

**TEACHING, CURRICULUM AND DIDACTIC IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION  
ACCORDING TO THE PERSPECTIVE OF THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY**L. P. R. G. SOARES<sup>1</sup>, A. C. GALVÃO<sup>2</sup>

Universidade Federal do Espírito Santo

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1890-6690><sup>1</sup>[lucianaprgs@gmail.com](mailto:lucianaprgs@gmail.com)<sup>1</sup>

Submetido 07/10/2021 - Aceito 07/12/2021

DOI: 10.15628/holos.2021.13194

**ABSTRACT**

This paper aims to expose the implications and links between teaching, curriculum, and didactics in early childhood education (ECE), based on the theoretical and methodological principles of historical-critical pedagogy. It is based on the premise that the educational process is an intentional act developed within social practice and, therefore, that ECE needs to advance in its curricular proposals: from children's immediate and daily experiences to the right of systematized access to

scientific, philosophical, and artistic knowledge historically produced by humanity. The teaching has substantial implications for this achievement, since it is the teachers who direct the educational process, and the didactic organization, in the light of historical-critical pedagogy, is also revealed as a possibility in the first stage of basic education, presenting itself as a decisive contribution to EI.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education, Historical-Critical Pedagogy, Teaching, Curriculum, Didactics.**DOCÊNCIA, CURRÍCULO E DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A  
PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA****RESUMO**

Este texto tem como objetivo expor as implicações e vinculações entre docência, currículo e didática na educação infantil (EI), a partir dos princípios teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica. Parte-se da premissa de que o processo educativo é ato intencional e desenvolvido no interior da prática social e, portanto, que a EI precisa avançar em suas proposições curriculares: das experiências imediatas e cotidianas das crianças ao

direito de acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade historicamente. A docência tem implicações substantivas para esse feito, dado que são os professores quem dirigem o processo educativo, e a organização didática, à luz da pedagogia histórico-crítica, coloca-se também como possibilidade na primeira etapa da educação básica, apresentando-se como decisiva contribuição à EI.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil, Pedagogia histórico-crítica, Docência, Currículo, Didática.

## 1 APRESENTAÇÃO

No contexto da educação infantil (EI), afirmações segundo as quais crianças são *sujeitos de direitos*, é preciso *ouvir as vozes das crianças*, considerar seus *interesses*, garantir-lhes *participação*, entre outras que lançam luz sobre as crianças, estão muito presentes nas denominadas *pedagogias da infância*, predominantes nessa etapa educacional. Conforme afirma Pasqualini (2006), essas pedagogias instauram uma perspectiva *antiescolar* ao situarem as instituições de educação infantil distantes do *ensino*, admitindo que esses espaços sejam educativos, mas *não-escolares*. Corroboramos o entendimento da autora e compreendemos também que isso contribui para a manutenção da precariedade da formação de professores para atuar nesse segmento, revelando compromisso político divergente das necessidades da classe trabalhadora.

Consideramos, neste texto, portanto, a importância de se colocar em questão tais tendências pedagógicas que advogam a centralidade infantil em contraposição à ideia de escolarização, referindo-se a práticas escolares como não adequadas para as crianças da educação infantil, pois isso traz implicações importantes, especialmente às crianças da classe trabalhadora. Destarte, evidenciamos as implicações e vinculações entre docência, currículo e didática na EI a partir dos princípios teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, tributária do materialismo histórico-dialético. Entendemos que tendências pedagógicas assentes nessa contraposição à escola não só desqualificam a docência na educação infantil e comprometem a qualidade da prática pedagógica como também inviabilizam o avanço em direção a uma perspectiva crítica a respeito do que é o ensino e sua importância para uma *formação humana omnilateral*.

