, igual nas pinturas ele tem que ter várias, opções conhecer todas pra poder escolher, só que se ele só tem aquela é o que ele vai fazer. Então ele não conheceu as outras as outras práticas, então o legal é assim... se ele conhece várias práticas ele tem uma linha mestra, a teoria histórico-cultural, então ele pode pegar Reggio Emílio, Emília Ferrero, as práticas do Freinet, da Waldorf, então várias práticas muito interessantes, mas ele traz com objetivo específico. Então as vezes eu pego uma prática, por exemplo, eu gosto muito das práticas da Waldorf - meu filho estudou lá - mas a hora que eu vejo em relação à contação de histórias faz muito sentido pra trabalhar imagina são a memória eu trabalho com literatura é 1 prática de contação de histórias faz muito sentido. Pra trabalhar a imaginação, a memória, não é só apresentar o livro... não só uma forma de apresentar o livro... conta... porque para os pequenos é isso, o que encanta! Então é muito legal e às vezes a pessoa também não entende “Ah, não... é uma prática nada a ver com nossa teoria”. Então nada é legal, então tem esse pensamento também “ah, é Freinet, Freinet não casa com a nossa”. Mas as práticas são muito interessantes, as avaliações, muitas coisas que eu gosto muito. E dá... mas no entanto, ele era um pedagogo, não estava defendendo uma linha teórica... ele queria a criança participando, a criança em atividade, a criança falando... então eu falo às vezes tem isso... falta mesmo de conhecimento... não traz outras práticas diferentes.

8 – O que você pode dizer acerca da continuidade da implementação da Proposta pela nova gestão do município e da Secretaria Municipal de Educação?

É o início né, é o 1o ano da gestão. Mas a gente não sabe, né? (Silvana: você acha que existe risco?) Quando eles começaram a falar da adequação à Base, eu fiquei preocupada. Então eu não sei o que vem por aí. Eu sai de lá... porque eu ainda estava lá... eu brigava, a Meire brigava. Mas a Meire e eu já tínhamos saído, já tinham me tirado do Pedagógico. Eu já não estava trabalhando a formação... eu estava trabalhando a formação com as creches conveniadas. Então em toda essa proposta foram envolvidas as creches também... falaram que elas gostaram muito e elas também querem, mesmo sendo conveniadas, estão pedindo o documento... ontem mesmo uma já pediu todo o material da proposta, dos cursos que nós demos por que ela quer trabalhar na formação... olha, é uma creche... então é legal isso. Eu fiquei muito feliz que a proposta encantou essa creche e ela não é EMEI do município que teria que seguir. Então eu falo que nesse sentido é uma incógnita, a gente vai ter que aguardar o tempo num primeiro momento. Mas num segundo momento eu acho que isso é 1 pensamento meu mesmo, nem sei. O que eu senti? Achei legal, manteve as pessoas no Pedagógico, não falou em nenhum momento... porque seria um tiro no pé tirar algo que está ali posto e não por nada no lugar. Criar uma outra proposta demanda tempo, trabalho, recursos humanos, não tem (Silvana: pessoal que tava no pedagógico permaneceu, alguns?) Alguns. Eu sai, Meire saiu. Teve um pessoal que já tinha saído antes, passou em concurso, A Iara, por exemplo, mas as que estavam mais envolvidas eram eu e a Meire com os estudos, como

aluna da Lígia, da Ju.. então eu e ela que tínhamos estudado mais, então todos os cursos direcionados pediam pra gente... porque os outros não se aprofundaram... por que são especialistas em Artes, Língua Portuguesa, Geografia, História e eu e a Meire, pedagogas da Educação Infantil. Então saiu eu e a Meire... não ficou ninguém. Não, ficou a Gislaïne Gobbo que fez mestrado e doutorado nessa área... então ela ficou na educação infantil sozinha. Sozinha e que não participou desse processo todo. Então eu não sei. Antes de eu sair eu tentei uma aproximação dela com a Ju, acho que ela foi conversar com a Ju... eu falei “Gi, vai lá conversar com a Ju, tentar dar continuidade”, passei o contato da Ju. Porque eu tenho essa preocupação... eu saio, mas eu não quero que morra esse movimento. A Ângela eu e a Meire indicamos a Ângela pra oficinas... porque a oficina é uma coisa muito prática... Então a gente não tem esse poder... nós lançamos nomes, tentamos lançar nomes de pessoas que têm a teoria e como ela participou do GT, então a Ângela abraça a causa da proposta. Então eu aqui lutando, divulgando, a outra lá. Porque senão, vêm outros, quem não participou do processo, eles não têm esse envolvimento como a gente. A gente se sente parte, então a gente não quer algo nosso, parte disso, que morra, a gente quer que tenha continuidade. Então eu fico às vezes preocupada por conta desse convite que o Wagner me fez “Ah, Yaeko, você topa participar dessa adequação?” Então eu assim, eu tô com medo... ao mesmo tempo que eu não quero participar (Silvana: como se adequa à uma proposta que é antagônica?) Não é? Então eu tô assim... ele me convidou, mas é algo que eu não vou participar, mas por enquanto eu não dei resposta nenhuma. (Silvana: é uma certa ameaça - a adequação?) É uma ameaça.

Apêndice E:

Transcrição da entrevista semiestruturada – entrevistada 3

Transcrição – entrevista 3 – Juliana C. Pasqualini (07/06/18 e 03/10/18)

Coordenação Geral | Organização e Preparação dos textos finais da Proposta Pedagógica; Docente do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/ Araraquara

1 - Quem participou do processo de elaboração da Proposta Pedagógica? (pesquisadores, gestores, professores. Detalhar o trabalho de cada um no processo) - questão foi desconsiderada, haja vista constar nas publicações da entrevistada.

1.A – Qual a origem da Proposta Pedagógica, de onde ela nasceu e quais foram os atores desse processo inicial? (questão acrescentada e realizada em nova entrevista após a qualificação)

Bom, foi um convite que surgiu no final do ano de 2010. Foi um período em que eu tinha passado no concurso da UNESP, mas tinha ficado parada a minha contratação por ser período eleitoral, então eu estava aguardando a nomeação na Unesp e a Lane, que era diretora acho que da divisão de Educação Infantil, não sei exatamente o nome, sabia que eu estava prá ser chamada e a gente fez uma primeira conversa no final do ano que ela tinha essa vontade...ela me convidou prá fazer junto com ela um trabalho de construir uma nova proposta pedagógica prá educação infantil. Então é um convite que surge nesse momento... eu não me lembro prá fazer as contas de quando tinha começado a gestão da eleição prá prefeito... a Vera assume como secretária, nomeia a Lane prá essa direção...elas têm um vínculo muito sólido as duas... e, claro que esse convite prá mim vem também em função de uma história anterior. Então em termos de raízes do início da proposta, a gente precisaria remeter a toda uma história de parceria do Departamento de Psicologia com a Secretaria de Educação Municipal na figura da Lígia Márcia Martins, na figura da Marisa Meira, Elenita... então, assim, a gente sempre teve figuras daqui do Departamento muito envolvidas em parcerias na Secretaria de Educação. Na gestão da Ana Daibem a Ligia fez um trabalho muito próximo, a Marisa também desenvolveu não sei exatamente quais projetos... mas então o Dpto de Psicologia sempre foi uma referência de parceria com a Secretaria de Educação...eu comecei sob supervisão da Ligia ainda estudante num projeto de extensão e iniciação científica fazendo trabalhos da rede... então isso vai remontar a 2002, 2003, quando eu tava sob supervisão da Ligia e eu fiz trabalhos em três EMEIs, depois eu fiz estágios em EMEIs... então minha história com a Rede começou lá atrás. E nesse percurso eu conheci a Lane. Em 2007 eu já era psicóloga, tinha terminado o mestrado, eu dei um curso de formação junto com o Afonso... na época a Secretaria contratava, a gente foi contratado prá dar o curso e a Lane fez esse curso... eu acho que a gente já se conhecia antes, mas foi o momento em que nosso vínculo se fortaleceu. Que era um curso de apresentação, introdução à Teoria Histórico-Cultural...um curso semanal de longa duração, acho que eram 30 horas de curso e aí a gente se aproximou, eu e a Lane. Depois, acabei ajudando um pouco, digamos assim, dando uma força como amiga mesmo no trabalho de mestrado... então ela tava no mestrado, tava com certa dificuldade, fui acompanhando, a gente começou a fazer uma coisa mais sistemática, prá ter um suporte aqui por perto, então nesse processo eu fui criando um vínculo com a Lane de muita afinidade teórica no que se refere principalmente à Psicologia Histórico-Cultural e também uma afinidade humana, política mesmo, um vínculo de confiança. Então o convite que ela me faz em 2010 vem dessa história do Departamento, dos projetos dos quais eu participei que depois geraram esse vínculo meu especificamente com a Lane. Então ela me faz esse convite no final de 2010, então eu fiz nomeada em março de 2011 e quando eu fui nomeada a gente já meio que começou o processo. Então a Lane foi uma figura central nesse processo, prá desencadear o processo. ...e agente delinear o início, o processo nasce com a ideia de fazer uma proposta histórico-cultural. A pedagogia histórico-crítica ela vai meio que ... de certo modo ofuscada, não sei se dá prá dizer assim, acho que em segundo plano... a referência era o Vigotski. O fato de eu estudar e dominar Vigotski que foi o mote prá me convidar prá essa proposta eu acho também que na minha história, naquele momento, eu também não estava ainda tão vinculada à Pedagogia Histórico-Crítica, também na minha história. Claro, eu fiz mestrado, doutorado com o Newton, tava envolvida com as discussões de educação, mas era um momento... hoje eu me vejo muito mais implicada no projeto coletivo de construir a PHC, mas eu penso que há sete, oito anos atrás eu penso que isso não tava tão maduro prá mim. Tanto que eu me lembro quando eu escrevi a 1ª. versão do capítulo teórico, eu pedi prá Ligia ler, extraoficialmente, prá me ajudar mesmo...e ela leu e ela falou assim: “ Tá bom, mas tem muita psicologia e pouca pedagogia”...então ela me deu esse toque e, então que fui né... nossa, é verdade... daí eu comecei a perceber e falei não, as discussões têm que começar pela pedagogia e trazer a psicologia e não o contrário. Então, no próprio processo, esse vínculo mais orgânico com a pedagogia histórico-crítica foi surgindo prá mim e prá algumas pessoas da equipe, né? Então uma pessoa importante nesse sentido foi a Marta, a Martinha Correa, que é pedagoga...então por ser pedagoga ela trazia a PHC, ela estudou aqui na Unesp na época em que essa era a tendência principal do curso, então isso também foi se consolidando no processo...a Lane se aposentou no meio do processo...eu não lembro exatamente o momento, mas foi no meio mesmo...a gente tinha caminhado um pouco, mas faltava muito ainda, né? Ela teve uma questão familiar e ela já podia aposentar e acabou aposentando... até então ela participava conforme podia, porque ela sempre com muitas responsabilidades... e aí quando ela aposenta fica um certo vácuo de quem estaria tocando o projeto junto comigo... e aí a equipe deu conta, a Yaeko gradativamente vai assumindo o papel central de articular as coisas lá dentro e por isso ela é a organizadora do documento junto comigo, porque ela fez isso concretamente. Mas eu acho que é isso, assim, em termos de nascimento da proposta de mudanças que aconteceram no processo. Não sei se tem mais alguma coisa que você quer que eu explique. *(Silvana: a Lane então estava como a responsável do Departamento Infantil. Tem uma questão que é importante prá mim que é verificar quanto os outros departamentos estavam implicados nesse processo. A Secretaria como um todo ou você percebe que era só o Departamento? Ou algumas pessoas de outros departamentos?)* Inicialmente o convite vem da Lane... eu não sei exatamente qual era o cargo dela naquele momento... mas eu acho que tá no documento. Então eu trabalhava diretamente com a Lane e a gente montou a equipe de coordenação. Na equipe de coordenação, tinha pessoas do Pedagógico. Então o Departamento Pedagógico ele sempre foi muito importante no processo. Na Divisão da educação infantil eu não sei quem mais estava lá, se a Marta era ou não. Mas no desenrolar da coisa, me parece que foram as pessoas do

pedagógico que ficaram mais diretamente envolvidas... Yaeko, Meire, o José Vítor. Teve um momento... eu não vou lembrar exatamente o ano, mas teve um momento em que se tomou uma decisão de envolver mais as pessoas do pedagógico... então a gente ampliou, por decisão da Secretaria, se ampliou a participação do Dpto Pedagógico... é o momento em que o José Vítor vem, a Suzana vem prá Matemática, o Zê Vítor vem prá Artes, entra a Educação Especial mais concretamente. Então houve esse momento em que alguém lá tomou essa decisão de que era preciso envolver não só quem era da Educação Infantil, mas por exemplo, a Suzana era coordenadora da área de matemática, então ela foi solicitada a vir compor... mas isso foi uma coisa que aconteceu no processo, já com um bom trajeto percorrido. O que foi bom porque daí arraigou a construção da proposta dentro da Secretaria, por que, por exemplo, o grupo de matemática era coordenado pela Inês que era uma diretora, que não tinha nenhuma relação com a gestão direta, a não ser estar nessa equipe de coordenação (da proposta)...então, pelo jeito, houve uma avaliação de que tinha que envolver...quem era da matemática que era da equipe da Secretaria? Daí a Suzana entrou junto com a Inês. Isso precisaria resgatar em que ano aconteceu, mas eu acredito que foi em 2015, talvez 2014, mas acredito que 2015, já num momento de uma reta final assim, num momento da metade prá frente, com certeza.

2 – Como foi / tem sido o processo de formação das professoras da Educação Infantil após a publicação da Proposta Pedagógica?

