

## **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: PROPOSIÇÕES, CATEGORIAS NA PRODUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Cláudia Batista da Silva*

Universidade do Sudoeste da Bahia

*Tihara Rodrigues Pereira*

Universidade do Sudoeste da Bahia

*Luiz Ricardo Pereira de Almeida Braga*

Universidade de Brasília

*Odair Ledo Neves*

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

**Resumo:** O presente trabalho, intitulado “Pedagogia Histórico-Crítica e formação de professores de ciências: proposições, categorias na produção de uma sequência didática de educação infantil” apresenta algumas proposições acerca de como as discussões sobre trânsito inserida no componente curricular de ciências pode assumir o caráter dialético de transformação social por meio de discussões formativas juntos às professoras de modo a transformar o conhecimento caótico dos estudantes em conhecimentos sistematizados para a reconfiguração das ações exercidas no trânsito municipal na cidade de Bom Jesus da Lapa - Ba. A pesquisa apresenta resultados que partiram da abordagem formativa nas discussões do componente pedagógico, evidenciado na prática formativa exercida pela secretaria municipal de educação, por meio de sua coordenação, os aspectos entre trânsito e ciências. O tom formativo se deu pelas considerações e construções de sequências didáticas, onde as professoras inseridas na formação pudessem vivenciar as mesmas no coletivo formativo, reflexioná-las e, posteriormente, incorporá-las em sua práxis pedagógica. Desse modo, para a análise dos objetivos e coleta dos dados trabalhamos com uma pesquisa de caráter qualitativo. Esse trabalho se respalda nos pressupostos teóricos defendidos por Saviani, (1980); Manacorda 2007; Vigotski (1995), Leontiev (2001) e Elkonin (1998) entre outros. As conclusões sinalizam avanços no tocante às propostas de desenvolver uma formação crítica que seja capaz de problematizar a realidade que os sujeitos vivenciam.

**Palavras chave:** Formação de Professores. Pedagogia Histórico-Crítica. Ensino de Ciências

## 1 Introdução

Ao longo da história a Educação é concebida como instrumento de proliferação dos interesses de classes onde os processos educativos são utilizados na produção e reprodução das relações sociais acarretando cada vez mais o aumento das desigualdades que vem se consolidando ao longo da história.

Considerando um problema histórico identificado pelo Professor Demerval Saviani na década de 70 o qual afirmava que: cerca de 50% dos alunos abandonaram as escolas nos anos iniciais em condições de analfabetismos ou semianalfabetíssimo. Buscando compreender este problema, partimos para uma análise das principais teorias pedagógicas da história da educação as quais foram classificadas em dois grupos: Teorias críticas e Teorias Crítico Reprodutivistas. No primeiro grupo a Educação é vista como fator de superação da marginalidade sendo esta um instrumento de equalização social o mesmo foi subdividido em: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista, todavia no segundo grupo a Educação é um fator de marginalização sendo um instrumento de discriminação social, este por sua vez foi categorizado em: Teoria do Sistema e Ensino enquanto Violência Simbólica, Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado e Teoria da Escola Dualista.

Com base no que propõem estas teorias é possível refletir que uma teoria, um método, uma proposta deve ser avaliado não na sua aparência, mas pela consequência que produziram historicamente. Todas estas teorias favoreceram a ascensão de uma classe em detrimento da outra acarretando um aumento das mazelas sociais.

Uma Pedagogia articulada com os interesses sociais valorizará o ensino buscará métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos valorizara a relação entre alunos e professores e levarão em conta os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e os interesses do aluno. Sob esse enfoque, na concepção de Saviani, a educação escolar é entendida enquanto instrumento de luta, a fim de estabelecer uma nova relação hegemônica que contribua na transformação de um novo bloco histórico, com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 1980).

Nestes contextos introdutórios e buscando na análise histórica o movimento das tendências pedagógicas, buscamos nesta produção evidenciar o processo de formação do ensino ciências no âmbito da coordenação pedagógica vinculada a uma Secretaria Municipal de Educação.

A questão que move nossa reflexão consiste em perguntar: como as discussões sobre trânsito inserida no componente curricular de ciências pode assumir o caráter dialético de transformação social por meio de discussões formativas juntos às professoras de modo a transformar o conhecimento caótico dos estudantes em conhecimentos sistematizados para a reconfiguração das ações exercidas no trânsito municipal?