Sabemos que o que se ensina às crianças e os diferentes modos de ensinar não caminham descolados das concepções que se têm sobre elas e acerca do processo educativo, o que implica em determinada concepção de mundo. Conforme Duarte (2016, p.99), “a concepção de mundo é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos”. As práticas pedagógicas baseiam-se, portanto, em diferentes pressupostos teóricos que devemos considerar nas vinculações entre docência, currículo e didática na EI. Ademais, a partir dos princípios teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, consideramos necessário pensar caminhos contra a decadência ideológica pós-moderna e os modismos pedagógicos – discursos idealistas e superficiais que se colocam na contramão de mudanças efetivas em direção à garantia de direitos (Lombardi, 2013).

Segundo Lombardi (2013), a pedagogia histórico-crítica vem avançando em questões fundamentais da análise sobre a educação da infância, como a necessidade de se aprofundar os estudos a respeito da *hipertrofia da escola*, a importância de se considerar os avanços dos estudos neurológicos e psicológicos, a discussão da identidade da educação infantil relacionada ao trabalho pedagógico desenvolvido nessa faixa etária, a problematização de uma perspectiva *antiescolar* defendida pelas *pedagogias da infância*, a necessidade de proposição de um ensino que considere as especificidades do desenvolvimento infantil. Desse modo, a discussão que propomos nesta oportunidade se insere no conjunto de estudos e pesquisas fundamentados na pedagogia



histórico-crítica, cujo objetivo é garantir o processo de humanização para todas as crianças, principalmente, para os filhos da classe trabalhadora; pois, em uma sociedade de classes, as oportunidades não são as mesmas para todos e são sobre os mais desfavorecidos que incidem as piores condições.

Entendemos que o processo educativo é ato intencional e desenvolvido no interior da prática social (Saviani, 2013), por isso a docência não pode ser reduzida a uma postura de contemplação das crianças pelos professores e o currículo circunscrito a experimentações cotidianas nem a didática negada diante dos interesses infantis. A pedagogia histórico-crítica nos oferece instrumental teórico-metodológico que possibilita o avanço na direção da garantia do direito das crianças ao acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade historicamente.

## 2 DOCÊNCIA: ARTE E TÉCNICA DE ENSINAR

No texto *Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica*, Saviani (2011) narra uma experiência docente a partir da qual mostra a combinação dos princípios de liberdade e responsabilidade. Ele apresenta seu posicionamento a favor da transformação social e, portanto, a partir da situação apresentada, sua discordância do pragmatista John Dewey quanto à compreensão deste autor acerca da liberdade e também em relação às concepções tradicionais de ensino, pois o ato educativo não prescinde da ética do dever (Saviani, 2019).

Em nome da liberdade, a depender da tendência pedagógica que orienta a prática educativa, a ética do dever é desconsiderada, pois a liberdade é entendida equivocadamente como um processo restrito ao âmbito individual, apartado das condições sociais e históricas mais amplas. Essa compreensão contribui para uma formação individualista e alheia à importância de se saber sobre o processo histórico de constituição social e à atuação consciente no mundo. Especificamente no caso da educação escolar das crianças pequenas, é bastante comum que a liberdade seja muito proclamada para justificar práticas consoantes às necessidades infantis, mas sem vinculações com aspectos pedagógicos que as sustentem nessa direção e, portanto, contrárias ao que defendem.

Saviani (2019) salienta a necessária superação da lógica formal da escola tradicional, que situa o professor como o centro do processo educativo, e da ideia de que os conteúdos devem prevalecer aos métodos, indicando a lógica dialética como método de análise que possibilita conhecer a realidade como de fato é, em suas múltiplas determinações. Sendo assim, não se trata de defender o lógico em detrimento do psicológico nem a razão em desfavor da emoção, mas de considerar as inter-relações desses aspectos no sentido da totalidade. Assim, na EI, precisamos superar o discurso de que as experiências cotidianas dos alunos são suficientes na educação escolar. A escola de EI precisa patentear o que a imediatividade da vida cotidiana esconde, pois sua função é lidar com a essência, superando a aparência dos fenômenos, tendo em vista que o ser humano está implicado em um “(. . .) complexo de incitamentos do mundo circundante (. . .)” (Saviani, 2011, p.203). Destarte, considerada a dialética com vistas à superação da lógica formal na prática pedagógica, a atuação docente se coloca como necessária e decisiva no sentido de ajustar os procedimentos sem prescindir dos objetivos.