A gente finalizou a proposta em janeiro de 2016 e ela foi lançada oficialmente em 04 de fevereiro de 2016. Era ainda o último ano da gestão e aí a equipe mais diretamente envolvida organizou um processo de formação que tem um lado bem interessante que foi assim ... era um tema por mês ao longo de 2016 e todas as professoras de todas as escolas passaram por aquela formação. Então, por exemplo, não sei se teve em março ou abril... eu fiz a primeira formação. Foram 11 encontros, eu dividi com a Jéssica, ela me ajudou, eu fiz uma fala de 2 horas mais ou menos sobre fundamentos teóricos e a gente repetiu 11 vezes para todo mundo passar. Daí no mês seguinte começou as áreas da matriz curricular...língua portuguesa, matemática, cultura corporal, ciências... cada grupo fez a sua formação, a educação especial fez. Então ao longo de 2016 foi esse trabalho... que eu falo que foi mais uma apresentação da proposta do que propriamente formação, porque eram encontros de 2 horas, mas pelo menos todo mundo teve diretamente ali, sem intermediário. Então, eu acho que foi uma coisa bacana que aquela gestão ainda fez. A partir de 2017 entrou então uma nova gestão, mudou prefeitura, mudou secretária, mudou bastante a equipe técnica lá da secretaria e desde então, desde essa mudança em dezembro de 2016, eu não tenho mais trabalhado em parceria com a secretaria...é...não por... assim... nos primeiros meses a secretaria foi se organizando, as pessoas com quem eu tinha trabalhado já não estavam mais ali diretamente... então não houve um rompimento, mas também foi uma coisa que assim...acabou não tendo continuidade. Não houve uma solicitação da Secretaria, eu também já não fiz o movimento de fazer uma proposta mais intensiva porque já tava bastante desgastada do processo de elaboração, desde então eu não tenho muito como te dizer como está sendo a formação. Eu sei que tem uma professora, uma pessoa no dpto pedagógico, que é a Gislaine Gobbo que ela é a responsável da educação infantil e eu sei... eu fiz uma conversa uma vez com a Gislaine e eu sei que ela tava indo nas escolas. Eu sei que eles continuam oferecendo cursos, mas não sei se cursos diretamente ligados à proposta foram mantidos, não sei...é...e eu acabei indo pra duas escolas na minha extensão. Nessas duas escolas a gente tem tentado fazer o trabalho de formação, no horário do ATP. No ano passado a gente fez quinzenalmente nas duas escolas, neste ano uma escola interrompeu as formações dos professores a pedido da escola e a outra passou a ser quinzenal. Então eu continuei fazendo o trabalho nessas duas unidades escolares...agora a Secretaria mesmo, a sensação que eu tenho é que não abandonou a proposta, mas não teve um esforço sistemático ampliado. A Gislaine eu veja ela muito envolvida, muito dedicada, mas não como um projeto da gestão, não percebo isso como um projeto dessa gestão. Acho que essa gestão não, digamos assim, não desrespeitou o trabalho que foi feito...poderia ter simplesmente tirado a proposta do ar, mas também não investiu, não assumiu isso como um projeto dessa gestão. E agora tem a questão da BNCC que é mais um elemento que a gestão vai ter que lidar... não tenho nenhum elemento prá dizer como eles estão trabalhando nisso.

Quanto à BNCC, complicadíssimo, complicadíssimo, pq a base vem numa outra perspectiva. E não dá prá fazer isso rápido, eles querem que faça rápido, o governo quer novembro o prazo, né? Enfim, é uma luta.

3 – Do seu ponto de vista, quais são os desafios da prática da professora de Educação Infantil do sistema municipal de ensino? Que dificuldades ela enfrenta em sua prática?

Vamos lá... é...vc tá tentando pensar especificamente na realidade de Bauru, que é também a que eu conheço. Eu acho que tem... que vai desde questões infraestruturais até questões de ordem pedagógica... então, é... eu conheci algumas escolas da rede e sei que, por exemplo, tem escola que assim, não tem sala de aula prá cada turma, então tem que fazer rodízio de turma, de sala. Então isso dá uma engessada...tem algumas questões de espaço, acho que tem uma questão de número de crianças. (tem escolas com muitas crianças nas turmas?). Hoje tem tido um aumento. Quando eu comecei o trabalho com elas isso não era assim uma questão. Mas mesmo que esteja dentro do parâmetro legal, como é a professora e as crianças e só... ela não tem uma auxiliar...faltaria uma infraestrutura melhor em algumas escolas. Tem escolas que são muito bem servidas. De um modo geral eu penso que a rede de Bauru é muito bem servida em termos de infraestrutura, mas tem algumas situações que tem questões de infraestrutura. Acho que uma equipe maior na escola, por exemplo, ter uma coordenadora pedagógica, ou ter uma secretária em todas as escolas que pudesse ficar auxiliando a diretora em todas as escolas, ter mais auxiliares que pudesse ficar circulando e dando apoio, uma equipe de apoio mais bem estruturada faz falta. A professora tem que lida com tudo, sozinha, o que tá acontecendo ali. E a diretora tbm tem o trabalho...Ela cuida da caixa d'água até a formação que vai ter na ATP. Então assim, é bem complicado. E acho que sim, tem uma... acho que, mas apesar disso não é uma situação – tirando o nro de crianças que agora tem se tornado uma coisa que tá começando a pegar mesmo – eu acho que passa mais por uma questão de formação pedagógica mesmo. Então uma... acho que dificuldade de fazer um planejamento e uma condução da prática pedagógica por falta de clareza, de objetivos, de conteúdo de estratégias de ensino... eu acho que tem uma parcela das professoras que tem como principal desafio essa dimensão da qualidade pedagógica mesmo. Não acho que é uma rede de tem uma jornada de trabalho extenuante...perto do que outras redes oferecem, não me parece uma rede em que as condições de assalariamento e

trabalho sejam propriamente ruins então – claro que a gente quer mais – mas não acho que seja uma condição de trabalho nesse sentido, tão desgastante, em comparação a outras situações. Então acho que tem essa dimensão da prática e tem uma dimensão da organização coletiva dentro da escola que eu acho que tem uma dificuldade também de construir isso. Mas eu não sei se isso são desafios da prática da professora, né? Acho que são mais de condições assim... eu acho que talvez um... os desafios eles vão estar na coisa de dar conta de um grupo heterogêneo de crianças, fazer um planejamento que abarque as várias áreas do conhecimento, então não tem professor especialista de Educação Física, não tem um professor por exemplo de Artes (são todos generalistas, são todas pedagogas), então acho que aí entra mesmo num desafio, tirando a questão das condições, acho que tem o desafio de trabalhar todas as áreas com as crianças... e dar conta da questão da heterogeneidade do grupo de crianças... não é fácil... sozinha (tem turmas do Infantil V que têm 25 alunos, uma professora só). Eu tô acompanhando agora uma turma da pesquisa que eu tô fazendo que tem 28 matriculados, com 4 anos. Quando vão os 28 é impossível... nem sempre vão... da última vez que eu fui tinha 19... daí ela trabalha super tranquila.. sozinha mesmo... professora calejada, assim. Mas de 19 pra 25, por exemplo, já dá muita diferença, então acho que tem isso... e tem a questão da faixa etária da coisa da criança, da energia infantil, dessa dificuldade ainda de concentrar numa tarefa, tem todo um trabalho com um procedimento, mas assim, isso é da natureza da atividade pedagógica própria dessa faixa etária... é desafiador, mas é esperado que seja assim... não sei acho que não tenho muitas condições para falar desses desafios da prática assim... é um pouco do que pude perceber ao longo do trabalho. (Silvana: eu vou complementar, já falei com a Meire, já falei com a Yaeko e tem uma coisa que elas comentaram que eu achei bem importante em relação ao que você disse, no sentido assim, a gente tá tratando de uma teoria bastante complexa... a psicologia histórico cultural é muito complexa, demanda muito estudo e assim existe uma parcela muito significativa das professoras que estudaram, que estão estudando, estão empenhadas em entender e conseguir colocar a teoria na prática... e aí elas comentaram assim dessa dificuldade exatamente dessa transposição, como é que eu olho para o desenvolvimento da criança, como é que eu elaboro uma atividade com aquele conteúdo de modo a incidir no desenvolvimento... você que teve contato com essas professoras, como é que você vê isso?) eu vejo que assim as vezes tem uma expectativa em relação à teoria, eu sempre falo isso pra elas na formação... não dá pra esperar da teoria o que a teoria não pode oferecer, aí quando a gente espera o que a teoria não pode oferecer, a gente acha que a teoria não serve pra nada e deixa de enxergar o que a teoria tem de força, então às vezes eu acho que tem uma expectativa de que a teoria tenha uma aplicação imediata na prática e eu acho que essa expectativa ela é um obstáculo à formação... então assim, compreender que a teoria é o conjunto de instrumentos que vai permitir analisar o real e organizar a sua ação no real, então tem uma mediação aí a ser feita pela própria professora e claro, precisa ter um percurso de formação anterior pra conseguir fazer essa transição... então remete a uma fragilidade de formação inicial... claro que tem o elemento da própria teoria ter a sua complexidade... mas um pouco assim, a dificuldade da própria atividade de estudo, da própria coisa de saber o que esperar da teoria e como se apropriar da teoria como instrumento... e tem claro, também, acho que um desenvolvimento insuficiente da dimensão didática da teoria... então acho que isso é um fato... e aí fica a carga da professora fazer sozinha um movimento que na verdade a gente precisa dar mais base pra elas.. então eu acho que tem sim... tem uma tarefa do campo de pesquisa de produzir diretrizes mais do campo do currículo e da didática para educação infantil especificamente... tem essa lacuna e eu acho que isso dificulta... quando comecei a trabalhar com formação de professoras, lá atrás ainda na minha graduação tinha muito essa coisa, nossa elas querem uma receita de como fazer, hoje eu vejo que não é isso... elas querem conseguir fazer algo que faça sentido... pensar um processo de formação que possa dar suporte ao movimento da professora de construir com autoria o seu trabalho orientado por esses instrumentos.. então eu acho que passa por aí.. hoje eu já tento trabalhar com os meus alunos nessa direção assim... de dar o suporte para a professora mas tentar fazer junto com ela o movimento... não esperar que você vá lá, apresente os instrumentos e ela sozinha depois... até porque senão fica uma abstração né... então os conceitos teóricos se forem tratados nesse plano abstrato descolado do real, vira aquela coisa do verbalismo...elas até sabem falar o que que é, explicar verbalmente o que é zona de desenvolvimento iminente, mas não conseguem identificar isso no desenvolvimento da sua criança... então no fundo ela não entendeu o conceito... eu acho que tem esse desafio... que não é dessa teoria... eu acho que é da relação com o conhecimento em geral, do nosso modelo de escolarização desde da escola básica até a formação... (porque elas são fruto desse modelo)... eu acho que vai por aí...

4 - Você acredita que estas dificuldades já existiam antes da elaboração e implementação da Proposta Pedagógica? O que mudou a partir disso?

Eu acho que em termos de condições gerais teve uma piora...como eu comentei, hoje eu vejo muitas professoras se queixando do número de crianças na escola ser maior... eu não sei se isso... não me parece que isso é tanto uma política da secretaria, mas é fruto dessa aberração que é a judicialização do acesso à educação, então na educação infantil tem 25 vagas, mandado de segurança impõe a matrícula de 28 crianças porque o promotor mandou que assim o faça. Precitaria investigar, eu não sei dizer de onde vem essas decisões, só sei que existe essa judicialização e isso está sendo imposto... agora da parte da secretaria, da gestão eu não sei dizer... então eu percebo que isso tem se tornado mais difícil, eu tenho a impressão... mas aí a impressão muito de fora... eu não sei quanto tem sido repostos os quadros de professores que se aposentam por exemplo, quanto elas estão com as equipes completas, o quanto elas estão precisando juntar turma... eu tenho a impressão que nos últimos tempos isso parece que voltou a ser um problema.O que eu vejo que a proposta possa ter contribuído na medida em que tem todo o processo de construção dela mais o documento em si, eu vejo que ela dá um norte pedagógico pra professora, então a professora que quer encontrar uma referência ela tem nesse documento e acho assim... por isso eu digo, eu já fico muito feliz com a existência desse documento, eu sei que não tá de fato em implantação, não tá... tem risco de perder com a BNCC, tem, mas tá lá, tem um documento e se a professora quiser, se a equipe quiser, ela tem onde se apoiar pra encontrar um direcionamento para o trabalho. Então eu penso que ajuda... é um instrumento de apoio ao planejamento da professora, é um instrumento de apoio a esse desafio de lidar com as várias áreas... então como a gente teve cada GT aprofundando em uma área, uma professora sozinha não conseguiria fazer todo esse aprofundamento, então ela tem ali um trabalho coletivo objetivado no qual ela vai poder se apoiar... então eu vejo que a proposta possa ter auxiliado nesse sentido, ajudando a superar algumas dificuldades de ordem do planejamento pedagógico, ajudando na construção do PPP da escola, por exemplo. Mas isso como não se tornou uma

implementação sistematizada e abrangente pela secretaria, eu acredito que ficou muito a cargo de cada escola, de cada equipe, de cada diretor e até de cada professora dentro da escola eu imagino assim.

(Silvana: a gente tinha antes ... dois currículos - 1987 e 1996 - que estavam sobre outras bases teóricas, então a gente tinha um cenário teórico que antes pretendia dar um norte prá prática das professoras e vocês construíram, foi um processo extenso, construíram sobre um outro referencial teórico antagônico àquele e estabeleceram, como vc acabou de dizer, as bases para orientar o trabalho pedagógico dessas professoras. Nesse sentido, você acha que antes existiam dificuldades que não existem agora e vice-versa?)

Tá...entendi... olha, eu... a proposta de 1996 a gente até estudou um pouco, mas eu percebia muito mais o RCNEI como referência naquele momento para as professoras, então eu vejo assim, em relação à proposta de organização de trabalho vigente, eu vejo um salto, eu avalio positivamente pq acho que a nova proposta ela vem, até se você comparar, a proposta de 1996 ele é fininho assim... ele teve um papel importantíssimo histórico na rede, mas não é um material de estudo. Com essa nova proposta, a gente quis produzir um material de estudo para as professoras, tanto é que as professoras assustam com o tamanho dele... é um material prá você sentar e estudar ao longo dos anos, na verdade. Então acho que tem algumas respostas que as professoras encontram nesse material que elas não encontravam antes no documento oficial vigente e no próprio RCNEI... que é aquela coisa mais eclética, mais superficial, que cumpriu um papel importante nacionalmente de dar algum rumo, mas eu percebo que as professoras encontram mais, diretrizes mais firmes, mais sólidas, concretas, nesse material que foi produzido, tanto porque tem lá na matriz curricular uma discussão sobre o objeto de cada área, mas tem objetivos, tem conteúdos, orientações didáticas, então teve um esforço dos grupos de trabalho de fazer que dialogasse muito com a realidade de sala de aula das professoras. E como foi feito por professoras, diferente do RCNEI que vem de lá do MEC e tal, eu penso que o plano pedagógico tem um estofo maior que é oferecido por esse documento. Mas claro, depende do processo de apropriação das professoras prá ele cumprir essa função.