Nessa premissa, buscamos o conceito e a abordagem formativa nas discussões do componente pedagógico, evidenciado na prática formativa exercida pela secretaria municipal de educação, por meio de sua coordenação, os aspectos entre trânsito e ciências. O tom formativo se deu pelas considerações e construções de sequências didáticas, onde as professoras inseridas na formação pudessem vivenciar as mesmas no coletivo formativo, refleti-las e, posteriormente, incorporá-las em sua práxis pedagógica.

Evidenciamos aqui, que o foco é a formação e o ensino de ciências na educação infantil, assim, buscamos nos aspectos epistemológicos das pedagogias críticas mais especificamente da Pedagogia Marxista (MANACORDA, 2007), da Pedagogia Socialista (SUCHODOLSKI, 1976) e da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2005) como abordagem essencial para conduzir as reflexões dos processos de formação e análise aqui hospedadas.

No campo da educação infantil nos afiliamos às teses centrais da Teoria Histórico-Cultural, por meio das concepções teóricas de Vigotski (1995), Leontiev (2001) e Elkonin (1998), compreendendo que as ações pedagógicas e suas intervenções devem incidir sobre a apresentação das várias esferas da vida social e do conteúdo das atividades humanas. Desse modo o trânsito como conteúdo do ensino de ciências tomou como centralidade na formação de professores por consideramos que ele assume o desenvolvimento do papel social representado.

### **Pedagogia histórico-crítica: proposições e categorias**

Ao tomar um cafezinho na cantina da PUC São Paulo comentei que seu livro, *Escola e Democracia*, era uma obra de grande aceitação entre os docentes, mas que se destinava mais aos estudos da filosofia da Educação ou da Pedagogia. Perguntei – lhe, então, por que não traduzia sua proposta de Pedagogia Histórico Crítica para uma didática, no intuito de que mais professores, nas diversas áreas do conhecimento, pudessem melhor realizar o processo de ensino e aprendizagem. Ele respondeu – me, simplesmente: “Eu fiz minha parte”, e continuou tomando seu cafezinho. ( Gasparim, 2015)

A partir do relato supra citado, João Luiz Gasparim ao longo de dez anos buscou contribuir com os fundamentos metodológicos para uma didática teórico prática com base nas leituras de Marx, Vygotski e Saviani, além do arcabouço teórico epistemológico buscou em

suas vivências, experiências e reflexões evidenciar o contexto da sala de aula. O ponto de partida dos processos didáticos metodológicos, lançado pelo autor, não está na escola e nem na sala de aula mas em uma leitura crítica da realidade social mais ampla pensada a partir do agir pedagógico com uma caminhada no contexto histórico da totalidade social do educando num rico processo dialético concretizado no chão da sala de aula.

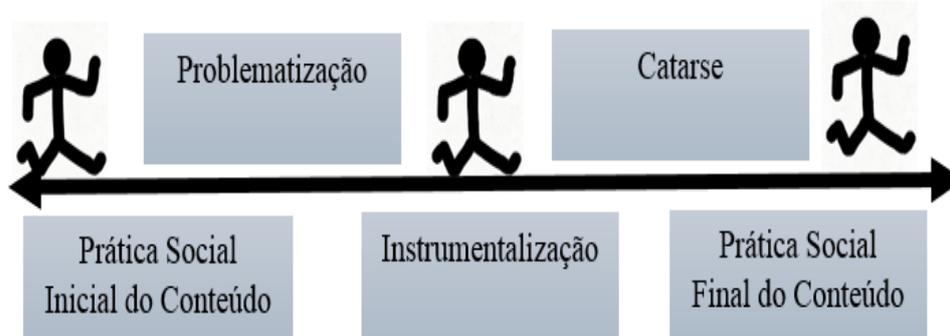
Extraímos da compreensão do autor a ideia do norte metodológico voltado ao processo de ensino-aprendizagem, assim destacamos que não há aqui um interesse em tratar de forma estática ou positivista os passos evidenciado por ele, mas nos aproximar dos aspectos dialéticos para construir os processos formativos possíveis e passíveis de reflexões sobre as formas e as maneiras de colocar em prática o trabalho didático no cotidiano da prática docente.

