



**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL UTILIZADAS NA VIGÊNCIA DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO NORTE  
PARANAENSE**

**TEACHER PERCEPTIONS OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN EARLY  
CHILDHOOD EDUCATION USED UNDER THE HISTORICAL-CRITICAL  
PEDAGOGY IN A MUNICIPALITY IN THE NORTHERN REGION OF  
PARANÁ**

Lucineide Abreu Bueno<sup>1</sup>

Bernadete Lema Mazzafera<sup>2</sup>

**Resumo:** Objetivou-se compreender as percepções dos professores em relação às práticas pedagógicas, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de identificar suas aplicações na Educação Infantil. Foi realizada uma revisão bibliográfica qualitativa e uma pesquisa de campo com 47 docentes, que responderam uma entrevista estruturada, cujas análises das respostas basearam-se nas concepções de: práticas pedagógicas, Pedagogia Histórico-Crítica e verificação do processo de ensino e aprendizagem. Dos resultados, houve o predomínio de: meios avaliativos enquadrados na objetividade (atividades impressas) e práticas pedagógicas como a contação de histórias. Quanto à Pedagogia Histórico-Crítica, cerca de cinco entrevistados apresentaram maior aproximação com perspectivas filosóficas e seis com perspectivas psicológicas da dimensão utilizada. Conclui-se que a teoria, embora compreendida por alguns docentes, não alcança plenamente o cotidiano escolar e práticas pedagógicas, que permanecem restritas por diretrizes legais. A realidade do ensino parece corroborar a ideia de que o sistema educacional limita o potencial da educação.

**Palavras-chave:** Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

**Abstract:** The objective was to understand teachers' perceptions in relation to pedagogical practices, based on Historical-Critical Pedagogy, in order to identify its applications in Early Childhood Education. A qualitative bibliographic review and field research were carried out with 47 teachers, who responded to a structured interview, whose analysis of the responses was based on the concepts of: pedagogical practices, Historical-Critical Pedagogy and verification of the teaching and learning process. From the results, the predominance of: evaluative means framed in objectivity (printed activities) and pedagogical practices such as storytelling stood out. As for Historical-Critical Pedagogy, around five interviewees were closer to philosophical perspectives and six to psychological perspectives of the dimension used. It is concluded that the theory, although understood by some teachers, does not fully reach everyday school life and pedagogical practices, which remain restricted by legal guidelines. The reality of teaching seems to corroborate the idea that the educational system limits the potential of education.

**Keywords:** Historical-Critical Pedagogy; Early Childhood Education; Pedagogical practices.

<sup>1</sup> Mestra em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias pela Universidade Pitágoras (UNOPAR). Universidade Pitágoras (UNOPAR), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: [lucineidebueno21@gmail.com](mailto:lucineidebueno21@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Docente titular do programa de pós-graduação *stricto-sensu* Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Pitágoras (UNOPAR), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: [bernadete.mazzafera@educadores.net.br](mailto:bernadete.mazzafera@educadores.net.br)



## 1 Introdução

A pesquisa que originou este artigo teve por principal objetivo compreender as percepções que os professores têm em relação às práticas pedagógicas, tendo como parâmetro a Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de identificar suas aplicações no processo formativo da Educação Infantil em um município do Norte paranaense.

É discutida a importância da Educação Infantil no contexto da Educação Básica e como a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para a formação cidadã dos alunos. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabeleceram a Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado e da família, ressaltando sua importância para o pleno desenvolvimento das habilidades e conhecimentos necessários para as próximas etapas da educação formal e para o pleno desenvolvimento do indivíduo (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

A Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani (2013), busca superar os aspectos limitantes e condicionadores da educação, trazendo os conhecimentos considerados eruditos ao alcance das camadas populares por meio da Educação. Essa pedagogia proporciona a essas pessoas o domínio de instrumentos culturais e científicos, que lhes permitirão se elevar na prática social, alcançando a libertação de barreiras estruturais e opressões historicamente construídas pelo sistema vigente.

A Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma reflexão crítica, reestruturação das práticas de ensino e reconhecimento do relevante papel desempenhado pelo docente junto aos seus alunos, contribuindo para a sua formação cidadã. A intenção é transformar a escola tradicional em uma escola justa e igualitária, recuperando e enaltecendo o papel do conteúdo e do professor.

A assimilação, pelos professores, dessa dimensão do fenômeno de formar traz consigo a consciência de todo o potencial transformador incutido na educação e em suas práticas pedagógicas (Tardif, 2017). Potencial esse, inclusive, de materializar e adaptar as propostas da Pedagogia Histórico-crítica para o contexto da Educação Infantil (Arce, 2013).

Esta pesquisa surge diante da necessidade de aprofundar os conhecimentos quanto às percepções docentes de um município do Norte paranaense acerca da Pedagogia Histórico-crítica, bem como sobre suas práticas pedagógicas, para que se possa assim contribuir com a otimização e implementação adequada dessa pedagogia nos ambientes de ensino.



O artigo aborda, inicialmente, os fundamentos teóricos e conceitos que amparam a temática. Em seguida são apresentados os caminhos metodológicos percorridos pela pesquisa, expondo, ainda, a discussão dos resultados obtidos, finalizando com as considerações finais.