5 - Quais mudanças a Secretaria Municipal de Ensino introduziu na prática das professoras a partir da Proposta? Houve mudanças nas ATPs? Houve mudanças nas condições de trabalho? Quais mudanças você destacaria?

Então, essa é uma questão que acho que tenho alguma dificuldade para responder por não estar mais tão próxima assim. Então, durante o processo de implementação eu acompanhava um pouco mais as ações e decisões da Secretaria. Pós proposta, pós lançamento e em especial a partir de 2017, não tenho mais até acesso e participação nesses encaminhamentos. Não acredito que a proposta em si tenha vindo associada à mudanças nas condições de trabalho e acho que isso tem a ver com uma questão assim: no processo de construção da proposta, foi um segmento do Departamento Pedagógico que assumiu a tarefa em parceria comigo e aí vieram as professoras que queriam colaborar mais diretamente. Mas por exemplo tem a Divisão de Educação Infantil, tem as Supervisoras... tinha toda uma outro quadro de profissionais que não estavam diretamente envolvidos na proposta... então não dá pra dizer que foi uma proposta da Secretaria, da gestão como um todo, que envolveu a todos e que norteou a todos. Ela ficou mais restrita ao âmbito do Pedagógico. Se tivesse tido essa característica de, por exemplo, quem tá pensando coisas mais operacionais concretas da escola estarem juntos, acho que teria dado esse norte pra pensar condições e tal... não foi o caso. Então por essa característica, ficou muito no âmbito da produção de diretrizes pedagógicas e de formação. É... claro que nas formações surgem demandas e tal... uma coisa é você estar ali e outra é na vida real, concreta, mas não acho que o processo norteou as ações e decisões de quem tava cuidando dessas outras dimensões da escola. Mas isso é a minha percepção como agente externa em parceria com a Secretaria. E acho que as mudanças nas ATPs em 2016, essas formações que comentei com você na questão 2, elas fizeram no horário de ATP. Então, juntou 5 escolas que faziam ATP no mesmo horário pra fazer a formação, então criou-se edições especiais em ATP... elas tinham orientação de fazer leitura prévia, a participar... então nesse período de 2016 sim... de 2017 em diante eu já não sei... e antes ainda do lançamento da proposta, a gente, no momento de consulta enviou os capítulos... as áreas, os textos das áreas para as professoras, para as escolas lerem no momento de ATP e darem devolutivas... então teve algumas orientações nesse sentido... pedir a leitura e a apreciação dos materiais da proposta nos momentos das ATPs ao longo da construção e depois essa coisa intensiva de 2016 nas formações que elas chamam de ATPção... agora de 2017 em diante, não saberia dizer...

(Silvana: e essa cisão Departamento Pedagógico e esse outro quadro que, pelo que entendi, são as pessoas mais diretamente envolvidas na questão estrutural, na questão de prover os recursos necessários prá efetivar as práticas pedagógicas, as atividades enfim, como é que você vê isso... qual a sua avaliação sobre essa cisão... que agora eu tive a impressão que teve todo um quadro de profissionais que não foram envolvidos, então também por isso essa discussão não estava presente) Eu não sei avaliar assim, é que aí eu acho que entra no âmbito de gestão do sistema... eu acho que evidentemente não é algo positivo assim... eu acho que pensar numa proposta pedagógica é pensar na totalidade das dimensões do ensino, então precisaria ser um projeto da Secretaria... precisaria ser um projeto que envolve todo mundo de todos os Setores... claro que uns mais diretamente outros menos... mas tinha que ser algo que todo mundo de alguma forma tivesse colaborando naquilo e construindo um norte comum... é... então não sei se é uma questão de como essa Secretaria se organiza, de como as Secretarias se organizam em geral, por conta das dificuldades, da enormidade de demandas de diferentes ordens.. então eu não tive outra experiência comparativa... é... não sei quanto a gestão em si pode impor algo comum.. o que eu senti foi que a gente sempre teve muito abertura da Secretaria... muita autonomia de trabalho, respeito ao trabalho que estava sendo proposto na medida, é claro, que ela percebia o trabalho sendo feito com seriedade... mas era algo... um projeto que algumas pessoas da Secretaria estavam tocando e não algo geral da Secretaria... eu acho que isso faz com que uma vez lançada a proposta, quem não se envolveu tão diretamente não vai estar investindo esforços prá que ela aconteça.

6 - Na sua perspectiva, as professoras da Educação Infantil estão desmotivadas para realizarem seu trabalho? O que, do seu ponto de vista, as motiva para o trabalho?

Acho que também nessa dimensão da relação com o trabalho, do motivo orientador da atividade, acho que tem uma heterogeneidade grande... é um sistema de sei lá eu quantas professoras...muito amplo...eu acho que tem uma desmotivação

geral não só delas, de todos nós, é de conjuntura, quem tá no serviço público tá vivendo o arrocho salarial, o ajuste fiscal do país, toda a instabilidade da política econômica... acho que isso se reflete muito fortemente em todas as pessoas e na relação de todas as pessoas com o trabalho. Então isso é um elemento fundamental...do ponto de vista pedagógico, eu sinto em grande parte das professoras, uma abertura, um interesse em aprender coisas que qualifiquem o trabalho, então não sinto que é uma categoria.... não sinto que a professora de educação infantil é uma categoria alheia ao seu trabalho..não sinto isso de um modo geral... claro que tem alguns segmentos que sim, mas mas de um modo geral... até por que... assim... o trabalho direto com a criança, vc tem uma mobilizador... a criança aprendendo, se desenvolvendo, acho que a natureza da atividade em si ela já tem elementos que mobilizam a professora, pela própria relação humana e educativa com a criança pequena ... então isso é algo que sempre que eu faço formação e pesquisas, isso aparece assim, né...é ver a criança se desenvolvendo, aprendendo...como isso mexe mesmo com a professora e faz com que ela queira fazer um trabalho qualificado. Mas também tem o elemento da...de uma ..não sei que palavra usar...aquela coisa que ela vai desenvolvendo... como é um cenário muito complexo de trabalho, muitos fatores, ela vai desenvolvendo um jeito de dar conta daquilo e ai também tem um elemento de não querer muita variação... é muito difícil você dar conta de 25 crianças ... ao longo do tempo vc vai pegando o jeito... a hora que vc pega o jeito, vc tem uma resistência a coisas que vão mudar radicalmente o que vc faz...então tem uma abertura, mas tbm tem uma coisa de preservar aquilo que ela conquistou, aquilo que ela sabe que dá certo. Então fica... prá pensar em formação, acho que vc tá perguntando isso com esse interesse ... como que a gente faz formação com essas professoras, acho que tem que lidar com essas duas dimensões... eu acho que tem ... quando ela consegue encontrar instrumentos prá lidar com as dificuldades que ela vive no cotidiano, isso motiva as professoras a se aprofundar no estudo, na formação, eu hoje penso que as formações elas têm que lidar com um problema concreto. Isso não é muito fácil de fazer, porque tem o risco de cair numa coisa muito pontual, imediatista, e não é isso... é lidar com o problema concreto da prática pedagógica é, a partir dele, buscar instrumentos teóricos. Então eu vejo assim...acho que prá pensar a motivação pro trabalho, teria que olhar prá várias dimensões...desde a condição empregatícia, como trabalhadora mesmo, do reconhecimento social que ele é limitado prá educação infantil, então acho que tem um elemento de desmotivação que tem a ver pelo fato da professora de educação infantil não ser uma profissão socialmente respeitada, valorizada, o que se reflete na própria condição de remuneração, acho que passa por aí, mas ao mesmo tempo ela no cotidiano ela recebe também um reconhecimento da família pelo trabalho que faz com as crianças, então eu penso que o motor principal do ponto de vista pedagógico está nessa coisa de ela ver o efeito no desenvolvimento da criança. Quando ela vê que a criança aprendeu aquilo que ela ensinou na aula passada, por exemplo, mexe com a professora.. então eu vejo como algo fundamental.

(Silvana: continuando nessa questão... e a partir das conversas com Meire e Yaeko... não dá prá generalizar, cada escola é uma realidade... tem gente que não quer fazer...quando a gestão cobra que haja uma reformulação... professoras pedem transferência para uma escola mais light... ambas comentaram sobre o papel da gestão...a gestão faz uma diferença muito grande ...também tem aquelas que não querem... alguns estudos que falam da cisão sentido e significado do trabalho do professor que apontam mesmo dentro desse cenário, a alienação do trabalho. Em algum momento durante a elaboração, nas formações, durante o processo, essa questão foi trabalhada com elas, houve formação nesse sentido, discussão a respeito da alienação do trabalho?)

Acho assim, isso surgiu um pouco no espaço dos cursos de formação prá professoras que foram os cursos que meus extensionistas tocaram...no pequeno grupo, ali direto com a professora, o momento em que surgem queixas, problematizações do cotidiano, ali acabou surgindo um pouco essa discussão, sobre o trabalho, luta por condições de trabalho, não foi algo que a gente levou intencionalmente a princípio, mas foi algo que surgiu do próprio debate, porque no fundo você tá discutindo o que é ser professor, eu acho que veio pros GTs, quem veio voluntariamente, por ser uma característica de uma colaboração voluntária, são pessoas que já tem uma clareza de sentido, engajamento, compromisso, isso não pega assim...mesmo quem vem prá formação, tá procurando, tá vindo. Poderia não vir. A pessoa que vem ela já tem uma disposição, mas eu acho que nessa formação apareceu mais essa contradição... esse sujeito que tá absolutamente alienado, ensimesmado, ele não vem.. a gente não alcança ele a não ser que você tenha as ações compulsórias, no caso das diretoras foram compulsórias, elas eram convocadas... e aí o que acontece? é o sujeito que vai ficar lá, vai tá lá de corpo presente, ele tá lá absolutamente alheio ao que tá acontecendo então eu acho que tem um dado prá considerar assim...alienação tem variadas formas e graus de expressão - nem sei se é correto falar em graus - mas ninguém tá liberto da condição de alienação e ela vai se expressar mais intensamente em umas e outras pessoas em formas de atuação. E assim... eu acho que tem um elemento que é o de pensar na dimensão política... então não é só uma questão de perda do sentido do trabalho, mas tem a ver com a posição política do sujeito perante a realidade...então não é que ele não entendeu... ele entendeu... é que a atuação dele, pela história de vida, por ser uma sociedade fraturada, fragmentada e aí eu sempre volto de tempos em tempos na minha vida lá nas 11 teses sobre educação e política, porque tá ali... então você tem...dentro do sistema municipal, você tem aqueles que estão abertos ao processo educativo e você vai ter o adversário ... então tem um limite também... hoje eu não tenho mais...hoje eu considero ilusório... não tenho a ilusão de que a gente possa alcançar a todos e todas estarão plenamente engajadas. Agora a gente tem...até porque passa inclusive por uma dimensão de personalidade...alienação ela tá entranhada na formação da personalidade, essa dimensão política, de concepção de mundo, é um dado de personalidade, da singularidade do sujeito e a gente não dá conta dessa heterogeneidade...então tem coisas que a gente não vai conseguir alterar num espaço de formação. Agora, a gestão ela precisa criar as condições mais favoráveis para que, ciente dessa alienação, ciente dessa disputa política de projeto, a gente consiga fazer a coisa acontecer no sentido da melhor qualidade de educação pública possível, mas que tem situações em que é uma divergência insuperável, tem.. isso tenho clareza. Isso não é uma coisa no âmbito macro, é uma coisa também na micropolítica da escola, da rede. Mas é mínimo... eu vejo a maioria das professoras engajadas... há motivos até, eu vejo, religiosos. Eu percebo a religião como, percebo que o elemento religioso é um motivador forte da atuação da professora de educação infantil...no sentido de estar fazendo uma coisa...fazendo o bem, um princípio cristão mesmo...assim, sabe... eu percebo uma religiosidade forte nas professoras e eu percebo que o compromisso com o trabalho é indissociável. Então, é bem interessante... eu tenho pensado sobre isso... um ponto de convergência que dentro da doutrina tem toda uma série de questões problemáticas, mas tem um elemento cuidar do outro, fazer o bem, de valores e tal e uma teoria que vem dizer de desenvolvimento humano nas suas máximas potencialidades, então tem um certo diálogo possível e eu percebo que muitas professoras que mergulham

de cabeça no estudo da teoria e na implementação da prática tem uma motivação religiosa sustentando. Isso no marxismo existe...o marxismo cristão...não deixa de ser uma expressão de um marxismo cristão na particularidade da pedagogia e da psicologia, mas eu acho que é um elemento de motivação que a gente não pode desconsiderar pra quem faz formação. Do ponto de vista ético tem alguma dimensão... um ponto de contato.

(Questões 7 e 8 foram respondidas em conjunto)

7 - Do seu ponto de vista, o que falta para que a Proposta incida mais diretamente na prática das professoras da Educação Infantil do município?

8 – O que você pode dizer acerca da continuidade da implementação da Proposta pela nova gestão do município e da Secretaria Municipal de Educação?