Romper a lógica de que os passos são caminhos uniformes e estáticos se faz necessário pois a proposta evidenciado pelo autor caminha pela reflexão da Pedagogia Histórico-Crítica e esta por sua vez elege como base epistemológica a teoria marxista amparada nas premissas do materialismo histórico dialético. Isso posto, cabe aqui evidenciar que o desejo nesta aproximação se dar por compreender a necessidade urgente de encontrar caminhos diversos no movimento dinâmico e relacional entre conhecimento empírico e conhecimento científico.

O método é estruturado pelo autor no tripé prática – teoria – prática e se fundamenta na teoria dialética do conhecimento. Para ele “Se a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada no campo da criação do conhecimento, a práxis (ação – reflexão – ação) daí advinda, além de transformar a realidade social, forma e transforma o próprio sujeito fazedor pensador dessa práxis”.

Em sua obra Saviani discorre sobre os cinco passos do processo educativo baseado em Herbart e Dewey. Gaspari por sua vez constituiu passos teóricos metodológicos correspondentes aos procedimentos operacionais da ação docente e discente. Sendo eles:

**Figura 1** – Passos do processo educativo evidenciados por Dermeval Saviani



Fonte: os autores

A imagem acima reflete o segmento didático traduzidos na práxis dialética movida pelas tradições do materialismo histórico desenvolvendo a ideia de tese, antítese e síntese. Assim, demarcaremos as principais ideias, explicitadas em cinco capítulos: Prática social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Cartase e Prática Social Final. Passemos a refletí-los.

**Prática Social Inicial do Conteúdo (Como você irá abordar o conteúdo):** momento do primeiro contato do aluno com o tema a ser estudado, o professor anuncia, então o conteúdo a ser trabalhado, dialoga com os educandos sobre o mesmo, busca verificar que domínio já possuem e que uso fazem dele na prática social cotidiana. Ao tomar nota da descrição dos alunos como uma expressão do seu nível de desenvolvimento atual referente ao conteúdo que vai ser trabalhado, pode-se definir como ponto inferior inicial, onde o educando deve partir em sua apropriação do novo conhecimento, bem como, ao nível superior o que deverá chegar. Lembrando que a prática social é sempre uma contextualização do conteúdo. Importante ressaltar que a prática social inicial não é uma motivação que acontece no começo do estudo de um trimestre e que se esquece a medida que os demais passos de aprendizagem vão se sucedendo, há uma regularidade.

**Problematização**, processo que consiste em transformar o conteúdo em questões desafiadoras, que levem os alunos a quererem saber mais sobre o assunto; mostrar a relação entre o conteúdo e a prática social. A problematização é o elemento chave na transição entre a teoria e a prática. Esta representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada levando em consideração o conteúdo trabalhado.

É importante considerar que os problemas postos pela prática social nem sempre podem ser tratados em cada área do conhecimento, deve ser feita uma seleção do que é fundamental. Nesta proposta didática são os conteúdos relacionados, estabelecidos pelo currículo escolar ou conhecimentos trabalhados numa determinada unidade do programa, momento de elencar quais os conteúdos mais significativos para serem tratados como respostas. Este é o momento em que são apresentadas e discutidas as razões pelas quais os alunos devem aprender o conteúdo proposto.

Ao desenvolver uma proposta como a que estamos discutindo, é válido considerar que os alunos não estão acostumados a trabalhar com este método, a prática social inicial pode permanecer em um nível bastante superficial, é necessário que o professor ao planejar sua aula tenha preparado questões que suscitem nos educandos interesse pelo conteúdo, em perguntas problematizadoras levando em conta as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc., conforme os aspectos sobre os quais se deseja

abordar o tema, considerando-o sob múltiplos olhares. Portanto, a sugestão é que se proceda da seguinte forma: para cada conteúdo elabora-se uma ou duas questões de ordem geral, discutindo-as e/ou até reformulando-as com os educandos. As questões apresentadas devem ser anotadas e mantidas sempre presentes durante todas as fases do estudo do trimestre, pois elas, juntas com os objetivos tornam-se a diretriz do processo pedagógico.

**Instrumentalização**, terceiro passo do método, educandos e educadores agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, por meio da apresentação do conteúdo pelo professor e por meio da intenção dos alunos em apropriarem do conhecimento. A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto a disposição dos alunos para que eles os assimilem e os recriem. Este é o momento do saber docente/discente em sala de aula evidenciando que os estudos dos conteúdos propostos está em função das respostas a serem dadas as questões da prática social, com o intuito de equacionar ou resolver, ainda que, teoricamente as questões sociais que desafiam professores, educandos e sociedade. As ações docentes e discentes para a construção do conhecimento perpassa pela relação educando x objeto do conhecimento pela mediação do professor; recursos humanos e materiais, como: exposição oral, leitura de livros sobre o tema, debate, análise de provas aplicadas, pesquisa, entre outros.