## 2 Fundamentação teórica: compreendendo conceitos

A Pedagogia Histórico-Crítica surge a partir dos conceitos estabelecidos pelo Método Dialético, baseado em Marx e na Teoria Histórico Cultural proposta por Vygotsky. De acordo com Pires (1997), o Método Materialista Histórico-Dialético defende a interpretação da realidade, a visão de mundo e a práxis que se constitui como a teoria conectada à prática.

Saviani (2013) define a expressão Pedagogia Histórico-Crítica ao entender que a educação interfere diretamente na trajetória da sociedade, justificando assim o termo Histórico. Já o termo Crítica está relacionado com a consciência necessária para vislumbrar as influências exercidas pelas dinâmicas sociais sobre a educação.

Saviani (2013) conhecedor dessas teorias e, ao entender que o educador brasileiro necessita sair do senso comum para a consciência filosófica, compreendendo sua atividade educativa, propõe a Pedagogia Histórico-crítica como um método de ensino que visa um ensino fundamentado em conteúdos sistematizados e elaborados ao longo da humanidade.

Torna-se necessário uma abordagem de ensino que, segundo os conceitos provenientes dos estudos de Vygotsky, concebe o sujeito como ser sociocultural que, por meio da interação que mantém com seu grupo social, desenvolve a linguagem e modelos sociais vivenciados em grupo e compartilhados entre si (Vygotsky, 2009, p.72).

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideias, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado (Vygotsky, 2009, p. 72).

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta as ações dos educadores com a intencionalidade de propor uma educação pautada na emancipação do sujeito, visando ampla transformação social ao entender essa abordagem pedagógica “enquanto uma pedagogia que se dirija aos indivíduos reais não apenas no que diz respeito ao que eles são, mas principalmente aquilo que eles possam vir a ser” (Duarte, 2007, p. 30).



É nesse sentido que o conhecimento viabiliza a emancipação dos indivíduos em relação às ideias pré-concebidas e limitantes, permitindo assim transformações mais amplas, agregando benefícios em todas as esferas sociais (Saviani, 2013).

Na realidade, o educador precisa acreditar na possibilidade de mudança, buscando transformar a escola a partir da sua sala de aula, em seu compromisso ético para com os estudantes e para com a sociedade, não se eximindo de ensinar, percebendo cada sujeito como sendo capaz de construir seu conhecimento e sua autonomia como ser histórico e social.

Gasparin e Petenucci (2014) entendem que essa corrente é fruto das necessidades demonstradas por meio dos estudos e pesquisa de vários educadores, visto que as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista, não denotavam particularidades historicizantes; não possuíam a consciência dos condicionantes histórico sociais que refletem o espaço educacional, assim, é na prática escolar que se concretiza essa proposta de ensino.

Em contrapartida, a Pedagogia Histórico-Crítica vem para reafirmar a relevância da escola, a estruturação do ato educativo, dando ênfase ao conhecimento organizado, mas sem desvinculá-los dos contextos sociais. O método de trabalho pedagógico assim proposto por Saviani (2008, p. 56) “mantém continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade” e se fundamenta em passos indispensáveis para o adequado desenvolvimento do aluno.

Saviani (2008) definiu cinco etapas para o desenvolvimento do processo pedagógico a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo esses: prática social (inicial); problematização; instrumentalização; catarse e; prática social (final). O professor, ao empregar a metodologia proposta para a Pedagogia Histórico-Crítica procura resgatar saberes prévios que os alunos constroem a partir do senso comum, complementando-os com o conhecimento científico.

Dessa maneira, a Pedagogia Histórico-Crítica atua no sentido de encorajar as atividades docentes e suas interações e diálogos junto aos discentes, enaltecendo a prática social no processo.

Também é evidente a valorização e o estímulo desses diálogos sob a perspectiva de uma cultura construída e acumulada no decorrer da história, sempre atribuindo o devido valor aos “interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua



ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (Gasparin; Petenucci, 2014, p. 4).

O professor, ao empregar a metodologia proposta para a Pedagogia Histórico-Crítica, procura resgatar saberes prévios que os alunos constroem a partir do senso comum, complementando-os com o conhecimento científico.

Tal iniciativa estimula e valoriza os conhecimentos construídos pelos alunos, enriquecendo-os com saberes e aspectos culturais historicamente acumulados pela sociedade. Ao passo que são apreciados os interesses e as individualidades dos alunos, seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento, também são construídos conhecimentos lógicos e sistematizados, visando a transmissão e assimilação de conteúdos cognitivos (Gasparin, 2012).

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma abordagem pedagógica que se baseia em fundamentos filosóficos e psicológicos para promover uma educação crítica e transformadora.

A base filosófica que norteia a Pedagogia Histórico-Crítica é o Materialismo Histórico Dialético de Marx. O Materialismo Histórico entende que as condições materiais da vida social determinam a forma como as pessoas pensam, agem e se relacionam (Marx, 2021). Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica parte do pressuposto de que a educação é um reflexo das relações sociais e econômicas, e que é preciso transformar essas relações para promover uma educação mais justa e igualitária. Já o aspecto Dialético vê a realidade constituída por contradições, sendo o conhecimento construído a partir do confronto entre essas contradições. Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe um ensino dialógico, que promove a reflexão crítica sobre as contradições da realidade social e as formas de transformá-la.