Nesse entendimento, Saviani (2011) considera a *técnica* e a *arte* como inerentes ao fazer docente. O autor afirma que *técnica* e *arte*, dialeticamente compreendidas, são dimensões importantes da prática pedagógica. Se *técnica* diz respeito a fazer com competência, ao se aliar à significação do que é *arte*, que remete à originalidade, à criação, à autoria, constitui uma “(. . .) vivência concreta da relação dialética (. . .) na realização prática do ato educativo” (Saviani, 2011, p.205). Saviani (2011) continua: tais dimensões relacionam-se à *filosofia*, que se refere ao ato de interrogar a realidade, constantemente, à *filosofia de vida*, que diz respeito a uma orientação implícita no cotidiano, e à *ideologia*, atrelada a um posicionamento explícito, intencionalmente assumido. A docência é, pois, o ato de ensinar o concreto já pensado por outros estudiosos e em outros momentos e é, ao mesmo tempo, ato criativo que faz pensar a respeito do que se ensina e do porquê se ensina. Está voltada, logo, à direção indicada por Duarte (2016) quanto a posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas.

Pensar sobre a docência como *técnica* e *arte* na EI exige analisar em profundidade as respostas que temos dado às crianças. Quais as variáveis implicadas nessa análise? Conforme Saviani (2011), o ponto de partida é sempre a realidade que se apresenta imediatamente, o sincrético; mas, por mediação da análise, torna-se sintético. Segundo o autor, a reflexão parte da realidade e qualifica-a, pois não seria completa a reflexão que não produzisse intervenção no real, de modo a modificá-lo. Aparência e essência são distintas, o que significa dizer que o ato de ensinar precisa voltar-se às questões apresentadas pela realidade, aos “(. . .) problemas da existência, isto é, sobre o homem atuando dialeticamente no mundo num processo de transformação” (Saviani, 2011, p.212).

Assim, o ato educativo pode possibilitar o avanço do concreto imediato, sincreticamente apresentado, à transformação da realidade. Por isso defendemos o acesso ao patrimônio histórico-cultural e a compreensão da existência desde a mais tenra idade, dos seus valores e dilemas; pois, desse modo, ao nos humanizarmos, favorecemos a construção de alternativas mais humanas em prol de todos. A ação docente, ato intencional, firmada na dupla dimensão da técnica e da arte, atravessada pelo princípio liberdade-responsabilidade, promove humanidade.

### 3 A DOCÊNCIA E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pasqualini e Martins (2020) observam que as perspectivas atuais da EI têm enfoque *construtivista, antiescolar e assistemático*, especialmente ao se fundamentarem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>1</sup> da EI, expressão dos princípios curriculares dessa etapa da escolarização, e no documento denominado *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil*, de 2018, uma espécie de complemento à BNCC, no qual, segundo as autoras, também se inscreve um *caráter idealista e liberal*.

Pasqualini e Martins (2020) perguntam: as interações e a brincadeira são eixos estruturantes da BNCC da EI ou são seu princípio geral? Qual o fundamento científico para

<sup>1</sup> Em 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP n. 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento obrigatoriamente respeitado ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.



apresentar a divisão das faixas etárias como apresenta? As autoras colocam tais questões no intuito de nos fazer pensar sobre qual(is) referencial(is) teórico(s) a discussão curricular da EI se assenta, dado que essa informação não é explicitada nos documentos oficiais. Ora, se, na perspectiva da BNCC, essa etapa do processo educacional deve se afastar do ensino sistemático e intencional e voltar-se àquilo que é do interesse cotidiano das crianças, é coerente que os documentos curriculares apresentem diretrizes gerais firmadas em princípios éticos, estéticos e políticos com vistas a garantir os direitos das crianças, a igualdade e a solidariedade?