**Catarse**, representa a síntese mental do aluno, como os educandos mostram que aprenderam o conteúdo em função das questões da problematização e da prática social. Demonstração do novo grau de conhecimento a que chegou, expresso pela avaliação espontânea ou formal. Este momento é a avaliação da aprendizagem do conteúdo, não como demonstração de que aprendeu um novo tema apenas para a realização de uma prova, de um teste, mas como expressão prática de que se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social. Esta síntese se expressa através de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal, na qual o educando traduz tudo o que aprendeu até aquele momento, levando em consideração as dimensões sob as quais o conteúdo foi tratado.

**Prática social final do conteúdo** é necessário, todavia, levar sempre em conta a relação entre noções e conceitos recém adquiridos e entre as noções anteriores obtidas. Isso porque a prática social final constitui um todo dialético. A realização dessa fase com os alunos, em sala, envolve basicamente dois pontos: a) pela nova postura prática, pelas novas atitudes, novas disposições que se expressam nas intenções de como o aluno levará à prática, fora da sala de aula, os novos conhecimentos científicos; b) pelo compromisso e pelas ações

que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido.

**Tabela 01: Intenções do estudante e compromisso de ação**

NOVA ATITUDE PRÁTICA: INTENÇÕES	PROPOSTA DE AÇÃO
Economizar água	Fechar a torneira, não demorar muito no banho, verificar o valor e consumo da água.
Aprender mais sobre a água	Fazer leituras sobre o tema, assistir filmes.
Mante água limpa	Não jogar lixo nos rios, etc.

**Fonte:** Sequência didática Secretaria Municipal de Educação (2019)

Entende-se que não são as ações individuais que transformarão a escola e as estruturas sociais. No entanto, se o educando não for desafiado a pôr em prática, numa determinada direção política, os conhecimentos adquiridos ou construídos na escola, todo o trabalho despendido para usar esse método de ensino-aprendizagem se assemelhará aos tradicionais, aos escolanovistas e tecnicistas: não irá além da sala de aula.

### **O Ensino de ciências na Educação Infantil: desafio de uma proposta à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural**

Articular o ensino de Ciências sobretudo no espaço da educação infantil é antes de tudo compreender a necessidade de articulação da transformação e da prática social dos indivíduos. A escola como um espaço de socialização de sujeitos precisa compreender as premissas da psicologia histórico-cultural quando nos aponta que o desenvolvimento e as potencialidades humanas não se dão de forma inatas.

Aproximando-nos das premissas teóricas de Vigotski (1995), Leontiev (2001) e Elkonin (1998), ao afirmarem que ao se pensar o espaço da educação infantil como um espaço de construção de potencialidades humanas, de relações sociais, cabe-nos pensar o desenvolvimento infantil como uma fenômeno histórico e dialético.

Para Vigotski (1995) o desenvolvimento infantil é entendido como

[...] um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e

internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (p.141).

Compreendido como movimento dialético e em constante transformação, o desenvolvimento infantil deve ser encarado pela escola e pelo docentes por meio da construção do conhecimento como espaços de condições históricas concretas, levando em consideração os estágio de desenvolvimento psíquico da criança.

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. [...] não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais”. (LEONTIEV, p.65-66)

Neste sentido, as condições históricas, concretas e relacionais assume na compreensão de Elkonin um jogo de papéis que vão caracterizando as atividades humanas como espelho para os processos de aprendizagem das crianças no contextos onde se inserem. A atividade humana assume um papel primordial para a aprendizagem infantil, pois essas atividades giram em torno da “[...] atividade do homem e as relações sociais entre pessoas” (ELKONIN, 1998, P. 35).

Aqui, o trânsito é tomado como objeto pois ele está inserido no cotidiano concreto das crianças, assim o conteúdo deve assumir no campo da compreensão formativa as relações entre os significados e papéis e as condições concretas vivenciadas por elas. Dito de outra forma, compreendemos que o concreto pensado não se dá apenas na percepção pura e simples dos objetos, mas nas relações diretas com as pessoas.