Os fundamentos psicológicos que norteiam a Pedagogia Histórico-Crítica se baseiam, especialmente, na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que vê o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e históricas. Para Vygotsky (2001), a aprendizagem é um processo que ocorre a partir da interação entre o sujeito e o meio social em que está inserido, por meio de experiências significativas e desafiadoras. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe um ensino que valoriza o diálogo, a cooperação e a interação entre os alunos, buscando promover uma aprendizagem significativa e crítica.

Dessa maneira, a Pedagogia Histórico-Crítica fornece um olhar diferenciado para as atividades educativas ao propor que os sujeitos se apropriem do conhecimento,



conhecendo ativamente os condicionantes históricos e sociais que denotam as suas existências na sociedade (Saviani, 2013). As diferentes abordagens pedagógicas oferecem subsídios para que o docente entenda sua função pedagógica, o valor do conteúdo, o modo como os sujeitos aprendem e as metodologias adequadas para atingir tal finalidade.

Nesse sentido, a figura do professor pedagogo é essencial, pois é ele quem orienta o processo de ensino-aprendizagem, promovendo o diálogo e a reflexão crítica sobre o mundo e os conhecimentos científicos. De acordo com Gasparin (2012), o professor pedagogo deve ter uma formação sólida em sua área de atuação, mas também deve estar preparado para lidar com as demandas sociais e políticas da educação.

Voltando-se à Educação Infantil, enfoque desta pesquisa, a Constituição Federal de 1988 a assegurou como um direito da criança e dever do Estado e família. Além disso, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Básica passa a incluir, como sua primeira etapa, a Educação Infantil. Assim, a Educação Infantil passa a deter o mesmo grau de importância dos demais níveis de Ensino Básico (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Conforme o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) avanços vêm sendo feitos no sentido de entender a Educação Infantil a partir de uma perspectiva “que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (Brasil, 2017, p. 36). Logo, os ambientes de acolhimento como as creches buscam acolher as crianças em conjunto com as suas vivências prévias, construídas e adquiridas a partir do seu meio social e familiar, de modo a articular toda essa bagagem às propostas pedagógicas.

No entanto, Marsiglia (2011) discute uma série de dificuldades e incongruências que se revelam no cenário da Educação Infantil e que impedem a satisfação plena dos referidos dispositivos legais. Para a autora, o que se verifica em muitas instituições “é a falta de reconhecimento do papel da creche e da pré-escola no desenvolvimento global das crianças, bem como a precariedade e má qualidade do serviço, quadro de profissionais deficitário e desqualificado” (Marsiglia, 2011, p. 62).

A presunção legal de oferecer o mínimo às crianças acaba resultando em instituições que ainda hoje perpetuam o atendimento assistencialista, que em síntese não são efetivas em nenhuma de suas facetas: educação e cuidado. Marsiglia (2011, p. 62) reforça que, de tal maneira, “a educação infantil mantém-se subordinada aos outros segmentos de ensino e, ao mesmo tempo, ausenta-se sua identidade como educação escolar”.





Um aspecto discutido por Rossetto e Castro (2022), no contexto dos direcionamentos legais da Educação Básica é a divergência observada no sentido da intencionalidade de promover o desenvolvimento humano em sua integralidade, humanizando a partir da construção dos conhecimentos científicos.

O psiquismo de um indivíduo se desenvolve a partir da cultura e construção de conhecimentos historicamente produzidos e das diversas relações sociais desenvolvidas e mediadas no processo educativo, logo a relação entre a teoria e a prática, que se efetiva no ambiente escolar, desempenha um papel fundamental nesse desenvolvimento humano.

Contudo, alguns dos recentes documentos norteadores da prática pedagógica no Brasil e no Estado do Paraná, central para esta pesquisa, demonstram claro distanciamento dessa base de formação humana, desatando as relações entre a prática docente e a teoria.

No caso da BNCC, trata-se de um documento que norteia a constituição curricular das escolas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, homologado em dezembro de 2017. A BNCC se embasa em dez competências gerais, ditas como fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, servindo de norte para a formulação e organização curricular da Educação Básica em âmbito nacional (Brasil, 2017).

Essas competências se organizam em três grupos: competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas que visam “assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 25).

Conforme o próprio documento, a BNCC está estruturada de modo a evidenciar “as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (Brasil, 2017, p. 23).

Na primeira etapa, a da Educação Infantil, enfoque deste estudo, a BNCC pauta suas propostas no educar e no cuidar, norteando-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que estabelecem como eixos da Educação Infantil as interações e as brincadeiras (Brasil, 2010).

A Educação Infantil na BNCC se organiza em Direitos da aprendizagem e desenvolvimento, nos quais devem ser assegurados seis direitos, visando fornecer às crianças condições de aprender e de se desenvolver: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. Considerando os referidos direitos de aprendizagem



e desenvolvimento, a BNCC determina os cinco campos de experiências, a partir dos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: 1 – O eu, o outro e o nós; 2 – Corpo, gestos e movimentos; 3 – Traços, sons, cores e formas; 4 – Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

Para cada um dos referidos campos de experiência há objetivos da aprendizagem e desenvolvimento a serem alcançados, sendo tais objetivos organizados ainda em três grupos conforme a faixa etária: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e; crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017).