A defesa dos *campos de experiências* considerada como passo importante, no sentido de afirmar a identidade da EI, acaba por fragilizar sua função no processo de formação dos indivíduos. A aposta da EI na superação das áreas de conhecimento evidenciada nos documentos oficiais serve à lógica (neo/ultra)liberal de desqualificação da escola e, portanto, incide na restrição do processo de humanização das crianças. À medida que o que se pretende nas instituições de EI se circunscreve às experiências cotidianas, o trabalho educativo voltado a essa direção não faz o suficiente para superar o senso comum. Assim, concordamos com Colares, Soares e Cardozo (2021, p.16), segundo os quais

É preciso libertar a escola de mecanismos excludentes e ideológicos que marginalizam o compromisso com um ensino de qualidade, com relações democráticas e participativas e, com a sua função pública de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade e formação cidadã dos sujeitos que nela estão inseridos. Necessitamos de práticas coletivas dos profissionais da educação em busca de reinventar valores, posturas e ações que culminem com o desenvolvimento do campo educacional, alinhado ao compromisso universal para o ensino, com a efetividade do modelo democrático na escola.

De acordo com Pasqualini e Martins (2020), a BNCC da EI escamoteia o conhecimento como eixo articular do currículo e não busca responder questões essenciais quanto à dimensão valorativa do conhecimento: *o quê, para quê, a serviço de quem*; afinal, o ensino na EI é negado. Não é possível, entretanto, eliminar completamente a referência aos conteúdos curriculares, pois não existe atividade humana que se desenvolva no abstrato, isenta de conteúdo. Ainda que a denominação *campos de experiências* tenha como objetivo se afastar da identidade escolar firmada nos conhecimentos produzidos historicamente, traduzidos em conteúdos escolares, apontam conteúdos culturais e históricos, mesmo que pretendam negá-los (Pasqualini & Martins, 2020).

A compreensão dos professores como aqueles que facilitam o desenvolvimento das experiências das crianças, que se colocam diante delas apenas para favorecer seus interesses e curiosidades, nega a unidade dialética sujeito-objeto. Se saber os conhecimentos mais elaborados e as determinações sociais que incidiram e incidem sobre eles não são a razão de ser da escola, ela acaba por abandonar sua função de guardar vínculos sociais com as novas gerações, uma vez que tais conhecimentos não se constituem em um vazio histórico.

Pasqualini e Martins (2020) afirmam categoricamente que uma relação entre professores e crianças que admita o ensino para atender aos estados carenciais<sup>2</sup> das crianças favorece o alcance das máximas possibilidades formativas. Evidencia-se, portanto, que também na EI o

<sup>2</sup> A esse respeito, ver “Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvvente?” (Pasqualini & Martins, 2020).



currículo diz respeito aos *conteúdos*, pois a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, estabelecendo um processo de enriquecimento, ainda mais potencializado se às crianças forem apresentadas referências que lhes possibilitem conhecer o mundo para além do que é mostrado imediatamente, de modo que possam explicá-lo e transformá-lo.

Nessa direção, o trabalho pedagógico precisa propor desafios ao psiquismo, ampliando e aprofundando o repertório das experiências humanas. Desse modo, ao longo da EI, torna-se premente a progressiva inversão de prevalência dos conteúdos de formação operacional – operações e ações interdisciplinares, como domínios locomotores, da fala, autocuidados, entre outros – pelos conteúdos de formação teórica – conteúdos conceituais que rumam à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade –, a fim de possibilitar às crianças o desenvolvimento das máximas possibilidades formativas (Pasqualini & Martins, 2020).

