



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – MESTRADO/PPGEn
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGENS E TECNOLOGIA

CASSIELI CRISTIANE SCHWENDLER

EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
FUNDAMENTADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EM MISSAL – PR

FOZ DO IGUAÇU – PR
2025



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – MESTRADO/PPGEn
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGENS E TECNOLOGIAS**

CASSIELI CRISTIANE SCHWENDLER

**EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
FUNDAMENTADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EM MISSAL – PR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado – PPGEn, área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa: Linguagens e Tecnologias, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Julia Malanchen

**FOZ DO IGUAÇU – PR
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Schwendler, Cassieli Cristiane
Educação Infantil: uma proposta de formação continuada fundamentada na pedagogia histórico-crítica, em Missal - PR. / Cassieli Cristiane Schwendler; orientadora Julia Malanchen. -- Foz do Iguaçu, 2025.
139 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2025.

1. Formação continuada. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Educação infantil. I. Malanchen, Julia , orient. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Reitoria
CNPJ 78.680.337/0001-84
Rua Universitária, 1619, Jardim Universitário
Tel.: (45) 3220-3000 - www.unioeste.br
CEP: 85819-110 - Cx. P.: 701
Cascavel - PARANÁ



CASSIELI CRISTIANE SCHWENDLER

EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA FUNDAMENTADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EM MISSAL – PR.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
JULIA MALANCHEN
Data: 07/04/2025 16:49:49 -0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Orientador(a) - Julia Malanchen

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
MATEUS MARCHESAN PIRES
Data: 07/04/2025 16:14:52 -0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Mateus Marchesan Pires

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS
Data: 07/04/2025 16:26:35 -0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Ricardo Eleutério dos Anjos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFC)

Foz do Iguaçu, 3 de abril de 2025

DEDICATÓRIA

Chegar até este ponto da trajetória acadêmica representou uma jornada que transitou entre o sonho e o pesadelo. Cada etapa vencida despertava novas expectativas, desde a aprovação no processo de seleção para a pós-graduação — uma conquista comemorada por muitas pessoas especiais que estavam ao meu redor: marido, amigos e familiares. Houve também momentos de nostalgia, ao poder estar de volta à UNIOESTE; momentos de aflição, ao deixar minhas filhas em casa e carregar comigo, durante as aulas, o sentimento de que as estava abandonando; e momentos em que sentia estar em falta com minhas responsabilidades, por vezes profissionais e em outras acadêmica. Mas, como não somos escritores do nosso destino, enfrentei dificuldades já no primeiro ano acadêmico. A partir de setembro de 2023, meu pai iniciou uma série de exames e, em novembro, veio o diagnóstico de uma neoplasia no cérebro, que simplesmente me desmoronou. A partir daí, muitas vezes me deparei com diversos questionamentos: “será que tudo isso vale a pena?”, “será que eu não deveria abandonar isso tudo e me dedicar a ele?”. Assim os dias foram passando, e, por diversas vezes, meus estudos ficaram em segundo plano. Em janeiro de 2024, meu pai passou por uma cirurgia para retirada parcial do tumor, pois a remoção total não era clinicamente possível. Ele não retornou mais para casa como aquele homem cheio de vitalidade que sempre foi — aquele que, mesmo aposentado, continuava trabalhando, dizendo que queria deixar o melhor para seus filhos, aquele que lutou e incentivou muito a mim e aos meus irmãos a estudar, para que concluíssemos o ensino superior; aquele pai que nos ensinou a valorizar o trabalho, a ser profissionais dedicados e responsáveis e, acima de tudo, pessoas benevolentes. Foram trinta dias de UTI, e o pós-cirúrgico nos trouxe para casa um pai acamado e que necessita de toda nossa ajuda. Dói muito vê-lo nessa situação, o coração fica apertado e as lágrimas escorrem, incontroláveis. Mas, com o passar dos dias, aprendi que a melhor maneira de agradecer meu pai por todo o incentivo, amor e cuidado que sempre teve por mim é torná-lo pai de uma mestra em ensino, de uma pesquisadora comprometida com a valorização da produção científica e de uma professora, agente da transformação social. Por isso, não poderia dedicar esta pesquisa a outra pessoa. Dedico este trabalho a você, meu pai e meu herói, Ivo Schwendler.

AGRADECIMENTOS

Esse período de dedicação ao mestrado demandou muito estudo, esforço e empenho, e sua concretização não teria sido possível sem o apoio de pessoas especiais. Por isso, quero agradecê-las por me acompanharem e dizer que foram fundamentais para a realização deste sonho.

Antes de direcionar meu agradecimento a elas, quero, primeiramente, agradecer a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, por estarem sempre comigo, guiando-me, iluminando cada passo meu e abençoando-me, especialmente nos momentos difíceis que enfrentei com o adoecimento do meu pai. Obrigada por me darem a fé e a força necessárias para lutar e superar todos os obstáculos, sem nunca desistir. Obrigada, Senhor, por tudo de bom que tenho e por tudo o que sou. Sem essa força divina, nenhuma conquista seria possível.

A todas as pessoas que foram parte fundamental desta caminhada, expresso, aqui, com palavras sinceras, um pouquinho da importância que tiveram — e que continuam a ter — nesta conquista, e minha sincera gratidão a todas elas.

Primeiramente, agradeço ao meu esposo, Maciel Wochner, e às minhas filhas, Joana e Júlia, pela compreensão, ao me permitirem estar ausente em muitos momentos, privando-os da minha companhia e atenção, além do apoio, estimulando-me nos momentos difíceis. Amo vocês!

Agradeço aos meus pais, Ivo e Elaine Schwendler, por desejarem sempre o melhor para mim e para meus irmãos, Katsuki e Deividi, pelo esforço que dedicaram para que pudéssemos superar cada obstáculo em nossa caminhada acadêmica, e nesse momento em especial, para que eu pudesse chegar até aqui. Acima de tudo, sou grata pelo imenso amor que nutrem por nós, seus filhos e netos.

À minha família, meu eterno obrigada por tudo que sou, por todas as conquistas que alcancei e pela felicidade que tenho.

Minha gratidão especial à professora Dra. Julia Malanchen, minha orientadora e, sobretudo, uma querida amiga, pela pessoa admirável, profissional exemplar e militante engajada que é. Obrigada, principalmente, por sempre ter acreditado e depositado em mim sua confiança desde a seleção do projeto, bem como em todo o processo da pesquisa. Sem sua orientação, apoio e confiança ao longo desse caminho, nada disso seria possível.

Agradeço aos colegas mestrandos egressos da turma regular de 2023 pelos momentos de estudos coletivos, apoio nos seminários, lanches compartilhados, trocas de experiências e anseios. Em especial, à colega Maria Gabriela, pelas caronas e conversas descontraídas, e à colega orientanda Jennifer Ferezin, pela parceria na escrita de artigos e pela troca de palavras calmantes e apoio nos momentos em que precisei. Obrigada pela amizade, pela atenção e por serem tão solícitas.

Agradeço a todos os docentes do PPGEEn, especialmente ao professor Dr. Reginaldo Zara e às professoras Dra. Joceli Arruda de Souza, Dra. Vanessa Klaus e Dra. Julia Malanchen, pelos valiosos ensinamentos nas disciplinas cursadas. Sou grata pela partilha de conhecimentos, pela dedicação e pelo comprometimento com o ensino.

Agradeço também aos professores Dr. Mateus Marchesan Pires, do PPGEEn, e Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos, da UFCAT, membros das bancas de Qualificação e de Defesa de Mestrado, pelos conselhos, sugestões e interesse em contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa.

Gratidão às amigas e colegas da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Missal, pelo apoio e parceria. Agradeço por ouvirem minhas angústias, por acreditarem em mim e encorajarem-me a seguir com firmeza o meu propósito, além de compartilharem comigo, diariamente, conhecimentos que fizeram e fazem a diferença na minha vida profissional e pessoal.

Agradeço também às professoras de Educação Infantil da rede municipal de Missal, que participaram do projeto de formação continuada e contribuíram nas leituras e discussões nos grupos de estudo. Toda a experiência docente que possuem foi essencial para o meu crescimento, tanto profissional quanto pessoal.

A todos, minha eterna gratidão!

“Advogamos o princípio pelo qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum”.

(Lígia Márcia Martins, 2021, p. 90-91)

SCHWENDLER, Cassieli Cristiane. **Educação Infantil: uma proposta de formação continuada fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, em Missal – PR.** 2025.139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, Linha de Pesquisa: Linguagens e Tecnologias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2025.

RESUMO

A coordenação pedagógica municipal no município de Missal, Paraná, é responsável pela formação continuada dos profissionais envolvidos no processo educacional. Nesse contexto, esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, na linha de pesquisa Linguagens e Tecnologias, tem como objetivo geral elaborar uma proposta de formação continuada para as professoras de Educação Infantil que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil de Missal. A proposta está fundamentada em estudos pautados na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, teorias que orientam o currículo do município. A compreensão dessas bases teóricas, sustentadas pela perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético e sua concepção de homem, sociedade, trabalho e formação humana, constitui-se como fundamento essencial para a superação de práticas pedagógicas espontaneístas e para a compreensão da importância do ensino, desde a primeira infância, como premissa do desenvolvimento das crianças, contribuindo com o planejamento pedagógico nos Centros Municipais de Educação Infantil e promovendo a formação integral e a emancipação dos sujeitos. O estudo delinea-se por meio de uma pesquisa-ação, cujos procedimentos metodológicos foram organizados a partir da análise dos dados obtidos mediante questionário aplicado a todas as professoras de Educação Infantil concursadas que atuam nos três Centros Municipais de Educação Infantil, selecionadas em razão de sua estabilidade no quadro profissional. O questionário buscou investigar a compreensão das docentes acerca dos pressupostos das teorias histórico-crítica e histórico-cultural. O levantamento bibliográfico de produções científicas relevantes para subsidiar a qualificação das profissionais precedeu a formação continuada, fundamentada nos princípios da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Como etapa conclusiva, o processo formativo foi avaliado pelas participantes por meio de um novo questionário, aplicado via *Google Forms*. Os resultados indicaram uma avaliação positiva da formação continuada, considerada pelas docentes como um suporte significativo para a compreensão das teorias em questão.

Palavras-chave: Formação Continuada; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Infantil.

SCHWENDLER, Cassieli Cristiane. **Early Childhood Education: a proposal for continuing education based on Historical-Critical Pedagogy, in Missal – PR.** 2025. 139 f. Dissertation (Master's Degree in Teaching) – Graduate Program in Teaching. Area of concentration: Sciences, Languages, Technologies, and Culture, Research Line: Languages and Technologies, State University of Western Paraná, Foz do Iguaçu, 2025.

ABSTRACT

The municipal pedagogical coordination in the city of Missal, Paraná, is responsible for the continuing education of professionals involved in the educational process. In this context, this research, developed within the scope of the Graduate Program in Teaching at the Universidade Estadual do Oeste do Paraná, under the research line Languages and Technologies, aims to design a continuing education proposal for early childhood education teachers working in the Municipal Early Childhood Education Centers of Missal. The proposal is based on studies grounded in Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology, theories that guide the municipal curriculum. Understanding these theoretical foundations, supported by the perspective of Historical-Dialectical Materialism and its conception of human beings, society, labor, and human development, is an essential basis for overcoming spontaneous pedagogical practices and for understanding the importance of teaching from early childhood as a premise for children's development. This contributes to pedagogical planning in the Municipal Early Childhood Education Centers and promotes the holistic development and emancipation of the subjects. The study is characterized as an action-research project, with methodological procedures organized from the analysis of data obtained through a questionnaire applied to all tenured early childhood education teachers working in the three Municipal Early Childhood Education Centers, selected due to their permanent status. The questionnaire aimed to investigate the teachers' understanding of the principles of historical-critical and historical-cultural theories. A literature review of relevant scientific works to support the qualification of professionals preceded the continuing education process, which was based on the principles of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology. As a final stage, the training process was evaluated by the participants through a new questionnaire administered via Google Forms. The results indicated a positive evaluation of the continuing education, considered by the teachers as significant support for understanding the theories in question.

Keywords: Continuing Education; Historical-Critical Pedagogy; Early Childhood Education.

SCHWENDLER, Cassieli Cristiane. **Educación Infantil: una propuesta de formación continua basada en la Pedagogía Histórico-Crítica, en Missal – PR.** 2025. 139 f. Disertación (Maestría en Enseñanza) – Programa de Posgrado en Enseñanza. Área de concentración: Ciencias, Lenguajes, Tecnologías y Cultura, Línea de investigación: Lenguajes y Tecnologías, Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Foz do Iguaçu, 2025.

RESUMEN

La coordinación pedagógica municipal de la ciudad de Missal, Paraná, es responsable de la formación continua de los profesionales involucrados en el proceso educativo. En este contexto, esta investigación, desarrollada en el ámbito del Programa de Posgrado en Enseñanza de la Universidade Estadual do Oeste do Paraná, en la línea de investigación Lenguajes y Tecnologías, tiene como objetivo diseñar una propuesta de formación continua para docentes de educación infantil que trabajan en los Centros Municipales de Educación Infantil de Missal. La propuesta se basa en estudios fundamentados en la Pedagogía Histórico-Crítica y en la Psicología Histórico-Cultural, teorías que orientan el currículo municipal. Comprender estos fundamentos teóricos, sustentados en la perspectiva del Materialismo Histórico-Dialéctico y su concepción del ser humano, la sociedad, el trabajo y el desarrollo humano, es una base esencial para superar prácticas pedagógicas espontáneas y para comprender la importancia de la enseñanza desde la infancia como premisa para el desarrollo infantil. Esto contribuye a la planificación pedagógica en los Centros Municipales de Educación Infantil y promueve el desarrollo integral y la emancipación de los sujetos. El estudio se caracteriza como una investigación-acción, con procedimientos metodológicos organizados a partir del análisis de datos obtenidos mediante un cuestionario aplicado a todos los docentes titulares de educación infantil que trabajan en los tres Centros Municipales de Educación Infantil, seleccionados por su carácter permanente. El cuestionario tuvo como objetivo investigar la comprensión de los docentes sobre los principios de las teorías histórico-crítica e histórico-cultural. El proceso de formación continua fue precedido por una revisión bibliográfica de trabajos científicos relevantes para respaldar la cualificación de los profesionales y se basó en los principios de la Pedagogía Histórico-Crítica y la Psicología Histórico-Cultural. Como etapa final, el proceso de formación fue evaluado por los participantes a través de un nuevo cuestionario administrado mediante Google Forms. Los resultados indicaron una evaluación positiva de la formación continua, considerada por los docentes como un apoyo significativo para la comprensión de las teorías en cuestión.

Palabras clave: Formación continua; Pedagogía Histórico-Crítica; Educación Infantil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos legais da Educação Infantil	47
Quadro 2 – Marcos históricos da Educação Infantil no município de Missal	51
Quadro 3 – Marcos na história da formação de professores no Brasil	96

LISTA DE SIGLAS

Siglas	Significado
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APH	Aparelho Privado de Hegemonia
ASSOESTE	Associação Educacional do Oeste do Paraná
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC- Formação	Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COEDI	Coordenação da Educação Infantil
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem
PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil

PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PTD	Plano de Trabalho Docente
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SMED	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS	25
2.1 AVANÇOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO LONGO DA HISTÓRIA ...	26
2.2 PERCURSO POLÍTICO	34
2.2.1 Mudanças ocorridas a partir da Constituição Federal de 1988	37
2.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	40
2.2.3 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.....	41
2.2.4 As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil	43
2.2.5 A Base Nacional Comum Curricular	45
2.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MISSAL	49
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA	54
3.1 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	56
3.1.1 O impacto do ensino no desenvolvimento humano.....	66
3.1.2 O papel da professora de Educação Infantil.....	70
3.1.3 Currículo e suas influências no processo educacional.....	79
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	86
4.1 TEORIA E PRÁTICA NA ATUAÇÃO DOCENTE	86
4.1.1 Pedagogia Histórico-Crítica: formação do professor	91
4.2 PROMULGAÇÃO DA LDB Nº 9.394/1996: INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	94
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE MISSAL	103
4.3.1 Elaboração e aplicação de projeto de formação continuada à luz da Pedagogia Histórico-Crítica para professoras de Educação Infantil do município de Missal	105
4.3.1.1 Elaboração e aplicação do projeto	107
4.3.1.2 Levantamento e análise dos dados	108
4.3.1.3 Aplicação e avaliação.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICES	126
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

Em minha atuação profissional como coordenadora pedagógica dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município de Missal, Paraná, tenho proposto um trabalho pedagógico planejado de forma intencional, pautado no ensino sistematizado para as crianças de zero a três anos. Essa proposta busca articular os conteúdos de formação operacional e teórica, com a intenção de superar as práticas cotidianas realizadas de forma espontânea, sem planejamento prévio ou objetivo específico, e que muitas vezes se resumem a ações meramente assistencialistas ou com a única finalidade de ocupar o tempo das crianças.

No exercício dessa função, tenho constatado que muitos profissionais da educação desconhecem os fundamentos pedagógicos da teoria que orienta o currículo do município — a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) —, bem como os fundamentos do desenvolvimento humano postulados pela Psicologia Histórico-Cultural. O desconhecimento dessas bases teóricas interfere diretamente no planejamento e na atuação dos profissionais em sala de aula. Considerando que a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural sustentam o currículo municipal, torna-se imprescindível que o corpo docente compreenda, fundamente e articule sua prática educacional com base nessas teorias.

Em Missal, assim como em todo território nacional, a Educação Infantil (EI) é organizada segundo as políticas educacionais vigentes. A partir das reformas neoliberais do Estado na década de 1990, observa-se um direcionamento hegemônico na formação humana voltado à manutenção dos interesses do capitalismo, priorizando a qualificação da mão-de-obra para o mercado de trabalho. Não podemos, no entanto, permitir que essa alienação seja simplesmente aceita e incorporada pelos profissionais que atuam nos CMEI. Nesse sentido, justifica-se o principal objetivo desta pesquisa: elaborar uma proposta de formação continuada para as professoras¹ concursadas da EI do município de Missal, que atuam nos CMEI, pautada na compreensão da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural enquanto fundamentação teórica que embasa o currículo do município e da região, com vistas à formação para a emancipação humana.

¹ Utilizaremos o termo no gênero feminino, considerando a expressiva predominância de mulheres na atuação profissional da Educação Básica, principalmente na EI.

A proposta desta pesquisa é fornecer às professoras subsídios teóricos que contribuam para qualificação da prática pedagógica em sala de aula e para a organização do trabalho educativo com crianças desde a tenra idade, de forma que as ações sejam intencionalmente planejadas e orientadas para a formação integral dos indivíduos.

Historicamente, a organização da EI passou por diversas modificações de caráter social, cultural, político e econômico, amparadas na organização política da sociedade e nas diferentes concepções de criança ao longo do tempo. Muitas etapas foram superadas até que se reconhecesse o seu caráter educacional, sendo a mais conhecida delas a perspectiva meramente assistencialista da EI. Foram avanços significativos e que merecem reconhecimento.

Contudo, ao pensarmos a educação, na atual organização societária, como um direito garantido por lei e uma responsabilidade institucional do Estado, não podemos preconizar sua oferta desmerecendo seu caráter social e transformador. Torna-se, portanto, evidente a necessidade de pensar a EI considerando a organização de ambientes adequados, a preocupação com o embasamento teórico dos currículos, a prática e a qualificação docente, os recursos pedagógicos e, não menos importante, a centralidade da criança no processo educativo.

Ainda assim, mesmo diante dos avanços históricos na concepção e na organização da EI, constata-se a persistência de um caráter assistencialista e a visão equivocada de que tenra idade das crianças (zero a três anos) seria um impeditivo para o aprendizado formal. Essa perspectiva contribui para a manutenção de práticas pedagógicas cotidianas espontâneas nas salas de aulas, especialmente nos CMEI, frequentemente motivadas pelo desconhecimento teórico que deveria fundamentar a prática concreta.

A partir dessa contextualização, emana o problema proposto para esta pesquisa. Em consonância com Saviani (2021a), defendemos que a escola, independentemente da faixa etária que atenda, deve ter como objetivo central a formação do indivíduo para sua emancipação humana, cumprindo sua função primordial de ensinar. A escola deve ser o *lócus* privilegiado de transmissão e assimilação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos acumulados historicamente pela humanidade. Para tanto, é necessário que a formação docente se

apoie em uma fundamentação teórica sólida. A partir dessa análise, delineiam-se os objetivos específicos que orientam esta pesquisa.

Inicialmente, a pesquisa busca avaliar o conhecimento das professoras de EI (zero a três anos) sobre a PHC, teoria que fundamenta o currículo de Missal e região. Para tanto, as professoras concursadas dos três CMEI do município responderam a um questionário, disponibilizado via *Google Forms*, com o intuito de compreender qual a compreensão suas concepções sobre a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural.

Dando seguimento, tem-se como segundo objetivo específico realizar um levantamento bibliográfico com a finalidade de compreender os pressupostos teóricos e metodológicos da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, enquanto alicerces para as práticas pedagógicas direcionadas às crianças da EI. Em complementação a este objetivo específico, busca-se elaborar um projeto de formação continuada, submetido à apreciação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMED) de Missal para aprovação e posterior implementação. Obtida a anuência, atinge-se o terceiro objetivo específico: realizar a formação continuada, fundamentada nos pressupostos da PHC, com as professoras dos CMEI de Missal.

O processo de capacitação profissional, especialmente na área da educação, deve ser contínuo e fundamentado em conhecimentos filosóficos, de forma a possibilitar que os educadores atualizem e ampliem seus saberes, alinhando sua prática educativa às transformações históricas e culturais, contribuindo para uma educação que efetivamente promova a transformação da realidade social.