O que falta... na verdade a gente que tava lá diretamente no processo de construção da proposta, a gente não viveu o processo de implementação da formação continuada... então a gente não teve essa oportunidade de tocar esse processo... não foram as mesmas pessoas que estavam lá, então a gente ... pq se a gente pudesse ter feito isso, a gente faria uma avaliação do que falta a partir de um esforço de...então assim...se a gente tivesse feito um esforço pra implementação da proposta e ela não estivesse acontecendo, então você poderia olhar, né... olha, falta isso, faltou aquilo... mas no limite acho que a conclusão, a constatação é que não tem havido um esforço ampliado, sistemático de implementação. Então diante disso eu acho que fica difícil identificar o que é que falta...afinal das contas, falta fazer a implementação... não me parece que a implementação em si tenha sido pensada como política da nova gestão, acho que ela ficou a impressão que eu tenho é que ela ficou sob a responsabilidade de ações mais pontuais, individualizadas...e aí então nesse sentido falta criar uma estratégia de implementação... então nem dá pra responder a 7 em si, o que faltaria? O que deveria ser contemplado...acho que aí dá pra pensar dessa forma, o que que deveria ser contemplado numa estratégia de implementação? eu penso que a gente deveria ter um trabalho sistemático que orientasse formações nos ATPs, a Secretaria fazendo, pra rede toda, tal... olha, então agora a gente vai tirar ...como foi feito em 2016, mas é que foi no batidão, mas algo do tipo olha, então a gente vai agora, 1o semestre de 2018, nós vamos fazer uma formação de Língua Portuguesa na rede inteira, vamos trabalhar essa área... todas as escolas vão ter 1 ATP por mês ... ah, vc não pode? vc tem que dar o espaço da escola, mas assim 1 ATP por mês é da proposta... daí a gestão orienta, olha... Língua Portuguesa, vai, faz todo mundo junto, oferece curso... então eu acho que falta oferecer os espaços de formação e acompanhamento, um processo sistemático... pra poder chegar num momento até de avaliação, revisão, uma coisa que eu até cheguei a conversar com a Gislaíne... depois de 1 ano, 2 anos de implementação, seria o momento de parar a rede, fazer um Fórum, o que que a proposta tem de bom o que tem de ruim, o que tem de lacuna, o que tem que mudar, vamos reavaliar, vamos reconstruir, mas pra isso precisaria estar acontecendo um processo sistemático de implementação, então é isso que faltou, na minha avaliação esse processo não foi desencadeado, me parece por todo uma dificuldade de estruturação do trabalho na SME a partir da mudança de gestão, teve toda uma coisa da mudança das aposentadorias, saiu gente, então assim...é... e também evidentemente por uma questão de diretriz política da gestão... então acho que combinadas essas duas coisas... a impressão que eu tenho olhando agora mais de fora e estando só perto de duas escolas é eventualmente em outras situações mais pontuais é de que não tem um trabalho sistemático ... ele está pontual e aí o trabalho pontual numa rede desse tamanho, não vai acontecer a implementação massiva da proposta, então acho que é isso que falta.

(A SME) Deixa a margem pra quem quer trabalhar, no caso a Gislaíne me parece alguém muito comprometida, e ela tá fazendo, então deixa ela fazer, ela pode fazer, tal... mas não é aquela decisão de agora nós vamos trabalhar pra transformar a qualidade do ensino a partir da proposta pedagógica...acho que isso não teve...e eu acho que é um pouco também desdobramento do próprio processo de construção, que ficou muito na dependência da universidade, do meu trabalho como docente universitária e ele ficou restrito a um segmento dentro do departamento pedagógico ... então se lá tivesse existido mais lastro em termos da gestão, então talvez o desdobramento na gestão seguinte teria sido diferente...então não é assim... mudou tudo... não, eu acho que é um processo que já tinha determinações ali atrás, na sua gênese que faz com que agora esteja dessa forma.

Apêndice F:

Transcrição da entrevista semiestruturada – entrevistada 4

Transcrição da Entrevista 4 – Gislaine Rodrigues Rossler Gobbo (Coordenadora de Educação Infantil do Departamento de Projetos Pedagógicos desde 2017, nomeada pela nova gestão) – 28/09/18

Antes de entrarmos especificamente nas questões previamente elaboradas, a entrevistada relatou brevemente seu histórico de 25 anos de docência na educação infantil do município, seguida da breve experiência como diretora no mesmo seguimento nos últimos 2 anos, seu mestrado e doutorado na UNESP de Marília, ambos sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural – este último recém-concluído (fevereiro/2018). Também mencionou sua ausência na elaboração direta da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil de Bauru em função do seu processo de doutoramento e afirmou que, na escola onde lecionava pode acompanhar os estudos e opinar sobre os textos da Proposta durante o processo de elaboração, bem como realizar ATPs sobre a Proposta na escola em que foi diretora mais recentemente.

1 – Como foi / tem sido o processo de formação das professoras da Educação Infantil após a publicação da Proposta Pedagógica?

Com a direção eu levo uma coisa mais complexa e no âmbito das auxiliares, o mesmo conteúdo de uma forma mais prática, mais suave. E foi acontecendo isso. Esse semestre, depois das diretoras, eu intuí trazer todas... eu queria as adjuntas, mas eu queria que fizesse uma convocação com todas. E as diretoras explicavam pra mim, no Infantil, “Gi, se a gente tira, não tem quem substitua 180 professores”. Eu falei então quando entram? “Ai, mas elas precisam ir pra sala de aula”. Então teve sempre uma coisa. Então esse semestre eu vou pôr de noite...e vieram. Por isso esse semestre pra mim tá bem pesado. Eu tenho um curso de auxiliares com 70, um curso de adjuntas com 40, agora estendi também para as creches conveniadas, é uma população de 70 e também estou trabalhando com a formação do fundamental sobre a teoria. Que foi o aspecto dos fundamentos teóricos eu trabalhei nesse primeiro momento. Então essa formação que tem acontecido no infantil e agora estou fazendo uma extensão para o fundamental. Por que o que aconteceu? No infantil, como eu não daria conta, uma única coordenadora para 64 escolas, eu peguei as diretorias e elas me enviam as práticas. E essas práticas eu divulgo. É um trabalho muito intenso, sabe, por isso que eu tô te falando... É muita coisa. Aí eu incentivei o SEMB (Semana Municipal da Educação de Bauru – evento anual). Foi a primeira troca de experiências que teve o ano passado e este ano seria a segunda. Dessa troca eu pego o material, falo nas ATPs, vou para as ATPs... Não peguei pra você a agenda, mas eu só tenho horário em outubro pra ATP, por isso é tudo muito assim, ali, alinhado e no ano passado aconteceu uma coisa interessante também. Por volta de fevereiro e março eu falei pro meu chefe “Eu quero o plano de ensino” Por que o que significava o plano de ensino pra mim? Significava eu pegar a Proposta, retirar todos os conteúdos da área. Então eu pego língua portuguesa, todos os eixos. Depois te mostro também eu tenho alguns aqui, mas eu devolvi quase todos. Eu li os 64. Pedi ajuda sim para umas duas colegas, mas eu fazia apontamentos... olha, tem que mudar isso, objetivo tava sem verbo, a avaliação é uma coisa significativa, porque eu tenho que partir daquilo pra fazer a retomada. Eu preciso ver a zona de desenvolvimento real e fiz todos esses apontamentos em 64 Planos. Elas não falaram pra mim “eu não vou entregar” Teve assim uma ou outra que falou “Wagner, mas porque eu tenho que entregar o plano de ensino? O plano já está ali na Proposta” Não. Então eles abraçam minhas causas, justificando nessas situações. E dessas 64, 4 não entregaram, por mais que a gente cobrasse, as supervisoras cobravam, 4 não enviaram, sabe? Uma justifica por que ela participa da formação comigo, não enquanto diretora, mas eu vou nas ATPs. Mas eu percebo assim que é o apontamento do diretor. Provocar o motivo daquilo. Por isso ela até faz “Gi, tá ficando quase pronto”. Mas não vem. O PPP eu também dei a formação para reestruturar, então eles viram o PPP numa forma no movimento. Elas trazem a devolutiva, por isso o movimento do segundo ano tá acontecendo como? Em virtude das práticas que estão acontecendo, elas me dão a devolutiva, mandam vídeos, mandam imagens, me trazem material. Ali tem vários materiais da recolha dessas práticas e eu continuo a formação. Embora já tivesse a prática, a maioria dos meus conteúdos da prática são salas de aula minha, porque eu já era psicologia histórico cultural e pedagogia histórico-crítica, então eu ponho imagens de 2000, 2005, 2010. Que é coisa que não é de hoje, já faz vários anos que eu já tinha essa prática diferenciada, o que veio fundamentar a minha prática? A teoria, né? Em virtude disso eu tô tendo essa devolutiva que tá acontecendo e a gente percebe o quê? A gente percebe que eu enquanto professora falava “a formação parece que não entra na sala de aula” Por que não entra? Por que de uma tal forma aquilo precisa fazer sentido pra você. A própria categoria da atividade...eu preciso gerar motivo, gerar sua necessidade, falar do interesse do porquê da objetivação dessa situação. E tudo isso eu trago na hora da formação, todas essas categorias. Categoria da atividade, zonas de desenvolvimento, o processo de apropriação, subjetivação, eu trago e mostro onde ele tá acontecendo e aí eu percebo que eles estão tendo uma clareza. Quando teve o PNAIC aqui este ano que foi o primeiro semestre, a Ângela que foi a formadora do PNAIC, ela falou “olha aqui as questões que apareceram na avaliação”. Então quais foram as questões? Pedindo que se explicasse o patrimônio genérico humano, pedindo que explicasse o que era segunda natureza. Elas estavam sentindo, assim, falta da teoria. Por que elas já estão com a prática e elas já estão sentindo a significação daquela teoria. Por isso que eu percebo o que é esse movimento que deve acontecer. É isso. (Silvana: Gislaine você, de uma certa forma está fazendo tudo isso sozinha. Você falou de duas pessoas que te ajudaram nas leituras, mas é muita coisa, não é? São 64 escolas) É, o que aconteceu no primeiro semestre? Quando eu vi que eu tava (só) eu sentei com a Secretária e falei que aquilo que eu tinha me proposto de ir com as 20 escolas e ir pra prática, eu parei na ATP. Fui com duas. Aí eu sentei com ela e falei “olha, não vou dar conta” Só que eu penso que o materialismo histórico dialético me completa e me explica também. Então nesse movimento, eu movimento as outras pessoas nessa dialética. Então o que teve pra esse ano? Eles já sentaram e já tá no organograma uma segunda coordenadora que daí eu iria escolher de acordo com as pessoas que estão trabalhando comigo. A Ângela Edilene de Campos que tava trabalhando comigo, ela saiu agora recentemente, era do NAPEM também, ela dava formação e ela pegou a formação também pra dar um olhar da formação com a teoria. Ela contribuiu comigo nesse sentido, a gente fez a análise da Base, nós fizemos um artigo recentemente das parlandas que foi para as escolas, tudo fundamentado e ela tem me ajudado. E a Rose