Dessa maneira, a BNCC preconiza que a Educação Infantil deve nortear suas atividades embasadas nos objetivos predefinidos em cada faixa etária, promovendo assim a satisfação das habilidades por meio das competências previstas para toda a Educação Básica.

Assim, para cada faixa etária se deve pensar em atividades que amparem os objetivos propostos pelo documento, a fim de promover um ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades por meio de competências.

De maneira ampla, para a BNCC se entende que desenvolvendo tais competências, o aluno se tornará um sujeito mais crítico e apto para se integrar e se socializar nos mais diversos espaços e meios culturais.

Quanto às competências, essas se referem a um processo para o ensino de valores, habilidades e comportamentos que se adequam a uma vasta gama de situações cotidianas, sendo, por outra via uma forma de utilizar os conhecimentos atuais para aprender conceitos novos, ou seja, aprender a aprender (Rossetto; Castro, 2022).

Branco *et al.* (2019, p. 161) entendem que, além da definição de conhecimentos, habilidades, aprendizagens e competências necessárias, o documento da BNCC também representou grande influência para a “a reformulação de currículos nas escolas de Educação Básica, fomentando alterações na formação de professores, na avaliação e na elaboração de conteúdo”.

Nesse cenário, a ênfase da BNCC no desenvolvimento de competências e habilidades afasta do rol de prioridades o ensino de conteúdos e práticas que embasam a formação cultural, humanizada e crítica dos alunos. Em consequência, de fato as competências e habilidades refletem conhecimentos e atitudes necessárias na sociedade atual, contudo, tal formação se alinha da mesma forma com os conhecimentos e habilidades necessários às dinâmicas contemporâneas do capitalismo.





Nessa linha, ao discutirem a BNCC, Marsiglia *et al.* (2017, p. 109) corroboram nesse sentido ao apontarem, no referido documento, “a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital”.

Denota-se, assim, persistência hegemônica do poderio empresarial no que se refere ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, afastando novamente a Educação Básica de sua função formadora ampla, emancipadora e revolucionária.

Saviani (2013) estabelece um paralelo preciso entre a dita pedagogia das competências introduzidas na Educação Básica com a reorganização atual da sociedade e dos processos produtivos no mercado de trabalho, ao citar a recente modificação de termos como *qualificação* para *competência* de trabalhadores.

Para o autor, as mudanças introduzidas no meio escolar por meio do “aprender a aprender”, *competências*, habilidades e a secundarização de conteúdos e práticas pedagógicas relevantes na formação crítica humana visam reajustar os indivíduos aos perfis de mão de obra requeridos no mercado de trabalho atual (Saviani, 2013).

Na mesma linha da BNCC, restringindo a discussão para as diretrizes que norteiam a prática pedagógica no Estado do Paraná, especificamente da Educação Infantil (foco deste estudo), destaca-se o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. Sua versão consolidada foi publicada, em 2018, e “estabelece os princípios, os direitos e objetivos de aprendizagens para a Educação Infantil e Ensino Fundamental” abrangendo todo o sistema estadual de Educação Básica paranaense, incluindo a rede estadual, redes municipais e rede privada de ensino (Paraná, 2018, p. 6).

O Referencial visa direcionar o trabalho pedagógico, promovendo a revisão, organização e reformulação dos currículos das instituições de ensino do estado (Educação Infantil e Ensino Fundamental). No entanto, conforme o próprio documento expõe:

**O Referencial Curricular do Paraná segue a estrutura da BNCC** trazendo para a realidade paranaense discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado e suscitando a reflexão sobre a transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e entre os anos iniciais e os anos finais deste, bem como sobre a avaliação como momento de aprendizagem (Paraná, 2018, p. 8, grifo nosso).

Logo, o Referencial Curricular do Paraná segue a mesma perspectiva estabelecida pela Base, inclusive no âmbito das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Nesse ponto, o documento se baseia nos eixos de interações e brincadeiras, reconhecendo-os



como eixos que “representam o direito à infância, a viver e crescer em um ambiente lúdico e prazeroso que lhes proporcione segurança e confiança” (Paraná, 2018, p. 34). Ao pontuar esse aspecto da Educação Infantil, o Referencial faz a ressalva de que:

[...] isso não significa que esses momentos dispensem a necessidade de **intencionalidade e planejamento da prática pedagógica**, pois os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se tornam mais complexos ou diferentes em cada faixa etária. Nesse sentido, é importante planejar considerando as singularidades e o direito de aprender de todos (Paraná, 2018, p. 34, grifo nosso).

Contrariando tal colocação, em toda a extensão das 901 páginas, o Referencial Curricular do Paraná cita mais de 40 vezes o termo *práticas pedagógicas*, embora não se encontre no documento articulações entre tais práticas e teoria. Esse aspecto demonstra, em última análise, a ressalva do documento em estabelecer relações e conexões efetivas das práticas às referidas teorias que discutem o desenvolvimento humano integral aparentemente intencionado no Referencial.

A esse respeito, Rossetto e Castro (2022, p. 44) alertam:

A prática pedagógica é efetivada sem o conhecimento teórico, **isso quer dizer que o conteúdo não amparado pela práxis se torna vazio de intencionalidade**. O conteúdo que não direciona o sujeito às possibilidades da formação dos conceitos científicos e a uma concepção crítica da sociedade onde está inserido não contempla o processo de humanização (Rossetto; Castro, 2022, p. 44, grifo nosso).