O propósito maior dessa proposta é fomentar que as professoras de EI de Missal, especificamente aquelas que atuam com crianças de zero a três anos, desenvolvam uma prática pedagógica intencional, reconhecendo a educação escolar como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento desde a primeira infância.

O projeto de formação foi estruturado a partir de estudos fundamentados em materiais selecionados e previamente enviados às professoras. Esses estudos serviram de subsídio para encontros presenciais e discussões coletivas, com a finalidade de aprofundar a compreensão dos pressupostos da PHC² e da Psicologia

² Tem como pressuposto teórico o Materialismo Histórico-Dialético, o que possibilita a análise e a compreensão da concepção de sociedade e de humanidade sob uma perspectiva histórica, social e cultural.

Histórico-Cultural³ e, simultaneamente, contribuir para o planejamento e a efetivação de práticas pedagógicas eficazes.

Tendo como base filosófica o Materialismo Histórico-Dialético — que compreende o homem como um ser histórico-social, cuja natureza é construída historicamente e não dada biologicamente —, a PHC define o trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade, que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2021c, p. 13). Assim, o trabalho educativo direciona e objetiva o ensino como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Já a Psicologia Histórico-Cultural, alicerçada no mesmo referencial filosófico, concebe o desenvolvimento humano como resultado da aprendizagem mediada por signos⁴ (Zanon, 2022b), o que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, transformando o homem biológico em um ser humano social.

Essa convergência entre pedagogia e psicologia, enquanto base teórica do currículo, justifica-se na medida em que aquilo que é objeto para uma torna-se condição para a outra. Em outras palavras, para a PHC, o ensino é condição para o desenvolvimento psíquico, que é o objeto de estudo da Psicologia Histórico-Cultural.

Dessa forma, é necessário pensar e organizar a prática pedagógica em sala de aula de forma intencional, considerando o ensino como elemento propulsor da aprendizagem. De acordo com Leontiev (1978), precursor da Psicologia Histórico-Cultural, a reprodução, pelo indivíduo, das capacidades adquiridas ao longo de seu desenvolvimento sócio-histórico não acontece pelo contato espontâneo da criança com o mundo dos objetos humanos, mas por meio de atividades determinadas, cujo conteúdo e forma reproduzem os traços essenciais da atividade humana historicamente cristalizada nos objetos culturais, o que gera novas capacidades psíquicas.

Nesse contexto, Pasqualini e Abrantes (2013) argumentam que o processo de humanização é, por excelência, um processo educativo, sendo que, para tanto, é fundamental compreender as características e especificidades dos diferentes

³ Fundamentada na importância da mediação social no processo de desenvolvimento do ser humano, permite a reflexão da relevância do ensino como prática constante e indispensável nas salas de Educação Infantil.

⁴ Segundo Vigotski (1998), os signos são mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais dos desenvolvimentos psíquicos.

períodos do desenvolvimento psíquico da criança. Ao destacarem a importância da psicologia, os autores enfatizam a união entre pedagogia e psicologia como orientadoras das práticas pedagógicas, sem enaltecer a ciência em detrimento dos conteúdos culturais acumulados historicamente a serem transmitidos aos indivíduos, função precípua da escola.

Reiterando que o homem é essencialmente um ser histórico-social e que sua natureza humana não lhe é dada como manifestação do aparato biológico, Arce (2021) afirma que a via da humanização das crianças e seu desenvolvimento psíquico passa pela apropriação cultural dos saberes que as condições de vida e educacionais lhes possibilitam. Esse processo leva à compreensão de que a humanização das crianças não é possível fora ou independentemente das relações com outros seres humanos. A PHC estabelece uma distinção quanto às possibilidades de ações entre o professor — alguém que domina um saber sistematizado e está em condições de transmiti-lo — e a criança — que se apropria desse saber de forma sistematizada e estruturada. Como afirma Arce (2021, p. 118), “[...] apropriar-se significa, em seu sentido primeiro, a conversão, daquilo que está fora, em algo interno, expresso pelo conteúdo psíquico encarnado nos objetos”.

Nesse sentido, as instituições de EI podem exercer uma dupla função no processo de humanização: determinam, prioritariamente, as possibilidades e níveis de acesso das crianças à cultura acumulada ou, ao contrário, ao restringirem esse acesso, condenam-nas à impossibilidade de se reconhecerem conscientemente como pertencentes ao gênero humano. Assim, podemos compreender o que os autores da Psicologia Histórico-Cultural — Elkonin, Vigotski e Leontiev — defendem: “[...] a infância e seu desenvolvimento estão intimamente ligados à educação, à sociedade e ao papel desempenhado pelo adulto nesse processo” (Arce, 2021, p. 118).

Com base nisso, é preciso refletir sobre o ambiente mais propício à assimilação do conhecimento historicamente acumulado, o acesso à cultura e à diversidade de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos aos quais a criança tem direito: a escola. No entanto, faz-se necessário compreender os objetivos dessa transmissão de conteúdo. Corroborando com Saviani (2014), é preciso saber onde se quer chegar e como proceder para tanto. Martins *et al.* (2016) também destacam que a finalidade do trabalho educativo é a produção da humanidade em cada indivíduo, elegendo o que há de mais humanizante no patrimônio humano-genérico, utilizando o que Saviani

(2021a, p. 17) considera clássico na escola: “[...] a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Esse é o fim a atingir”. Portanto, não se trata de qualquer conteúdo ou planejamento.

De acordo com Martins *et al.* (2015), não há e nem pode haver um posicionamento estanque da PHC em relação aos conteúdos e seu planejamento, mas, sim, uma inquietação em garantir o desenvolvimento abrangente dos indivíduos. No atual contexto social, isso implica na necessária apropriação de conhecimentos universais, historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade. A riqueza dos conteúdos escolares — científicos, artísticos e filosóficos — demanda, indiscutivelmente, significações e ressignificações dos meios pelos quais devem ser transmitidos, especialmente para crianças pequenas, o que reforça a importância do planejamento de ensino e de uma formação sólida para os professores.

O intuito deste estudo foi justamente fortalecer a formação dos professores, analisando como as diretrizes propostas, fundamentadas no referencial teórico e metodológico da PHC, podem reafirmar o compromisso com a prática de ensino voltada às crianças pequenas. Segundo Souza (2007), tomando como base a epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético, o estudo dos métodos de ensino e aprendizagem deve considerar que há uma realidade externa que influencia diretamente os objetos de investigação, os quais devem ser levados em consideração. Isso implica que os profissionais de educação, imersos na realidade do cotidiano escolar e motivados por suas experiências sociais, culturais e históricas, podem estabelecer uma relação dialética de interação com os conteúdos propostos, potencializando seu trabalho pedagógico ou enfrentando dificuldades na assimilação e na execução das propostas.

Reforçando a proposição de que o ensino deve ser o eixo norteador do trabalho pedagógico na EI, e não pode se distanciar de uma compreensão global do desenvolvimento (Arce; Martins, 2020), a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural reconhece que, à medida que a criança envelhece, ela torna-se mais apta a realizar atividades mais complexas. O estímulo à realização dessas tarefas é condição necessária ao próprio desenvolvimento infantil.

Por compreender que esse entendimento traz desafios significativos ao trabalho pedagógico com crianças pequenas — pois, ao invés de acompanhar o

desenvolvimento infantil, o ensino torna-se a base desse desenvolvimento, entendido como um processo dialético entre o indivíduo e o meio social e cultural em que se insere — é que este estudo se materializa. Corroborando com Zanon (2022), a aproximação teórica entre a Psicologia Histórico-Cultural e a PHC materializa-se na medida em que ambas as correntes têm como matriz teórica o Materialismo Histórico-Dialético, concebendo o desenvolvimento da criança e sua humanização a partir da concepção de um sujeito concreto.

Partindo dessa base de reflexão teórico-prática, busca-se a superação da realidade educacional aparente e espontaneísta, dando ênfase à realidade concreta e intencionalmente estruturada, definida pela forma organizativa dos homens em sociedade ao longo da história. Como exposto, para Saviani (2021a), a escola é o *lócus* privilegiado da transmissão e assimilação do conhecimento historicamente construído, por isso demanda profissionais que compreendam e interpretem a atual organização da sociedade, comprometendo-se com a superação das desigualdades de classes.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 101), o mundo precisa ser compreendido como um conjunto de processos em constante transformação, sendo que “[...] o fim de um processo é sempre o começo de outro”. Sob essa perspectiva, um trabalho científico desse cunho visa ao aprofundamento teórico mediante levantamento e estudo bibliográfico. Nesse contexto, a base teórica torna-se alicerce para a formação das profissionais envolvidas na EI dos CMEI de Missal, fortalecendo, consequentemente, a prática pedagógica exercida por elas nas instituições.

Para a fundamentação bibliográfica da Psicologia Histórico-Cultural, partimos das análises dos estudos de psicólogos russos, especialmente Lev Semionovich Vigotski, desenvolvidos a partir de 1924. Essa abordagem compreende o pleno desenvolvimento da criança como resultado de processos contínuos de estímulo e interação social, nos quais a educação exerce papel primordial.

Além disso, a análise do material bibliográfico deu-se a partir de diferentes aportes teóricos — artigos, livros e documentos — escritos por autores como Lígia Márcia Martins (2010, 2011, 2013, 2015, 2016, 2021), Alessandra Arce (2011, 2004, 2010, 2013, 2020, 2021), Juliana Campregher Pasqualini (2006, 2009, 2013, 2020), Newton Duarte (2010, 2011), Julia Malanchen (2014, 2015, 2016, 2020, 2021), Ana Carolina Galvão Marsiglia (2011, 2016, 2017), Lucinéia Maria Lazaretti (2013, 2023),

Susyane Katlyn Thum de Souza (2022), Rosane Faganello Zanon (2022), entre outros, cujos estudos são embasados na PHC e na Psicologia Histórico-Cultural.

Para a proposta e o desenvolvimento do projeto de formação, adotamos como fundamento metodológico a pesquisa-ação, uma vez que essa pressupõe uma ação, concebida e realizada em estreita associação entre pesquisador e participantes representativos de uma determinada situação, com os quais se estabelece uma relação cooperativa ou participativa (Thiollent, 1997). Assim, enquanto coordenadora pedagógica da SMED e professora concursada da rede municipal, a pesquisadora mantém estreita relação com as professoras envolvidas na pesquisa. Dessa maneira, juntas, pesquisadora e participantes, buscam a consolidação das práticas educativas emancipatórias nos CMEI.

O texto está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta, de forma sintética, a trajetória histórica da institucionalização do atendimento à primeira infância, bem como a influência das legislações nesse processo, culminando na adoção da nomenclatura Educação Infantil e em seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica. O capítulo encerra-se com a contextualização dessa trajetória no município de Missal. No segundo capítulo, são apresentadas concepções sobre a EI à luz das teorias da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural enquanto aportes teóricos do currículo do município. No terceiro e último capítulo, discute-se a formação das professoras da rede municipal, destacando as interferências das políticas neoliberais sobre essa prática. Finaliza-se com a apresentação da trajetória de elaboração, organização, desenvolvimento e avaliação do projeto de formação continuada proposto neste estudo.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Neste capítulo, propõe-se analisar o percurso social e político do atendimento à primeira infância no contexto educacional brasileiro, com ênfase no desenvolvimento da EI no município de Missal. Para isso, realizamos uma breve análise histórica da institucionalização da EI, com recortes das múltiplas vertentes que têm orientado o trabalho nessa etapa da Educação Básica, bem como das políticas que norteiam esse nível de ensino. O objetivo é compreender os avanços e as transformações da EI ao longo da história.

Para concretizar esse propósito, na seção 1.1, intitulada “Avanços sociais da Educação Infantil ao longo da história”, evidenciamos como a educação de crianças pequenas no Brasil foi marcada por diferentes concepções de atendimento⁵, pautadas nas variadas compreensões de infância⁶, influenciadas diretamente pelo contexto histórico e pela organização da sociedade. É fundamental destacar que as mudanças substanciais⁷ na EI, ocorridas a partir dos anos de 1980, foram impulsionadas por mudanças na legislação. Nesse sentido, na seção 1.2, denominada “Percurso político”, analisamos como determinadas legislações interferiram na organização dos sistemas educacionais⁸ brasileiros a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Concluindo o capítulo, na seção 1.3, “Contextualização no município de Missal, apresentamos uma descrição do desenvolvimento institucional da EI nesse município enquanto aporte desta pesquisa.

⁵ Neste estudo, exploramos as concepções assistenciais, filantrópicas, sanitárias, compensatórias e, finalmente, a concepção educacional.

⁶ Segundo Pagnoncelli (2015), o estudo da infância demanda sua contextualização em uma sociedade específica, em um dado momento histórico, considerando o modelo de desenvolvimento econômico, uma vez que esse cria e recria condições diferenciadas na organização social à medida que novos elementos são produzidos.

⁷ Mudanças significativas na percepção da criança tornaram-se visíveis nas últimas décadas, especialmente no que se refere ao seu reconhecimento enquanto cidadã dotada de direito. Este estudo enfoca especificamente o direito à educação, entendida não apenas em termos de acesso e qualidade, mas também considerando a necessidade de espaços adequados e da formação específica dos profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica.

⁸ A fim de compreender a atual organização e as influências subjetivas impostas para o sistema educacional, especificamente à EI, apresentamos, de forma sucinta, sua trajetória política. Tomamos como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, marco histórico na institucionalização da EI, uma vez que a partir dessa legislação, “[...] o olhar para a educação de crianças no Brasil passa a focar a construção de uma nova trajetória para este nível educativo” (Souza, 2007, p. 24).

1.1 AVANÇOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO LONGO DA HISTÓRIA

A EI, nos dias atuais, ainda carrega vestígios históricos de seu caráter assistencial, além da distinção, em sua origem, dos demais níveis de ensino. Para compreender essa herança assistencialista, advinda dos primórdios do atendimento à criança pequena, é necessário retomar o percurso histórico de sua constituição, analisando também a influência imposta pela organização social e econômica que marcou cada momento histórico.

Fundamentamos nosso estudo no método dialético do materialismo histórico para entender a organização do atendimento à criança pequena na sociedade, Segundo Pagnoncelli (2015, p. 23), “[...] é tardia a existência de um sentimento de infância”, o que revela a necessidade de resgatarmos a especificidade da criança ao longo da história.

Nessa perspectiva histórica, Kuhlmann (2011, p. 31) argumenta que “[...] pensar a criança na história significa considerá-la como um sujeito histórico”. Pagnoncelli (2015, p. 23) complementa essa visão ao afirmar que tal análise “[...] implica olhar para o desenvolvimento da sociedade como um todo, apreendendo o movimento mundial⁹ e considerando que o homem se constitui nas relações com outros e na interação com o meio produzindo e reproduzindo sua existência”.

Ferreira e Sarat (2013) afirmam que as crianças integram um processo histórico, social, econômico e cultural. Assim, para compreendermos as concepções de criança e de atendimento educacional direcionados a elas nos dias atuais, torna-se necessário revisar a “[...] fase embrionária da organização educacional, visto que a criança brasileira se torna impositora da educação escolar” (Ferreira; Sarat, 2013, p. 239).

Enquanto sujeito histórico, produtor e reproduzidor de sua existência, o homem não apenas criou formas diferentes de vida em sociedade, como também as aperfeiçoou de acordo com o modo de produção da vida material, “[...] daí a necessidade de compreender o sujeito inserido na realidade social determinada pelas condições de produção” (Pagnoncelli, 2015, p. 23). Dessa forma, as crianças são, inegavelmente, frutos do contexto histórico e social em que estão inseridas, o que

⁹ As sociedades ocidentais, tendo a Europa como referência, influenciaram o ideário brasileiro de infância e tiveram participação no processo de construção dos direitos infantis no país (Silva, 2009, p. 24).

justifica, inclusive, a variação nos atendimentos a elas oferecidos e nos interesses que as permeiam.

De acordo com Silva, ao se estudar as características da infância no Brasil e em outros contextos,

Podem ser observados pontos comuns e divergentes. Entre os comuns, o que se verifica é que a ideia de infância presente nas sociedades varia de acordo com o grupo social em que é inserida a criança, havendo a presença de múltiplas infâncias, com características diversas em um mesmo *lôcus* geográfico (Silva, 2009, p. 24).

Ao longo dos períodos medieval, renascentista e princípios da modernidade, correram mudanças nas concepções de criança e de infância. Contudo, conforme aponta Silva (2009), pesquisadores da infância de diversas épocas, como Ariès (1981), Kuhlmann Junior (1998) e Vygotsky (1984), revelam que a categoria criança historicamente foi relegada a um plano inferior, muitas vezes separada do mundo adulto, sem que suas especificidades fossem reconhecidas ou sequer mencionadas.

Pagnoncelli (2015) destaca que, até aproximadamente o século XIII, na Europa Medieval, a infância era vista apenas como um período de transição, prevalecendo a ideia de um adulto em miniatura. As altas taxas de mortalidade infantil eram naturalizadas e não demandavam preocupações específicas, dada a pouca relevância social atribuída à criança. Como afirma Ariès (2012, p. 17), “[...] mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. A partir do século XIII, sob a influência do cristianismo, a criança passou a ser vista como um ser angelical, provido de alma. Já no século XV, questões sociais, políticas e econômicas trouxeram à tona discussões sobre a infância, protagonizadas por moralistas da elite, eclesiásticos e governamentais (Pagnoncelli, 2015).

Em meados do século XVIII, marcado pela ausência de distinção entre adultos e crianças¹⁰ e pela inexistência das especificidades da infância, as crianças de famílias de classes mais baixas encontravam-se à “[...] mercê da sociedade, mendigando” (Pagnoncelli, 2015, p. 23), expondo-se à marginalidade e a diversas mazelas. No caso das famílias abastadas, “[...] a criança é destacada apenas pelo seu

¹⁰ De acordo com Silva (2009), a criança era percebida pela sociedade como um ser incompleto, um adulto em miniatura. Não se reconhecia que se tratava de um ser em formação, nem se considerava que a criança demandava cuidados específicos para alcançar a vida adulta de forma saudável.

caráter incompleto; por um não-ser adulto” (Boto, 2002, p. 12 *apud* Silva, 2009, p. 27). Destaca-se, contudo, que, mesmo sem uma concepção clara sobre as especificidades da infância, no século XVIII começa-se a observar uma mudança no trato dos pais em relação aos filhos, que passam a ser tratados de forma mais gentil (Silva, 2009).

A visão da infância como uma fase mais distante da vida adulta começou a ganhar contornos mais definidos, embora esse processo tenha ocorrido de forma mais lenta no Brasil, refletindo as mudanças gradativas que vinham sendo gestadas na Europa. Compreender o desenvolvimento histórico da infância no Brasil, portanto, exige considerar um pouco do movimento global que influenciou essas mudanças.

Nesse sentido, recorreremos a Arce (2010) para contextualizar brevemente esse cenário¹¹ e de que forma a infância era vista. Segundo a autora, até meados do século XV, na Europa Medieval, a Igreja Católica detinha poder absoluto, sustentado pelo modelo feudal: “[...] ninguém ousava desafiar as autoridades eclesiásticas, e o conhecimento permanecia trancafiado nos porões das igrejas, sendo revelado aos poucos e barrado de evoluir quando colocado em contraposição aos sagrados dogmas da Igreja” (Arce, 2010, p. 15).

No Brasil, essa herança histórica manifestou-se de forma singular. Segundo a autora,

Ser criança durante o Império e a República Velha Brasileira não era algo simples. O período foi marcado por uma forte contradição na forma como a criança brasileira era vista e educada: por um lado, o ser criança caracterizava-se por uma candura angelical, uma inocência; por outro lado, esse ser era extremamente vulnerável ao que moralmente era condenável à época. Contudo, os extremos não se restringiam a isso, havia ainda uma barreira sólida que diferenciava a criança oriunda das camadas populares das crianças das camadas mais abastadas da população (Arce, 2010, p. 34).

Nesse período, a Igreja Católica iniciou um intenso processo de doutrinação, elegendo a família como núcleo central para a formação de filhos dóceis e ordeiros, além dos cuidados com higiene e saúde, a fim de reverter o quadro de marginalização. Dessa forma,

A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que

¹¹ Para aprofundar essa discussão, recomenda-se a leitura de Arce (2010).

ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (Ariès, 1981, p. 12 *apud* Pagnoncelli, 2015, p. 24).

De acordo com Arce (2010), os movimentos da Reforma¹² e da Contrarreforma¹³, ocorridos no continente europeu, contribuíram para o declínio dos ideários católicos. O materialismo, emergente com o Iluminismo do século XVIII, colocou em xeque essa corrente de pensamento. Assim, em “[...] meio a esse ambiente de efervescência articulou-se uma revolução silenciosa na vida cotidiana dos indivíduos, em especial das mulheres e das crianças” (Arce, 2010, p. 16).

Pagnoncelli (2015) destaca que a mulher passou a assumir uma função específica no ambiente familiar, responsabilizando-se pelos cuidados de higiene e pelo disciplinamento das crianças. Contudo, as condições econômicas impediam que todas as mulheres se dedicassem à educação dos filhos. A mãe da classe trabalhadora precisava contribuir para o sustento familiar, deixando seus filhos à própria sorte. Esse cenário, marcado por altas taxas de mortalidade infantil, abandono e marginalização, levou ao surgimento de uma das primeiras instituições destinadas ao atendimento de crianças pequenas, a Roda dos Expostos¹⁴. Tal instituição é emblemática do papel que essas organizações passaram a exercer no reconhecimento da infância como uma etapa com necessidades específicas.