Gaido me ajudou no sentido assim, eu a formei para trabalhar sobre o tema brincadeira de papéis, então já tem o curso que já é o quarto movimento que acontece junto comigo. Então eu já a estou formando de acordo com a teoria e ela tem me ajudado. São as duas pessoas do Infantil que tem promovido junto comigo. Mas o processo que tem acontecido geralmente. Me desencorajavam no primeiro semestre do ano passado. Falavam “vai devagar, por que você vai encontrar resistências”. mas é a forma que eu vou conduzindo, então não sinto. Eu já cheguei a ser convidada para outros cargos aqui, e eu sentei com meu chefe e ele pontuou assim “Você caminha, você entra nas escolas e elas aceitam” Então o meu processo dentro das escolas é aceitável, eu não vejo resistências. Porque talvez elas percebam esse trabalho que eu faço, que é bem cansativo. Experiência de chão de escola, né? Essa semana por exemplo eu participei de uma ATP no Gilda. O Gilda fica lá atrás da UNESP, sabe lá perto da EMEF Lourdes, não me lembro o nome daquele bairro. Então eu trabalhei ali na segunda-feira, depois da terça-feira eu dei um curso bem grande aqui para as auxiliares. Em um dos cursos eu saí às 10h e no outro dia eu entrei às 8h e fiquei o dia inteiro. Teve um curso de adjunta que eu precisava. Sabe aquele desejo de formar adjuntas, sabe, “eu tô entrando e não sei do que se trata”. Eu procurei resumir em dois dias. Sim, poderia ser mais, mas eu não poderia estender mais em função de ser à noite e elas não vêm. Então teve um dia que eu tinha 97 slides, eram teoria e imagens, só que pra eu falar, você se acaba, né? Então é esse processo que é um pouco cansativo em virtude dessa busca de onde eu desejo chegar que pra mim tá muito claro. E elas verbalizam. Quando eu vou pra auxiliar e adjunta, o diretor é o norte. Quando eu fui ser diretora, eu vi a grandeza desse cargo, que que é você que movimentam a escola. Se você tem esse convencimento, se você tem essa estrutura pra você mudar, você muda, com jeitinho. Tem todo o processo de realização com conflito. Por isso as escolas nossas que estão dando certo, é o diretor que está promovendo. São situações brilhantes, inclusive uma que a Juliana trabalha, que a diretora é a Luciana Sorjo, ela contribui com a gente na formação quando vem falar da diretora. E fora isso a gente tem um olhar para o planejamento, por que elas estão criando a necessidade de um planejamento intencional, que eu vejo a criança, que eu vejo a imagem, que eu vejo o registro. Horário teve que mudar, por que não é um horário esvaziado. “Aonde eu estou, que que sala?” Os eixos da proposta. Por isso é uma coisa alinhada à outra. A avaliação que antes não era vista e às vezes nem acontecia. Precisa ter essa avaliação dos registros, da fala. Enfim o que aconteceu além disso também? Práticas muito significativas nós estamos publicando. Eu fui no congresso semana passada falei de uma experiência de matemática na escola. Eu tenho uma professora trabalhando brincadeira de papéis sociais, eu sentei com ela, nós escrevemos um artigo que mandei pra revista. Mas ela já estruturou, peguei a prática dela e nós colocamos na teoria. Tem sido feito esse processo de publicação também da prática delas. E o que eu tenho visto de significativo também é isso de divulgar junto comigo. Eu tenho whatsapp cheio de práticas delas. Que elas me mandam. Elas me mandam e eu pego aquilo, coloco na formação, dou a voz ao autor. A própria SEMB. Então isso tem contribuído porque eu não tenho passos para abraçar pra ir em todas as escolas. E você vê que agora teve o processo de escolha do livro didático, aquele processo federal. O que aconteceu foi um movimento muito interessante. Primeiro elas quiseram reunião. Elas vieram aqui, as diretorias, e elas falaram “não, a gente não vai querer livro” E foi um processo assim, brilhante. Nós fizemos três reuniões no mesmo dia com 20, 20 e 20 e poucas até todos participarem, as 64. Em todos os grupos elas perguntavam “o que você pensa disso?” Elas se importam com o meu olhar. Eu falei que num primeiro momento eu fiquei sabendo que era para o professor - para a criança nós somos totalmente contra. Só que daí de cada grupo saíram 4 representantes pra sentar e fazer a análise dos livros. Isso aconteceu essa semana, então nessa sala vieram 14 diretoras fazer a análise dessas obras. E quando eu tenho uma que é muito negativa, que é o processo dialético contradição - negação, só que ela é contra a secretaria, é contra quem está aqui, ela já esteve e gostaria de estar novamente, de permanecer. Como ela saiu, ela é contra tudo isso aqui, contra essa organização. Então ela quer saber qual é o posicionamento da Secretária. Só que daí eu peguei a fala dela, por isso esse olhar teórico nos faz sair rapidamente da situação de embate - eu falei assim: “Então vamos escutar todas as posições de cada uma” e comecei nessa mesa e elas iam registrando. E elas foram pontuando tudo o que elas tinham na formação. “Acho que esse livro vai trazer problemas” “Nós estamos nos apropriando agora da Proposta” “Vai enfraquecer a proposta” “A proposta já tá caminhando” “Nesse processo de três anos de formação que nós estamos colocando” Então o que aconteceu em uma das falas? O próprio título deste livro está contra o que está falando da proposta! Que era algo do tipo “Construir conhecendo a criança”, algo assim sobre Piaget, piagetiano. E aí elas começaram avaliar isso. Outros dois eram a própria receita pronta! Tem alguns que tem algumas coisas relevantes para as crianças pequenas, mas tinha outros que era ensinando dobradura, o próprio “aprender a aprender”, uma linha tecnicista. Por isso a partir da escuta de todas e eu tinha uma Doutora no meio, ela falou “A princípio, no caminho vindo até aqui eu achei que a gente não poderia ser radical, mas é puramente aprender a aprender, esses livros estão fora” E tudo isso foi pontuado. Elas foram pra casa e fizeram um documento e foi colocado para a rede. Das 64 escolas, foram uns 70% “não”, não vão receber. Outros querem receber em virtude que tem algumas escolas que não participam da formação ainda comigo, me conhecem por que a própria supervisora teve algumas ATPs que aglutinavam várias escolas. Só que ainda é a resistência. A resistência de não me aceitar ou aceitar essa proposta como o documento oficial. Há falas “Esse documento vai vir abaixo”, “esse documento vai ser substituído pela Base”. Eu tenho colocado que a Base é uma base e aí nós já fizemos uma análise da Base quase que total, só falta cultura corporal e estão além da Base os conteúdos da Proposta. Por isso esse processo que eu comento, dialético, é que elas já estão no patamar que a prática sozinha não dá conta. “Não quero só receita, eu quero entender a minha prática pra eu melhorar com essa teoria” Então elas estão na formação dos conceitos mesmo, passando dos complexos para o pensamento teórico. Estão compreendendo, falando sobre o porquê daquilo, para quê. Nós estamos chegando nesse alinhamento. É lógico que alinhar isso demanda tempo, eu tenho consciência que eu não realizaria isso em um ano, este ano a princípio fiquei meio desanimada, eu pensei “Nossa, não vou dar conta disso que eu tô sonhando, vai ser utópico” Entretanto nesse segundo momento eu já tô mais satisfeita por que as práticas que estão vindo comigo são práticas docentes. Alguns diretores, mas nem todos. E uma delas estava na substituição, a Camilla Otaviano, de substituição de diretora, ela falou: “Gi, o que é isso? Eu estou em conflito, nossa, tô em contradição, em negação, elas não aceitam, têm dificuldades. Eu não quero isso pra mim, quero sair dessa escola” E aí a Camila não passou, infelizmente, na seleção de diretoras e ela foi dobrar na outra unidade que não participa. Ela falou “Gi, o que que é aquilo? Primeiro eu fui recebida super mal na escola. Me deram o caderno de cópias, de xerox desse tamanho” E ela, quando assumiu, sempre ela estava comentando comigo no whatsapp, “Gi, hoje aconteceu isso... hoje a servente ficou na porta esperando eu sair, não queria que eu sujasse, as crianças não podem usar tinta e todo esse processo” E aí esses dias ela me mandou um vídeo com as crianças com a gelatina, no processo da gelatina, do espalhamento, de ação e pesquisa do movimento, e aí eu mostro e encanto outro, as crianças verbalizando todos

os conteúdos da matemática na gelatina. E elas começam a mostrar as possibilidades uma para a outra. Essa da brincadeira de papéis sociais é encantador o trabalho dela, por que ela está assim no quarto nível e ela fala “Gi, eles não precisam mais de caderno, porque eles fazem contas, eles passam a receita na brincadeira, eles fazem o tratamento da informação nas brincadeiras, trabalham a linguagem” Quer dizer, não precisava dar aquele monte de coisas no caderno como dava e ela faz assim, vale a pena assistir qualquer dia. Então, nesse processo de formação eu penso que a gente tem uma transformação ali de uns 45% das diretoras, por enquanto. Eu fiquei com oito cursos nesse semestre, mas eu não poderia dispensar o das adjuntas e das auxiliares, contemplando as creches conveniadas que não é da rede, mas envolve nossas crianças. E também as diretoras solicitaram trocas de experiências, então você vê que tem um (curso) de trocas, que tem o Orlando (EMEI) que tem uma experiência de matemática e de ciências bem interessantes, coloquei duas diretoras que têm sobre linguagens que são aquelas que estão comigo e que vão divulgando a prática e coloquei também a própria Camila prá falar o que será a troca. Por isso o que aconteceu no semestre passado? Nós tivemos que fechar alguns cursos porque não tinha público e esse semestre não teve nenhum e eles ficam ligando por que estão na lista de espera. Quer dizer, segundo semestre é mais cansativo, elas estão acabadas, mas para nós parece que estamos em janeiro, por que nós estamos trabalhando muito e, em contrapartida, elas procuraram e elas estão esperando e ficam cobrando e nós estamos com problema de quem está esperando a vaga e não foi avisada e elas querem. E mesmo de fora, porque eu não retiro aquelas creches conveniadas não. Por que elas têm que entender esse processo de transição prá que essa criança não vá afetada para o fundamental e mesmo o processo de formação na creche, elas tinham uma reunião e eu nunca participava desse processo. Um dia eu tava passando aqui no NAPEM e falei com a Ângela “Tá tendo uma reunião de creche?” Ela falou “Vai ter” e eu falei assim “Eu poderia falar do que tá acontecendo na nossa formação do Infantil?” E ela falou “Gi, mas elas trabalham também, elas fazem, elas acontecem, elas estudam”, aí eu entrei também e começo a afetar com uma história. Eu tenho uma história que eu ganhei de uma mãe uma vez, mãe de aluno que participou de um curso comigo na UNESP e eu fiz, antes de começar a falar – sensibilizar o outro prá começar a falar – aí comecei a falar da formação “Tá acontecendo isso, eu estou aberta prá formá-las se vocês precisarem” embora eu não tivesse horário naquele momento. E elas na avaliação falaram “Eu quero a Gi na escola” e nós vamos criar um curso aqui prá elas, porque eu não posso ir nas 29, só que a vontade de participação delas é muito intensa. A gente tem 70 participando e prá que atenda também essas crianças que não são do Sistema. Contemplá-las também nos afeta de uma certa forma, porque uma vez fechou uma creche que as unidades receberam e viram que era só espontaneísmo, que era só brincadeira livre sem intenção, então essa formação se estende também a elas.

2 – Do seu ponto de vista, quais são os desafios da prática da professora de Educação Infantil do sistema municipal de ensino? Que dificuldades ela enfrenta em sua prática?

Eu penso que conhecer o processo histórico, quando eu coloco também a respeito da história da educação infantil e eu falo porquê... por que eu vou trazer esse aspecto histórico? Eu tenho trazido nos cursos alguns processos históricos, como o foi essa história do surgimento da educação infantil, as tendências médico-higienistas, a jurídica, a religiosa, a gente vai fazendo esse processo. Trago as leis que estão presentes, que nós fomos contemplados recentemente nas leis, por isso eu trago tudo e também as vertentes pedagógicas prá elas se situarem. Então, de repente outro dia uma falou “nossa, como eu sou tradicional”, mas eu vejo muito fortalecida uma linha tecnicista. Por isso tirar cópias, dar produções prontas para a criança e elas insistem assim, porque eu não deixo assim “eu sou a dona da verdade” e tece-se assim, um diálogo. Uma fala assim “Gi, mas por exemplo, eles gostam tanto de pintar um desenho, não é bom?” e eu argumento “eles não poderiam pintar então o próprio desenho, o deles? Eles são autores do próprio desenho” E a própria diretora, porque fazendo esse curso com elas nós fizemos um momento de práticas positivas, práticas menos efetivas e ela traz um desenho de um dente. Então você imagina aquele dente grandão com aquela raiz e o “E” ali de estrela, bastante cópias e aí eu penso... uma professora que dá um desenho de dente daqueles, será que ela pensa que a criança tá vendo aquele dente e tá imaginando o próprio dente? E a criança pintando um desenho daquele tamanho e falar que ele gosta?! Por que ele vai fazer... a criança, ela faz, ela pensa “eu vou fazer bonito prá entregar pro meu professor”, não é? Prá ele ficar feliz e falar “nossa, que trabalho bonito”. Só que a criança não é autora. Essa semana na ATP participou junto – elas estão fazendo uma comunhão -participou uma escola privada e, no final, a professora falou “Gi, eu tô com um projeto sobre contos de fadas, do chapeuzinho... eu não posso por o Chapeuzinho Vermelho bonitinho?” Eu aí eu falei “E elas não podem fazer o próprio Chapeuzinho delas?” Por que eu já trabalhei com crianças do maternal, na época era maternal o infantil II e III e as próprias crianças faziam recorte das figuras delas, elas colavam, eles faziam as imagens, por que o processo do desenho – eu sou estudiosa do desenho também, há muito tempo – e hoje na tese do doutorado eu coloquei como uma nomenclatura, minha própria nomenclatura, para as professoras acharem, “olha, ele tá no rabisco, ele tá na garatuja, tá na figura humana primitiva”, por isso ensinar isso eu tenho feito e essa constituição de tirar a técnica pela técnica eu penso que seja o mais difícil. Por que se fala que é construtivismo, eu penso que nem isso chega a ser. Ou chega numa linha espontaneísta que eu retiro aquele parque livre que eu só fico olhando... eu falo pode ser o parque, o parque é um momento da criança, o tempo dela, só que eu posso levar um pano que já vai mudar, posso levar uma sucata que já vai mudar. Qualquer objeto que eu leve prá criança atuar na área livre, eu já alterei. Mas a gente vê, às vezes, alguns docentes ficando três horas numa área livre – parque, parquinho, parcão, elas ainda nomeiam isso – e aí? Isso também é fortalecido. Por isso essas outras vertentes estão muito fortes. E quando eu pontuo prá eles que nós não estamos jogando tudo fora. É um processo de incorporar, superar e a gente vai prá esse novo, né? Eles, elas falam “é, ele é marxista, é socialismo”, a gente vê bastante isso e eu digo “não só isso” É ver o desenvolvimento humano de forma diferente, é dar chance prá aqueles que não têm. Eu falo, nós trabalhamos com criança humilde. Essas crianças precisam ter a chance de ter acesso aos bens culturais que os outros têm. Por isso enquanto diretora, quando eu fui lá tinha muito isso, o xerox presente. E fora isso, nós começamos a levar maestro, ballet, música instrumentais e por isso mudou todo o repertório daquela clientela humilde que na situação era. E as crianças de 4 anos falavam “Professora, pode por ópera hoje?” E eles vislumbavam, eles falavam o que eles sentiam quando escutavam ópera. E os pais falavam “Acredita que eles pedem prá gente comprar CD de ópera?” Por isso foi alterando todo esse processo. É conhecimento historicamente acumulado que as crianças participam. As professoras ensinando a respeito de onde vem a escrita, desde o homem da caverna, a pintura rupestre, um monte de conhecimento que é possível trabalhar na educação infantil, né? (S: então

você, está dizendo que uma das grandes dificuldades é se pautar em outras teorias ainda) É. Você, a partir do momento que você consegue entrar e falar desse novo prá eles que é transformador, que é utópico... e o que assusta é não ter propriedade prá adotar esse novo. Às vezes você me fala de uma coisa que eu não sei o que é isso dentro da minha prática. Por exemplo: Zona de Desenvolvimento Real, o que é? Nada mais é do que eu saber do que ele sabe prá eu poder entregar o meu e falar do que que eu venho. Então são coisas muito simples...do meu ponto de vista, são simples que basta você falar “é isso”. “Ah, então é isso? Então vamos ver... a categoria da atividade...” “nossa, é eu provocar o motivo e falar prá ele o porquê que eu estou trabalhando aquele conteúdo, né?” E qual a necessidade, falar o objetivo do para quê já provoca no outro um interesse. E era assim né, que a gente vai fazendo esse processo. (S: e hoje, como você está nesse processo de formação, você acredita que boa parte das professoras já estejam ultrapassando essa dificuldade, de superar essas teorias que até então estavam muito presentes?) Números assim eu não sei te falar a porcentagem claramente, mas quem está tendo contato que dá a devolutiva, elas já estão compreendendo o que que é isso dentro. O que é aquela teoria dentro da minha prática, né? Que que é um processo? Mesmo o processo do grafismo, que eu não chego do desenho e a criança vai prá escrita, que é natural... não é, é um processo de elaboração, apropriação, tem toda essa conquista. Fazer isso em espaços da escola... elas estão compreendendo... às vezes elas pedem “você pode ir lá na minha escola olhar o espaço, me dar uma ideia do que eu posso mudar?” A parede de azulejo que a gente tem. Muitas diretoras dizem “eu não tenho dinheiro, mas a gente tá pintando uma parede lavável, a parede de lousa, espaços grandes, suportes maiores”. Por isso essa predisposição a alterar o que está posto, conforme eu disse. Tem algumas que nunca nem viram, nem vêm em formação, mas por outro lado elas não implicam que as professoras não participem. Embora esse curso de auxiliares, algumas ligam “Mas por que que elas tem que ir, eu não vou poder liberá-las” Ela tem 9 e não vai poder liberar 1 pro curso. Então você vê resistência, né? Essa pessoa veio participar do meu curso pra ver o que eu sabia, se tinha fundamento, se era verídico, se eu tinha domínio do que estava falando. Daí num segundo momento não quis participar, que foi eu inserir-me na escola dela, não quis. Por isso que a gente percebe que algumas coisas são veladas e é muito difícil entrar. Só que é um movimento que está acontecendo também com as supervisoras. Então elas estão indo prá escolas e provocando esse movimento. E elas estão ficando inquietas por que está tendo cobrança, é dito cobrança pela qualidade. Quando se pede planejamento, quando se pede um horário, um plano, o PPP atualizado. E elas estão indo com bastante afinco as supervisoras prá essa troca. Eu sento muito lá com elas e elas colocam bastante. Inclusive uma das diretoras que assumiu recentemente vem de uma prática de ATP – que você sabe que o foco é estudo – e ela disse na escola que era lanche. E aí a supervisora ficou sabendo e disse “Você precisa ir lá” e eu estava do lado, que a escola ao lado trabalha comigo, essa da brincadeira de papéis, eu fui na ATP que participou a adjunta, auxiliar, merendeira. Por isso a gente percebe que é uma abertura que você precisa ter prá você explicar o que que é isso. O que que ela muda? E tem as resistências. No próprio Orlando, quando eu saí foi uma outra adjunta que ela dizia “eu sou tradicional e eu vou dar” e a gente tem imagens das crianças com lápis de escrever desenhando e com borracha do lado e começando as vogais. E a própria diretora que está no meu lugar diz “Gi, eu explico prá ela, mas ela é muito resistente, ela chora, fala que ela sabe trabalhar”. Só que você não tem como você entrar assim numa pessoa que já tá assim cristalizada... seria pela categoria da atividade, você criar um motivo. Mas ela acredita que ela já sabe tudo, que ela está pronta, né? Acho que é um pouco do hábito professoral de que fala a Marilda, né?