O trânsito, para os estudantes dos centros urbanos é uma realidade cotidiana, desse modo não basta que eles tenham acesso as cores como sinais de direcionamentos de ações, mas é preciso encontrar nas ações práticas dos adultos, o movimento que as cores representam. No caso do semáforo as crianças observam os adultos tomarem a direção de parar quando o sinal está vermelho e seguirem quando o sinal está verde. Isso para o caso das crianças que possuem acesso aos carros. Para as crianças que seguem a pé, percebem no sinal vermelho o movimento que podem seguir e o sinal verde o movimento de parada. Com a experiência e a vivência desse movimento, ambas atribuem significados a partir das ações dos adultos, consolidando assim autonomia para utilizarem os jogos de sinais e entenderem o perigo da sua não utilização.

É neste momento que as crianças vão desenvolvendo a consciência a partir dos significados que são atribuídos e desenvolvidos pelos adultos. Na concepção de Vigotski (1995), Leontiev (2001) e Elkonin (1998), é nessas relações que a cultura, o conhecimento e as atitudes são produzidas nas relações com os meios sociais amparadas na exemplificação das atividades humanas.

Todas essas relações devem ser pensadas e consideradas no campo do processo educacional com as crianças. Cabe ao educador, compreendendo a importância dos meios sociais e das suas relações, atribuir significados formativos aos seus processos metodológicos, desse modo, é preciso organizar sequências didáticas ou ações que sejam capazes de mobilizar as crianças por meio das atividades desenvolvidas pelos humanos para que elas possam fazer a relação do mundo dos objetos com o mundo das pessoas que nada mais é do que o mundo em que ela está inserida.

A realidade da criança está dividida em dois mundos. “O mundo dos objetos” e o “mundo das pessoas” e, nesse sentido, buscou a natureza do jogo de papéis em crianças em idade pré-escolar para tratar desta questão. Este tipo de jogo é sensível ao “mundo das pessoas”, porque modelam as tarefas e os motivos da atividade humana e as normas das relações entre as pessoas. O jogo de papéis é uma atividade social, pois seu conteúdo é social posto sob as relações travadas pelas crianças com os adultos (LARA, 2000, p. 117).

O mundo dos objetos e o mundo das pessoas passou a ter significado neste campo formativo, junto às professoras da rede, com o intuito de discutir a profundidade teórica que existe entre o jogo dos papéis e as condições que ajudam a desenvolver psicologicamente as crianças, considerando sempre as relações sociais, da cultura vivenciada por elas, das inter-relações com os adultos, tudo isso com vistas a consolidação de possibilidades para o desenvolvimento humano dos sujeitos.

De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2005) um milhão de crianças entre 0 e 14 anos morrem em decorrência de acidentes todos os anos ao redor do mundo e cerca de cinquenta milhões ficam com sequelas permanentes. No Brasil, os acidentes representam a principal causa de morte de crianças na faixa etária citada, os referidos dados demonstram a urgência de adoção de medidas sobretudo educacionais, capazes de reduzir as estatísticas, a escola com seu caráter educativo e formativo não pode ficar alheia a esta realidade partindo desta totalidade global buscamos refletir a nível local os incidentes ocorridos no trânsito do município de Bom Jesus da Lapa com um maior número de vítimas incluindo crianças de 0 a 5 anos alunos dos Centros de Educação Infantil da rede Municipal de Ensino.

Diante dos dados alarmantes dos acidentes nas vias urbanas e do diálogo com os coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação em especial a coordenadora de Educação Infantil, tentamos desvelar sobre a compreensão do que é trânsito. Surpreendentemente todas as respostas estavam atreladas a acidentes envolvendo veículos e pedestres. Todavia sabemos que Segundo o Código de Trânsito Brasileiro CTB, Lei nº. 9.503, de 23 de setembro de 1997, em seu Art. 1º “considera-se trânsito a utilização das vias por pessoas, veículos e animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga” (BRASIL, 1997)

A luz das ideias de Vasconcelos (1985) consideramos que:

[...] o trânsito é uma disputa pelo espaço físico, que reflete uma disputa pelo tempo e pelo acesso aos equipamentos urbanos, - é uma negociação permanente do espaço, coletiva e conflituosa. E essa negociação, dadas as características de nossa sociedade, não se dá entre pessoas iguais: a disputa pelo espaço tem uma base ideológica e política; depende de como as pessoas se veem na sociedade e de seu acesso real ao poder (VASCONCELOS, 1985, p.11) .