Nesse contexto, ressaltamos a definição de instituição proposta por Saviani:

[...] as instituições são criadas para satisfazer determinadas necessidades humanas, isto significa que elas não se constituem como algo pronto e acabado que, uma vez produzida, se manifesta como um objeto que subsiste à ação da qual resultou, mesmo após já concluída e extinta a atividade que a gerou. Não. Para satisfazer as necessidades humanas, as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus

¹² Ocorrida no século XVI, na Europa, disseminou entre a população outras religiões, também cristãs, mas que não se submetiam mais aos dogmas católicos.

¹³ Foi a resposta da Igreja Católica contra esses movimentos, que ameaçavam diminuir seu número de fiéis, sua influência política e, principalmente, sua riqueza.

¹⁴ A “Roda dos Expostos” das Santas Casas de Misericórdia era destinada ao recolhimento de crianças rejeitadas por seus pais, frequentemente filhos de mães solteiras, de mulheres consideradas “de má conduta”, abandonadas (Didonet, 2001). No Brasil, a primeira Roda dos Expostos foi instituída em 1726, na cidade de Salvador, por solicitação à coroa portuguesa. Os argumentos que fundamentaram sua implantação refletiam um cenário semelhante ao europeu, marcado pelo abandono infantil, motivado por fatores morais, religiosos e econômicos, além da mortalidade materna no parto e do nascimento de crianças com deficiências (Pagnoncelli, 2015). Para um aprofundamento sobre a origem e o funcionamento da Roda dos Expostos, recomenda-se a leitura de Donzelot (1980) e Marcílio (2011).

agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas (Saviani, 2007b, p. 5).

Segundo Carmo e Sandano (2016, p. 598), “[...] as instituições não são entidades isoladas da realidade social, mas produto de determinações exteriores, elas são construídas por meio do processo de produção da vida social”, afirmação pela qual seguimos na interpretação dos avanços históricos.

Nessa linha, compreender a necessidade da criação de espaços específicos para a guarda e o atendimento à criança pequena, com uma finalidade que transcendesse o mero acolhimento de crianças abandonadas, remete ao processo de industrialização do século XIX, período que desencadeou profundas transformações na sociedade, incluindo a inserção da mulher e, até mesmo, de crianças no mercado de trabalho, conforme analisaremos adiante.

Com base em Pagnoncelli (2015), é possível afirmar que a influência europeia na história da infância brasileira deve-se ao processo de colonização, que, especialmente no período imperial, trouxe dolorosas rupturas e desconsideração das culturas locais. No entanto, com a Independência do Brasil, em 1822, embora muitas ações ainda fossem inspiradas em modelos europeus, as manifestações de preocupação com a infância passaram a ganhar características mais autônomas, e algumas leis passaram a ser constituídas¹⁵.

No final do século XIX, surgiram no Brasil as primeiras instituições destinadas às crianças pequenas com menor poder aquisitivo, com destaque para a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, inaugurada no Rio de Janeiro, em 1899. As creches, destinadas aos filhos da classe operária, ofereciam atendimento por meio de entidades assistenciais¹⁶, consideradas uma “dádiva dos filantropos” e um “mal necessário¹⁷” (Souza, 2007, p. 16). Ainda segundo a autora, romper com essa realidade assistencialista significava não apenas lutar contra barreiras legais

¹⁵ Destacavam-se as influências do ideário higienista e o uso das terminologia “menor” e “menoridade”, que refletiam uma visão da infância associada ao desvio e à marginalidade. Nesse contexto, surgiram ações voltadas ao controle social, à segurança e à ordem pública, uma vez que o abandono e a miséria produziam crianças que, para sobreviver, recorriam a furtos e acabavam inseridas na marginalidade (Pagnoncelli, 2015).

¹⁶ As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância no Brasil seguiram três principais vertentes: a jurídico-policial, voltada à infância considerada moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa. Essas duas últimas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil, tanto no interior da família quanto nas instituições de atendimento à infância (Paschoal; Machado, 2009).

¹⁷ A sociedade burguesa atribuía à mãe a responsabilidade pela educação e pelos cuidados com a criança pequena (Souza, 2007).

instituídas pelos discursos oficiais, mas também rever concepções sobre infância e criança, desigualdades sociais e o papel da sociedade sobre a educação de crianças pequenas, reconhecendo as especificidades da infância e da EI.

No Brasil, a Revolução Industrial em 1930 impulsionou a institucionalização do atendimento infantil diante da nova organização societária. O período pós-Revolução Industrial modificou “[...] o papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos” (Evangelista, 2018, p. 80).

A crescente urbanização do Brasil estruturou novos modos de vida e, conseqüentemente, uma nova significação na organização social, estabelecendo uma política de proteção à infância. Paralelamente à preocupação com a infância desamparada e à ampliação das instituições de EI, intensificou-se na Europa, no final do século XIX e início do século XX, a difusão dos “jardins de infância”¹⁸, criados por Friedrich Froebel, como referência para as instituições de caráter educacional destinadas à classe burguesa, contrastando com as creches, destinadas às crianças pobres e com um caráter unicamente assistencial. Concomitantemente, é nesse período que surgiram as primeiras escolas de formação de professores (Stemmer, 2012).

Em síntese, havia uma separação nítida: creches para os filhos da classe trabalhadora e jardins de infância para os filhos da burguesia. Segundo Oliveira (2000), enquanto os filhos da classe dominante deveriam receber um atendimento voltado ao desenvolvimento afetivo e cognitivo, os filhos da classe trabalhadora eram atendidos com foco apenas em necessidades básicas, como guarda, higiene e alimentação.

Historicamente, o desenvolvimento da EI pode ser dividido em períodos que revelam mudanças significativas. Embora esse percurso histórico seja marcado pelas diferenciações já mencionadas, é relevante salientar que a organização do atendimento à criança nasce como uma obrigação decorrente das condições de vida da sociedade. Assim, o atendimento educacional tem, em sua fase embrionária, vínculo com as necessidades e modificações sociais próprias da época. Segundo Didonet (2001, p. 12), foi “[...] como problema que a criança passou a ser vista pela

¹⁸ Os primeiros jardins de infância surgiram no Brasil inspirados em modelos estrangeiros e destinados a crianças de famílias ricas. Essas instituições tinham como objetivo promover a socialização e preparar criança de quatro a seis anos para o ingresso no ensino fundamental (Oliveira, 2000).

sociedade. E com um sentimento filantrópico, caritativo e assistencial, é que começou a ser atendida fora da família”. Para o autor, o modelo filantrópico de atendimento à primeira infância predominou até final da década de 1920. A partir de 1930, os discursos passaram a alternar entre atuações médicas, sanitaristas, assistencialistas e morais.

Durante a Era Vargas (1930-1945), marcada pela expansão industrial e pela crescente urbanização, inúmeras regulamentações¹⁹ foram instituídas no campo da legislação educacional, conferindo um caráter orgânico à educação nacional (Arce, 2010). Um marco importante desse período foi a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, que, no tocante ao atendimento à criança pequena, determinou que “[...] as empresas com mais de 30 mulheres trabalhadoras deviam ter um lugar para a guarda das crianças no período da amamentação” (Didonet, 2001, p. 12).

O direito à educação, nesse momento histórico, refletia os interesses da nova classe que se consolidava no poder: a burguesia. Expressões desse projeto burguês podem ser observadas na criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, na divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²⁰, em 1932, e na promulgação da Constituição de 1934²¹, evidenciando o esforço da burguesia em estruturar os sistemas nacionais de ensino, advogando pela escolarização para todos. Como argumenta Saviani,

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (Saviani, 2021a, p. 33).

O período pós-1930 marcou, portanto, o início de uma tentativa de formulação da legislação da educação em nível nacional, cujos efeitos e características ainda influenciam o sistema educacional brasileiro. Segundo Saviani (2021b), o Brasil acumula um déficit educacional histórico, fruto de um desinteresse pela educação

¹⁹ A exemplo da Criação do Departamento Nacional da Criança (1940), do Serviço de Assistência ao Menor (1941) e da Legião Brasileira de Assistência (1942).

²⁰ Postulava a organização de um sistema completo de educação nacional. Para um aprofundamento sobre a temática, recomenda-se a leitura integral do documento, disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf.

²¹ Registrou em um de seus artigos que cabia à União fixar as diretrizes da educação nacional.

popular que remonta o Império. Embora tenham surgido, ao longo dos anos, tentativas de implementar políticas educacionais em nível federal, muitas delas não alcançaram resultados concretos.

Esse breve resgate histórico é fundamental para compreendermos como a hegemonia burguesa influenciou — e continua a influenciar — os documentos oficiais que tratam não apenas da EI, mas de todas as etapas da Educação Básica. Essa premissa é corroborada por Stemmer (2012), que afirma que, à medida que a hegemonia burguesa se consolidava, vinham à tona as contradições e os interesses subjacentes, implicando, inclusive, na redefinição do papel da escola.

Nesse contexto, cabe ressaltar que a escola surgiu com um caráter educacional voltado à universalização e à consolidação da democracia burguesa, preservando a educação das elites e destinando um atendimento de segunda ordem para os filhos da classe trabalhadora, por meio de instituições moldadas às demandas sociais, com objetivos educacionais diferenciados. A EI, nesse cenário, emergiu com um viés assistencialista, tendo como proposta “[...] retirar as crianças pequenas de meios passivos de contaminá-las”, oferecendo um atendimento de baixa qualidade e comum, com caráter educativo não escolar, voltado desde o seu princípio à adaptação e à submissão (Stemmer, 2012, p. 8).

É importante mencionar que as escolas infantis no Brasil passaram por diferentes mudanças ao longo do tempo. Suas funções evoluíram do assistencialismo e da custódia com privação cultural para a função educativa. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido o direito à educação na legislação, o que somente ocorreu com a Promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir de então, a criança passou a ser reconhecida como cidadã, sujeito de direitos, inclusive ao acesso à educação de qualidade desde o nascimento (Paschoal; Machado, 2009).

No âmbito da EI, percebe-se uma nítida transformação a partir dos anos de 1980, tornando-se um “[...] atente campo de disputas, efetivados pelas políticas curriculares” (Agostini; Fávero, 2020, p. 1). Anteriormente vinculada à área de assistência social, a EI passou a ser responsabilidade do sistema educacional, com base no princípio de que essas instituições não deveriam apenas cuidar, mas, prioritariamente, desenvolver um trabalho pedagógico qualificado.

Apesar dos avanços, ainda hoje persistem polêmicas em torno da dualidade entre cuidar e educar no atendimento às crianças entre zero e três anos. Entretanto, compreende-se que a educação é um processo sociocultural e político. Diante das mudanças ocorridas, as instituições passaram a se preocupar com o aspecto educacional, iniciando, após muitas lutas, os primeiros avanços nas funções dessa etapa da Educação Básica (Silva; Tavares, 2016).

Inicialmente, o cuidado com a infância servia, sobretudo, para propiciar espaços onde as famílias trabalhadoras pudessem deixar seus filhos “supostamente” protegidos e assistidos em suas necessidades fundamentais — biológicas, psicológicas e sociais —, enquanto pais e mães se dedicavam ao trabalho (Lombardi, 2020).

Com o tempo, ao dirigir o enfoque principal de suas ações para a criança como sujeito da educação, e buscando desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, com profissionais comprometidos com o bem-estar e o desenvolvimento infantil, “[...] a creche passa a ser uma instituição que acrescenta, que enriquece o que a mulher (o pai, a família inteira) pode fazer pela criança” (Didonet, 2001, p. 13).

1.2 PERCURSO POLÍTICO

Compreender os desdobramentos das políticas públicas voltadas à EI, bem como a influência neoliberal nos documentos educacionais, demanda a compreensão do processo histórico pelo qual os interesses do capitalismo se consolidaram no poder.

As primeiras tentativas de implantação das políticas educacionais no Brasil datam do século XIX. Em 15 de outubro de 1827, Dom Pedro I sancionou a chamada Lei Geral, considerada a primeira legislação educacional brasileira. No entanto, sua aprovação não significou a institucionalização da educação em âmbito nacional. Pelo contrário, com o Ato Adicional de 1834, reforçou-se o princípio da descentralização do ensino, desobrigando o governo central de cuidar das escolas e delegando a cada província o direito de regulamentar, legislar e promover tanto a educação primária quanto a secundária (Arce, 2010). Ao longo do tempo, outras legislações foram sendo aprovadas em resposta às demandas da organização da sociedade. Neste estudo, tomamos como foco períodos específicos nos quais o atendimento à criança sofreu

suas maiores transformações.

O ano de 1932 foi marcado pela publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sob o *slogan* de “Renovar a escola”, idealizado por Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Os escolanovistas deferiram a crítica ao modelo denominado “tradicional”, vinculando suas metodologias a um caráter disciplinador e opressor, que impedia o desenvolvimento da autonomia dos estudantes (Souza; Gaspar; Silva, 2024). Saviani (2007b) ressalta que, nesse período, as pedagogias da Escola Nova (burguesa) e Tradicional (socialista) encontravam-se em equilíbrio no cenário educacional brasileiro, embora seus embates e debates se acirrassem no campo das ideias pedagógicas.

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista — mascarado com as bandeiras de avanço tecnológico, modernização e globalização —, o eixo de produção deslocou-se da agricultura para as indústrias. Conforme asseveram Marsiglia *et al.* (2017, p. 2018), “[...] as forças produtivas se desenvolveram e tornou-se necessária a apropriação de uma série de conhecimentos que não poderiam ser adquiridos pelo simples convívio familiar, no trabalho e na comunidade”, resultando na ascensão da educação escolar como forma social de educação dominante.

Segundo Saviani,

O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência de generalização da escola. Assim, não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória (Saviani, 2023a, p. 12).

Diante das mudanças do processo produtivo — do campo para a cidade — e do conseqüente “[...] deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico”, houve a expansão do processo educativo, de “[...] formas difusas” para “[...] formas específicas e institucionalizadas, identificadas como escolas” (Saviani, 2023a, p. 13).

De acordo com Arce (2010), a partir de 1945, a educação brasileira tornou-se palco do conflito educação pública *versus* educação privada. Marsiglia *et al.* explicam que,

Sendo uma característica da própria sociedade capitalista, essa tendência assume características marcantes na fase de maior

acirramento das contradições sociais, em que o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção. Levando em consideração que o saber é também um meio de produção, essa contradição atravessa também o campo educacional, pois se a classe trabalhadora luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, a burguesia busca secundarizar a escola esvaziando-a (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 108).

No contexto da lógica neoliberal, conforme destaca Arce (2001, p. 258-259), as políticas educacionais passaram a ser orientadas por dois eixos centrais: a descentralização, “[...] caracterizada pela inserção da escola no mercado competitivo, passando a ser vista enquanto empresa educacional, eximindo o Estado da função de mantenedor financeiro do atendimento”, e a centralização, uma vez que “[...] cabe ao governo e somente a ele definir sistemas nacionais de avaliação, promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente”.

As reformas educacionais, portanto, foram sendo implementadas com base na lógica de organização da sociedade burguesa. Este estudo, no entanto, volta-se especificamente para a análise das modificações ocorridas no atendimento às crianças de zero a seis anos.

Segundo Vieira (1999), os movimentos operários e feministas das décadas de 1970 e 1980, além de marcarem a luta pela democratização no país, ampliaram o atendimento educacional infantil, em prol da democratização da escola pública brasileira. Todavia, é importante ressaltar que, naquele período, a reivindicação por creches buscava atender às necessidades da mulher da classe trabalhadora. Vista como espaço de cuidado, assistência e guarda, a creche não tinha denotação essencialmente educacional.

No início do século XX, o Brasil vivia uma transição da influência europeia para a norte-americana. A infância era então idealizada como representação Novo Mundo e deveria ser moldada segundo o espírito estadunidense (Kuhlmann Junior, 1998). Em consonância com propostas de instituições de educação popular difundidas em congressos internacionais, estabeleceu-se o princípio de que

[...] o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia de submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as

instituições, repassando recursos para as entidades (Kuhlmann Junior, 2000, p. 8).

Dessa forma, constata-se que a EI carrega uma marca histórica de submissão, uma vez que a padronização da educação escolar ao longo do século XX funcionou como mecanismo de disciplinamento social e de formação de um mercado de trabalho adaptado aos interesses do sistema produtivo (Pasqualini, 2006). Nesse contexto, a educação da primeira infância foi negligenciada pelo poder público, tratada como um serviço destinado aos mais pobres, filhos da classe trabalhadora, que não dispunha de condições materiais para mantê-los em casa.

Historicamente, as políticas educacionais no Brasil, em termos práticos,

[...] permaneceram em plano abstrato, pelo menos no período compreendido entre 1964 e 1985, em que o país foi governado por uma ditadura militar e impedido, pelas sérias restrições à liberdade de expressão, de promover esse processo de construção de direitos e participar dele. Enquanto isso, as crianças continuavam a sofrer as mazelas promovidas pelas desigualdades advindas do sistema capitalista (Silva, 2009, p. 30).

No final dos anos de 1990, conforme aponta Kuhlmann Junior (2000), a EI no Brasil passou por significativas transformações. Essas mudanças, iniciadas no período militar, consolidaram-se nas definições da Constituição Federal de 1988 e na tardia promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

A partir dessas normativas, “[...] a legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica” (Kuhlmann Junior, 2000, p. 6). Todavia, o autor ressalta que “[...] a comparação com o passado precisa superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão” (Kuhlmann Junior, 2000, p. 5).

1.2.1 Mudanças ocorridas a partir da Constituição Federal de 1988

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 inaugurou um novo cenário nas políticas públicas nos âmbitos social, educacional e da saúde. Nesse contexto, a educação passou a ser concebida como dever do Estado e um direito social para todas as faixas etárias, impulsionando um grande movimento

político-educacional voltado à construção de uma nova proposta para a creche e a pré-escola.

A Constituição Federal de 1988 teve um papel decisivo na declaração dos direitos da criança, ampliando o que já havia sido previsto na CLT de 1942, que assegurava o direito das mulheres trabalhadoras à amamentação. A Carta Magna reconheceu, de forma inédita, o direito à educação desde os primeiros anos de vida, ao estabelecer, em seu artigo 208, inciso IV, a função do Estado no “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988), engendrando uma nova atribuição ao sistema educacional brasileiro (Evangelista, 2018). Como afirma Souza (2007, p. 25), com a Constituição Federal, “[...] o olhar para a educação de crianças no Brasil passa a focar a construção de uma nova trajetória para este nível educativo”.

Entretanto, o cuidado e a educação de crianças pequenas nem sempre foram uma preocupação das instituições, que atuavam, majoritariamente, sob a orientação de políticas assistencialistas, cujo foco recaía sobre a alimentação, a guarda e uma educação voltada à subordinação. A trajetória institucional da EI, nesse sentido, revela diferentes concepções de criança, muitas vezes desconsiderando suas potencialidades, “[...] forjando um modelo de educação institucional que se baseou essencialmente no projeto assistencialista, legitimado pelas políticas estatais” (Souza, 2007, p. 24).

Com a ascensão das reformas neoliberais no Brasil a partir de 1990, a educação pública foi sendo ajustada às demandas da ideologia da globalização, sendo atrelada ao discurso de “alívio da pobreza”. Uma vez que a economia política da nova fase do capitalismo no país pressupunha a exclusão de grande parte da população, “[...] a política educacional foi alçada como estratégia para atenuar, ao menos no plano ideológico, os efeitos decorrentes da implantação das reformas ocorridas na periferia do sistema político econômico mundial” (Marsiglia *et al.*, 2017). No campo da EI, esse período foi marcado pela política difundida pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de 1993, por meio da Coordenação da Educação Infantil (COEDI), que reafirmou e instrumentalizou os preceitos da Constituição Federal de 1988 (Evangelista, 2018).

Cabe destacar também a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, resultado de longa

discussão sobre os direitos da infância no Brasil. Em seu artigo 54, o ECA estabelece a família como parceira da escola na definição de propostas pedagógicas (Brasil, 1990). No entanto, embora tenha representado um avanço significativo, o Estatuto não pôs fim à negligência no atendimento a essa faixa etária. Ainda assim, constituiu-se como um elemento intimidador, ao atribuir responsabilidades concretas às autoridades competentes quanto à proteção e à garantia dos direitos das crianças e adolescentes (Silva, 2009).

Assim como em outros setores públicos, as reformas políticas dos anos de 1990 influenciaram de forma direta a organização do sistema educacional e a formação dos professores. Essas transformações no campo da educação ocuparam importante lugar no interior das reformas do Estado, uma vez que visavam a adequar a escola aos interesses hegemônicos de manutenção do *status quo*, moldados pela lógica do capital. Entre os principais alvos dessas reformas esteve o currículo escolar, entendido como um instrumento estratégico para concretização dos interesses do capital, com vistas à formação da classe trabalhadora (Malanchen *et al.*, 2021).

Segundo Arce (2001), no Brasil, a implementação das reformas políticas públicas, nos anos de 1990 e subsequentes, foi fortemente orientada por organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (BM), que estabeleceram diretrizes para a educação durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien²². O principal eixo dessas diretrizes foram as chamadas “Necessidades Básicas de Aprendizagem” (NEBA), centradas na capacidade da escola de desenvolver no indivíduo competências voltadas para a aplicação prática do conhecimento no cotidiano, valorizando o princípio do “aprender a aprender”²³.