3 – Você acredita que estas dificuldades já existiam antes da elaboração e implementação da Proposta Pedagógica? O que mudou a partir disso?

Acho que é um processo histórico isso. É um processo histórico da própria constituição. Você entende, né? A teoria é brilhante... se você vai fazer esse processo de entendimento da história da pessoa, história dos processos de educação, você começa a entender. Que elas perpetuam e elas falam...eu acho interessante isso na formação, o ouvir o outro. E outro dia era um curso de diretoras – elas veem o meu nome e elas querem participar – tem uma que ela coloca em todos “Ah, onde eu vejo que está você, eu vou” Aí ela não é público-alvo e a gente tem que retirar, rrs. E uma dessas que tava no curso de diretoras e ela era professora e ela disse “Acho que a gente aprende a ser professor reproduzindo as práticas que nós vivenciamos enquanto alunos e vamos reproduzindo. Então eu aprendi que ensinar a criança era dar esses trabalhos prontos, era trabalhar com cartilha, com essas linguagens decodificadas”. E é mais ou menos isso. As próprias adjuntas, elas verbalizavam prá mim assim... “eu caí aqui de paraquedas, eu não sei como que trabalha com criança, eu não sei” Por que? A própria faculdade explicita isso. E elas reclamam, né? “É muita teoria, só teoria e não traz a prática”. E por isso que tem que alinhar isso... a teoria não tá sozinha, ela tem que ser explicada naquele momento, na práxis que você tá comentando. Por que senão as coisas não vão. Se existia? Existia antes, que é esse processo histórico. O espaço da educação infantil não precisaria ensinar. Ia lá prá cuidar, escovar dentes, trocar fraldas, trocar roupa, alimentar e tá bom. Põe lá prá ver... eu já começo com um slide assim “Vídeo não!” Por que colocam as crianças tudo assim sentadas. É prá usar vídeo e televisão na hora que for ensinar. E uma ainda me mandou um whatsapp “Mas, Gi, o vídeo é proibido? Eu não posso usar na hora da troca, na hora de eu fazer a agenda?” Eu falei “Esporadicamente, pode até ser um recurso que você usa prá sua organização, mas sempre não! Você traga algum objeto que contemple o ensino da criança” Seu eu trouxe uma caixa, se eu trago uma modelagem, um livro de história eu já vou afetá-los de outra forma. É mais fácil ligar a TV e deixá-los ali. Tinha umas situações em que eu era mais cautelosa. Hoje eu já pontuo porque eu já tenho um certo respeito, então eu já vou apontando “não é prá fazer isso, por causa disso e daquilo” e elas vão compreendendo um pouco esse processo do parque livre, de situações espontaneístas de despejar um caixa de brinquedos e ficar olhando eles brincarem. Isso me incomoda muito, me incomoda muito porque eu tô meia hora ali que eles não estão aprendendo. Se eu pegar os toquinhos, levar algumas ideias prá eles brincarem com a construção eu já afeto. Tem as construções arquitetônicas. Daí eu levo tudo, eu tenho material no carro que tem tudo, na minha casa tem tudo guardado prá isso. Então é fundamentar essa prática, materializar, mostrar no concreto. (S: você comentou que você tem trazido as práticas também prá disseminar entre os outros que não conheceram, você acha que esse movimento está auxiliando?) Elas precisam, né, elas veem. Inclusive, no particular, essa semana eu tenho uma amiga de Campinas que a criança começou a figurar com dois anos, começou a fazer a figura humana. Ela mandou o vídeo e eu já baixei esse vídeo e já coloco lá. A própria mãe falava prá mim “Gi, é natural, né? Eu posso fazer uma intervenção, já que é natural?” Aí eu dava uma aula prá ela. Ou seja, é o que eu comento com o meu grupo: a teoria é prá nossa vida. Você começa a fazer parte dela. Você não se vê sem ela. E não é ser marxista, socialista, ou seja, é você ver

o desenvolvimento humano diferenciado. Por isso você se constitui. E falar disso prá ela é muito interessante. Falar da nossa história, é um respeito, elas me respeitam bastante porque eu venho da sala de aula, fiquei muito tempo na sala de aula não querendo outro cargo sem ser aquele. E várias supervisoras, professoras, os filhos passaram por mim. Então sabe da qualidade do processo de trabalho, né?

4 – Quais mudanças a Secretaria Municipal de Ensino introduziu na prática das professoras a partir da Proposta? Houve mudanças nas ATPs? Houve mudanças nas condições de trabalho? Quais mudanças você destacaria?

Eu penso que a gente falar em termos de secretaria não é a Secretária, né, mas em termos de equipe que eu fui nomeando prá você. Foi um olhar individual que eu penso e que eu trago pedagógico, onde eu estou inserida então eu trago prá chefia. Não é um trabalho muito fácil de aceite imediato, como eu disse prá você. Depende de eu conseguir abraçar isso tudo, como eu comentei com você. Então nesse semestre eu tô com essa formação e tô com as ATPs ainda as segundas e terças, porque a maioria são nesse período. Por isso a implementação é nesse sentido, né? Como é um movimento, então eu percebo “eu não posso ficar abaixo”, então eu vou em busca da formação, no caso das escolas. E o próprio situação da rede, né. Se tem alguma implementação nova. Condições de trabalho, eu sou da rede faz muito tempo e eu não vejo condições complicadas. Eu não vou criticar a rede, se eu falo... ontem num curso, onde a gente comentava sobre brincadeiras de papéis, uma professora falou assim: “Mas, Gi, você tá falando de brincadeiras e não tem dinheiro prá comprar fantasias, não tem dinheiro prá compra material, tal” E eu passei alguns vídeos prá ela que não precisava comprar nada. Essa professora que tá fazendo um diferencial, ela vai no Pereirão e compra um monte de acessórios prá crianças brincarem. Eu enquanto professora eu falava... levava mala de roupas pro parque, carrinho de feira com roupas pro parque e isso sabe como eu coletava? No bazar da pechincha. Por isso eu falo quando você deseja fazer e você é provocada a fazer, as condições objetivas não precisam ser as melhores. E eu penso que no meu tempo, que eu tenho bastante tempo de rede, eu tive incentivo prá formação, nós temos dias prá mestrado e doutorado. Quem faz pós ganha bolsa mensalmente que eu nem usava, eu nunca usei. Eu deixo prá quem precisa, não que eu não precise, mas não sentia necessidade. Quando eu comecei a transformação do Orlando, se eu podia, às vezes na carteira eu tinha R\$30,00 e ia lá comprava alguma coisa pro Orlando. Por que aquilo começa a te afetar de uma tal forma que você começa a ver. E eu penso, sempre falo que as minhas situações concretas objetivas na rede são muito boas. E eu sempre incentivo quem deseja... e alunos falando “quando eu crescer, quero ser igual a você, você é um modelo prá mim”, porque eles veem as possibilidades. Hoje meus prazeres são conhecer outras culturas, trazer outras culturas. Eu fui em alguns congressos internacionais enquanto professora mesmo, na Grécia, na Turquia e um dia a Tizuko Morchida falou assim “seus alunos devem ganhar muito com você” por que quando eu ia, eu recolhia material para as minhas aulas, então eu tenho vários acessórios. Eu não tô na sala de aula, mas eu ainda tenho minhas cigarras, as minhas pedras, os meus instrumentos. Por isso é colocar situações objetivas é o que eu tenho visto, às vezes nas ATPs – eles não falam prá mim nas nossas ATPs do Infantil – mas quando eu falei de participar no Fundamental, eles colocam isso como principal, como empecilho, como ontem colocaram, como algumas falas da auxiliar coloca e isso me mina. Por que isso me desanima porque não é isso só, as condições objetivas que me afetam, é o desejo de mudar, de provocar o outro, é de eu ver aquela criança e eu ver que ela tá precisando daquilo, ela tá precisando de mim, do meu processo de ensino prá ela se constituir um sujeito diferenciado. Por isso eu não sou afetada por essas condições concretas. Prá quem fala eu falo assim “a prefeitura é uma mãe”. Você tem licença-prêmio, o que mais você quer? Você teve filho e fica seis meses e aí junta, fica dez meses afastada. Eu não penso que teria lugar melhor. E quem pensa... naquele dia a auxiliar tava – eu sei a hora que eu devo falar e não – e mas dá vontade de falar assim “se não tá bom, procura uma coisa que te satisfaça” Eu trabalho oito horas e quero seis... então você vai diminuir seu salário, se você vai trabalhar menos, vai diminuir. Eu falo que nós somos funcionários públicos e a gente deveria fazer o melhor por que quem paga nosso salário é o público.

5 – Na sua perspectiva, as professoras da Educação Infantil estão desmotivadas para realizarem seu trabalho? O que, do seu ponto de vista, as motiva para o trabalho?

Olha, se eu for ver um pouco da realidade que eu vivenciei, que eu tinha dois grupos, as desmotivadas é porque ficaram assim “eu nasci assim, eu vivi assim”, lembra, da Gabriela? Eu fui sempre assim, serei assim, vou morrer assim. Então tem que ter alguma provocação. Por que essa que era resistente, você fala “Nossa, hoje você fez um trabalho tão legal, né?” e aí ela começa a se motivar. A outra faltava que ela quase nem dava aula. Ela não avisava... avisava a merendeira, a fulana, tal. A diretora ela não avisava. Aí um dia eu liguei e falei “Escuta, você precisa avisar a gestão que você não vem”. Ah, porque o pai, a mãe, o vizinho, o tio adoeceu então ela não vinha e não avisava. Ela quase não dava aula. Pra ela a educação infantil era um momento de descanso, certo? Quando eu fui – é muito interessante escrever a respeito de todo o processo que eu fiz que eu ainda não tive tempo – eu pus planilha prá horário de planejamento, eu inovei um monte. E um dia, após isso, eu falei “eu quero fazer uma história prá vocês” e chamei esse grupo e fiz a história do mito da caverna, de Platão, que era a história das rãs e do pintassilgo. Ela começou a chorar “Você tá fazendo a história prá mim, é porque é prá mim”, lógico que seria, mas eu falei “Não, é prá todas do grupo, prá quem servir”. Então ela começa a se inserir, porque ela era uma pessoa muito estudiosa, lia muito prá casa dela, mas ela não aplicava para a educação infantil, porque ela verbaliza claramente que a educação infantil não era o foco dela e que ela não gostava de dar aula ali, né. Aí você fala “desmotivação”, então a gente vai ver a história desse sujeito, porque dessa desmotivação, vamos entender quem é esse sujeito desmotivado? Por que ela quer minar quem está. Então, o que ela falava prá outras? “Vocês estão trabalhando um monte? Meu salário vai vir igual ao de vocês”. Chegava nas merendeiras – porque ali eu tinha uma equipe coesa, apoio, merendeira que contribuía na minha escola – ela humilhava, falava “Olha, eu ganho muito mais que vocês, não sei porque vocês estão trabalhando assim” Então são focos que você vai ver as situações. Então eu quero ir prá aquele espaço e não quero fazer nada. Tem pessoas que não fazem nada, que entra com a bolsinha e não trabalha, não provoca uma situação de ensino naquela criança e deixa livremente. Por isso que esse olhar do gestor precisa, ver as condições concretas dessa desmotivação. Uma delas, sabe o que ela fez? “Quero sossego, eu tô saindo da escola”. Saiu, só quem tudo o que eu falava, que eu ensinava, ela tá falando na outra escola – “Olha, eu trouxe essa planilha” – só que na minha ela não queria fazer a planilha. Que que era a planilha? Eu trabalhava o planejamento, tinha o horário e tudo