Devemos salientar que a defesa da transmissão dos conhecimentos não nega as experiências cotidianas, não desconsidera a subjetividade das crianças ou as especificidades do ensino para a faixa etária atendida pela EI. Advogar em favor da centralidade dos conteúdos no currículo propõe como eixo de referência a tríade *conteúdo, forma, destinatário* (Martins, 2013). Para fundamentar esse entendimento, buscaremos referências na didática histórico-crítica.

#### 4 A DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Galvão et al. (2019) compreendem a educação como uma modalidade da própria prática social, ou seja, uma *sequência dialética*, pois há de se considerar que:

Partir da prática social e dela extrair os elementos culturais que serão traduzidos em saber escolar requer a identificação de como se expressam as relações humanas em um dado tempo histórico, segundo um determinado modo de produção, tendo especificidades e particularidades que se expressam nos diferentes grupos e classes sociais. (p.129).

Nessa direção, conforme expõem os autores, o planejamento didático-pedagógico deve considerar a síntese das relações sociais e garantir que o aluno domine os conhecimentos para que possa compreender a essência dos fenômenos, ou seja, os fundamentos da realidade em que vive. Não é possível, portanto, que o ensino se circunscreva ao que imediatamente é apresentado a nós, no cotidiano, pois é preciso que seja proposto e organizado em torno de conteúdos e estratégias que possam explicar o cotidiano. Para conhecer a essência dos fenômenos não é suficiente saber que existem ou lidar superficialmente com eles, mas saber suas determinações.

Dessa forma, podemos dizer que, partindo da prática social, a organização do ensino (conteúdos, formas, tempos e níveis de aprofundamento ao longo do processo de escolarização) pode possibilitar que haja uma qualificação da apropriação do conhecimento, na relação entre o *ponto de partida* e o *ponto de chegada da prática educativa*, de tal modo que a prática social seja e não seja a mesma. Seja a mesma porque não se desprende da objetividade em que está inserida e não seja a mesma porque, se o processo educativo se pretende qualitativo, não será idêntico ao seu ponto de partida. Para tanto, *conteúdo, forma e destinatário* precisam estar inter-relacionados dialeticamente, conforme proposto por Martins (2013).

Essa inter-relação se coloca, por conseguinte, a serviço da garantia de que os sujeitos do processo educativo se apropriem da herança histórica da humanidade, compreendam as relações





que possibilitaram e marcaram essa herança e compreendam-se como sujeitos ativos no tempo presente, uma vez que o modo de produção da vida é resultado do que a humanidade engendrou e engendra. Logo, o conteúdo a ser privilegiado no processo educativo não pode ser tão somente o que se passa no cotidiano, mas aquele representativo das elaborações humanas mais desenvolvidas em articulação com a prática social.

Galvão et al. (2019) afirmam que o trabalho pedagógico precisa ser intencional e sistematizado, tendo como objetivo promover a capacidade de agir dos alunos com a máxima consciência a respeito da realidade. Isso não significa desconsideração ou homogeneização das especificidades, desejos e possibilidades dos destinatários do processo educativo, mas também não corresponde à restrição dos conteúdos às experiências imediatas dos sujeitos.

Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em uma direção emancipatória, os elementos nucleares concebidos como fundamentos da didática histórico-crítica são destacados por Galvão et al. (2019): *a dimensão ontológica da didática histórico-crítica; a transmissão de conhecimentos como núcleo do método pedagógico; o domínio pelos professores do objeto do conhecimento a ser ensinado; a lógica dialética como determinante da didática histórico-crítica; e o ensino-aprendizagem como unidade contraditória.*

Se o conhecimento mais elaborado da experiência humana é o que constituirá o *conteúdo* do ensino, as *formas* mais adequadas para ensinar esse conjunto de conhecimentos – a organização dos meios para o ensino – também precisam se vincular ao que evidencia as relações sociais, pois é na realidade empírica que está o ponto de partida (e de chegada) da prática pedagógica. De acordo com Galvão et al. (2019), é a *dimensão ontológica dos fundamentos da didática histórico-crítica* que nos orienta a perguntar: *o que é o ensino e o que é o ato educativo?* Nessa direção, concluímos que o trabalho educativo é atividade humana e, como tal, não se reduz a procedimentos de ensino.