Entre 1993 e 1996, o Brasil sediou diversos congressos e simpósios que contaram com a participação ativa de professores, os quais trouxeram à tona as singularidades regionais, as diferenças culturais e a carência de políticas públicas voltadas à infância e à sua educação, a fim de impulsionar a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil (Souza, 2007).

²² Nesse evento, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento que aprofunda as intenções de seus financiadores e planejadores em promover uma reforma educacional fundamentada em um novo projeto de formação humana — o projeto neoliberal de educação (Marsiglia *et al.*, 2017).

²³ Para mais esclarecimentos, recomenda-se a leitura de Duarte (2010).

Como resultado desse movimento, em 1994, o MEC elaborou e aprovou a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), em diálogo com representantes de setores governamentais e não-governamentais. O documento definiu objetivos, diretrizes gerais e linhas de ação prioritárias para nortear a atuação do MEC, em parceria com outros agentes da área (Lucas, 2005). A partir dessa nova disposição legal, creches e pré-escolas passaram a construir uma nova identidade, buscando superar posições adversas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória para etapas posteriores de escolarização.

1.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Em 20 de dezembro de 1996, a promulgação da LDB, Lei nº 9394, introduziu uma série de inovações no campo da EI, entre as quais se destaca a integração das creches²⁴ aos sistemas de ensino, compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. A LDB reafirma o atendimento gratuito em creches e pré-escolas, conforme previsto na Constituição Federal, e promove a autonomia das unidades educacionais na organização de seus currículos, incentivando a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem a aprendizagem.

O artigo 29 da LDB estabelece que essa etapa da educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). No entanto, cabe ressaltar que “[...] a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista” (Kuhlmann Junior, 2000, p. 7).

A incorporação da EI como primeiro nível da Educação Básica, promovida pela LDB, estimulou um processo complexo de debates, formulação e consolidação de medidas político-institucionais voltadas ao reconhecimento do caráter pedagógico dessa etapa, resultando, assim, em reflexão nas redes de ensino e nas unidades educacionais sobre questões curriculares (Evangelista, 2018).

Contudo, torna-se necessário analisar os interesses postos nos documentos oficiais. De acordo com Malanchen e Santos (2020, p. 9), “[...] o marco regulatório da

²⁴ A palavra “creche” tem origem francesa, derivando do termo *crèche*, que significa “manjedoura” ou “berço”. Originalmente, era utilizada para designar locais onde crianças pequenas eram acolhidas e cuidadas, especialmente aquelas pertencentes a famílias pobres, cujas mães precisavam trabalhar.

implementação da pedagogia das competências²⁵ no Brasil sucedeu-se com a LDB 9394/96”. Ainda,

A LDB n. 9.394/96 ancorada no ideário neoliberal, disseminado pela UNESCO no início dos anos 1990, por meio dos 4 pilares da educação (*aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*), se alinha a redefinição daquilo que seria o horizonte formativo para a política educacional curricular no Brasil (Malanchen; Santos, 2020, p. 9).

As novas demandas trazidas pela mudança legislativa para essa faixa etária passaram a ser debatidas em diversos documentos, com a finalidade de estabelecer critérios mínimos que subsidiassem a elaboração de um currículo orientador do trabalho com crianças pequenas. Segundo Lazaretti (2023, p. 108), o processo de institucionalização da EI foi marcado por disputas, materializadas no documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*, trazendo à tona o debate sobre a proposta pedagógica ou curricular para a EI como uma política pública, buscando responder ao questionamento sobre o que seriam “[...] propostas pedagógicas e currículo em educação infantil”. A autora acrescenta que essa questão gerou múltiplas interpretações e concepções sobre qual modelo de EI estava se consolidando no país, culminando na elaboração de outro marco legal: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI).

1.2.3 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

Dando continuidade ao estudo dos marcos na legislação educacional, o ano de 1998 marcou a elaboração e a distribuição em todo território nacional do RCNEI. Esse documento tinha como objetivo orientar o trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas, fundamentando-se no direito ao atendimento de crianças de zero a seis anos, conforme previsto em legislações anteriores.

De acordo com Souza (2007), o RCNEI constituiu-se como um conjunto de referências e orientações psicopedagógicas, cujo objetivo declarado era “[...] contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que

²⁵ Terminologia empregada para caracterizar a pedagogia fundamentada em pressupostos neoliberais. Para mais esclarecimentos, recomenda-se a leitura de Duarte (2010).

possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras" (Brasil, 1998). No entanto, é preciso compreender os interesses subjacentes a esse discurso, considerando que o currículo escolar frequentemente configura-se como um instrumento de concretização dos interesses do capital, voltado à formação da classe trabalhadora.

Conforme aponta Lazaretti (2023), o RCNEI foi concebido com a intenção de normatizar, no âmbito da política nacional, um documento que orientasse a elaboração de currículos e planejamentos pedagógicos para a EI. Para isso, definiu objetivos, conteúdos e orientações didáticas baseadas em eixos de conhecimento, suprimindo a lacuna deixada pela ausência de documentos oficiais anteriores. Estruturado em três volumes — Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo —, o RCNEI propôs-se a “[...] servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (Brasil, 1998, p. 3).

No entanto, Segundo Arce (2001), o documento, inserido no cenário neoliberal, representa uma proposta alinhada às já mencionadas NEBA para a EI. O fundamento do RCNEI reside na utilização do chamado “construtivismo”²⁶ como forma de pensar e agir. Essa abordagem, imposta de forma hegemônica, “[...] reforça o cunho psicologizante/cognitivista do atendimento infantil” (Arce, 2001, p. 270), em detrimento da transmissão do conhecimento clássico²⁷, científico, priorizando o conhecimento empírico, tácito e pragmatista.

Entretanto, seguindo os apontamentos da autora, o RCNEI é apenas a “ponta do *iceberg*” constituído pelo ideário neoliberal para a educação, a política e a organização da sociedade brasileira. Imposto de forma autoritária aos profissionais da EI, “[...] gerou a multiplicação de chavões e a busca desenfreada por receitas” (Arce, 2001, p. 276) que facilitassem a adoção de suas concepções, muitas vezes não compreendidas pelos professores.

Sua teoria eclética pouco contribui para a qualificação da EI, intensificando a

²⁶ Concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social, preconiza tanto a ação do indivíduo quanto o papel significativo da interação no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (Brasil, 1998 *apud* Arce, 2001).

²⁷ Pressuposto da Pedagogia Histórico-Crítica que será abordado mais adiante neste estudo.

falta de clareza e especificidade sobre o ensino para crianças dessa etapa da Educação Básica. Pelo contrário,

O RCNEI escamoteia o esvaziamento da escola, vendendo a falsa ideia de que o respeito a uma pseudo-diversidade cultural e a redução da educação escolar ao aprender a aprender garantiriam ao aluno a capacidade de construir seu próprio conhecimento no contato com os “modernos” meios de circulação de informações (Arce, 2001, p. 277).

Diante dessas transformações, a EI percorreu um intenso processo de revisão de concepções sobre o papel da educação de crianças em espaços coletivos, bem como a seleção e o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Tornaram-se centrais, nesse contexto, as discussões sobre como orientar o trabalho com crianças de até três anos em creches e sobre como garantir propostas para crianças de quatro e cinco anos que se articulem com o Ensino Fundamental, sem antecipar seus conteúdos e métodos.

Subsequentemente, em 1999, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 1/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), estabelecendo parâmetros a serem observados na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil vinculadas aos diversos sistemas de ensino (Brasil, 1999).

A trajetória das políticas públicas voltadas à Educação Infantil também foi marcada, em 2005, pela aprovação da Lei nº 11.114, que representou um novo marco legislativo ao ampliar a oferta do Ensino Fundamental para incluir crianças de seis anos, trazendo uma nova configuração para as políticas curriculares brasileiras²⁸, como destacam Agostini e Fávero (2020).

1.2.4 As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil

Em 17 de dezembro de 2009, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que instituiu as diretrizes a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de EI, revogando, assim, a Resolução CNE/CEB nº

²⁸ Destacamos a Emenda Constitucional nº 53/2006, em consonância com a Lei nº 11.114/2005, que ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, implicando na redefinição da EI como etapa destinada a crianças de zero a cinco anos de idade. Para mais esclarecimentos sobre o RCNEI, recomendam-se os estudos de Arce (2020).

1/1999. Essa medida representou mais um marco legal na trajetória de consolidação das políticas educacionais brasileiras no que se refere ao currículo para a EI (Agostini; Fávero, 2020). A nova resolução estabelece objetivos, conteúdos e orientações didáticas, reunindo princípios, fundamentos e procedimentos com o propósito de “[...] orientar as políticas públicas, assim como a elaboração, o planejamento, a execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da educação infantil” (Lazaretti, 2023, p. 110).

Todavia, Agostini e Fávero observam que,

Vista inicialmente como uma política e não um currículo especificamente para a educação, as normativas após 2005 foram fortemente influenciadas por orientações de organismos multilaterais internacionais, principalmente a partir dos anos de 1970, período de industrialização do país. Tais documentos, pelo menos no campo do discurso, defendiam a busca pela igualdade entre os indivíduos, de forma a mitigar a pobreza e promover a justiça social (Agostini; Fávero, 2020, p. 3).

Esse cenário político e econômico, embasado nos ideais capitalistas, tende a individualizar a condição econômica, atribuindo ao indivíduo, e somente a ele, a responsabilidade pela busca por melhores condições de vida. Propaga-se, assim, a formação para o mercado de trabalho como redentora, corroborando a perspectiva de Malanchen e Santos (2020, p. 8) de que “[...] o modelo econômico neoliberal preconiza a liberdade individual como elemento fundante das relações econômicas e sociais”.

É nesse cenário que se intensificam as discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organizada por “habilidades e competências” a serem desenvolvidas nas crianças desde a EI. Essa abordagem alimenta os currículos da escola pública com conhecimento tácito e pragmático, potencialmente limitando o acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico como patrimônio da humanidade.

Entretanto, de acordo com Saviani (2023b), as diretrizes aprovadas nesse período — e que vigoram até hoje — já atribuíam à União a responsabilidade de estabelecer “competências e diretrizes” com a finalidade de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de forma a assegurar uma formação básica comum. Nesse sentido, tudo indica que no Brasil a “base nacional comum curricular” tem como função

principal ajustar o funcionamento da educação aos parâmetros das avaliações²⁹ gerais padronizadas. Como conclui o autor,

A adoção, em todo país, da tal BNCC – totalmente desnecessária à vista da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais – só se justifica enquanto mecanismo de padronização dos currículos com base para elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional (Saviani, 2023a, p. 24).

1.2.5 A Base Nacional Comum Curricular

De acordo com Marsiglia *et al.* (2017, p. 108), “a Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024”.

No entanto, é importante considerar que todo o processo de implementação da BNCC nos diferentes níveis de educação não se deu de forma harmônica; houve resistência e manifestações em diversas regiões do país, motivadas, principalmente, pelo esvaziamento de conteúdos anteriormente assegurados nas práticas pedagógicas. Conforme recuperam Lazaretti e Arrais,

A BNCC não evidencia, com clareza, quais elementos do patrimônio histórico da humanidade serão selecionados como essenciais para o processo de apropriação das crianças. Nela, enfatiza-se que experiências e vivências significativas emergem de situações cotidianas e espontâneas, mas não há apontamentos ou direcionamentos sobre a importância, também, das situações não cotidianas que envolvem conteúdos da cultura humana sistematizados nas áreas do conhecimento que permitem compreender, ampliar, diversificar e enriquecer fenômenos e objetos do mundo real e humano. Nessa direção, corre-se o risco de criar uma redundância de experiências sem critério e sem prioridade nas escolhas que nortearão as ações educativas na Educação Infantil. Além disso, a função do professor pode ser negligenciada e até ficar suprimida nesse processo educativo, quando se enaltecem, sobremaneira, o protagonismo e o ativismo infantis, já que as experiências e os saberes serão centrais na organização curricular por campos de experiências (Lazaretti; Arrais, 2018, p. 37).

Segundo Zorzan (2022), a BNCC, atualmente o principal documento norteador

²⁹ Provinha Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), entre outras.

da Educação Básica, foi implementada em 2017, resultado de diversos movimentos e contextos sociopolíticos. No entanto, a noção de uma base comum nacional já era debatida há muitos anos. Saviani (2023b, p. 22) destaca que essa noção “[...] emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores³⁰”.

Não obstante, como ressalta o autor, durante os encontros promovidos por esse movimento, as discussões sobre uma base comum para todo o território nacional manifestaram-se “[...] mais pela negação do que pela afirmação”, uma vez que o conteúdo dessa formação não deveria ser fixado pelo governo por meio de um currículo mínimo, mas, sim, “[...] fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas, possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação” (Saviani, 2023b, p. 22). Apesar dessas discussões, a LDB, aprovada em 1996, já previa em seu artigo 64 a formação dos profissionais da educação orientada segundo os princípios de uma “base comum nacional”, sob a regência do governo:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

De acordo com o Currículo para a Rede Pública de Ensino do município de Cambé — utilizado aqui como referência por adotar, assim como o currículo do município de Missal, a PHC como base teórica —, a BNCC, lançada oficialmente em 22 de dezembro de 2017, é definida como um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica Escolar” (Cambé, 2020).

Em atendimento às disposições da BNCC para a EI, o currículo educacional

³⁰ Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo nos dias 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que, em 1983, deu lugar à Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE). Esta, por sua vez. Posteriormente, em 1990, a comissão originou a atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (Saviani, 2023b).

deve se organizar em torno dos seguintes 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 Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

Com a finalidade de complementar a Base, foi lançado, em 2018, o documento “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil”, com o objetivo declarado de “[...] servir de referência para os professores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil construir o currículo de sua unidade” (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal *et al.*, 2019). Isso se deve ao fato de que a BNCC preconiza a autonomia das instituições escolares e dos sistemas de ensino, conforme já previsto nos artigos 12, 13 e 23 da LDB de 1996, além de organizar os conteúdos em “competências” e definir o “[...] conhecimento como uma soma das habilidades necessárias para aplicá-lo, mais a atitude para refletir e utilizar as habilidades adequadamente” (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 116).

Ainda em 2018, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) instituiu o “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações”, com o intuito de viabilizar a implementação da BNCC. O documento estabelece princípios orientadores para a Educação Básica que devem ser considerados na elaboração dos currículos pelas redes de ensino e suas respectivas escolas (Cambé, 2020).

Em síntese, compreender a atual organização institucional e curricular da EI brasileira demanda o conhecimento e a análise de marcos históricos e legais que estruturam sua trajetória. Esses marcos estão organizados no Quadro 1, que sistematiza os principais avanços e transformações ocorridos nas últimas décadas.

Quadro 1 – Marcos legais da Educação Infantil

ANO	MARCO	O QUE ASSEGURAVA
1988	Constituição Federal	Dever do estado em garantir a oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.
1990	Criação do Estatuto da Criança e do Adolescente	Lei de proteção a crianças e adolescentes.
1994	Política Nacional de Educação Infantil	Nela foram explicitados os objetivos, as diretrizes gerais e linhas de ação prioritárias que deveriam orientar a ação do MEC, em parceria com outros segmentos que atuam na área.
1995	Criação das Instâncias pelo Ministério da Educação	Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e

		curriculares, promoção da formação e valorização dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, apoio aos sistemas de ensino municipais.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Tornou a educação de crianças menores de seis anos como a primeira etapa da Educação Básica.
1998	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil	Conjunto de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Orientações às Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.
2005	Lei nº 11.114	Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.
2006	Lei nº 11.274	Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.
2009	Parecer CNE/CEB nº 20/2009: revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 e embasa as novas diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009	As unidades de Educação Infantil constituem-se em um espaço organizado intencionalmente, em que são considerados “[...] critérios pedagógicos, o calendário, horários e as demais condições [...]” que garantam seu funcionamento.
2015	Orientações Pedagógicas para a EI: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico	Material de consulta ao professor para mobilizar a ação pedagógica que considere as especificidades da Educação Infantil.
2017	Base Nacional Comum Curricular	Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da educação escolar.
2018	Campos de Experiências	Documento de referência para professores e demais profissionais que atuam na educação infantil construírem o currículo de suas unidades.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Além dos marcos apresentados no Quadro 1, destaca-se a aprovação da Lei nº 13.005/2014, que instituiu o PNE. De acordo com (Zorzan, 2022, p. 2), “Regulamentado em 2014 e com validade de 10 anos, o PNE visa à melhoria da educação. Quatro de suas vinte metas, referem-se ao fortalecimento da base comum”, fortalecendo a institucionalização da BNCC, cujas primeiras raízes remontam à Constituição Federal de 1988.

A partir dessa trajetória, é possível observar que as instituições de EI passaram a ocupar um lugar bem definido no campo educacional, assumindo um caráter institucional e pedagógico distinto dos contextos da educação não-formal. É imprescindível destacar que a EI no Brasil passou por uma transformação substancial a partir dos anos de 1980, impulsionadas pelas mudanças legislativas e pela promulgação da Constituição Federal de 1988. Foi nesse período que a percepção sobre a criança se alterou significativamente, tornando-se uma premissa central. A criança passou a ser “[...] reconhecida como cidadã dotada de direitos, sendo a educação básica de qualidade, a qual incluía além de locais adequados, formação específica de profissionais para atendimento, um dos seus direitos fundamentais” (Agostini; Fávero, 2020, p. 1).

Contudo, apesar dos avanços nas concepções de infância e de desenvolvimento infantil ao longo das décadas, a finalidade inicial do atendimento educacional para a primeira infância ainda exerce influência na condução das políticas públicas. Isso se reflete, principalmente, no baixo investimento destinado à infraestrutura e à capacitação profissional para atuação nessa etapa educacional (Souza, 2022).

1.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MISSAL

O município de Missal, situado no oeste do Paraná, com pouco mais de onze mil habitantes, teve sua origem no desmembramento do município de Medianeira, sendo oficialmente criado em 30 de dezembro de 1981, por meio da Lei Estadual nº 7.566.

No que se refere ao atendimento à EI, é possível observar no município a influência direta dos marcos legais e políticos já mencionados. Apesar de avanços significativos, ainda persiste a necessidade de superar os resquícios assistencialistas que marcaram historicamente essa etapa da educação.

O percurso histórico³¹ da institucionalização da EI revela influências assistencialistas, religiosas, higienistas, sanitaristas e educacionais. Em Missal, essas influências são perceptíveis, de modo que a primeira instituição destinada ao

³¹ Os dados descritos foram organizados a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Municipal de Educação Infantil Divina Providência, primeira instituição destinada ao atendimento de crianças pequenas no município de Missal.

atendimento de crianças pequenas data de setembro de 1985, quando “[...] o Clube de Mães teve a ideia de fundar a Creche em Missal, devido à necessidade de famílias carentes, cujas mães precisavam trabalhar para complementar a renda familiar e não tinham onde deixar seus filhos pequenos” (Missal, 2023, p. 3). A iniciativa contou com envolvimento da administração municipal, de autoridades estaduais, do Clube de Mães e da Igreja Católica local.

Com base nesse movimento, delinearam-se as primeiras diretrizes e o funcionamento da instituição, que, à época, foi denominada da creche, evidenciando, mais uma vez, a necessidade de sua implantação diante do elevado número de crianças a serem atendidas. Devido à ausência de recursos estaduais e federais voltados a essa faixa etária, coube à administração municipal assumir a responsabilidade pela instituição, autorizando seu funcionamento.

A organização do espaço destinado ao atendimento, com caráter assistencial de apoio às mães trabalhadoras e amparo às famílias denominadas “carentes” pelo próprio PPP (Missal, 2023), reflete o cenário histórico da EI em todo território brasileiro. A infraestrutura da instituição contou com o apoio da comunidade, de instituições como o Lions Clube, da Secretaria de Bem-Estar Social e da Legião Brasileira de Assistência, enquanto os funcionários foram cedidos e mantidos pela Prefeitura Municipal.

Assim, em 14 de fevereiro de 1987, foi inaugurada a primeira instituição de Missal, a Creche Municipal Divina Providência, coordenada pelo Clube de Mães. Funcionava em um prédio adaptado da subprefeitura, com três salas, um refeitório, uma secretaria, um banheiro, uma lavanderia e uma cozinha, atendendo a quarenta crianças.

É importante destacar o cenário político da época: a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado. A coordenação da creche permaneceu sob responsabilidade do Clube de Mães até o final de 1991, quando ocorreu o primeiro concurso público para “monitora de creche”. A partir de fevereiro de 1992, o atendimento passou a ser realizado por funcionários concursados; contudo, considerando o histórico da EI naquele momento, essas monitoras não necessitavam de formação específica para realizar o concurso e atuar com as crianças.

Com o tempo, a demanda por atendimento na creche aumentou

significativamente, impulsionada pela procura de vagas pelas mães e pelas transformações no cenário político para o atendimento às crianças pequenas. Em dezembro de 1996, a aprovação da LDB marcou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Considerando esse contexto político, as instalações provisórias e a crescente demanda da creche, a administração municipal elaborou um projeto para a construção de um espaço específico para o atendimento das crianças pequenas. O objetivo era oferecer instalações e espaço físico adequados e melhores condições de trabalho aos funcionários, bem como atender à grande demanda por vagas. Por conseguinte, em 29 de janeiro de 2000, foi inaugurado o novo prédio, que contava também com um amplo espaço externo para recreação e atendia aproximadamente noventa crianças de zero a seis anos de idade. A instituição foi denominada Centro Municipal de Educação Infantil Divina Providência.

A partir de 2000, a instituição foi integrada à Secretaria Municipal de Educação, recebendo apoio pedagógico da administração municipal e da Secretaria do Bem-Estar Social. A instituição passou a contar com diretora e vice-diretora, nomeadas pela administração municipal, enquanto a coordenação pedagógica estava localizada na Secretaria Municipal de Educação.