Relevante ponderar, ainda, especificamente no contexto deste estudo, que o Referencial Curricular do Paraná menciona aspectos como a sensação e a percepção (Funções Psicológicas Superiores), relacionados à Teoria de Vygotsky. No entanto, o Referencial não discute efetivamente as teorias que norteiam as atividades práticas desenvolvidas com as crianças.

De maneira geral, mesmo explicitando que as práticas e direcionamentos pedagógicos proporcionam a formação integral das crianças, o documento não especifica em que teoria isso se fundamenta, tampouco discorre acerca de como se desenvolve o psiquismo humano, alienando assim as ditas práticas pedagógicas e a suposta intencionalidade que os profissionais devem ter ao planejá-las.

### 3 Procedimentos metodológicos: descobrindo percepções docentes

A modalidade de pesquisa empregada neste estudo foi a qualitativa e descritiva, sendo a primeira etapa composta por uma pesquisa bibliográfica documental, seguida de uma pesquisa de campo com análise qualitativa dos dados obtidos.



O local da coleta dos dados foi em dois centros municipais de Educação Infantil (CMEIs) de um município do Norte paranaense, cujos participantes foram 47 docentes da Educação Infantil (rede pública municipal), sendo 29 do CMEI X1 e 18 do CMEI X2.

O instrumento de coleta dos dados foi uma entrevista estruturada, cujas questões abertas foram respondidas pelos participantes no ambiente de trabalho. Dessa forma, a coleta de dados ocorreu no ambiente natural de trabalho dos professores, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Número do Parecer: 5.350.798).

Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 197), uma entrevista estruturada:

É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano.

O intuito da padronização das questões apresentadas a todos os participantes é obter dos mesmos “respostas às mesmas perguntas, permitindo que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que **as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas**” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 197, grifo nosso).

As questões abertas da entrevista abrangeram a identificação do participante, formação acadêmica, nível de ensino em que atua, tempo de atuação, práticas pedagógicas empregadas atualmente pelo docente, eventuais relações entre a prática docente e teorias da aprendizagem, se o docente relacionou a sua atuação pedagógica aos princípios da BNCC. Também foi solicitado que o docente descrevesse a maneira como entende a Pedagogia Histórico-Crítica e se há, no CMEI em que atua, a disponibilidade de alguma formação relacionada. Por fim, o participante foi questionado de que maneira ele verificava os processos de ensino e aprendizagem dos seus estudantes.

Dessa maneira, a análise dos dados obtidos ocorreu de maneira qualitativa. Na apresentação dos resultados, as categorias que emergiram foram organizadas para permitir a interpretação e análise dos dados obtidos por meio da análise de conteúdo. As entrevistas foram realizadas no início de 2022.

A apreciação dos dados obtidos ocorreu pela análise de conteúdo. A partir dos textos provenientes da transcrição da fala dos participantes obtidas das entrevistas e de teorias preexistentes, utilizou-se das propostas de Bauer (2008) e Sampaio e Lycarião (2021) para a elaboração das categorias e subcategorias de análise.



As categorias primárias definidas e analisadas nesta pesquisa foram: (1) práticas pedagógicas empregadas; (2) concepções de Pedagogia Histórico-Crítica e (3) verificação do processo de ensino e de aprendizagem.

A partir do problema de pesquisa (Qual a percepção dos professores da Educação Infantil do município acerca das práticas pedagógicas que se relacionam à Pedagogia Histórico-Crítica e que são utilizadas por eles?), destacaram-se as seguintes unidades de análise: textos provenientes da transcrição da fala dos participantes, subdivididas em unidade amostral que se equipara à unidade física para cada fala a partir das perguntas.

As categorias foram criadas a partir de teorias preexistentes: foram eleitas as codificações que surgiram ao mesmo tempo que as unidades de análise. Para cada categoria primária, foram definidas subcategorias para a análise das respostas em relação às respectivas teorias preexistentes.

A categoria primária intitulada “Campos de experiência para a Educação infantil conforme a BNCC” traz como subcategorias os campos de experiência, pois estas são previstas nas diretrizes legais e foram adotadas, integralmente, a partir de 2020 na Educação Básica: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

O primeiro campo de experiência (O eu, o outro e nós) enfatiza a construção de uma identidade pessoal e coletiva da criança, estimulando e oportunizando o convívio social e a individualidade: “ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio” (Brasil, 2017, p. 40).

O segundo campo de experiência (Corpo, gestos e movimentos) é centrado em estimular na criança a consciência do seu próprio corpo por meio de brincadeiras que integram movimentos corporais, autonomia em tarefas manuais, noções de velocidade, intensidades, emoções e gestos.

O campo de experiência (Traços, sons, cores e formas) tem uma abordagem que enaltece as manifestações artísticas e culturais. São explorados elementos artísticos e linguagens diversas, como pintura, dança, música, encenações, modelagem, desenhos e demais recursos. A ideia é propiciar o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e da expressão individual das crianças (Brasil, 2017).

O quarto campo de experiência (Escuta, fala, pensamento e imaginação) está relacionado com favorecer a familiaridade das crianças com estruturas linguísticas



diversificadas e complexas. A experiências de falar, ouvir histórias contadas, reconhecer palavras, letras e códigos permitem à criança se integrar na cultura oral e escrita.