o que eu fazia enquanto professora, que era inovador, eu punha matemática, possibilidades... levar bola, levar arco, levar isso e aquilo então essa planilha era: Matemática – Eixo : tudo o que eu podia fazer com a criança. Só que lá eu deixava espaço – quando era feito, o dia que era feito – pra pessoa pôr o dia e ela não conseguia preencher, isso era muito trabalhoso, não fazia nem planejamento. A outra foi um caso tão complexo. Tinha vinte anos de rede. Por isso que eu falei: cada situação, vamos estudar. Vinte anos, ela gritava na sala de aula. Essas crianças tinham trauma gravíssimo e eu precisava tirar essa professora de lá. Aí vêm as condições do funcionário público, não podia mandar embora. Se você visse tudo o que eu fiz pra mandar pra SESMT, pra ir pra psicóloga. Ela terminou, tava fazendo tratamento com psiquiatra, com psicóloga e mais não sei o quê. Ela tomava todos esses remédios e quando eu saí, a outra pessoa que entrou disse que ela falou “Se continuarem me pressionando, eu vou me matar e as crianças vão ver”. Então é uma totalmente desestruturada, alguém que não servia pra estar ali. Ela já devia ter saído faz tempo. E aí eu comecei com processo de aposentadoria, de processo. Aí ela começou a ter surtos, falar que se não aposentasse ela ia fazer e acontecer uma loucura e tal. Conseguiram ir porque já tinha um tempo, tava esperando chegar esse tempo, depois ela ficou de licença e conseguimos aposentar. Mas tem várias assim e aí as diretoras estão fazendo o mesmo processo. E mesmo as diretoras assim. Tem tempo, vamos aposentar esse pessoal porque não está tendo...está havendo uma reciclagem desses profissionais. E aqueles que estão assim, eles estão tendo que se adequar. Mas quando eu falo pra as situações históricas de cada sujeito, porque eles acham “Ah, então eu tenho um filho com problema, eu vou levar isso pra sala de aula”, “Eu tenho um marido que bebe, eu vou levar pra sala de aula”. Todas essas situações são levadas pro local de trabalho e as crianças não têm nada a ver com isso. Se eu escolhi minha profissão e escolhi estar ali, as crianças não têm nada a ver com isso. E aí fala, tem tratamento, tem. A SESMT vai, vai, não afeta. Poucos resultados, pessoas que faltam bastante. Ontem nós tivemos dados... em fevereiro nós tivemos 5.000 licenças. Então um Sistema com 5.000 licenças, alguma coisa está acontecendo de errado. E você vai falar: é o sistema que é muito exigente, trabalha-se muito? Ou trabalha-se menos e estão acostumadas a trabalhar menos e fazer sempre menos? Por isso você mostrar o olhar, a educação infantil no caso, a importância desse período para o desenvolvimento humano é essencial. Mostrar pras famílias também o que que é aquele espaço. Enfim, é uma coisa aliada a outra, seja pras pessoas de apoio, seja para os docentes, seja para o público, comunidade, é um processo. É um processo histórico que eu colocava para os pais. A escola não é nossa, a escola é da comunidade, nós estamos ali de passagem e por isso que essa equipe. O que foi feito, eu fiz muito com a ajuda do grupo, da equipe. Eu penso que seria esse processo.

6 – Do seu ponto de vista, o que falta para que a Proposta incida mais diretamente na prática das professoras da Educação Infantil do município?

Eu acho que já fui respondendo esses elementos né... é... um tempo de apropriação. Eu preciso provocar no outro e mostrar possibilidade. Porque primeiro eu tenho que tirar essa cristalização das práticas que estão atuando né... por isso a própria formação, mas não uma formação só verbalizada e expondo conteúdos, mas fazendo essa provocação... o que está acontecendo e que se eu não participar, ficarei pra trás né. Eu terei que me adequar a essa situação. Por isso que precisa mesmo ser falado a mesma linguagem e uniformizar. A exigência gera a qualidade.

7 – O que você pode dizer acerca da continuidade da implementação da Proposta pela nova gestão do município e da Secretaria Municipal de Educação? (Quais as relações com a BNCC?)

A base não me amedrontou não. Porque como eu disse pra você, sentar e olhar lá, olhar cada item fez nos ver: o que nós temos que fazer? Provar que isso aqui tá... e é o que a gente tem feito. É... nós sentimos falta do berçário...porque você percebe que a própria UNESP que deu sustentação pra esse processo, já se dispôs também colaborar em trazer o berçário com um conteúdo aqui. Não só um capítulo...que é a necessidade, né? Se eu dou destaque demais para as crianças pequenas que começa ali, precisa ser visto e ele será visto. E, talvez eu não contemple, por exemplo, já vimos algumas necessidades de revisão em algumas situações. Quando o professor sentou e leu pra fazer o plano de ensino, que eu comentei com você, já foi pontuado algumas questões, algumas situações equivocadas que precisariam ser trazidas... por exemplo, arte literária... é um conteúdo final aqui... que arte literária contempla leitura dos gêneros, contação da história, só que a epistemologia... as situações descritas, pro professor não está claro quais os conteúdos. Por isso a gente já percebeu algumas adequações pro documento. Que as duas autoras que é a Yaeko e a Juliana elas já sabem desses apontamentos porque eu já tive um encontro com a Juliana. Então, esse material que está aqui, ele é mais rico. Lógico como eu disse pra vocês, há apontamento na questão de professores e próprios gestores. Ah, isso aqui (BNCC) vai ser fechado, não vai dar conta... nesse momento ela está sendo defendida (a Proposta) ... e estão assim como nesse diálogo das diretoras que eu comentei com você, isso tá bem claro pra elas. Que vai ele ser adotado. Se vier outro governo, já não posso te afirmar né, a continuidade. A minha preocupação é esse trabalho que eu tenho feito.... pra mim tá bem claro onde eu quero chegar, como finalidade, meu caminho. Eu preciso formar outra pessoa pra ficar no meu lugar. E precisa continuar... essa continuidade... outro dia nós fizemos um processo de perceber quem que estava no meu lugar antes, porque era a Yaeko que ficou um período que fez todo esse trabalho brilhante também... deu bastante colaboração nesse trabalho... que graças a ela que eu estou aqui também... e quem estava antes, aí fomos buscando com o chefe tal. Depois da Yaeko quase não conseguimos lembrar. Mas não tinha coordenador de educação infantil... aí nós vamos também pro processo histórico... quer dizer, educação infantil quase não existiu...meu processo de mestrado e doutorado foi bem dificultoso, porque não tinha espaço pra professor de educação infantil... mas um professor de educação infantil vai ser doutora pra quê?... né... não eram falado com essas palavras claras, mas me faziam entender... por isso também sou uma sobrevivente nesse processo. Então, até que ponto vai ter, se vamos sobreviver, eu não te dizer. Eu sei dizer que agora nós estamos fazendo e lutando pelo conteúdo... porque isso que é uma linguagem da criança... isso é um processo infantil... aqui está se defendendo bastante conteúdo... que eu tenho explicado em cada área o quanto se trabalha esse elemento né... a partir das atividades concretas, das relações da criança com a situação do meio, do seu entorno, da cultura corporal... que o professor às vezes resiste em dar, porque cansa né... é difícil sentar ali com a criança... rolar, trazer os materiais... por isso a gente tem trazido... eu falo, a cultura corporal vem substituir o treino motor tecnicista... então em vez de ele dar onda vai onda vem, faz a criança pular

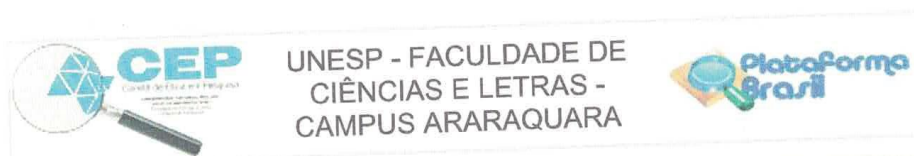
corda, quicar bola, rolar, pular... é a coordenação motora que a criança está desenvolvendo... por isso a gente tem feito esse processo... defendendo a linguagem e o desenvolvimento da criança nesse momento.

Última pergunta (acrescida especificamente nesta entrevista): Você falou em alguns momentos durante a nossa conversa sobre essa referência: é marxismo, é socialismo, enfim. Tanto a Psicologia Histórico-Cultural quanto a Pedagogia Histórico-Crítica são teorias fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético, que é marxismo e tem uma proposição socialista sim. Essa referência chega para as diretoras, para as professoras? Se chega, existe uma simpatia, uma antipatia, uma resistência?

Você sabe, essa pergunta sua é bem interessante porque nos causa um certo desconforto... não pelas diretoras, pra educação não... pra eles isso não tem significado... (S: não tem significado?) Não tem fundamento importante porque eu já vou pela defesa... elas estão tendo contato com essa teoria por meio dos estudos aqui... e a gente não tem destacado com ênfase que isso é fundamental pra acontecer... a gente tem destacado que a base marxista é em defesa do outro ter acesso aos bens culturais que ele não tem... em termos da educação... só que em outras bases, nos colocam...ah... Bauru é marxista... é... ontem nós tivemos uma carta escrita assim com várias páginas... que tá no e-mail... a respeito dos encontros ambientais, de ciências... descredibilizando a base marxista não só da proposta, mas dentro da área ambiental.. marxismo... que isso dá conta que é... existem situações históricas de morte, de luta, de conflito... então a todo o momento isso nos chega... e isso é pra trazer à tona, como eu falei... pras professoras que isso não vai dar certo...então é acreditar que não vai dar certo... por isso que eu falo... não é só uma base marxista... e a gente prefere levantar isso de forma velada... certo... porque senão em vias de fato, nós não conseguiremos... (S: você acha que a resistência seria maior, é isso?) É. Vamos desenvolver que... você vê mesmo no próprio governo recentemente trazendo... que nós ficamos muito preocupadas... com aquilo que não poderia ter uma base ideológica por trás de... nenhum referencial da educação... isso nos preocupou de repente falar que esse currículo precisa ser retirado... porque ele tem uma base filosófica... por isso a gente defende isso como desenvolvimento humano... um desenvolvimento que outro pode ter acesso porque na educação por meio disso... que ele terá essa visão crítica... enfim, o que o sujeito desenvolve a partir desse olhar... e as diretoras não trazem isso como ponto fundamental... elas tem percebido que é uma forma diferenciada de trabalho, que é uma forma que incorpora as outras vertentes... e que é inovador, que o professor precisa dar conta... e trazer algumas ideias a respeito dessa prática que fundamenta... por isso elas não tem trazido isso não... mas gente tem visto isso de fora... essas situações... em outros âmbitos... das situações econômicas... trazendo... porque você deve perceber que é uma situação que tá tomando conta e outras situações... e isso talvez preocupa achar que nós vamos ser comunistas, enfim... a respeito disso...

ANEXOS

ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO COMITÉ DE ÉTICA – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Alfabetização na Educação Infantil sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: caminhos para a construção da práxis pedagógica

Pesquisador: SILVANA GALVANI CLAUDINO KAMAZAKI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53147716.3.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.546.512

Apresentação do Projeto:

A pesquisa está adequado para os objetivos propostos e sua metodologia é exequível, a própria pesquisadora já estima um número de participantes.

Objetivo da Pesquisa:

O principal objetivo da pesquisa é contribuir para o avanço da construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica no campo da Alfabetização na Educação Infantil

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora faz a análise de riscos e benefícios no documento "Informações Básicas" e nos termos de consentimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foi encaminhado junto com os arquivos reformulados uma carta reposta da aluna para o Comitê de ética, em que ela discorre sobre as alterações realizadas.

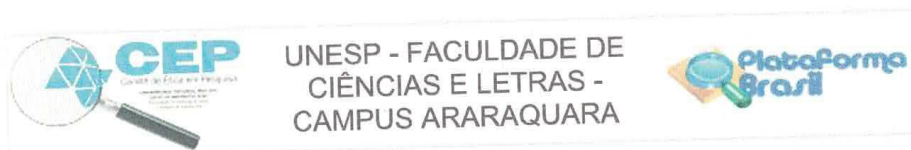
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Faltou incluir nos termos a garantia de indenização e ressarcimento, conforme Resolução 466/2012

Recomendações:

Alterar o TCLE incluindo a garantia de indenização e ressarcimento, conforme determina a

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO
UF: SP
Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-6224
Fax: (16)3332-0698
CEP: 14.800-901
E-mail: sta@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 1.546.512

Resolução 466/2012.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora precisa modificar ou incluir os itens sobre ressarcimento e indenização no TCLE.

Ressalta-se que a pesquisadora deverá apresentar o atendimento das recomendações citadas no momento da entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

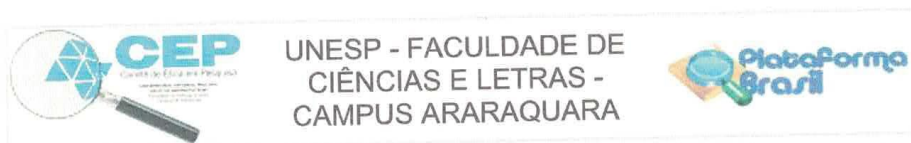
O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/FCLAr, reunido em 16/05/2015, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto.

O relatório final do projeto deverá ser entregue até 06 meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_651763.pdf	18/04/2016 08:18:38		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.jpg	18/04/2016 08:17:55	SILVANA GALVANI CLAUDINO KAMAZAKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NovoTCLEquestionAlterado.doc	18/04/2016 08:14:30	SILVANA GALVANI CLAUDINO KAMAZAKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NovoTCLEentrevistaAlterado.doc	18/04/2016 08:14:11	SILVANA GALVANI CLAUDINO KAMAZAKI	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoassinada.pdf	10/02/2016 10:55:06	SILVANA GALVANI CLAUDINO KAMAZAKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataformaBrasil100216.docx	10/02/2016 10:53:47	SILVANA GALVANI CLAUDINO KAMAZAKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEentrevista.doc	19/01/2016 09:42:16	SILVANA GALVANI CLAUDINO KAMAZAKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLEquestion.doc	19/01/2016 09:41:42	SILVANA GALVANI CLAUDINO	Aceito

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1 CEP: 14.800-901
 Bairro: CENTRO
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 1.546.512

Justificativa de Ausência	TCLEquestion.doc	19/01/2016 09:41:42	KAMAZAKI	Aceito
---------------------------	------------------	------------------------	----------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 16 de Maio de 2016

Assinado por:
Suzana Cristina Fernandes de Paiva
(Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br

ANEXO 2 - TERMO DE AQUIESCÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BAURU



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURU
Estado de São Paulo

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Fonc – (014) 3234-1977
End: Rua Padre João nº 8-48 – Vila Régis
CEP- 17014-003



Bauru, 13 de maio de 2016.