O Quadro 2 apresenta como deu-se a integração e a edificação da EI no município de Missal:

Quadro 2 – Marcos históricos da Educação Infantil no município de Missal

ANO	O QUE HOUE	MARCO HISTÓRICO
1991	1º concurso público	Concurso para monitora de creche.
2000	Fundação do segundo Centro Municipal de Educação Infantil (Pequeno Príncipe)	As antigas “creches” passaram a ser reconhecidas como Centro Municipal de Educação Infantil.
2010	2º concurso público	Concurso para “Educadora Infantil”: exigiu-se a formação mínima no magistério, Pedagogia ou Normal Superior para atuar na Educação Infantil.
2010	Eleição de diretores	A partir desse ano, os diretores passaram a ser eleitos por consulta pública. Os profissionais interessados deveriam ter formação em Pedagogia para se candidatar. Famílias e funcionários tinham direito de voto.
2013	Fundação do terceiro Centro Municipal de Educação Infantil (Sementes do Amanhã)	Aumento do número de vagas, de modo que não há fila de espera por vagas.
2014	3º concurso público	Concurso para “Educadora Infantil”: exigiu-se a formação mínima no magistério, Pedagogia ou Normal Superior para atuar na Educação Infantil.
2014	Plano Municipal de Educação	Todos os profissionais da educação devem ter

		formação mínima em Pedagogia para avanço no plano de carreira.
2015	Lei nº 1.284	Aprovação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Profissionais do Magistério.
2017	Educadora Infantil na equipe de Ensino da Secretaria Municipal de Educação	Atendendo a pedido das profissionais que atuavam nos Centros Municipais de Educação Infantil, Cassieli Cristiane Schwendler, educadora infantil, na função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil, passou a integrar a equipe da Secretaria de Educação.
2018	Mudança nas matrículas, segundo a Lei do Corte Etário, garantindo aos alunos matriculados nos Centros Municipais de Educação Infantil a continuidade da escolarização	Os Centros Municipais de Educação Infantil passaram a atender apenas crianças de quatro meses a quatro anos, passando as turmas de “Pré-escola” (cinco e seis anos) a serem atendidas nas escolas a partir de 2019.
2019	Coordenação Pedagógica nos Centros Municipais de Educação Infantil	Extinguiu-se a função de “vice-diretora” para que cada instituição tivesse sua coordenadora, com formação mínima em Pedagogia, além do apoio pedagógico da secretaria.
2020	Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná a partir da Base Nacional Comum Curricular.	Os Planos de Trabalho Docente da rede municipal de ensino foram organizados a partir das competências da Base Nacional Comum Curricular.
2021	Lei nº 1.641	Alteração da nomenclatura das profissionais que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil, passando a serem chamadas “Professoras de Educação Infantil.”

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Missal é um dos cinquenta e oito municípios integrantes da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), criada em 1969 com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico, social e administrativo de sua área de abrangência. A AMOP atua por meio da ampliação e do fortalecimento da capacidade administrativa e da promoção de instrumentos de cooperação entre os municípios e com os governos federal e estadual.

No âmbito educacional, a associação assumiu o legado da extinta Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE), que, por meio de seu Departamento Pedagógico, instituiu o Currículo Único das Escolas da Rede Pública Municipal, um instrumento valioso para alunos, pais e professores. Em Missal, os professores da rede municipal utilizam o Plano de Trabalho Docente (PTD), estruturado em consonância com esse currículo.

Ademais, o município de Missal está vinculado ao Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu, que atua no acompanhamento das questões organizacionais e políticas das instituições de ensino. O núcleo oferece orientações e apoio metodológico na elaboração e atualização do PPP, bem como na

implementação das políticas educacionais da SEED e no processo de regularização das instâncias colegiadas, entre outras atribuições.

Atualmente o município conta com três CMEI³², que atendem aproximadamente duzentas e vinte crianças, com idades entre quatro meses e quatro anos, não havendo fila de espera por vagas. O quadro de profissionais é composto por trinta professoras de EI concursadas, dezesseis professores contratados por Processo Seletivo Simplificado (PSS), além de estagiários e jovens aprendizes que atuam diretamente nas salas de aula.

Cada uma das três instituições possui uma equipe gestora composta por uma diretora e uma coordenadora pedagógica, além de contar com o suporte da coordenação pedagógica da SMED, que é responsável tanto pelo acompanhamento das demandas pedagógicas quanto pela oferta de formação continuada aos professores.

³² CMEI Divina Providência, CMEI Pequeno Príncipe e CMEI Sementes do Amanhã.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Como discutido no capítulo anterior, compreender a especificidade do atendimento nas instituições de EI atualmente nos remete a considerar as significativas mudanças históricas na percepção da criança, o seu reconhecimento como cidadã dotada de direitos³³, as transformações no processo de institucionalização da etapa e as influências políticas que a moldaram.

Dessa forma, neste capítulo, daremos continuidade à análise da organização dessas instituições, pautadas nos pressupostos teóricos da PHC³⁴, idealizada por Dermeval Saviani, e da Psicologia Histórico-Cultural³⁵, originada a partir dos estudos de um grupo de psicólogos, tendo como proponente Lev Semionovich Vigotski. Essas não são apenas as bases teóricas do currículo do município de Missal, mas representam, em nossa concepção, uma fundamentação teórica comprometida com a formação de sujeitos emancipados, livres das amarras hegemônicas da burguesia e voltados para a transformação social por meio da educação.

Ao refletirmos sobre a educação, entendida na atual organização legislativa como direito de todos garantido por lei e responsabilidade e institucionalização do Estado, não podemos preconizar sua oferta sem considerar seu caráter social e transformador. Consideramos a EI, independentemente da faixa etária atendida, como parte integrante da educação escolar, sendo, portanto, responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente sistematizados, acumulados pela humanidade.

Neste capítulo, a finalidade é compreender os elementos envolvidos no

³³ Neste estudo, especificamente o direito à educação.

³⁴ Surgiu no início dos anos de 1980 como resposta a uma necessidade amplamente reconhecida entre os educadores brasileiros: a superação dos limites das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovistas e tecnicista, bem como das abordagens crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (Saviani, 2021c).

³⁵ A partir de seus estudos sobre a crise da psicologia, Vigotski buscou uma alternativa teórica no materialismo dialético para enfrentar o conflito entre as concepções idealista e mecanicista. Essa busca levou Vigotski e seu grupo — entre os quais se destacam Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev — ao desenvolvimento de propostas teóricas inovadoras sobre temas como a relação entre pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução nesse processo. O fundamento básico dessas hipóteses é que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem (Vigotski; Luria; Leontiev, 2017).

desenvolvimento da EI, que incluem ambientes³⁶ adequados, a compreensão do desenvolvimento infantil, do processo de ensino e de aprendizagem e da organização dos conteúdos que devem ser sistematizados. Buscamos também entender a função do professor nesse processo e, em última instância, a especificidade da educação enquanto prática mediadora do processo de humanização. A formação específica dos profissionais e a relação entre teoria e prática serão tratadas no próximo capítulo deste estudo.

Conforme os pressupostos de Saviani (2021a), a escola configura-se como o espaço primordial para a transmissão-assimilação do conhecimento historicamente construído. Por esse motivo, demanda profissionais capazes de compreender e interpretar a atual organização da sociedade, comprometidos com a superação das desigualdades de classes. Nesse sentido, os itens deste capítulo propõem reflexões sobre as especificidades da escola, dos conteúdos e da prática pedagógica como componentes indispensáveis do processo educativo, defendendo o ensino sistematizado em contraposição às práticas espontaneístas comumente presentes no cotidiano escolar, inclusive com crianças pequenas.

Assim, uma vez definidas as instituições, avançamos para a descrição de seu papel enquanto *lócus* privilegiado da transmissão-assimilação do saber sistematizado, tema abordado na seção 2.1: A especificidade da Educação Infantil. Na subseção 2.1.1, intitulada “O impacto do ensino no desenvolvimento humano”, as discussões pautam-se nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, reiterando a concepção de homem como ser histórico-social. De acordo com Arce (2021), a via da humanização e do desenvolvimento psíquico das crianças dá-se pela apropriação cultural dos saberes, possibilitada pelas condições sociais e educacionais que as cercam. Isso evidencia que a humanização não pode ocorrer de forma isolada, tampouco independente das relações com outros homens. Para Souza (2022, p. 182), “[...] o entendimento é que o desenvolvimento infantil e a humanização são construídos nos sujeitos a partir de processos de ensino e aprendizagem.”

Costa e Mello (2017) propõem o conceito de triplo protagonismo, no qual criança, cultura e professores compartilham o papel principal no processo de aprendizagem. Para as autoras, “[...] a cultura como fonte das qualidades humanas

³⁶ Neste estudo, utilizaremos o termo “escola” considerando sua definição como estabelecimento público ou privado destinado ao ensino coletivo.

deve estar disponível às crianças na escola da infância em suas máximas possibilidades, deve ser apresentada às crianças pelos professores” (Costa; Mello, 2017, p. 17).

Assim, na sequência, a subseção 2.1.2, “O papel da professora de Educação Infantil”, discute o papel ativo dos docentes na mediação dos processos de desenvolvimento infantil, favorecendo o estabelecimento de relações pessoais, sociais, culturais e educacionais que tomam por referência o ser humano em sua integralidade, e visando ao desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões (Souza, 2022).

Reiteramos que a legislação vigente, independentemente do período histórico, rege as práticas desenvolvidas em todos os âmbitos da sociedade. Por isso, a subseção 2.1.3, intitulada “Currículo e suas influências no processo educacional”, com base nas discussões do capítulo anterior, retoma o currículo como elemento central nos debates das políticas educacionais contemporâneas. Alvo frequente dos ideários neoliberais, o currículo é aqui analisado a partir de suas especificidades e de seu potencial na construção de uma educação emancipatória, desde a primeira infância. Como alertam Arce e Martins (2020), a EI não deve ser tratada como uma questão de menor valor, tampouco deve sofrer interferências preconceituosas sobre o ato de ensinar ou sobre a própria função da escola.

2.1 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, desde sua origem, o atendimento institucional às crianças pequenas³⁷ esteve substancialmente vinculado a ideários naturalizantes do desenvolvimento infantil. Ao analisarmos o percurso histórico da EI, é possível perceber que tais concepções certamente ultrapassavam o campo do ensino sistematizado, orientando a implementação de espaços substitutivos³⁸ que se aproximassem ao ambiente doméstico, considerado o mais adequado ao desenvolvimento infantil.

Contudo, a nova organização econômica que se firmou ao longo do tempo

³⁷ Tomamos como referência neste estudo a criança de zero a três anos.

³⁸ Asilos, creches, jardins de infância, pré-escolas, centros recreativos, centros de convivência e outros, de natureza e objetivos confusos, e que foram ministrados por diferentes profissionais, como médicos sanitaristas, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, sociólogos e outros representantes da caridade burguesa (Arce; Martins, 2020).

impossibilitava que a mãe permanecesse em casa com os filhos (Arce; Martins, 2020). A mulher — até então associada exclusivamente às funções de mãe e dona de casa — passou a ser mão-de-obra no cenário econômico surgido com as reformas industriais. Nesse contexto, as crianças, filhas da classe trabalhadora, passaram a demorar espaços que atendessem, sobretudo, às suas necessidades básicas de alimentação e higiene.

Mesmo após anos de avanços no processo de institucionalização e de reconhecimento educacional da EI, segundo Martins (2021, p. 89), nenhum outro segmento educacional parece tão representativo da chamada “pedagogia da espera”, transmitindo a impressão de que há pouco a ser feito até que as crianças cresçam. Essa ausência de especificidade tem atravessado os tempos e conformado o atendimento nas instituições — principalmente nas públicas — que, muitas vezes, avançam pouco além dos cuidados básicos com alimentação, higiene e segurança.

Souza reforça esse diagnóstico ao apontar que a EI sofre com uma ausência de identidade, além de uma relação indefinida com a concepção de educação escolar:

A recorrente separação etária em dois ciclos, parte do senso comum de que o trabalho educacional com a criança de 0 a 3 anos exige prioritariamente os cuidados básicos com higiene, alimentação e estímulos elementares, enquanto para as crianças maiores é possível atuar de forma mais sistemática (Souza, 2022, p. 180).

Outro fator que contribui para a descaracterização da primeira etapa da Educação Básica é a indefinição quanto ao seu vínculo³⁹ com o Ensino Fundamental, o que contribui para a persistência de uma visão assistencialista que permeia as instituições de atendimento à infância. Esse imaginário ainda é evidente na terminologia popular, que muitas vezes se refere a essas instituições como “creches”, mesmo quando reconhecida sua denominação legal como Centro Municipal de Educação Infantil⁴⁰.

Segundo Saviani, tal marca assistencialista manifesta-se de forma explícita:

³⁹ Segundo Souza (2022), ora predomina a negação desse vínculo e prioriza-se a EI como espaço voltado ao desenvolvimento espontâneo baseado na ludicidade, ora efetiva-se a negação de sua especificidade, levando à adoção de rotinas pedagógicas preparatórias que terminam por antecipar as práticas e exigências próprias do Ensino Fundamental.

⁴⁰ Especificamente no município de Missal, a partir de 2000, quando o atendimento às crianças menores de seis anos passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação e não mais da Secretaria de Assistência Social, conforme evidenciado no Quadro 2: Marcos históricos da Educação Infantil no município de Missal.

Seja porque o caráter de assistência social tende a prevalecer sobre a perspectiva pedagógica, seja porque, mesmo quando o aspecto pedagógico é o elemento determinante, a orientação teórica dominante privilegia o desenvolvimento espontâneo das crianças em detrimento da iniciativa deliberada e, cientificamente, fundamentada pelo educador (Saviani, 2021b, p. 7).

Contudo, conforme aponta Zanon (2022b), essa situação antiescolar⁴¹ absorvida pela EI resulta de um processo histórico e social, sustentado por teorias hegemônicas do “aprender a aprender”, que não preconizam a formação omnilateral⁴² do indivíduo. Tais concepções enaltecem o conhecimento empírico, negando a ciência e, conseqüentemente, os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, retirando da escola a função de transmissão do conhecimento objetivo e descaracterizando a função do professor frente aos processos de ensino e aprendizagem.

Todavia, amparados na PHC, alinhamo-nos à perspectiva de Martins, ao advogar o princípio de que,

[...] a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra sua função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como *locus* privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum (Martins, 2021, p. 90-91).

Essa perspectiva encontra respaldo nos escritos de Saviani, ao defender que:

Para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um determinado tempo, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (Saviani, 2021a, p. 17).

Dessa forma, partimos do pressuposto de que a ausência de clareza quanto às teorias que sustentam o currículo da EI do município de Missal compromete diretamente o planejamento e a atuação dos profissionais em sala de aula. Torna-se,

⁴¹ De acordo com Zanon (2022b, p. 195), trata-se de um “[...] termo utilizado para designar uma ideologia que confere o ato de ensinar inadequado, indesejável ou até mesmo prejudicial à criança pequena, enaltecendo uma defesa assistemática, espontânea e informal de educação”.

⁴² Segundo Frigotto (2012), a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos. Para mais esclarecimentos, recomenda-se a leitura de Frigotto (2012).

portanto, imprescindível que o corpo docente compreenda, fundamente e articule sua prática educacional diária a partir da PHC, compreendendo que é por meio dela que se assegura uma formação voltada à emancipação, reconhecendo o papel essencial do professor na mediação dos conteúdos científicos.

Tratar das particularidades da EI remete-nos ao conceito de educação no contexto escolar. Neste estudo, restringimos o escopo das múltiplas interpretações pedagógicas da educação escolar, fundamentando-nos nos pressupostos da PHC, dada sua unidade filosófica com a Psicologia Histórico-Cultural, bases teóricas do currículo do município de Missal, no qual se ambienta nossa pesquisa.

Compreender a educação enquanto um fenômeno próprio dos seres humanos implica interpretá-la a partir da compreensão da natureza humana e da centralidade do trabalho nesse processo. Em outras palavras, o ser humano precisa produzir sua existência continuamente, adaptando a natureza às suas necessidades. O trabalho, portanto, transcende uma atividade qualquer, configurando-se como uma ação intencional voltada ao alcance de determinadas finalidades. Ao agir sobre a natureza, o homem transforma o ambiente e, simultaneamente, a si mesmo, criando um mundo humano, o mundo da cultura (Saviani, 2021a). Assim, “[...] dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (Saviani, 2021a, p. 11).

Na concepção do Materialismo Histórico-Dialético, filósofos como Karl Marx e Friedrich Engels discutem como a ação humana sobre a natureza é fundamental para a transformação tanto do mundo quanto do próprio homem. Essa relação dialética entre sujeito e natureza implica, primeiramente, a produção material (meios físicos) para garantir a sobrevivência. Todavia, essa ação é precedida por uma antecipação em ideias: o homem representa mentalmente os objetivos reais antes de agir. Essa antecipação subjetiva, descrita por Saviani (2021a, p. 12) como “[...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”, corresponde à produção imaterial, traduzida pelo autor como “produção do saber”, seja sobre a natureza, seja sobre a cultura, entendida como o “conjunto da produção humana” dentro da qual se insere a educação.

Nesse sentido, a especificidade da educação enquanto prática mediadora do processo de humanização revela-se essencial, uma vez a natureza humana não é

dada ao homem pelo aparato biológico. Como afirma Souza (2022, p. 182), “[...] o entendimento é que o desenvolvimento infantil e a humanização são construídos nos sujeitos a partir de processos de ensino e aprendizagem”, os quais ocorrem, sobretudo, no espaço escolar.

Arce (2021) corrobora essa ideia ao afirmar que a via da humanização⁴³ das crianças e seu desenvolvimento psíquico acontecem por meio da apropriação cultural dos saberes que suas condições de vida e educacionais permitem realizar. Em suma, “[...] na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá” (Arce, 2021, p. 112).

Ao abordar a especificidade da educação em seu contexto escolar, Martins destaca que ela constitui um processo privilegiado na luta contra as desigualdades sociais:

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (Martins, 2011, p. 213).

Portanto, o objeto da educação envolve dois aspectos: de um lado, a identificação dos elementos culturais necessários para que os indivíduos da espécie humana se tornem humanos — o já mencionado processo de humanização; de outro, a organização dos meios⁴⁴ mais adequados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, por meio do qual “[...] cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza⁴⁵, a humanidade produzida historicamente” (Saviani, 2021a, p. 13). No entanto, conforme alerta Martins (2011), nem toda educação escolar alia-se, de fato, a um projeto de humanização, o que nos convida a refletir sobre nossa prática docente, objeto deste estudo, desde a mais tenra idade.

Segundo Pasqualini e Abrantes (2013), o processo de humanização constitui,

⁴³ De acordo com a autora, ao nascer, a criança carece de comportamentos tipicamente humanos e de qualidades psíquicas que a caracterizam como tal. As relações que se estabelecem com a cultura constituem, então, a condição essencial para que a criança se desenvolva como membro da espécie humana.

⁴⁴ Conteúdos, espaço, tempo e procedimentos (Saviani, 2021a).

⁴⁵ Não é garantido pela natureza, tem que ser produzido historicamente pelos homens, inclusive os próprios homens.

por excelência, um processo educativo, sendo necessária a compreensão das características e especificidades dos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico da criança. Essa proposição evidencia a contribuição da psicologia para a educação, ao oferecer subsídios a partir do conhecimento sobre o psiquismo humano e seu desenvolvimento. Isso se dá na medida em que o ensino incide sobre um psiquismo que apresenta determinadas capacidades e funções próprias de um período ao mesmo tempo em que caminha para a superação do seu estado atual. Dessa forma, concordamos com Castro e Lima (2012, p. 127), ao afirmarem que “[...] o que se busca, com o ensino no espaço escolar, são as possibilidades para o aperfeiçoamento das capacidades tipicamente do homem/mulher nesse mundo concreto”.

Marsiglia (2011) afirma que, com base nos escritos de Saviani, a pedagogia, entendida como ciência da educação, não se limita a compreender e a explicar a educação, mas também tem como finalidade orientar sua realização prática. Por essa razão, a PHC caracteriza a educação como uma atividade prática mediadora no interior da prática social.

Considerando, neste estudo, a EI como uma etapa da Educação Básica escolar — e, portanto, responsável pela transmissão do saber⁴⁶ —, a tarefa da PHC, segundo seu precursor Dermeval Saviani, implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber sistematizado em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2021a, p. 8-9).

Dessa forma, pode-se afirmar que, para a PHC, o essencial na escola é o ensino dos conteúdos escolares, que compreendem conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas, organizados de maneira intencional para que os alunos, desde a mais tenra idade, possam apropriar-se das objetivações humanas efetivadas ao longo da história (Zanon, 2022b).

⁴⁶ Objeto específico do trabalho escolar.

Em contraste com os pressupostos das teorias escolanovistas, que postulam um desenvolvimento humano pragmático mediante experiências vividas independentemente do processo educacional, nós, professores, precisamos compreender a criança em seu desenvolvimento psicológico e social, assumindo a responsabilidade de organizar na escola⁴⁷ as condições necessárias para sua efetivação.

Pautados em Gramsci (2001), vemos a naturalidade do desenvolvimento infantil, presente nas teorias capitalistas, como um retrocesso. Para o autor, “[...] quase se chega a imaginar que o cérebro do menino é um novelo que o professor ajuda a desnovelar” (Gramsci, 2001, p. 62). Reconhecendo nossa natureza histórica e social, corroboramos com Gramsci (2001, p. 62) ao afirmar que “[...] toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época”.