O quinto campo de experiência (Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) está relacionado com o reconhecimento e compreensão do mundo físico em que se está inserido. Busca proporcionar à criança noções de espaços, tempos e dimensões considerando estruturas socioculturais e naturais (Brasil, 2017).

Em relação à categoria primária “Pedagogia Histórico-Crítica” foram eleitas as bases psicológicas e bases filosóficas como subcategorias a partir dos estudos de Vygotsky e do materialismo dialético de Marx, a partir dos pressupostos teóricos citados neste estudo.

Para a categoria primária “Verificação do processo de ensino-aprendizagem”, em relação à classificação das respostas acerca da verificação do processo de ensino e de aprendizagem, optou-se por duas modalidades (subcategorias): objetividade e subjetividade. Ambas devem compor a avaliação escolar, conforme Libâneo (1994).

O Quadro 1 apresenta a relação das categorias primárias e suas respectivas subcategorias, definidas em função das teorias preexistentes e da análise dos dados:

**Quadro 1:** Teorias preexistentes

CATEGORIA PRIMÁRIA	SUBCATEGORIAS
<b>Campos de experiências para a Educação infantil conforme a BNCC</b>	1 O eu, o outro e o nós
	2 Corpo, gestos e movimentos
	3 Traços, sons, cores e formas
	4 Escuta, fala, pensamento e imaginação
	5 Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
<b>Pedagogia Histórico-Crítica</b>	Base psicológica (psicologia histórico-cultural de Vygotsky)
	Base filosófica (materialismo histórico dialético de Marx)
<b>Verificação do processo de ensino-aprendizagem</b>	Objetividade
	Subjetividade

Fonte: elaborado pela autora.

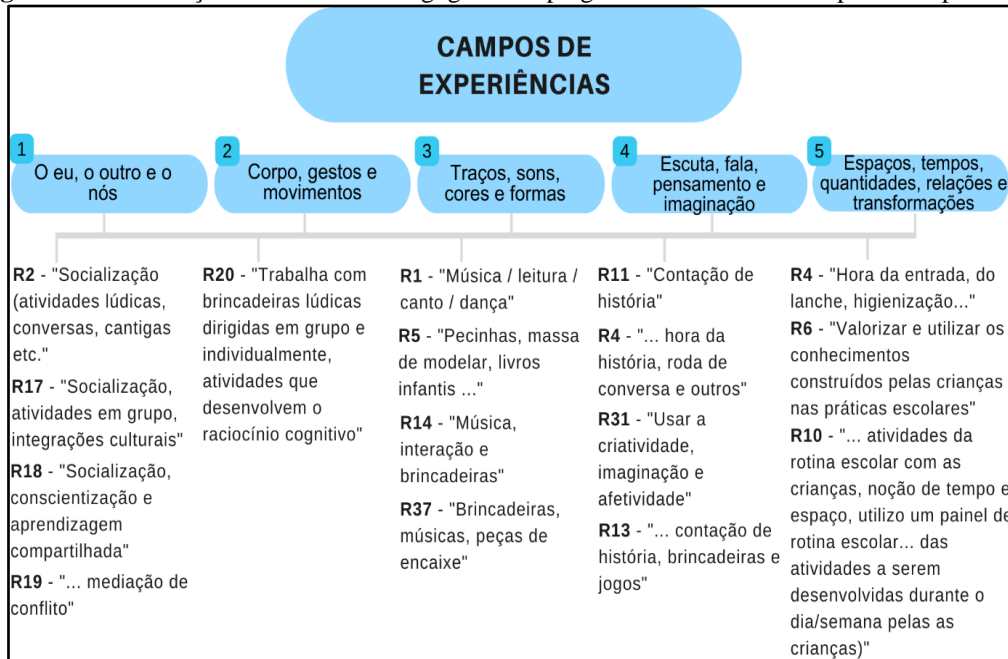
#### 4 Apresentação e discussão dos resultados

A partir da metodologia exposta, são apresentadas a seguir as falas dos professores condizentes para cada categoria primária com as suas respectivas unidades analisadas.

#### 4.1 Práticas pedagógicas empregadas

A Figura 1 ilustra algumas das consideradas práticas pedagógicas expostas pelos profissionais na entrevista estruturada, sendo tais práticas classificadas, conforme os campos de experiências da BNCC:

**Figura 1:** Classificação das Práticas Pedagógicas Empregadas conforme os Campos de Experiências



Fonte: elaborado pela autora.

A contação de história representou predominância quanto ao total de respondentes, estando presente em 27 das 47 (57,4%) respostas, o que dialoga com os objetivos de aprendizagem expressos no campo de experiência 4 (escuta, fala pensamento e imaginação).

O campo de experiência 3 (traços, sons, cores e formas) também demonstrou relevância dentro das práticas relatadas, presente em 32 das 47 (68%) das respostas.

Já 24 dos 47 (51%) respondentes relataram empregar brincadeiras, jogos e manuseio de brinquedos (corpo, gestos e movimentos), coadunando tanto com o campo 3 da BNCC quanto com as DCNEI.

O campo 5 (espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) teve práticas pedagógicas características relatadas em 6 das 47 respostas (12,7%).