*A transmissão de conhecimentos como núcleo do método pedagógico*, outro elemento dos fundamentos da didática histórico-crítica destacado pelos autores, diz respeito a superar o entendimento da didática como esquematismo, compreendendo, de fato, as definições de *prática social, problematização, instrumentalização, catarse* no método pedagógico, para assim pautar a didática na *lógica das múltiplas determinações*.

A transmissão de conhecimentos requer o *domínio pelos professores do objeto do conhecimento a ser ensinado*. “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (Saviani, 2009a, p.45). É preciso, portanto, que os professores saibam organizar, sistematizar e realizar as melhores formas para o ensino, tendo em vista que a prática pedagógica assim estruturada corrobora o modo de estruturação do psiquismo, pois considera formas elevadas de conhecimento, assinalam Galvão et al. (2019). Logo, é preciso que os professores conheçam também a respeito da periodização do desenvolvimento, reconheçam que o ser humano passa por momentos qualitativamente diferentes durante a vida e considerem a relação dialética biológico-social. Desse modo, faz-se necessário também conhecer as “necessidades carenciais” do *destinatário*, em articulação à constante interrogação a respeito de quem é o sujeito do processo educativo, como assinalado por Pasqualini e Martins (2020), ao se referirem a Leontiev.



Nessa direção, conforme Galvão et. al. (2019), a *lógica dialética* coloca-se como *determinante da didática histórico-crítica*, porque somente assim o ensino é capaz de promover uma *reflexão pedagógica ampliada* da prática social, o que indica instrumentalizar os alunos em consonância com suas necessidades individuais e sociais e históricas. A “(. . .) ordenação lógica, sistemática, rigorosa, radical e de conjunto que determina a *amplitude* e a *qualidade* [grifo dos autores] do processo de transmissão do saber escolar” (Galvão et al., 2019, p.147) é entendida pelos autores como o *eixo do ensino*, uma processualidade formativa que expressa de forma crescente e espiralada distintos graus de generalizações. Desse modo, continuam os autores, promovem-se saltos de desenvolvimento nos modos de pensar, ou seja, mudanças de conteúdo e de forma do pensamento a partir das necessidades de *constatar*, *interpretar*, *compreender* e *explicar* a realidade, levando-se em consideração as dimensões *sincrônica*, relacionada à dinâmica de funcionamento do objeto na atualidade, e *diacrônica*, associada à historicidade, à gênese e à contradição do objeto na prática social.

A *lógica dialética como determinante da didática histórico-crítica* demanda também pensar a *dinâmica do ensino: o trato com o conhecimento* (modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização); *organização escolar* (condições espaço-temporais do processo de ensino); e *normatização escolar* (sistema de normas, leis, orientações político-pedagógicas e regimentais do ensino). A dinâmica do ensino refere-se à mobilização das condições administrativo-pedagógico-práticas para o funcionamento do que se propõe. Essa mobilização, novamente invocando a *lógica dialética*, estrutura-se em um todo articulado, de modo que as determinações desse processo dialoguem entre si sem perder de vista quem aprende (Galvão et al., 2019).

Por fim, Galvão et al. (2019), ao afirmarem que *o ensino e a aprendizagem devem ser entendidos como unidade contraditória*, sustentam que, vistos sob a *lógica dialética*, correspondem a expressões distintas de um mesmo processo. A aprendizagem se dá de “baixo para cima”, uma vez que o processo de desenvolvimento do conhecimento por parte do aluno ocorre das *abstrações elementares* às *abstrações autênticas*: das experiências imediatas, aparentes, cotidianas à compreensão da razão de ser dos fenômenos, de sua essência. O ensino ocorre “de cima para baixo”; pois o professor, tendo domínio do que ensina, organiza as etapas, tarefas e objetivos para a aprendizagem olhando “de trás para frente”: do fim a atingir para os desdobramentos necessários para se chegar a ele. Corroborando os autores, a relação ensino e aprendizagem possui múltiplas determinações que precisam ser analisadas à luz de fundamentos lógico-dialéticos e, desse modo, é possível perceber as estreitas implicações e vinculações entre docência, currículo e didática.