De acordo com Costa e Mello (2017), a concepção principal de uma teoria pedagógica reside na maneira como concebemos o ser humano e seu desenvolvimento, ou seja, como entendemos o processo de humanização⁴⁸. Contudo, pautados em Saviani (2021a), concordamos com a perspectiva histórico-crítica de que forma e conteúdo são primordiais para a teoria pedagógica. Entretanto, reiteramos a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, pois, como o próprio nome indica, somos seres históricos e culturais: aprendemos a ser seres humanos de um tempo e de uma cultura específicos. Assim, a PHC, conciliada às proposições da Psicologia Histórico-Cultural, coloca-se a serviço do desenvolvimento máximo dos indivíduos, partindo da concepção de que

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo

⁴⁷ Instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Trata-se, portanto, de um espaço que não pode se limitar à transmissão de qualquer tipo de saber, espontâneo, fragmentado, popular, mas que deve se comprometer com a transmissão-assimilação do saber elaborado, sistematizado, erudito (Saviani, 2021c).

⁴⁸ Sintetizando esse processo de humanização pelo qual cada pessoa passa, pode-se afirmar que as novas gerações se humanizam — isso é, reproduzem em si as qualidades humanas criadas ao longo da história — por meio de sua atividade na convivência social, na qual aprendem a usar a cultura, entendida como o conjunto de criações humanas acumuladas e continuamente produzidas ao longo da história (Costa; Mello, 2017).

singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2021a, p. 13).

Dessa forma, buscamos compreender a educação em sua particularidade enquanto atividade própria do ser humano, adequada a finalidades, pautada na teoria marxista de que o homem produz continuamente sua existência ao agir na natureza de forma consciente e planejada por meio do trabalho, produzindo cultura (Saviani, 2021a). Assim, a educação, enquanto fenômeno próprio dos seres humanos, é tanto uma exigência do e para o processo de trabalho quanto um processo de trabalho em si — por meio do qual os homens produzem bens materiais e imateriais (Saviani, 2021a). Dessa maneira, pode-se afirmar que, ao transformar a natureza para garantir sua subsistência, o homem transforma a si mesmo.

Assim como a PHC,

A perspectiva histórico-cultural redimensiona o lugar ocupado pelo aparato biológico, pela herança genética, na constituição do humano em cada pessoa. Sem desconsiderar o papel do aparato biológico como essencial para essa constituição, afirma-se a sua insuficiência para a promoção de saltos qualitativos na formação e no aperfeiçoamento de capacidades típicas do homem (Castro; Lima, 2012, p. 127).

Reafirmamos, portanto, o papel principal da educação na orientação dos avanços qualitativos no processo de humanização. Nessa perspectiva, cabe à escola estabelecer relações educativas tradutoras de um ensino de qualidade, que seja capaz de revoluções qualitativas na formação e no aperfeiçoamento de capacidades tipicamente humanas em todas as pessoas, uma vez que

Apenas nas relações sociais, com parceiros mais experientes, cada indivíduo se apropriará de funções mentais específicas dos homens: o pensamento, a função simbólica da consciência, as diferentes formas de linguagem, para citar algumas (Barroco, 2008 *apud* Castro; Lima, 2012, p. 128).

Nessa perspectiva, compreendemos que o processo de humanização se constitui a partir do processo educacional desde o nascimento⁴⁹, quando o bebê tem

⁴⁹ Segundo Castro e Lima (2012), os primeiros anos de vida são permeados por um intenso processo de humanização. É por meio da relação com parceiros mais experientes que a criança aprende, por exemplo, a necessidade de se comunicar pela linguagem oral, fator que desencadeia revoluções no sistema psíquico como um todo.

acesso aos primeiros contatos com a cultura⁵⁰ e gradualmente se apropria dos bens materiais e imateriais produzidos pelas gerações anteriores. Portanto, desde a mais tenra idade, a criança deve ter acesso às implicações pedagógicas intencionais na escola, pela interação não apenas com outras crianças, mas, principalmente, com a mediação de profissionais qualificados.

Dessa forma, afirmamos o princípio de que o processo educativo, enquanto propulsor do desenvolvimento das capacidades que nos tornam humanizados, desempenha um papel único na formação da humanidade nas crianças, direcionando à escola a função de “[...] organizar situações, tempos, espaços, atividades, materiais e metodologias capazes de impulsionar as aprendizagens motivadoras de seu desenvolvimento cultural” e ao professor “[...] o papel social de criar situações de interação das crianças com pessoas e objetos da cultura para promoção intencional de aprendizagens motivadoras de humanização” (Castro; Lima, 2012, p. 128).

De acordo com Costa e Mello (2017), os seres humanos formam sua inteligência e personalidade ao longo da vida, enquanto aprendem a utilizar objetos da cultura criados ao longo da história por homens e mulheres que os sucederam e também pelos homens e mulheres com quem convivem. Assim,

Para acontecer, nosso desenvolvimento depende das experiências por nós vividas no seio da sociedade e com a cultura acumulada constituída pelos objetos materiais (como as ferramentas, as casas e os livros) e os objetos não materiais (como as peças de teatro, as músicas, as danças e a literatura), pelos hábitos e costumes, pela ciência e pelas técnicas, pela língua, pelas formas de pensar, enfim, por toda a criação humana (Costa; Mello, 2017, p. 13-14).

A criação de objetos materiais e imateriais ao longo da história exige que os seres humanos desenvolvam aptidões e funções psicológicas⁵¹ indispensáveis à

⁵⁰ A criança, ao se apropriar da cultura, produz também uma cultura infantil peculiar e demonstrativa de sua capacidade de aprender, estar e atuar no mundo circundante (Castro; Lima, 2012). Para mais esclarecimentos acerca da cultura infantil, recomenda-se a leitura de Faria e Dias (2007).

⁵¹ A teoria histórico-cultural defende que as funções psicológicas superiores não são naturais, mas aprendidas por meio da atividade da criança nas relações sociais, no seio da cultura (Costa; Mello, 2017). De acordo com Malanchen (2014, p. 187-188), “[...] as pesquisas realizadas por Vigotski, Luria, Leontiev, Davidov e Elkonin identificam a influência determinante do acesso sistematizado ao conhecimento elaborado social e historicamente no desenvolvimento humano. Pontuam a importância do ensino escolar como um elemento que cria situações que possibilitam à criança um conjunto complexo de vivências diferenciadas que a leva à apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos como herança cultural pertencente ao gênero humano”. Martins (2013) aprofunda a questão acerca da relação entre o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar.

transmissão desses objetos às novas gerações, o que não se efetiva apenas pela sua contemplação (Vygotsky, 2001). Em outras palavras, para que as novas gerações se apropriem das qualidades humanas postas nos objetos, é preciso interagir com eles e realizar as atividades para as quais foram criados, aprendendo seu uso e função social. À medida que as novas gerações, por meio das gerações mais velhas, apreendem a cultura, elas reproduzem para si as aptidões e as funções psíquicas postas nestes objetos, isto é, apropriam-se delas (Costa; Mello, 2017).

Dessa forma, cada nova geração tem como possibilidade ir além da geração anterior e esse movimento constitui a história humana. Como afirma Leontiev (1978), por suas características, esse é um processo de educação, uma vez que apropriar-se de um objeto não significa inventar um uso para ele; apropriar-se de um objeto significa aprender a usá-lo de acordo com a função social para qual ele foi criado. Isso requer a orientação – intencional ou mesmo não intencional, quando apenas testemunhamos o uso de um objeto – de alguém que saiba utilizá-lo (Costa; Mello, 2017, p. 14).

Pautados nos pressupostos teóricos da PHC, precisamos pensar e organizar a prática em sala de aula de forma intencionalmente planejada, tendo o ensino como propulsor da aprendizagem. A intencionalidade implica considerar as “[...] regularidades, peculiaridades, necessidades e direitos essenciais da criança, com a finalidade de proposição de experiências, situações, contextos, tempos e atividades planejados e organizados conscientemente”, a fim de promover avanços qualitativos no desenvolvimento da cultura infantil (Castro; Lima, 2012, p. 130). Assim,

A intencionalidade educativa deve estar em função do desenvolvimento das crianças nas diferentes atividades criadas na cultura, para que elas possam, nos modos de existir mais plenos de consciência, estar e se relacionar com o mundo dos objetos, da natureza e das pessoas (Costa; Mello, 2017, p. 18).

Podemos então afirmar que o espaço essencial ao pleno desenvolvimento das crianças por meio do ensino e da aprendizagem é a escola. No conceito vigotskiano, o bom ensino, que se dá nas relações pessoais, deve antecipar o desenvolvimento para poder conduzi-lo. Portanto, “[...] não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento” (Martins, 2021, p. 96). Reafirmamos, ainda, a concepção de ensino defendida por Castro e Lima (2012, p. 124) ao sustentarem “[...] um bom ensino que se antecipe e faça avançar o

desenvolvimento da pessoa, a partir de experiências educativas capazes de situar ativamente o sujeito que aprende e também aquele que ensina”.

De acordo com Didonet,

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se no outro houver paixão (Didonet, 2001, p. 11).

Portanto, pensar a EI é ir além dos muros da instituição em si; é considerar as especificidades da criança, a interdependência da sua relação com o outro para o seu desenvolvimento, na garantia do seu direito de acesso aos conteúdos clássicos, aparatos do acervo científico, artístico e filosófico da humanidade. Trata-se, pois, de reconhecer toda a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança, mediada pela ação intencional de sua relação com o outro, por meio de práticas de ensino.

2.1.1 O impacto do ensino no desenvolvimento humano

Fundamentados em Saviani (2021a), faremos um breve resgate histórico das tendências pedagógicas⁵² que atravessaram o percurso educacional do Brasil, a fim de compreender a defesa pelos pressupostos da PHC no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, na busca pela formação integral dos filhos da classe trabalhadora, com vistas à transformação social.

Partimos do pressuposto de que a educação brasileira se desenvolveu, principalmente, sob influência da Igreja Católica, com os jesuítas⁵³. A quebra do monopólio religioso na educação ocorreu a partir das ideias Iluministas⁵⁴ difundidas por Pombal e predominantes até o início do século XX. Com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, e a promulgação da Constituição de 1946⁵⁵, a tendência predominante na educação brasileira passou a ser o

⁵² Para mais esclarecimentos, recomendamos a leitura de Saviani (2021a, 2021c).

⁵³ Exerceram o monopólio da educação até 1759, por meio da pedagogia tradicional católica.

⁵⁴ Pedagogia tradicional leiga, inspirada no liberalismo clássico.

⁵⁵ Determinou ser atribuição da União fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

escolanovismo. Contudo, a partir de 1960, essa tendência começou a apresentar sinais de crise, dando abertura à chamada pedagogia tecnicista⁵⁶.

Durante a década de 1970, enquanto o governo militarista buscava inculcar um caráter autoritário e tecnocrático à educação, boa parte dos educadores uniu-se para articular críticas a essa proposta educacional, com apoio da concepção crítico-reprodutivista⁵⁷. Contudo, dado seu caráter reprodutivista, essa concepção não apresentou uma proposta pedagógica inovadora, limitando-se a reproduzir a tendência vigente.

A partir de 1979, emergiu a crítica⁵⁸ à visão crítico-reprodutivista, com o objetivo de compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais. Temos assim, o surgimento da corrente pedagógica histórico-crítica, fundamentada no pressuposto de que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas essa determinação ocorre de forma recíproca. Em outras palavras, a educação também influencia a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação (Saviani, 2021a).

Tomamos como referência a atividade de ensino, inerente à educação no âmbito escolar, considerando que ela pressupõe, simultaneamente, a presença do professor e do aluno. Dessa forma, a aula é produzida pelo professor e consumida pelos alunos ao mesmo tempo, característica que reafirma sua modalidade do trabalho não material (Saviani, 2021a).

Consideramos a educação como uma ação pedagógica que deve ultrapassar os limites da visão do senso comum. Seu fim é a formação de personalidades humano-históricas, tendo como objeto a cultura em sua integralidade — abrangendo conhecimentos, valores, arte, ciência, filosofia e todas as formas de produção histórica da humanidade.

Ao dialogar com Arce (2020), e fundamentando-nos nos princípios da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que a EI, enquanto parte integrante Educação Básica escolar, deve ser responsável pela transmissão planejada dos

⁵⁶ Implantada pelo regime militar, com orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade.

⁵⁷ Sistematizada por teóricos como Bourdieu e Passeron, essa abordagem foi denominada de “crítica”, por considerar os determinantes sociais da educação, e “reprodutivista”, por concluir que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes no modo de produção.

⁵⁸ Trata-se de uma análise crítica por reconhecer a determinação exercida pela sociedade sobre a educação; no entanto, assume um caráter crítico-dialética, e não crítico-mecanicista, visto que essa, essencial às teorias crítico-reprodutivistas, considera a sociedade determinante unidirecional da educação (Saviani, 2021a).

conhecimentos historicamente sistematizados. Essa etapa, portanto, torna-se essencial no processo de humanização. Não por acaso, Arce (2020, p. 7) adverte que “[...] o ensino em EI não pode ser tratado como questão de menor importância, muito menos imiscuído às interpretações, no mínimo preconceituosas sobre o ato de ensinar e sobre a escola”, independentemente da faixa etária atendida.

É nesse sentido que as reflexões de Saviani (2021a) se tornam centrais: ao conceituar o trabalho educativo como o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade, ele reforça a ideia do ensino como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Nesse contexto, o autor afirma:

Ensinar deriva do verbo latino *‘insigno, avi, atum, insignare’*, que significa marcar com um sinal, pôr um sinal em, imprimir, gravar; mas significa também, exprimir, notar, definir, assinalar, dar a conhecer, anunciar. Vê-se que ensino deriva de signo, sinal (Saviani, 2021b, p. 8).

À vista disso, Saviani (2021b, p. 9) ressalta autores como Santo Agostinho⁵⁹, Santo Tomás de Aquino⁶⁰ e Luzuriaga⁶¹, por reconhecerem a importância do ensino para crianças pequenas, “[...] enfatizando a necessidade de que as agentes das creches se assumam como professoras, isto é, como profissionais do ensino”. Isso implica “[...] considerar o que é relevante ensinar às crianças nas creches levando em conta suas condições psicológicas que vão requerer modos adequados de ensinamento” (Saviani, 2021b, p. 9).

Por outro lado, as teorias neoliberais, também chamadas de teoria do aprender a aprender⁶², ao associarem a aprendizagem à troca de experiências baseada no protagonismo infantil, acabam por anular o papel do professor na organização do ensino. Nessa abordagem, a função docente é limitada à organização dos espaços com vistas a torná-los instigantes e provocativos, substituindo o ensino

⁵⁹ Em 389, escreveu a obra *De magistro* (sobre o mestre), partindo de um diálogo com seu filho. Nela, discute do sentido e a finalidade da linguagem com o objetivo de demonstrar em que consiste o ato de ensinar, concluindo que os homens somente podem ensinar lançando mão de sinais, com destaque para as palavras, que são signos pelos quais nos referimos às coisas.

⁶⁰ Em sua obra, também intitulada *De magistro* (sobre o mestre), a partir das reflexões de Agostinho, traz duplo sinal ao ensino: o que e a quem se comunica a ciência.

⁶¹ Registra em seu dicionário pedagógico que o ensino propriamente dito envolve cinco aspectos: algo que é ensinado, alguém a quem se ensina, alguém que ensina, o modo como se ensina e o lugar em que se ensina. Assim, cabe às professoras organizar sistematicamente o processo ensino-aprendizagem das crianças, contemplando de forma intencional e cientificamente fundamentada os cinco aspectos apontados (Saviani, 2021b).

⁶² Para saber mais sobre o autor, recomenda-se a leitura de Duarte (2010, 2011).

pelas vivências e pela espontaneidade. Isso implica que a criança aprenderia interagindo com o ambiente e com outros adultos e crianças, sem uma mediação consciente do conteúdo de ensino. Dessa maneira, como apontam Souza, Gaspar e Silva (2024, p. 17), “[...] o conhecimento histórico produzido pela humanidade que nos torna humanos por meio da educação cede lugar às trocas espontaneístas que surgem dessas relações e que a partir daí deve ser problematizada pelo professor”.

Seguindo a linha de pensamento dos autores, teóricos que costumam defender uma suposta “cultura infantil” como base para o trabalho pedagógico nas escolas parecem esquecer que a “[...] criança está inserida em uma determinada sociedade e em um determinado momento histórico, o que vai condicionar o seu pensamento; portanto, a espontaneidade é marcada pelo repertório cultural a que aquela criança teve acesso”, sendo função da escola, nesse processo, a ampliar esse “[...] repertório cultural da criança com o que a sociedade tem de mais avançado” (Souza; Gaspar; Silva, 2024, p. 8). Para a teoria histórico-crítica, também chamada de teoria marxista, “[...] os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 2011, p. 25 *apud* Souza; Gaspar; Silva, 2024, p. 8).

Portanto, o processo de humanização depende fundamentalmente da relação entre os seres humanos e os objetos da cultura, material e imaterial, por eles mesmos produzidos. No entanto, a apropriação das qualidades humanas presentes nesses objetos não depende única e exclusivamente de seu contato com eles, mas da efetivação da atividade para a qual esses objetos foram criados. Em outras palavras, é necessário aprender a usar esses objetos, ou seja, compreender sua função social. Segundo Leontiev (1978), por suas características, esse processo é intrinsecamente educativo, uma vez que requer orientação, intencional ou não, de alguém que já saiba utilizar esses objetos. Na escola, o professor desempenha esse papel, sendo o “outro” que conhece e apresenta o mundo para as crianças, embora ele não seja o único a promover esse aprendizado, uma vez que também se estabelecem relações de trocas e compartilhamento de conhecimentos entre seus pares. Assim, para que isso aconteça na escola infantil, é preciso organizar as condições educativas com essa perspectiva (Costa; Mello, 2017).

Em suma, defendemos o “[...] ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica” (Martins, 2013, p. 269). Contudo, essa transmissão pressupõe a assimilação, ou apropriação, e a aprendizagem desses conceitos. Como já mencionado, para Costa e Mello (2017), o processo de aprender envolve um triplo protagonismo, no qual a criança, a cultura e os professores ocupam, todos os três, papéis principais. Nesse sentido, “[...] a cultura como fonte das qualidades humanas deve estar disponível às crianças na escola da infância em suas máximas possibilidades, devendo ser apresentada às crianças pelos professores” (Costa; Mello, 2017, p. 17). Assim, apresentamos a seguir reflexões sobre a função desse profissional na efetivação do processo de ensino-aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento humano.

2.1.2 O papel da professora de Educação Infantil

Seguindo os pressupostos de Saviani (2021a), o homem é um ser histórico-social e sua natureza não lhe é dada como manifestação do aparato biológico, mas produzida historicamente por meio da educação. Nesse sentido, Scalcon, ao abordar a especificidade da educação no âmbito do trabalho imaterial, destaca:

Trata-se do entendimento de que a função da escola é transmitir os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, uma vez que a educação escolarizada surge de uma situação historicamente determinada, ou seja, ela se constitui numa exigência da sociedade burguesa que, na fase capitalista de industrialização, requer das camadas trabalhadoras o domínio dos códigos linguísticos. Disso decorre a necessidade do ensino através da difusão da escola básica (Scalcon, 2002, p. 4).

Entretanto, ao refletirmos sobre a organização das práticas pedagógicas e a função da professora nesse processo, torna-se fundamental compreender a articulação entre as teorias⁶³. Muitos teóricos da área ressaltam que, não raramente, supervalorizam-se os pressupostos da psicologia em detrimento dos conceitos pedagógicos. Essa realidade foi constatada nas pesquisas realizadas para este estudo, nas quais se identificou um número significativamente maior de produções

⁶³ PHC e Psicologia Histórico-Cultural.

científicas da psicologia do que da pedagogia quando se trata da EI. Essa assimetria, como aponta Martins (2021), tem raízes na própria tradição pedagógica, que tende a considerar os primeiros anos de vida como uma fase em que apenas acompanhamos o desenvolvimento supostamente natural das crianças.

Reforçamos, como mencionado anteriormente, que um bom ensino deve antecipar e impulsionar o desenvolvimento humano por meio de experiências educativas capazes de situar ativamente tanto o sujeito que aprende quanto aquele que ensina. Partimos, portanto, para a análise da especificidade do planejamento do professor na organização desse ensino de qualidade.

Segundo Zanon (2022a, p. 198), “[...] é por meio da atividade de ensino que o professor planeja ações promotoras de aprendizagem”, sendo seu principal objetivo a apropriação, por parte da criança, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Assim, não é possível planejar adequadamente sem reconhecer a tarefa essencial do professor: “[...] possibilitar as melhores formas para que a atividade de aprendizagem aconteça” (Zanon, 2022a, p. 198). Os estudos da autora revelam que a compreensão da unidade entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem requer a ciência da organização inerente do planejamento pedagógico em torno da tríade: conteúdo-forma-destinatário⁶⁴.

Esse pressuposto requer do professor a organização de atividades que considerem o aluno no âmbito da sociedade de classes, refletindo sobre de que modo ele poderá se apropriar dos conceitos fundamentais para sua formação omnilateral. É necessário, portanto, identificar quais conhecimentos devem ser acessados para que a aprendizagem se efetive, tendo a consciência de que não são quaisquer práticas pedagógicas que promoverão a almejada emancipação humana. Na perspectiva da PHC, a organização do planejamento requer do professor respostas a três perguntas: “o que ensinar?”, “como ensinar?” e, conseqüentemente, “para quem ensinar?” — sem, contudo, tomar os alunos como ponto de partida para o conhecimento.