TERMO DE AQUIESCÊNCIA

Como parte da documentação solicitada por este Colegiado para a avaliação de projetos de pesquisas envolvendo seres humanos, declaramos estar cientes da realização da pesquisa **“Alfabetização na educação infantil sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica: caminhos para a construção da práxis pedagógica”** de autoria de Silvana Galvani Claudino Kamazaki sob orientação do Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu nas dependências das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino de Bauru e o compromisso de cumprir as exigências contidas na Resolução CNS Nº 466, de 12.12.12.

O trabalho só poderá ser iniciado em nossas instalações após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Atenciosamente,

Prof. Me. Wagner Antonio Junior
Diretor de Divisão de Formação Continuada
RG. 25.174.444-9

ANEXO 3 – TCLE ASSINADO – ENTREVISTADA 1

quiser poderá pedir mais informações ou esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora deste estudo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, campus de Araraquara, SP, sob o nº CAAE 53147716.3.0000.5400, cujo parecer nº 1.546.512 é datado de 16 de maio de 2016.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sem fins lucrativos ou comerciais.

Ass: 

Meire Cristina dos Santos Dangio

RG: 17.448.716-2

Ass: 

Silvana Galvani Claudino Kamazaki

RG:21.531.408-6

Telefone(14)98820-4348

Email:silkamazaki@gmail.com

ANEXO 4 - TCLE ASSINADO – ENTREVISTADA 2

3

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações ou esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora deste estudo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, campus de Araraquara, SP, sob o nº CAAE 53147716.3.0000.5400, cujo parecer nº 1.546.512 é datado de 16 de maio de 2016.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sem fins lucrativos ou comerciais.

Ass: 
Yaeko Nakadakari Tshako
RG: 18479569-2

Ass: 
Silvana Galyani Claudino Kamazaki
RG: 21.531.408-6
Telefone (14) 98820-4348
Email: silkamazaki@gmail.com

ANEXO 5 - TCLE ASSINADO – ENTREVISTADA 3

3

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações ou esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora deste estudo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, campus de Araraquara, SP, sob o nº CAAE 53147716.3.0000.5400, cujo parecer nº 1.546.512 é datado de 16 de maio de 2016.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sem fins lucrativos ou comerciais.

Ass: _____

Juliana Campregheer Pasqualini

RG: 30868518-0

Ass: _____

Silvana Galvani Claudino Kamazaki

RG: 21.531.408-6

Telefone (14) 98820-4348

Email: silkamazaki@gmail.com

ANEXO 6 - TCLE ASSINADO – ENTREVISTADA 4

3

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações ou esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora deste estudo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, campus de Araraquara, SP, sob o nº CAAE 53147716.3.0000.5400, cujo parecer nº 1.546.512 é datado de 16 de maio de 2016.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sem fins lucrativos ou comerciais.

Ass: _____

Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo

RG:

Ass: _____

Silvana Galvani Claudino Kamazaki

RG: 21.531.408-6

Telefone (14) 98820-4348

Email: silkamazaki@gmail.com

ANEXO 7 – PROGRAMAÇÃO SEMB 2017

17ª Semana da Educação Municipal de Bauru (SEMB 2017), que será realizada entre os dias 02 e 05 de outubro

Realizada em parceria com o Sesc Bauru, a SEMB 2017 terá como tema “O currículo e a práxis escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”. O evento é aberto aos servidores da educação municipal e demais profissionais ligados à área educacional, como professores, estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores vinculados a universidades, entre outros.

Nesta edição, serão realizados de modo paralelo, o 7º Congresso Municipal de Educação e o 5º Fórum Infanto-juvenil, além de um pré-evento de troca de experiências.

Programação 17ª Semana da Educação Municipal de Bauru:

02/10 (segunda-feira)

Pré-evento – Troca de Experiência entre as Unidades Escolares - o currículo na práxis escolar

Horário: 19h às 22h

Vagas: 20 por sala

Carga horária: 03 horas

Obs.: o local e a relação das salas em que acontecerão as trocas de experiências estarão disponíveis na página do evento, a partir do dia 25/09

03/10 (terça-feira)

Abertura oficial da 17ª Semana da Educação Municipal de Bauru – SEMB2017

Local: Sesc-Bauru.

18h às 19h – Credenciamento, entrega de material e apresentação cultural

19h – Composição da Mesa Diretora e Cerimonial

19h30 – Palestra: “O Currículo e a Práxis Escolar”

Coordenação: Dra. Viviane Mosé

Vagas: 480

Carga horária: 03 horas

04/10 (quarta-feira)

5º Fórum Infanto-juvenil

Local: Sesc-Bauru

Abertura Oficial e Composição da Mesa Diretora

08h30 às 11h30 – Oficina: “Produção Coletiva de Rádio: a perspectiva da educomunicação”

Coordenação: Projeto Cala-boca Já Morreu.

Vagas: 200 (alunos participantes do Projeto Liderança/Grêmios Estudantis).

5º Fórum Infanto-juvenil

Local: Sesc-Bauru

13h30 às 15h30 – Assembleias e Plenária

15h30 – Show de Talentos

16h30 – Encerramento

7º Congresso Municipal de Educação

18h às 19h – Sessão de Pôster

19h às 22h – Sessões de Comunicação Oral

Obs.: o local e a relação das salas em que acontecerão as sessões de pôster e comunicações orais estarão disponíveis na página do evento, a partir do dia 25/09

05/10 (quinta-feira)

Local: Sesc-Bauru

18h às 19h – Credenciamento e entrega de material

18h30 – Sarau Cultural: apresentação do Grupo Voar

19h – Mesa-redonda: "O Currículo Escolar na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica".

Coordenação: Profa. Dra. Juliana Campregheer Pasqualini (FC/UNESP-Bauru), Profa. Dra. Flávia Ferreira da Silva Asbhar (FC/UNESP-Bauru) e Prof. Dr. Ângelo Antônio Abrantes (FC/UNESP-Bauru).

Vagas: 160.

Carga horária: 03 horas.

Fonte: <http://www.bauru.sp.gov.br/materia.aspx?n=28069>

ANEXO 8 – PROGRAMAÇÃO SEMB 2018



SEMB 2018
Semana da Educação Municipal de Bauru
Desenvolvido em parceria com a BMM e as secretarias de educação municipal

PROGRAMAÇÃO

ORIENTAÇÕES GERAIS

PERÍODO DE INSCRIÇÕES

As inscrições para os eventos da 18ª Semana da Educação Municipal de Bauru (SEMB2018) deverão ser realizadas conforme indicação neste folder, das 09h do dia 22/09/2018 às 23h59min do dia 26/09/2018.

As atividades com inscrições via sistema online serão realizadas exclusivamente pelo endereço eletrônico: <http://holsite.bauru.sp.gov.br/semanaeduca>, na aba "inscrições".

Os inscritos que manifestarem problemas de acessibilidade ou necessidade de intérprete de Libras poderão solicitar adequações até o dia 27/09/2018, pelo e-mail <semb@bauru.sp.gov.br>.

ENDEREÇOS

Alameda Quality Center
Rua Luz Lavorato, 1.55 (altura do Km 335 da Rodovia Marechal Rondon). Jd. Marabá. Fone (14) 3321-5000.

Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo (FOB/USP)
Alameda Dr. Octávio Pinheiro Briszola, 9-75. Vila Universitária. Fone (14) 3235-8000.

Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional da Educação Municipal (NAPEM)
Avenida Duque de Caxias, 16-55. Vila Cardia. Fone (14) 3227-7362.

Serviço Social do Comércio (Sesc) Bauru
Avenida Aureliano Cardia, 6-71. Vila Cardia. Fone (14) 3235-1750.

REALIZAÇÃO



04/10/2018 (quinta-feira) - noite

Local: Alameda Quality Center – Ciné'n Fun (Sala 2)

19h30min – Cine debate: "Não Me Esqueci de Você"
Debatadores: Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Filho Capelini (FC-UNESP-Bauru), Profa. Dra. Lívia Maria Ribeiro Leme Anunciação (EMEI Glória dos Santos Improta) e colaboradores.
Mediação: Profa. Me. Juliana Silvério Bernardo (EMEF Alzira Cardoso).
Vagas: 150.
Carga horária: 03 horas.

Ficha técnica:
Não Me Esqueci de Você | Direção: René Lopez | Ano 2018 | Duração: 112min
Sinopse: documentário longa-metragem sobre educação inclusiva, que ouve diferentes vozes do processo educacional - pais de alunos, professores da rede pública e especialistas na área - e busca sensibilizar sobre a responsabilidade social e política da inclusão de alunos com deficiência na educação básica.

REALIZAÇÃO

Cleobaldo Amando Garzetta
Prefeito Municipal de Bauru

Isabel Cristina Mizlari
Secretária Municipal da Educação

ORGANIZAÇÃO

Prof. Me. Amarildo Gomes Pereira
Prof. Me. Ana Beatriz Bussio Marcelino
Ana Paula Moya Zanata
Prof. Dra. Andréia Melanda Chirriê
Claudia Aparecida dos Santos
Prof. Me. Fábio Schwarz Soares dos Santos
Prof. Dr. Flávio Ismael da Silva Oliveira
Prof. Dra. Gisela Rossler Rodrigues Gobbo
Prof. Esp. Heloisa Helena Pita Prado
Prof. Me. Kátia de Abreu Fonseca
Prof. Esp. Keila Cristina Armando de Moraes
Prof. Me. Kelli Cristina do Prado Corrêa
Prof. Me. Maria de Castro Alves Correa
Mayara Luna Padilha
Prof. Me. Michelle Caroline dos Santos
Prof. Esp. Rose Teixeira Gardo
Prof. Me. Sireli Sebastiana Polidoro Campos
Prof. Me. Suzana Maria Pereira dos Santos
Valderez Alves Cardoso
Prof. Me. Wagner Antonio Junior

01/10/2018 (segunda-feira) - noite

Local: Teatro Universitário Prof. Dr. "Dioracy Fonterrada Vieira" - Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo (FOB/USP)

18h às 19h – Credenciamento e entrega de material.

19h – Abertura oficial da 18ª Semana da Educação Municipal de Bauru (SEMB2018)

19h15min – Apresentação cultural – Projeto Palco

19h30min – Mesa-redonda: "O percurso do Currículo no Município de Bauru e as Perspectivas com a BNCC"

Coordenação: Profa. Dra. Gislaire Rodrigues Rossier Gobbo (DPPPE/SME); Profa. Dra. Meire Cristina dos Santos Dangajó (EMEI Dorival Teixeira de Godoy); Profa. Me. Maria Aparecida Couto (CEJA); Profa. Me. Kátia de Abreu Fonseca (DPPPE/SME); Profa. Dra. Andréia Melanda Chirinea (DPPPE/SME).

Mediação: Profa. Me. Janaina Fernanda Gasparoto Fusco (EMEF Prof. José Romão).

Vagas: 400.

Carga horária: 03 horas.

02/10/2018 (terça-feira) - manhã

6º Fórum Infantojuvenil

Local: Sesc-Bauru.

08h às 09h – Abertura oficial e apresentação cultural

09h às 12h – Oficina de Rádio – Projeto "Cala-boca já morreu"

Coordenação: Gracia Lopes Lima

Vagas: 200 (alunos participantes do Projeto Liderança/Grêmios Estudantis).

02/10/2018 (terça-feira) - tarde

6º Fórum Infantojuvenil

Local: Sesc-Bauru.

14h às 16h30min – Oficina de Rádio – Projeto "Cala-boca já morreu"

Coordenação: Gracia Lopes Lima

Vagas: 200 (alunos participantes do Projeto Liderança/Grêmios Estudantis).

02/10/2018 (terça-feira) - noite

2ª Troca de Experiência entre as Escolas Municipais de Bauru

Horário: 19h às 22h

Vagas: 20 por sala.

Carga horária: 03 horas.

Local: NAPEM.

Obs.: a relação dos trabalhos a serem apresentados em cada sala estará disponível na página do evento.

03/10/2018 (quarta-feira) - manhã

6º Fórum Infantojuvenil

Local: Sesc-Bauru.

08h às 11h – Assembleias e Plenária

11h às 11h30min – Atividade Cultural

11h30min – Encerramento

03/10/2018 (quarta-feira) - noite

8º Congresso Municipal de Educação

18h às 19h – Sessão de Pôster.

19h às 22h – Sessões de Comunicação Oral.

Vagas: 20 por sala.

Carga horária: 03 horas.

Local: NAPEM.

Obs.: a relação dos trabalhos a serem apresentados em cada sala estará disponível na página do evento.

04/10/2018 (quinta-feira) - tarde

Oficinas e Minicursos

Horário: 16h30min às 18h30min.

Carga horária: 02 horas

Local: NAPEM.

✓ Minicurso 1: "O Trabalho com Números na Educação Infantil Baseado na Atividade Orientadora de Ensino"

Responsável: Ellen Alves Matsuchita (FC/UNESP-Bauru).

Vagas: 30.

✓ Minicurso 2: "Os Processos de Ensino para Alunos com Transtorno do Espectro Autista: um olhar para a relação família-escola"

Responsável: Lívia Maria Ribeiro Leme Anunciado (EMEI Gilda dos Santos Improla).

Vagas: 30.

✓ Minicurso 3: "Teoria dos Registros de Representação Semiótica no Ensino de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental"

Responsável: Nathalia Felippi (FC/UNESP-Bauru).

Vagas: 20.

✓ Minicurso 4: "Expedientes Usados pelas Crianças para Escrever as Marcas Primitivas do Devir da Escrita Cultural"

Responsável: Luciana Apolônio Rodrigues Carneiro (GEPEL – UNESP-Bauru).

Vagas: 20.

✓ Minicurso 5: "Conexão de Jogos Pedagógicos: possibilidades de ensino para o Fundamental I"

Responsável: Juliana Aparecida Simeão Ribeiro (UNESP Bauru).

Vagas: 20.

Obs.: os participantes deverão providenciar os materiais, conforme orientações disponíveis na página do evento na aba "Minicursos e Oficinas".

✓ Minicurso 6: "Estimulação de Linguagem Escrita no Ensino Infantil: estratégias e brincadeiras"

Responsável: Aline Roberta Acelluno da Costa (FOB/USP).

Vagas: 30.