Esta temática pode ser trabalhada de forma transversal em todas as etapas de ensino que compreendem desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Diante da realidade estabelecida no contexto vivido no município de Bom Jesus da Lapa e da importância do trabalho com criança de modo que aproxime da realidade e das questões sociais e éticas que permeiam as vivências das crianças, assim, optamos por trabalhar as questões do trânsito na formação de professores da Educação Infantil na Jornada Pedagógica de 2020 com a temática Introdução aos estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica: interfaces com o contexto histórico cultural da Educação Infantil. Segundo Faria e Braga (1997, p. 14), cabe à escola:

[...] trazer para dentro de seus espaços situações de trânsito do mundo real do qual o aluno faça parte, com seus problemas, incoerências, violências e situações bem sucedidas, fornecendo instrumentos que favoreçam a reflexão, a discussão e análise sobre as questões do trânsito, exercitando sua condição de cidadão.

Essa afirmação evidencia que “as atividades de ensino devem ser embasadas, inevitavelmente, na prática e na vivência de experiências nas quais se apliquem, de forma sistemática e persistente, valores e atitudes” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 136) as quais, por não se limitarem a períodos de tempos determinados, devem ser contemplados em todos os momentos da vida escolar. Além disso, o movimento evidenciado pelos autores acima mencionados caminham nas abordagens defendidas pela Teoria Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, base teórica para essa reflexão e análise.

## **Desvelando o campo prática da formação com professores da educação infantil – concepção formativa, sequências didáticas, trânsito e ensino de ciências na prática**

Foi realizado um encontro com 260 professoras da Educação Infantil divididos em quatro espaços. O encontro foi estruturado para 8 horas, todo ambientado de acordo com a etapa da Educação Infantil. Começamos com uma acolhida em que todas foram recebidas no pátio da escola ao som de músicas infantis, na sequência, contamos a história “Maria vai com as outras” da autora Sylvia Orthof.

Todo o período da manhã foi envolvido em dinâmicas e posterior estudos acerca da temática “Introdução dos estudos sobre a Pedagogia Histórico Crítica: Interfaces com o contexto histórico cultural na Educação Infantil”. Finalizando o período matutino, realizamos a dinâmica: Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na Educação Infantil.

O período vespertino teve início com uma leitura deleite “A menina que parou o trânsito” dos autores Fabricio Valério e Bruna Assis Brasil, após uma reflexão sobre a história lida, iniciamos a formação de grupos para o desenvolvimento de uma sequência didática modular que tinha como tema “Educar para o trânsito no ensino de ciências também é coisa de criança”. Cada grupo, ficou responsável para produzir um módulo da sequência didática, de maneira que respeitassem os cinco momentos da Pedagogia-Histórico crítica, objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, campos de experiências, direitos de aprendizagem, como avaliariam as crianças e a ampliação da proposta. Logo abaixo, segue a sequência didática produzida durante o encontro.

As professoras elegeram como tema: **Sequência didática: “Educar para o trânsito no ensino de ciências também é coisa de criança”**. Como público alvo priorizaram as crianças inseridas nos Maternais e Pré-escola e estabeleceram como **proponente** a Secretaria Municipal de Educação. A ideia das referidas professoras ao estabelecer a rede como proponente se deu devido a experiência formativa ser posteriormente utilizada como um instrumento a ser aplicado junto às crianças no cotidiano do fazer docente.

Tomou-se como referência os campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala pensamento e imaginação e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações, por serem eles o escopo das determinações oficiais que estruturam as premissas curriculares para a educação infantil através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Como caráter político e de posição contrária ao que se impõe como força legal e organizativa, urge destacar que os campos de

experiência, nesta formação e na concepção dos autores deste texto, caminham no sentido de atribuir novos sentidos ao valor pedagógico que se dá na contra hegemonia imposta pela BNCC, campo base do conceito. Dito isso buscamos fazer um exame crítico de sentido epistemológico e ontológico para refazer a lógica por ele defendida, disseminada e explícita no campo da realidade da educação neste país.

Os **Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem** foi amplamente discutidos de modo que as professoras chegaram à conclusão que os mesmos não deveriam ser alinhadas à BNCC, mas às orientações acumuladas historicamente sobre a educação infantil, extraindo dos campos de experiência os conteúdos nucleares das experiências infantis que pudessem relacionar aos diversos campos da vida humana.