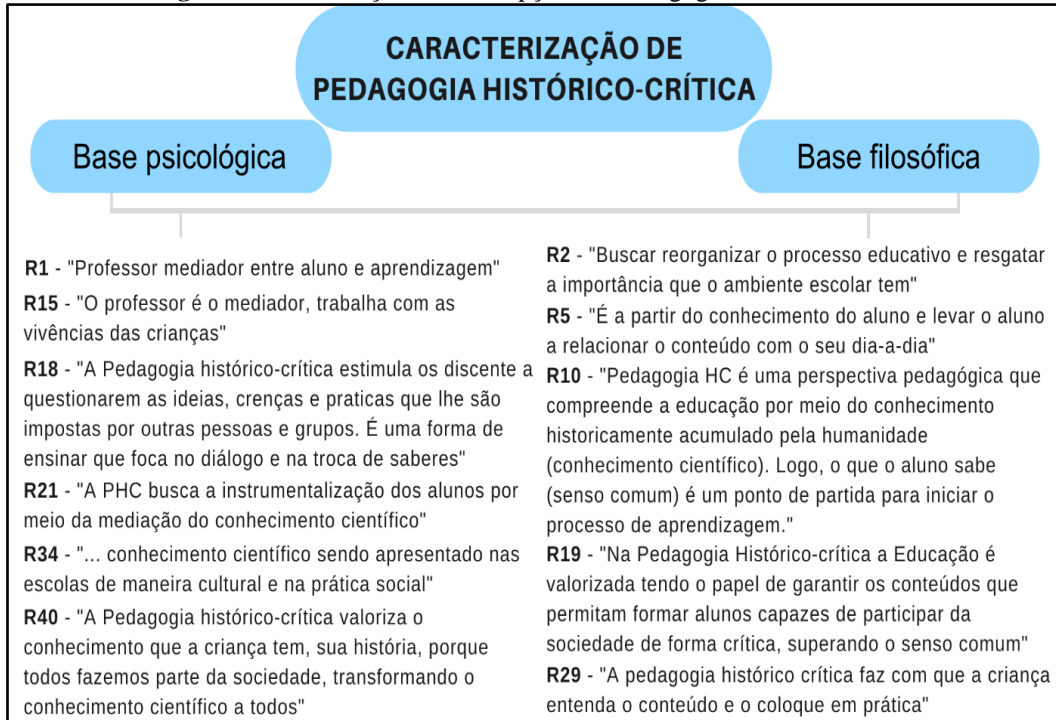
O campo 1 (o eu, o outro e o nós) foi caracterizado em 5 das 47 respostas (apenas 10,6%), representado por práticas como socialização, diálogos, atividades em grupo, integrações culturais, aprendizagem compartilhada e interação aluno-professor.



## 4.2 Concepções de Pedagogia Histórico-Crítica

A Figura 2 apresenta as concepções/caracterizações apresentadas pelos profissionais quanto à Pedagogia Histórico-Crítica, categorizadas entre respostas de base psicológica e de base filosófica:

**Figura 2:** Classificação das concepções de Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: elaborado pela autora.

Quanto à caracterização de Pedagogia Histórico-Crítica, cerca de cinco respondentes apresentaram maior aproximação de suas respostas com a perspectiva filosófica e seis com a perspectiva psicológica da dimensão utilizada.

Identificou-se, ainda, respostas que se adequam a ambas as subcategorias, como do R28 que afirma: PHC é “*mediar o conhecimento científico e sistematizado para toda a sociedade*”. Observa-se o aspecto da mediação (base psicológica) e a sistematização do conhecimento científico (base filosófica).

O R34 também aponta a PHC como “*ensino sistematizado, conhecimento científico sendo apresentado nas escolas de maneira cultural e na prática social*”. Este também cita a sistematização do saber (base filosófica), acrescentando a inclusão do conhecimento científico por meio da prática cultural e social (base psicológica).

O R35 entende a Pedagogia Histórico-Crítica como aquela que “*valoriza o contexto histórico do aluno na sociedade, transformando em conhecimentos sistematizados*”. Ao citar a valorização do contexto histórico do aluno na sociedade, o

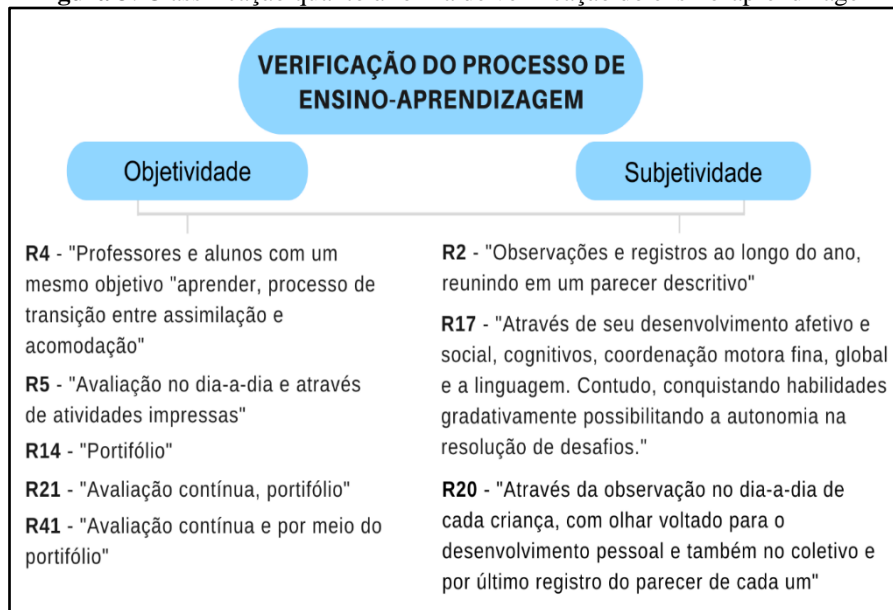


R35 entende o indivíduo como um ser histórico que se constrói a partir de suas relações com o meio social (base psicológica), além de abordar o conhecimento sistematizado (base filosófica).