Assim, reforçamos os escritos de Gramsci (2001), ao destacar que, embora seja relevante considerar os interesses da criança, cabe ao professor exercer um papel diretivo, especialmente na etapa hoje denominada Educação Básica. Isso porque o docente representa o conhecimento científico, que deve se contrapor ao

⁶⁴ Também chamada de tríade do ensino. Para mais esclarecimentos, recomenda-se a leitura de Galvão, Lavoura e Martins (2019), Martins (2013) e Zanon (2022a).

conhecimento folclórico⁶⁵ trazido pelos estudantes (Souza; Gaspar; Silva, 2024). Nessa mesma linha, corroboramos com Zanon (2022a, p. 198), ao afirmar que a atividade de ensino — cuja responsabilidade recai fundamentalmente sobre o docente — refere-se a “[...] tudo aquilo que o professor vai desenvolver de forma intencional, visando ao ensino dos conteúdos escolares”.

Entendemos, ainda, que o professor precisa conhecer o “destinatário” do processo educativo, conforme a tríade conteúdo-forma-destinatário. A compreensão das fases do desenvolvimento das crianças, no entanto, não deve ser reduzida a critérios etários. Isso porque, segundo a contribuição da psicologia, não é a maturação do organismo que determina os períodos do desenvolvimento, mas a atividade social da criança, ou seja, sua relação concreta com o mundo.

Partindo desse pressuposto, fundamentados na teoria histórico-cultural de Vygotski, entendemos que o desenvolvimento de novas capacidades na criança é provocado pelas necessidades postas pelas situações sociais, materiais e culturais. Cada atividade que impulsiona a existência está relacionada a uma necessidade específica, o que significa que, em cada período do desenvolvimento, diferentes necessidades se impõem, abrindo espaço para distintas possibilidades de avanço. A Psicologia Histórico-Cultural ensina-nos que o desenvolvimento humano não é um processo natural, pois “[...] o elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a relação criança-sociedade” (Pasqualini, 2020, p. 74).

Para Leontiev (2017), observar o lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais deve ser o ponto de partida ao se buscar compreender o processo de seu desenvolvimento psicológico. Além disso, o autor afirma que o que determina diretamente o desenvolvimento de uma criança

É sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (Leontiev, 2017, p. 63).

Partindo do anteposto, procuramos conceituar a noção de atividade-guia, também chamada de atividade principal. De acordo com Leontiev (2017), nem todas

⁶⁵ Em Gramsci, o termo “folclórico” refere-se ao senso comum, às fábulas e até mesmo ao misticismo. Não se trata, portanto, da cultura folclórica de uma nação.

as atividades possuem a mesma importância para o desenvolvimento do indivíduo. O autor destaca, portanto, a necessidade de se considerar a “[...] dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral” (Leontiev, 2017, p. 63).

Fundamentando-se nessa perspectiva, Pasqualini (2020, p. 75) afirma que “[...] em cada período do desenvolvimento, uma atividade se mostra dominante”. Leontiev (2017, p. 65) reforça essa ideia ao afirmar que “[...] a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”.

Outro fator determinante, derivado das influências da Psicologia Histórico-Cultural no processo educativo, tem origem em estudos voltados à compreensão do desenvolvimento humano, sendo esse vinculado à

Aprendizagem mediada pelos signos⁶⁶, resultando nas apropriações e nas internalizações, que, por sua vez, irão promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nesse viés, a Pedagogia tem como pressuposto a organização do ensino sistematizado e intencional mediada pelos signos como forma para a promoção humana (Zanon, 2022b, p. 17).

Contudo, a Psicologia Histórico-Cultural não se limita à análise do desenvolvimento humano em seus aspectos psicológicos. Suas discussões englobam “[...] diversos fenômenos referentes ao processo educacional como um todo” assim como possibilitam “[...] a articulação entre teoria e prática de forma mais abrangente” (Souza, 2022, p. 183). A autora ressalta que, embora se reconheça, sob essa perspectiva, que com o avanço da idade a criança se torna mais apta a realizar atividades mais complexas, o desenvolvimento não ocorre automaticamente. Ele depende da criação de novas necessidades, que surgem a partir das situações sociais e culturais vividas. Por isso,

O professor desenvolve um trabalho diretivo que tem por função promover o desenvolvimento da criança e, para que isso se efetive, é preciso entender a atividade principal da criança em cada idade, de forma a obter subsídios para a eficácia e precisão do processo de intervenção no desenvolvimento. Também é importante saber articular esse estímulo ao desenvolvimento a partir da atividade principal com

⁶⁶ Para saber mais, recomenda-se a leitura de Vygotski (1984) e Martins (2016).

o planejamento sistemático do ensino, focado na apreensão dos conceitos científicos e de fenômenos complexos, para além do senso comum e dos conhecimentos cotidianos (Souza, 2022, p. 185).

Nesse sentido, planejar o ensino na EI visando à efetivação do processo de ensino-aprendizagem em suas máximas possibilidades não é uma tarefa simples. As funções psicológicas superiores desenvolvem-se apenas em atividades que as demandam, sendo responsabilidade da professora organizar essas atividades a partir do seu aluno concreto, considerando o cotidiano escolar — e não apenas com base na faixa etária a que seu trabalho pedagógico se destina.

Com base em Pasqualini (2020), defendemos que o desenvolvimento humano é um processo histórico-cultural que não segue um caminho natural, mas que se produz no interior das condições históricas e culturais particulares. Assim, a idade cronológica não é um fator determinante: o desenvolvimento não é biológico, mas construído socialmente. Por isso, a professora de EI precisa conhecer os diferentes períodos do desenvolvimento infantil e compreender como a intencionalidade das atividades propostas pode promover a transição de uma fase a outra.

Sabemos, a partir dos estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin, que há três atividades dominantes que devem ser mobilizadas ao longo a EI, considerando especificamente a faixa etária em questão neste estudo.

Ao tratarmos da prática pedagógica com crianças de zero a três anos, temos como eixo norteador as atividades principais denominadas de **comunicação emocional direta e manipulatória objetal**. Retomando os princípios basilares dessas atividades, Elkonin (1987) demonstra que na relação bebê-adulto desenvolve-se uma peculiar comunicação de forma emocional direta, em que o centro da atividade é o adulto, o qual estimula e desencadeia novas relações com o meio social. Dessa relação, formam-se, na criança, ações orientadoras e sensório-motoras de manipulação que se tornam a atividade principal num segundo momento do desenvolvimento, denominada de manipulatória objetal, cujo objetivo é apropriar-se dos procedimentos socialmente elaborados, concretizados nas ações com os objetos (Lazaretti, 2013, p. 147, grifo da autora).

Partindo desse pressuposto, convém ressaltar que “[...] as atividades da criança devem estar organizadas num processo intencional de intervenção educacional, não bastando apenas disponibilizar os objetos e oferecer estímulos diversos” (Souza, 2022, p. 185). Como temos defendido, a aprendizagem não se dá de maneira espontânea: a interação é “[...] determinante no desenvolvimento infantil,

por isso o ensino pressupõe intencionalidade do ato pedagógico” (Souza, 2022, p. 182).

Com base nas concepções da PHC, é possível estabelecer uma distinção fundamental no processo educativo: o professor é o sujeito que domina o conhecimento sistematizado, enquanto a criança se apropria do saber transmitido de forma sistematizada e estruturada. Para Arce (2021, p. 118), “[...] apropriar-se significa, em seu sentido primeiro, a conversão, daquilo que está fora, em algo interno, expresso pelo conteúdo psíquico encarnado nos objetos”.

Concebemos, portanto, os preceitos da teoria histórico-crítica, segundo os quais a educação constitui-se como via para a transformação social, destacando-se como uma atividade mediadora inserida na prática social global (Saviani, 2023b). Nesse sentido,

É uma atividade mediadora porque se constitui como uma das manifestações sociais em que ocorre uma ação de reciprocidade, tanto pelo fato de ser determinada pelo contexto histórico-social em que se situa quanto por influenciar diferentes setores da sociedade (Scalcon, 2002, p. 5).

Assim, a institucionalização da EI, organizada em ambientes coletivos e extradomiciliares, deve explicitar o papel da educação no processo motivador do desenvolvimento humano em seus diferentes aspectos — físicos, cognitivos, afetivos, morais, sociais ou culturais —, além de ressaltar a vital função do professor nesse processo. Para Castro e Lima, essa tarefa exige

[...] planejamento expressado em intervenções educativas baseadas nos relacionamentos da criança com pessoas mais experientes (crianças mais velhas, adultos) com acesso à cultura, buscando concretização de uma formação social plena. Essas experiências e intervenções pedagógicas são voltadas para a criação e mediação de situações educativas ricas e diversificadas, no mesmo processo em que se garante à criança a apropriação da cultura elaborada historicamente (Castro; Lima, 2012, p. 130).

A partir disso, compreendemos que a educação escolarizada e seus profissionais educadores possuem função específica no desenvolvimento histórico da humanidade. Desde o nascimento, os processos educativos, sistematizados ou não, são essenciais para o processo de humanização, “[...] especialmente pela

possibilidade de mediações intencionais para o envolvimento da criança em atividades das quais decorrem aprendizagens motivadoras de sua humanização” (Catro; Lima, 2012, p. 131). Todavia, essa função redentora do professor precisa ser desvelada, o que demanda a indispensável compreensão das influências capitalistas no interior da escola pública, principalmente pelo corpo docente.

Para Zanon (2022b), o professor é o principal responsável pela atividade de ensino, cabendo-lhe planejar, organizar e sistematizar os conteúdos escolares, presentes na cultura imaterial⁶⁷, promovendo não apenas sua transmissão, mas também sua apropriação pelas crianças, efetivando, assim, a aprendizagem. Nesse sentido, corroboramos com a autora ao afirmar que

A atividade de aprendizagem tem como principal objetivo a aquisição, pela criança, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, e para tanto, cabe ao professor a essencial tarefa de possibilitar as melhores formas para que a atividade de aprendizagem aconteça (Zanon, 2022b, p. 198).

Saviani (2021c) reforça que a educação escolar possui um caráter específico e central na sociedade, sendo o professor fundamental no processo de ensino. Nessa perspectiva, o autor destaca ainda que a organização curricular deve ser organizada com base nos conteúdos clássicos, ressaltando a importância da transmissão do conhecimento. Contudo, Marsiglia (2011) adverte que, para refletir sobre a atuação docente, é preciso considerar as condições concretas em que o trabalho do professor se realiza, pois a idealização da prática pedagógica deve servir-nos como horizonte a ser alcançado, mas sempre pensada a partir daquilo que vivemos.

Entretanto, o que se observa no cenário das políticas públicas — especialmente o currículo no campo educacional — são interesses voltados à manutenção do *status quo*, ajustando a escola aos interesses hegemônicos de uma minoria da população. Esses interesses disfarçam-se sob a retórica de inovação trazida pela era tecnológica. Dentro dessa lógica, a própria função docente torna-se alvo desses interesses. No caso do RCNEI, por exemplo, a função do professor é posta em evidência ao afirmar que esse

Tem como função precípua ofertar brinquedos, espaço e tempo para

⁶⁷ Trata-se da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades (Saviani, 2021a).

as brincadeiras infantis na instituição, possibilitando que as crianças escolham temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar, permitindo que os alunos organizem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais, brincando de maneira espontânea e prazerosa (Arce, 2020, p. 19).

Nesse sentido, a legislação vigente, pautada em teorias do “aprender a aprender”, induz indiretamente a desvalorização do papel do professor, que passa a ser concebido apenas um executor entre as crianças e o conhecimento. Embora reconhecido como o parceiro mais experiente entre as crianças, o docente é relegado à posição de “[...] organizador das atividades em sala, a partir das experiências e dos conhecimentos das crianças”, sendo capaz de refletir a partir dos saberes tácitos de sua prática cotidiana, suas anotações e reflexões com seus pares (Arce, 2020, p. 20).

Ademais, Duarte (2011, p. 41-42) argumenta que a teoria do aprender a aprender postula que “[...] o que se aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que se aprende através da transmissão por outras pessoas”. Desconsidera-se, nesse sentido, o universo da cultura e o papel do professor no processo educativo e na aquisição de conhecimentos socialmente produzidos.

Essa descaracterização da atuação docente, aliada à desvalorização de uma sólida formação teórica para esse profissional, pode ser observada no projeto do MEC intitulado “Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, elaborado, em 2015, pela consultora Maria Carmem Silva Barbosa. No documento, ela afirma:

A educação infantil rompe com a lógica do ensino fundamental – que é a de um professor sozinho na sua sala, com sua turma – pois ela precisa ser realizada em parceria. Isso significa propor uma formação que não seja a do trabalho individual, mas coletivo. O adulto deixa de ser o centro para compartilhar, com outro adulto e com as crianças, o papel de gerir diferentes aspectos da sala e seu funcionamento. Para que isso seja possível, é preciso investir nas relações humanas e no trabalho cooperativo. Planejar é estudar e organizar situações de aprendizagem para as crianças. Se o professor tem boa formação e é investigativo, ele não precisa dominar todos os conhecimentos que podem se fazer presentes no grupo, ele faz sua formação continuamente junto com as crianças e em momentos de pesquisa e reflexão com seus colegas. A postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento. Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do

conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças. Não há necessidade de material didático pronto para o professor aplicar e nem de cartilhas ou livros didáticos para as crianças. Mas, há relevância na criação de espaços de participação onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de ideias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões, assim como a proposição de novos desafios, que ensinarão às crianças a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento (Brasil, 2015, p. 36-37).

Contudo, ao tomar a PHC como objeto deste estudo, é fundamental compreender a proposta de atuação que essa teoria direciona à educação da infância, delineada por seu precursor, Demerval Saviani. Fundamentado na compreensão da educação como “mediação no interior da prática social”, o autor situa essa prática (social)

Como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. Assim, essa passagem do ponto de partida ao ponto de chegada ocorre pelos momentos intermediários do método definidos como problematização, instrumentalização e catarse⁶⁸ (Saviani, 2020, p. 270).

Sendo a organização do trabalho pedagógico pela professora uma dimensão inerente ao processo de ensino, é necessário que essa organização se desenvolva

[...] desde a mais tenra idade, direcionando-se sempre para apropriação, por parte de cada criança, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas, representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte (Saviani, 2020, p. 272).

Partindo das particularidades no campo da EI, observa-se, ao longo da história, a nítida transformação dessa etapa educacional em um campo marcado por disputas, refletidas nas políticas curriculares. Nesse contexto, uma das vertentes que desponta atualmente é a defesa de um currículo voltado para a infância, uma pedagogia que considere a criança como centro do processo educativo, aprendendo por meio de experiências, do lúdico e da interação.

Prado e Azevedo (2012, p. 46) afirmam que o consenso na EI tem dificultado avanços e a elaboração de outras proposições que sigam uma direção diferente das

⁶⁸ Para mais informações, recomenda-se a leitura de Saviani (2021c).

imposições estabelecidas pelos currículos nacionais⁶⁹, voltados exclusivamente ao atendimento das necessidades das crianças, de modo que “[...] podemos perceber os rumos que a EI e a formação de seus professores estão tomando”. Todavia, corrobora-se com as contribuições da obra “Ensinando os pequenos de zero a três anos”, organizada por Martins e Arce (2021), no sentido de que esses modelos devem ser superados, com vistas aos princípios da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural.

Prado e Azevedo (2012, p. 47) destacam as contribuições de Arce (2004), que, de forma geral, define a escola de Vigotski nos seguintes termos:

1. Valoriza a transmissão de experiência e conhecimento;
2. Valoriza o adulto e o professor nesse processo;
3. Propõe a ideia de interação não mais como entre pares e a partir do ambiente imediato, mas na interação com a cultura universal do gênero humano;
4. Considera as especificidades, mas isso nos leva principalmente a entendermos como a criança pensa, como explora o mundo etc.;
5. Focaliza como necessários a história e o conhecimento objetivo (apropriação dos produtos culturais produzidos pela atividade humana) no que tange os processos educativos.

Assim, passamos às reflexões sobre o currículo na EI. Com base nas definições de Saviani (2021a, p. 17), que compreende o currículo, dada sua função elementar, como a própria “escola funcionando” — ou seja, desempenhando a função que lhe é própria⁷⁰ —, nós, professoras, precisamos compreender e nos fundamentar nos preceitos histórico-críticos na busca pela superação dos ideários impostos pela hegemonia neoliberal, cuja influência faz-se presente no cotidiano escolar.

2.1.3 Currículo e suas influências no processo educacional

Reiteramos o que foi anteriormente exposto a fim de abordar as especificidades do currículo na EI, tendo em vista que “[...] é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar” (Saviani, 2021a, p. 14). Para que não se perca de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário na escola,

⁶⁹ Vistos inicialmente mais como políticas públicas preocupadas com a igualdade entre os indivíduos (Agostini; Fávero, 2020).

⁷⁰ Defendemos o princípio de que a escola, independentemente da faixa etária atendida, deve cumprir sua função fundamental de transmitir conhecimentos, ou seja, de ensinar. Ela configura-se como *lócus* privilegiado de socialização, capaz de ultrapassar as esferas do cotidiano e os limites inerentes à cultura do senso comum (Martins, 2021).

adotamos como definição de currículo “[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2021a, p. 15). O emprego do termo “nucleares” evidencia a defesa que a escola deve cumprir sua função social de transmissão-assimilação do saber científico, sem abrir caminhos para “[...] toda sorte de tergiversões, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar” (Saviani, 2021a, p. 15).

Quando se trata do trabalho desenvolvido na EI, especialmente nos CMEI com crianças consideradas “tão pequenas”, é comum encontrarmos interpretações baseadas no senso comum que dissociam essa etapa da organização escolar propriamente dita. Contudo, se não é escola, qual sentido de ser “aluno”? E, por conseguinte, por que denominar os profissionais que ali atuam como “professores”? Por isso, defendemos que a EI não deve ser compreendida em oposição ao processo de escolarização. Ao contrário, conhecendo a riqueza de possibilidades que essa etapa oferece para o desenvolvimento das crianças menores de cinco anos, a EI deve ser concebida como o início da escolarização, não como mera preparação para o Ensino Fundamental, mas como uma etapa que possui valor formativo próprio, com infinitas possibilidades de ensino e aprendizagem (Arce; Jacomeli, 2012). As autoras afirmam:

Ao trabalhar-se intencionalmente com a criança, explorando as características que marcam essa etapa do desenvolvimento biológico, psicológico, cultural e social, estamos iniciando um processo de escolarização, um processo de compreensão, de apreensão, descoberta do mundo que nós seres humanos construímos (Arce; Jacomeli, 2012, p. 1).

Dessa forma, ao considerar os avanços culturais, sociais e até mesmo legais conquistados no âmbito da EI, torna-se imprescindível pensar na organização de ambientes adequados, na elaboração de currículos com específico embasamento teórico, na qualificação dos profissionais e na disponibilização de recursos pedagógicos consistentes. Essas medidas visam não apenas a preservar, mas também a ampliar as históricas dessa etapa da Educação Básica, garantindo um ensino público emancipador e de qualidade para as crianças desde a mais tenra idade.

Destacamos, nesse contexto, a PHC, por se tratar de uma teoria socialista fundamentada na concepção de sociedade e de ser humano, que busca a superação da sociedade dividida em classes por meio da emancipação humana.

Esse cenário de conquistas requer também nossa interpretação crítica, e não apenas romântica. Muitos foram os avanços, sim. Contudo, é necessário questionar quais interesses estão por trás desses avanços.

Segundo Saviani (2021b), a precaridade do atendimento a essa faixa etária tem resquícios desde o Império e reflexos presentes na legislação desde 1971. A Lei nº 5.692, ao estabelecer as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, dedicou apenas uma “breve e lacônica” frase no § 2º do artigo 19 ao ensino das crianças menores de 7 anos: “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (Brasil, 1971). Somente em 1988, com a Constituição Federal, movimentos populares alcançaram uma expressiva conquista, que foi descrita nos artigos 205⁷¹ e 208⁷². Por fim,

A nova LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996, definiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica (artigo 29), devendo ser oferecida em creches e pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade (artigo 30). Colocou, ainda, sob responsabilidade do município, ao qual cabe, também, autorizar o funcionamento, reconhecer e fiscalizar as escolas de educação infantil mantidas por entidades particulares (Saviani, 2021b, p. 7).

De acordo com Malanchen,

As reformas do Estado Brasileiro que, a partir da década de 1990, o adequaram à reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista ou, em outras palavras, à assim chamada “economia globalizada”, incluíram as reformas na educação escolar em todos os seus níveis e em seus vários aspectos. A defesa ideológica da reforma do Estado é realizada pelo discurso de atualização e racionalização do mesmo, com a alegação de que isso levaria à superação de problemas como a inflação alta e a diminuição do crescimento econômico, o que, segundo os defensores do Neoliberalismo, só poderia ser alcançado pela adaptação das políticas econômicas e sociais nacionais às exigências do processo de globalização (Malanchen, 2014, p. 16).

Assim, com o avanço do século XXI, observa-se no atual cenário educacional as influências neoliberais advindas da Reforma do Estado dos anos de 1990. As políticas econômicas e sociais, incluindo as educacionais, operacionalizadas no

⁷¹ Define a educação como direito de todos e dever do Estado.

⁷² Assegura o atendimento em creches e pré-escolas às crianças menores de seis anos de idade.

Brasil, foram orientadas por organismos internacionais, como a UNESCO e o BM.