Após debate e reflexão sobre os elementos preliminares que são extremamente importantes para construção de uma sequência didática, partimos para a construção da **SENSIBILIZAÇÃO** que iniciou que as reflexões posta abaixo.

Tendo em vista a vulnerabilidade das crianças no trânsito, uma vez que dependem dos adultos para se locomoverem, faz-se necessário conscientizá-las a respeito dos cuidados que devem ter no trânsito, tanto na via urbana quanto na via rural, ampliando conhecimentos de como ter uma convivência harmônica, segura e respeitosa entre pedestres, ciclistas, motociclistas e motoristas, conseqüentemente visando diminuir o risco de acidentes. Refletiram que a escola tem papel fundamental na ação educativa para o trânsito e é o espaço determinante na formação de cidadãos conscientes e críticos.

Como processo metodológico de ações práticas, as professoras buscaram explicitaram que o desejo da atividade era Analisar com a turminha um cartaz com uma via urbana representando o trânsito para que elas identifiquem onde está o perigo. Mencionavam constantemente que era preciso Questioná-las: Quem já passou algum perigo na rua? E no trajeto de casa para o CEI ou escola? No dialogo interativo entre as participantes, a cada reflexão na prática pensava-se nas observações que requeriam atenção pelas professoras, a exemplo da seguinte observação: Deixe que as crianças falem espontaneamente e convide-as para juntas estudarem sobre porque isso acontece e o que é preciso fazer para que possamos andar na rua em segurança.

## **Considerações finais**

O objetivo de socializar uma formação desenvolvida na rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa com um público específico da Educação Infantil, que tinha como cerne a

Pedagogia Histórico-Crítica, foi o que mobilizou a escrita deste artigo. Assim, a compreensão que temos é que é possível desenvolver uma formação crítica que seja capaz de problematizar a realidade que os sujeitos vivenciam.

Assim, tivemos o cuidado de realizar o estudo acerca da Pedagogia Histórico-Crítica ambientando cada ação de acordo a etapa da Educação Infantil, o que tornou viável a produção coletiva da sequência didática “Educar para o trânsito no ensino de ciências também é coisa de criança”. O desejo agora, é que o município possa continuar ampliando as formações acerca dessa pedagogia no sentido de assegurar a formação crítica dos seus alunos.

## Referências

BRASIL, **Lei nº 9.503**, de 23 de setembro de 1997.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LARA, Ângela Mara de Barros. **Pode brincar na escola?** Algumas respostas da Educação Infantil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2 ed. Campinas, Editora Alínea, 2007.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Fundamentos de pedagogia socialista**. Barcelona, Editorial Laia, 1976.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 9ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados. 2005.

VASCONCELOS, E.A. **Transporte urbano, espaço e equidade: análise das políticas públicas**. São Paulo: Annablume, 2001. 218p.

VASCONCELOS, E.A. **O que é o trânsito**. São Paulo: Brasiliense, 1985. 92p. (Primeiros Passos).

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

## SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

### **Cláudia Batista da Silva**

Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) professora da Educação Básica com vínculo efetivo na rede municipal de Bom Jesus da Lapa-BA Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE);, participa do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, coordenado pela Professora Dra. Arlete Ramos dos Santos – do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, com registro na CNPq. E-mail: silvaclaudia64@yahoo.com.

### **Tihara Rodrigues Pereira**

Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) professora da Educação Básica com vínculo efetivo na rede municipal de Bom Jesus da Lapa-BA Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE);, participa do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, coordenado pela Professora Dra. Arlete Ramos dos Santos – do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, com registro na CNPq. E-mail: tihararodrigues@hotmail.com

### **Luiz Ricardo Pereira de Almeida Braga**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - PPGE/FE/UnB, na linha de pesquisa sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica – UnB-FE-POGE. Licenciado em Pedagogia, com habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos. Coordenador do grupo de estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica - as abordagens do materialismo histórico dialético na pesquisa em educação. Professor substituto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Campus XVII – Bom Jesus da Lapa. E-mail: lbraga@uneb.br  
braga.uneb@gmail.com

### **Odair Ledo Neves**

Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Gestão Pública (UNEB). Licenciado em Pedagogia (UNEB). Licenciado em Letras (UnB). Participa do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais,

Diversidade, Educação do Campo e da Cidade - GEPEDDECC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Professor da rede municipal de Serra do Ramalho - BA. Professor da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Bahia (FACITE). E-mail: odairln@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5144465651782992>