### 4.3 Verificação do processo de ensino-aprendizagem

A Figura 3 ilustra algumas das respostas conforme a classificação proposta acerca da verificação do processo de ensino e de aprendizagem:

**Figura 3:** Classificação quanto à forma de verificação do ensino-aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora.

Entre os respondentes, sobre a verificação do processo de ensino-aprendizagem, 33 (73,3%) afirmaram meios avaliativos que se enquadram na objetividade (avaliações contínuas, portfólios, atividades impressas) e 6 (13,3%) relataram avaliações na perspectiva da subjetividade.

Contudo, outros seis respondentes apresentaram meios de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem que englobam aspectos tanto objetivos quanto subjetivos:

R1 – “Avaliação contínua e a interação aluno-professor”.

R1 destaca que desenvolve avaliação contínua (objetivo), contudo avalia também o aspecto interativo do aluno com o professor (subjetivo).

R10 – “Por meio de atividades sínteses, observações em fotos, atividades de desenhos, conversas e perguntas para as crianças direcionadas sobre questões dos conteúdos desenvolvidos”.



Embora o R10 cite atividades objetivas, também cita a realização de conversas e perguntas aos alunos acerca dos conteúdos (subjetivo):

R47 – “É verificada através de observações, atividades individuais, anotações, portfólio, frequência escolar”.

R47, por fim, cita avaliações objetivas (atividades individuais, portfólio) e aspectos subjetivos (observações, frequência escolar).

Ressalta-se que em relação ao processo avaliativo “orientando-se pela referência ‘para quem ensinar’” de acordo com as autoras, na Pedagogia Histórico-Crítica, deve haver um direcionamento adequado dos “instrumentos a serem utilizados e o objetivo do ensino” (Magalhães; Marsiglia, 2017, p. 244).

Assim se verifica que as atividades propostas pelos professores se preocupam, em sua maioria, com “o maior alcance de desenvolvimento daquela etapa do indivíduo” (Magalhães; Marsiglia, 2017, p. 245).

## 5 Considerações finais

A compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica pelos professores demonstra fragilidades à medida em que sua efetivação na práxis também encontra entraves, sendo um dos mais relevantes as próprias determinações legais, que enaltecem as competências e as habilidades em detrimento de uma educação humanizada, omnilateral e emancipadora.

Nesse sentido, verifica-se também a dificuldade que há em alinhar as respostas dos professores no que se refere à descrição da Pedagogia Histórico-Crítica e às suas práticas pedagógicas empregadas no cotidiano escolar. Mesmo a minoria dos professores descrevendo a Pedagogia Histórico-Crítica de forma condizente com os pressupostos teóricos, a restrição de sua atuação prática por meio dos campos de experiência e a ausência de correlação teórico-prática nesse sentido parecem dificultar o desenvolvimento de práticas pedagógicas com intencionalidade, que promovam a construção de conhecimentos científicos e da criticidade nos alunos.

De fato, a teoria compreendida por alguns docentes parece não alcançar o cotidiano escolar e práticas pedagógicas, que permanecem engessadas por direcionamentos legais. A realidade do ensino, representada aqui nas práticas pedagógicas empregadas e métodos de avaliação, parecem corroborar com a afirmação dos autores estudados de que o sistema que molda a educação parece podar intencionalmente o potencial da educação.



Essas restrições efetivadas por meio da estruturação curricular e na pobreza das formações docentes têm promovido uma educação destinada à formação de indivíduos não críticos, mas sim resilientes e aptos a atuarem em um sistema de produção cada vez mais articulado e exigente. Dessa forma, perpetua-se o sistema vigente e se limitam os horizontes dos alunos, afastando-se ainda mais dos pretensos objetivos de promover a equidade e a formação humana integral.

## Referências

- 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.
- BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer, M.; Gaskell, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, Editora Vozes, p.189-217, 2008.
- BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 155-171, dez. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 maio 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 25 set. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5. ed. rev., 2. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a Dia Educação**, Maringá, v. 2, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.



MAGALHÃES, G. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista On-Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 2, n. 15, p. 235-248, fev. 2017.

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

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Curitiba, PR: SEED, 2018.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997.

ROSSETTO, E.; CASTRO, S. de. Teoria e prática no referencial curricular do Paraná: implicações no desenvolvimento do psiquismo humano. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, n. 1, p. e28152, jan./dez. 2022.

SAMPAIO, R. C.; LYCARIÃO, D. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. 1. ed. Brasília: Enap, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed., 3. reimp. Petrópolis: Vozes, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.

**Recebido em:** 02 de agosto de 2023.

**Aceito em:** 29 de outubro de 2023.