Assim, considerada as formulações da didática histórico-crítica, perguntamo-nos: na EI contribuímos para que as crianças aprendam a *constatar*, *interpretar*, *compreender* e *explicar* a realidade ou ações pedagógicas nessa direção são consideradas como inadequadas para crianças? Entendemos que a estratégia de tentar negar as áreas do conhecimento na EI, com a adoção dos *campos de experiências* na BNCC, significa um expressivo esvaziamento da escola e de sua função. No caso específico da EI, o fato de não se considerar, de modo intencional e dialético, os conteúdos de formação operacional e teórica como importantes e inter-relacionados nega a relevância da docência, submetendo-a às percepções infantis, entendidas como naturalmente construídas.





Nesse caso, o processo educativo pautado em uma formação humana omnilateral não é privilegiado, pois o acúmulo histórico de gerações é relegado a segundo plano.

Se os conhecimentos não são considerados como núcleo do método pedagógico, o domínio dos conhecimentos pelos professores também não se efetiva, pois o processo formativo docente (inicial e continuado) acaba por se estruturar sob bases teóricas que não compreendem a totalidade. Assim, em grande medida, o que prevalece é a lógica formal em detrimento de uma compreensão dialética da história. Desse modo, o ensino e a aprendizagem são considerados apenas no plano discursivo como indissociáveis e inter-relacionados (e no caso da EI nem no plano discursivo são admitidos) e não como unidade contraditória, desdobrando-se na sala de aula situações que não contribuem para uma formação humana em suas máximas possibilidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saviani (2019), com base no materialismo histórico-dialético, imprimiu à pedagogia histórico-crítica fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos e identificou três momentos dialeticamente relacionados que toda pedagogia crítica deve conter: 1) *compreender a natureza da educação*, aproximando-se de suas características estruturais, apreendendo-a em sua concretude – o autor salienta a importância da teoria, pois é ela que explicita o conteúdo objetivo dos fenômenos, ou seja, ela possibilita reconstruir, em pensamento, o concreto – ; 2) *tecer críticas às teorias hegemônicas*, situando-as historicamente (recuperando o contexto de surgimento e seus processos de desenvolvimento), desvelando quais seus interesses sociais e a quem servem, identificando epistemologicamente seus pressupostos e concepções – precisamos lembrar aqui que o autor, ao tecer críticas, não deixar de reconhecer seus acertos e contribuições aos interesses populares –; 3) *formular as diretrizes pedagógicas* que permitem a reorganização do trabalho educativo e, nesse caso, referindo-se a Vigotski, Saviani (2019) destaca que “(. . .) é preciso descobrir a essência do campo fenomênico de que se está tratando (. . .)” e “(. . .) o que se pode procurar nos mestres do marxismo não é a solução do problema, mas o método de sua construção” (pp.237-238).

Expor as implicações e vinculações entre docência, currículo e didática na EI, a partir dos princípios da pedagogia histórico-crítica, requer, portanto, a consideração dos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da educação. Compreendemos, assim, que não podemos circunscrever a docência, o currículo e a didática tão somente aos aspectos pedagógicos, embora devam ser orientados pela ciência pedagógica, visto que estão diretamente relacionados ao ensino e à aprendizagem.

Como vimos com Pasqualini e Martins (2020), as críticas às proposições curriculares da EI expressas na BNCC da EI e no documento *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil* objetivam enfatizar a necessária busca pelas determinações histórico-sociais, alertando-nos à materialidade das condições de existência e aos valores e interesses subjacentes à classe trabalhadora, de modo que alcancemos as máximas possibilidades formativas para todas as crianças, especialmente para aquelas que têm cotidianamente direitos básicos negados e sobrevivem em condições indignas. Por isso, advogamos pela ampliação dos repertórios infantis por meio do ensino dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos na escola de EI, oportunizando às crianças o acesso aos conhecimentos clássicos, contribuindo, desse



modo, para o desenvolvimento do psiquismo em suas máximas possibilidades. Defender esse pressuposto é reconhecer que docência, currículo e didática precisam estar dialeticamente entrelaçados.

Há de se pensar, então, a respeito do lugar dos conteúdos na EI, o que não significa desconsiderar que as interações e a brincadeira são aspectos importantes do processo educativo na primeira etapa da educação básica. Trata-se de aspectos que estão situados no âmbito da *forma* e, logo, relacionados à natureza do *destinatário* da prática pedagógica nessa etapa. Conforme explica Martins (2013), compõem a tríade *conteúdo, forma, destinatário*, e, por isso, não podem ser exaltados como eixos do currículo, porque entendidos desse modo são insuficientes para explicar o processo de ensino e de aprendizagem. Se a prática educativa é uma expressão da prática social, ela precisa possibilitar aos alunos o conhecimento sobre o modo como vem se organizando o existir da humanidade ao longo da história, pois “o homem é essencialmente um ser histórico. Ou seja: é pela história que nós nos formamos como homens e é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos” (Saviani, 2009b, p.3).

*Ouvir as vozes das crianças*, considerar seus *interesses* e garantir-lhes *participação* verdadeiramente significa assegurar o seu acesso ao patrimônio humano genérico, uma vez que a educação é “(. . .) ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2019, p.239).

## 6 REFERÊNCIAS

- Colares, M. L. I. S., Soares, L. de V., & Cardozo, M. J. P. B. (2021). A gestão educacional como política: proposições na Escola Pública. *Holos*, 37(2), 1-20.
- DUARTE, N. (2016). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados.
- GALVÃO, A. C., LAVOURA, T. N., & MARTINS, L. M. (2019). *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- LOMBARDI, J. C. (2013). Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In A. C. G. MARSIGLIA (Org.). *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica* (pp.7-16). Campinas, SP: Autores Associados.
- MARTINS, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Pasqualini, J. C. (2006). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, Brasil.



Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2020). Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 425-447. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312/9081> /

SAVIANI, D. (2011). Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In A. C. G. MARSIGLIA (Org.), *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos* (pp.197-225). Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIANI, D. (2009a). *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIANI, D. (2009b). *Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica*. Entrevistadores: Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto. Recuperado de <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844/7129> /

SAVIANI, D. (2019). Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica: os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. In D. SAVIANI, *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações* (pp.227-243). Campinas, SP: Autores Associados.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO:

SOARES, L. P. R. G., GALVÃO, A. C. (2021). Docência, currículo e didática na educação infantil segundo a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *Holos – IV Dossiê COVID-19 e o mundo em tempos de pandemia*. 37(10), p.1-11.

#### SOBRE OS AUTORES

##### L. P. R. G. SOARES

Possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Cursa Doutorado em Educação pela mesma universidade e atualmente é Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes e membra do grupo de pesquisa Pedagogia histórico-crítica e educação escolar. E-mail: [lucianaprgs@gmail.com](mailto:lucianaprgs@gmail.com)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1890-6690>

##### A. C. GALVÃO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) / Bauru (2005) e doutorado em Educação Escolar pela Unesp / Araraquara (2011). Realizou estágio de pós-doutoramento na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e é líder do grupo de pesquisa Pedagogia histórico-crítica e educação escolar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: pedagogia histórico-crítica, formação de professores, psicologia histórico-cultural, educação escolar e educação infantil. E-mail: [galvao.marsiglia@gmail.com](mailto:galvao.marsiglia@gmail.com)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8451-8269>

**Editor(a) Responsável:** Francinaide de Lima Silva Nascimento