O cenário apresentado na atualidade revela que a EI tem sido fortemente influenciada por concepções educacionais calcadas no lema “aprender a aprender” e outras vertentes que têm contribuído para o esvaziamento dos conteúdos curriculares, consolidando uma visão hegemônica a serviço do capital. Autores como Arce (2004), Duarte (2011) e Malanchen (2016) apontam que o construtivismo e o pós-modernismo carregam consigo ideais que refletem essa perspectiva, implicando em posicionamentos valorativos que impactam diretamente a educação escolar.

Com a finalidade de ajustar a escola aos interesses hegemônicos de manutenção do *status quo*, o principal alvo dessas reformas foi o currículo escolar. De acordo com o discurso neoliberal, as reformas visavam a “[...] colocar a escola em sintonia com as mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas”; no entanto, “[...] o que se colocou em prática foi um intenso processo de formatação da escola segundo os moldes impostos pela lógica do capitalismo” (Malanchen; Santos, 2020, p. 3).

Para Marsiglia,

Os documentos publicados por diferentes governos (municipais, estaduais e federais), ao seguirem uma orientação pós-moderna (dominante desde a década de 1990), legitimam uma formação humana privada de desenvolvimento em suas máximas possibilidades capitaneada pelo esvaziamento dos conteúdos da escola, do mesmo modo que as políticas educacionais neoliberais tem expropriado a educação do mínimo de condições de realização de um efetivo trabalho educativo que atenda a um novo projeto de sociedade (Marsiglia, 2016, p. 12).

Estudiosos da EI destacam a conexão presente entre a pedagogia da infância e as proposições dos documentos dos organismos multilaterais para a educação — BM e UNESCO —, compreendidos aqui, com base em Gramsci, como intelectuais orgânicos do capital. Suas proposições valorizam o protagonismo da criança e os conhecimentos pragmáticos e empíricos que não são transmitidos pelas gerações anteriores, cabendo à professora a organização de espaços condicionantes, propícios aos interesses das crianças.

A partir dessa perspectiva, defendemos que a PHC se apresenta como a teoria pedagógica mais elaborada, capaz de oferecer os melhores elementos explicativos da realidade e as melhores proposições para se contrapor a esse estado de coisas.

Com suas bases consistentes, coerentes e assumidamente contra-hegemônicas, a PHC possui o potencial de contribuir para a emancipação dos indivíduos em qualquer contexto que envolva a formação humana. Seja no âmbito da Educação Básica, seja na formação inicial e continuada de professores, ou em espaços dedicados a oferecer o que há de mais avançado na cultura humana, a PHC pode instrumentalizar a classe trabalhadora com aquilo que lhe tem sido diuturnamente negado (Marsiglia, 2016).

Nesse sentido, e em consonância com Malanchen (2016), sublinhamos que uma organização curricular alicerçada em intelectuais das vertentes pós-modernas tende a atrelar o conhecimento à subjetividade, à experiência pessoal e à compreensão individual. Essa abordagem, ao negligenciar o acesso à produção científica construída e acumulada pelo conjunto dos homens, pode levar à percepção de uma realidade “incognoscível”, restrita à interpretação individual (Malanchen, 2016, p. 68). Em contrapartida, defendemos que “[...] os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos devem ser elemento central para a organização do trabalho pedagógico na escola” (Malanchen, 2016, p. 18).

Como mencionado anteriormente, as políticas públicas para a EI ganharam expressões significativas após a década de 1990. Autores como Malanchen (2014), Mazzeu, Barbosa e Duarte (2018), Lazaretti e Arrais (2018) e Pagnoncelli (2015) oferecem importantes elucidações sobre as questões curriculares. Para ilustrar brevemente os preceitos neoliberais, citamos três marcos da legislação educacional.

Primeiramente, o RCNEI, de 1998, cujo objetivo era “[...] servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (Brasil, 1998, p. 3). Posteriormente, outro marco legal relevante para a evolução nacional do currículo da EI foi a instituição das DCNEI, em 1999, revisadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Essas diretrizes orientam a organização das propostas pedagógicas das instituições de EI, conforme explicitado em seus artigos:

Artigo 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Artigo 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão

considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. [...]

Artigo 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (Brasil, 2009).

Por fim, o terceiro documento que merece destaque é a BNCC, implementada em 2017 sob a égide da “igualdade” para todos. Esse documento, organizado com terminologias construtivistas como “habilidade e competências”, “brincadeiras e interações”, “protagonismo infantil”, “campos de experiências”, atualmente orienta a organização dos currículos das escolas públicas em todo o território nacional.

Em contraposição a essa perspectiva, reafirmamos os argumentos de Martins e Marsiglia (2015), para as quais a PHC não adota nem pode adotar um posicionamento estanque em relação aos conteúdos e seu planejamento. Ao invés disso, a PHC demonstra uma inquietação em garantir o desenvolvimento integral dos indivíduos, o que, no atual estágio de desenvolvimento social, implica a necessária apropriação de conhecimentos universais, historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade. Nesse sentido, Malanchen argumenta que,

Em termos de formação humana, de acordo com Leontiev (1978) e com Martins (2013), o ser humano só desenvolve em plenitude suas funções e aptidões, ao ter acesso ao que existe de mais rico produzido em nossa sociedade na forma de cultura material e intelectual (Malanchen, 2014, p. 155).

No que se refere ao currículo escolar, um dos principais aspectos da PHC reside na relação entre a educação escolar e o saber objetivo. Conforme Malanchen explicita,

[...] o saber escolar, ou seja, o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade dos conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática. A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, considerando-se que há critérios objetivos contidos

no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa (Malanchen, 2014, p. 169).

Dessa forma, a riqueza dos conteúdos escolares — científicos, artísticos e filosóficos, entre outros — demanda, indiscutivelmente, a busca por significações e ressignificações dos meios pelos quais devem ser transmitidos, especialmente às crianças pequenas. É nesse ponto que reside a importância do planejamento de ensino e de uma formação docente sólida, tema do próximo capítulo deste estudo.

A formação do indivíduo, filho da classe trabalhadora, visando à sua emancipação e à sua luta pela superação da sociedade dividida em classes, requer uma fundamentação teórica que ele acessará essencialmente nas instituições de educação⁷³ públicas. Nesse contexto, o professor, enquanto principal mediador desse processo, precisa refletir sobre sua prática docente e dominar o conhecimento científico, estabelecendo em seu cotidiano uma práxis reflexiva, dada a intrínseca relação entre teoria e prática na formação e atuação em sala de aula.

De acordo com Gramsci (2001 *apud* Souza; Gaspar; Silva, 2024), o professor tem papel diretivo na Educação Básica, representando o conhecimento científico que se contrapõe ao senso comum trazido pelos alunos. Contudo, para se apropriar desse conhecimento científico, o próprio professor precisa ter um trabalho diretivo de formação, tanto inicial quanto continuada, a fim de garantir a efetividade de sua atuação pedagógica.

Assim, dando sequência a essa análise, o próximo capítulo abordará o processo histórico da formação dos professores após a LDB de 1996, que conferiu à EI o *status* de etapa integrante da Educação Básica, demandando de um novo perfil profissional que também precisou emergir. Por fim, exploraremos também como as reformas neoliberais de 1990 influenciaram e continuam a influenciar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

⁷³ Os trabalhadores precisam de conhecimento e condições para organizar uma nova sociedade, o que implica a apropriação de todo o conhecimento produzido até o momento, pois um novo modelo social não pode ser construído na ausência da compreensão do que já existe (Malanchen, 2014).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Defendemos o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática. Partindo dessa premissa, iniciamos a organização deste capítulo com o seção 3.1, intitulada “Teoria e prática na atuação docente”, na qual tecemos considerações sobre essa relação, pautados na concepção histórico-crítica de que o saber docente não se constitui unicamente na prática cotidiana, mas é, impreterivelmente, nutrido pela teoria.

Nessa perspectiva, e tomando como aporte teórico a PHC, apresentamos na sequência a subseção 3.1.1, “Pedagogia Histórico-Crítica: formação do professor”, reafirmando a defesa da PHC para o ato de ensinar na EI, bem como a importância do professor nesse processo. Ressaltamos que nossa análise busca refletir sobre a especificidade e a responsabilidade atribuídas ao professor enquanto agente transformador da prática social, fazendo com que o próprio profissional interprete o seu papel e a especificidade de seu trabalho, buscando uma sólida formação teórica com vistas à superação da sociedade dividida em classes.

Dando sequência ao capítulo, abordamos na seção 3.2 a “Promulgação da LDB nº 9.394/1996: influências na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”. Considerando a particularidade conquistada pela EI após a promulgação dessa lei, buscamos analisar de que forma as políticas públicas interferem na formação do professor enquanto reproduzidor dos interesses hegemônicos.

Por fim, e considerando a materialidade deste estudo, a seção 3.3, intitulada “Formação continuada de professores no município de Missal”, descreve como ocorre a formação continuada dos professores que atuam nos CMEI em Missal, bem como a elaboração, a aplicação e a avaliação do projeto que constitui o objeto desta pesquisa.

3.1 TEORIA E PRÁTICA NA ATUAÇÃO DOCENTE

Segundo os pressupostos da PHC, a escola, enquanto instituição primordialmente responsável pelo ensino sistematizado e principal mediadora do acesso da criança à cultura erudita, encontra na relação entre criança e professor suas

máximas possibilidades. Isso se deve ao fato de que uma das condições propícias à educação potencialmente humanizadora reside na interação, não apenas entre crianças, mas, de modo imprescindível, entre o professor e o aluno. Como assinala Saviani (2021a), a dinâmica da aula pressupõe a presença simultânea do professor e do aluno.

Fundamentados em Saviani (2021a), compreendemos a educação como fenômeno próprio do ser humano, assim como o trabalho. Para o autor, a educação, enquanto processo de trabalho, situa-se na categoria de trabalho não material, uma vez que se relaciona “[...] com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”. Esses elementos, entretanto, não “[...] interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem” (Saviani, 2021a, p. 12), mas na medida em que são assimilados, constituindo uma segunda natureza e possibilitando a produção e reprodução histórica da humanidade. Destarte, “[...] pensar na garantia desses direitos à criança, em especial a um bom ensino, nos remete a reflexões sobre a função do professor da infância, cuja atuação implica intencionalidade, preparação teórica e prática” (Castro; Lima, 2012, p. 130).

O ato de dar aula, mesmo circunscrito ao âmbito do trabalho não material, implica materialidade, uma vez que o ensino “[...] desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições materiais” (Saviani, 2021a, p. 91). Entende-se, assim, a produção científica como um produto material indispensável à efetivação do ensino desde a mais tenra idade. Certos de que a teoria se configura como um produto material, corroboramos a afirmação do autor de que

Essas condições materiais configuram o âmbito da prática. Esta exerce-se no âmbito da materialidade e é um dos fundamentos da concepção pedagógica que está sendo objeto de análise, isto é, a pedagogia histórico-crítica, a qual, como se sabe, considera que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e sua finalidade na prática (Saviani, 2021a, p. 91).

Em defesa de uma escola pública e de qualidade aos filhos da classe trabalhadora, sustentamos que o estudo dos pressupostos da PHC pelo professor, a fim de aprimorar continuamente sua prática, deve ser fundamento de sua formação — se não integralmente inicial, ao menos como base fundamental para a formação continuada. Nesse sentido, concordamos com Saviani:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (Saviani, 2021a, p. 91).

Contudo, o cenário educacional contemporâneo frequentemente revela teorias hegemônicas que fantasiam o professor como um mero organizador de ambientes, para que o conhecimento se realize como um passe de mágica, como se o ser humano fosse, por si só, por meio de sua experiência prática, construtor de conceitos — ou ainda, como se a prática fosse dissociada de um embasamento teórico.

De acordo com Souza, Gaspar e Silva (2024), documentos organizados por organismos multilaterais para a educação carregam preposições reducionistas, centradas na aquisição de conhecimentos e habilidades voltados ao mercado de trabalho. Tais competências, segundo essa lógica, podem ser desenvolvidas dentro e fora da escola, valorizando-se as oportunidades de aprendizagens disponíveis ao longo da vida. Dessa forma, o espaço escolar é “[...] reduzido a mais um, entre tantos outros” que permitem o desenvolvimento das “aprendizagens relevantes”, uma pauta recorrente nas contrarreformas da educação em todos os níveis (Souza; Gaspar; Silva, 2024, p. 19).

Com base nos escritos de Arce (2001), observa-se que os documentos orientadores da formação docente, no atual cenário político, expressam concepções que retiram do professor a função de detentor do conhecimento e eliminam a dicotomia entre teoria e prática ao reduzir a teoria a meras informações. Afirmações como “com o desenvolvimento tecnológico, a figura do professor não é tão indispensável”; “o professor não necessita ser um intelectual com uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos; seus atributos pessoais passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional” são exemplos encontrados em documentos oficiais que carregam as diretrizes da formação docente.

Em contrapartida, como difusores e defensores da função indispensável do professor no processo de formação humana, afirmamos a necessidade da formação teórica como base para uma atuação docente que realmente vise à emancipação humana e à superação da sociedade dividida em classes, em oposição à lógica

neoliberal de formação em serviço. Nesse sentido,

Em oposição à tendência de esvaziamento da formação docente e de valorização do conhecimento tácito, defendemos a importância de uma sólida formação teórica desse profissional, apoiada em conhecimento filosóficos, históricos, sociológicos e metodológicos. Entendemos o professor não como um prático, mas um intelectual, sendo a ciência psicológica um dos conteúdos fundamentais que compõe a formação docente (Pasqualini, 2020, p. 71).

Ademais, Souza, Gaspar e Silva (2024, p. 9) explicam que adeptos das pedagogias ativas acreditam no “[...] fetiche da autossuficiência do estudante desde a educação infantil”. Em contraposição, e fundamentados em Gramsci, os autores argumentam que

[...] é preciso que haja uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, no sentido da práxis, em vez da simples atividade pela atividade. Uma escola que tenha como princípio educativo o trabalho em seu sentido ontológico, ou seja, um trabalho que transforme e liberte, em vez de formar para o trabalho alienado da sociedade capitalista. Uma escola que não só se posicione de forma crítica na luta de classes, mas que auxilie no processo de transformação e superação dessa sociedade (Souza; Gaspar; Silva, 2024, p. 9).

Nessa perspectiva, com base em Saviani (2021a), compreende-se que a prática, para efetivamente desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. O autor argumenta que “[...] a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo, é o fazer pelo fazer” (Saviani, 2021a, p. 120).

Essa relação dialética entre teoria e prática é aprofundada em seu artigo “Pedagogia: o espaço da educação na universidade”, no qual o autor afirma que

A prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um

objetivo que se procura atingir (Saviani, 2007a, p. 108).

Segundo Haddad e Pereira (2013), em oposição aos postulados das pedagogias do “aprender a aprender”, a PHC parte da concepção de que o homem não nasce sabendo ser homem: para saber pensar, sentir, querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, e esse processo demanda um trabalho pedagógico. Assim, não é qualquer saber que interessa à educação escolar, cabendo à escola selecionar os conteúdos considerados essenciais e necessários para a formação dos alunos. Ao professor, por sua vez, cabe organizar as estratégias metodológicas e os recursos didáticos que irão orientar o processo de ensino.

Nesse sentido, Saviani (2021a) chama-nos atenção para a importância do trabalho da escola tanto na escolha dos conteúdos a serem ensinados quanto na definição das formas mais eficazes para garantir a apropriação do conhecimento pelos alunos. Para o autor,

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2021a, p. 13).

Assim, compreende-se que, para a PHC, o trabalho docente é fundamental ao processo educativo. Em oposição às pedagogias de orientação escolanovista, que atribuem ao professor o papel de mero facilitador da aprendizagem, a PHC concebe o docente como sujeito ativo, responsável pela organização do trabalho pedagógico e pela definição das formas mais adequadas de transmissão do saber escolar. Como afirmam Haddad e Pereira (2013, p. 110), cabe ao professor estabelecer “[...] as mediações necessárias a uma boa aprendizagem”.

As autoras, ao dialogarem com estudiosas como Facci (2004b) e Martins (2011), destacam que o saber docente se constitui na articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, a teoria proporciona ao professor as condições necessárias para compreender os contextos históricos, sociais e culturais nos quais sua prática pedagógica se desenvolve, bem como as condições objetivas que influenciam o processo educativo. Portanto, a formação fundamentada na experiência e vivência pragmática e imediata, difundida pelas teorias escolanovistas, tende a desvalorizar o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade (Haddad;

Pereira, 2013).

3.1.1 Pedagogia Histórico-Crítica: formação do professor

Tomando como base os pressupostos da PHC, objeto deste estudo, corroboramos com Arce ao refletir:

Quando se fala nas possíveis aplicações da Pedagogia Histórico-Crítica no campo educacional é com certa dúvida que afirma-se sua possibilidade para o campo da Educação de crianças menores de seis anos. Dúvida esta alimentada pela imagem vulgarizada de que esta dita Pedagogia seria conteudista. Conteudista entendida como uma Pedagogia baseada na memorização, no ensino livresco, algo que quase medieval (mesmo sem ter clareza do que teria sido a educação em tal época histórica) (Arce, 2013, p. 5).

Assim como a autora, sustentamos que tal concepção provém do desconhecimento acerca da PHC e de suas possibilidades concretas para o trabalho pedagógico na EI (Arce, 2013). Diante disso, reafirmamos a premissa de que a falta de conhecimento sobre essa teoria — base do currículo do município de Missal — interfere nas práticas realizadas pelas professoras nos CMEI. Paralelamente, não compactuamos com a ideia de que o professor possa ser formado somente por meio da reflexão sobre sua prática, conforme defendido por concepções neoliberais.

A educação é um processo inerente à condição humana, no qual cada geração educa a geração seguinte. As teorias escolanovistas, por sua vez, defendem a livre escolha e a autodisciplina como princípios formativos na infância. Embora o interesse da criança deva ser considerado, é fundamental que o professor assuma um papel diretivo nessa etapa, uma vez que representa o conhecimento científico, que deve se contrapor ao senso comum originado no cotidiano do aluno (Souza; Gaspar; Silva, 2024).

A formação cultural humana demanda a atuação de um sujeito mais experiente — que no âmbito educativo é o professor —, cuja prática deve ser fundamentada por ações pedagógicas intencionais e planejadas. Nesse sentido, o professor, enquanto (re)produtor de cultura, deve ter consciência de sua função e responsabilidades sociais, buscando ancorar suas práticas em teorias que defendam os interesses da classe dominada pelos interesses hegemônicos. Seu papel é o de contribuir para a formação de sujeitos críticos e emancipados, e não submissos. Como afirmam Castro

e Lima (2012, p. 131), “[...] revela-se assim o papel do ensino na constituição do humano nas pessoas”.

Para além do diálogo com as próprias práticas e concepções, há a necessidade de uma reflexão apoiada no conhecimento científico. Nesse sentido, defendemos os pressupostos da PHC como base para a ação formativa proposta para os professores por meio deste projeto de formação continuada, “[...] destacando a importância de apropriação do conhecimento acumulado historicamente, para que o indivíduo avance em seus conceitos próprios e possa retomar os pressupostos teóricos que embasam sua prática” (Silva, 2021, p. 49).

Segundo Arce (2013), para atuar pedagogicamente, o professor precisa conhecer a criança com a qual trabalha, tanto sob a perspectiva do desenvolvimento quanto em seus aspectos sociais, históricos e culturais. Da mesma forma, Sanzana (2011 *apud* Cousseau, 2020), afirma que a educação escolar é composta por quatro elementos fundamentais: o professor, o aluno, o contexto social de aprendizagem e o currículo.

A partir desse pressuposto, alinhamo-nos à teoria da Psicologia Histórico-Cultural, ao afirmar que a função da EI é a formação de conceitos, presentes tanto no cotidiano da criança quanto no âmbito científico. Essa apropriação, no entanto, não se concretiza apenas na prática diária, uma vez que o professor precisa trabalhar esses dois conceitos dialeticamente (Arce, 2013).

O que buscamos superar é a influência capitalista que transforma a educação em mercadoria. A organização das escolas, muitas vezes, inviabiliza a tão sonhada transformação social — não apenas pela insuficiência da teoria, tampouco pela falta de compreensão teórica. Segundo Saviani (2021a, p. 102), “[...] as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde à determinada concepção, ou seja, determinada orientação teórica”.

Assim, reafirmamos nossa defesa aos pressupostos da PHC, que elege a prática como fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. Afinal, “[...] são as condições materiais que determinam a consciência e não o contrário, a desconsideração em relação à materialidade da prática pedagógica e seu caráter determinante pode, mesmo, ser interpretada como inconsistência teórica” (Saviani, 2021a, p. 103).

A educação, na perspectiva da PHC, envolve um processo intencional e

sistematizado de transmissão dos conhecimentos clássicos, visando que o aluno transcenda aos conhecimentos cotidianos e acesse as formas mais desenvolvidas do saber humano. Sendo assim,

À educação escolar compete a transformação do saber sistematizado produzido pela humanidade em saber escolar a ser transmitido ao aluno. Nesta perspectiva pode-se pensar na transformação da sociedade e na superação das formas de exploração, na medida em que todos os homens possam se apropriar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e, desta forma, promover um desenvolvimento omnilateral do homem (Haddad; Pereira, 2013, p. 114).

Sob essa ótica, a PHC preconiza que a formação inicial e continuada do professor, enquanto principal mediador na transmissão do conhecimento educacional, requer a indissociabilidade entre teoria e prática. Essa integração conduz o professor a uma formação omnilateral, que abarca seu compromisso político e sua competência técnica. Assim, há que se

[...] considerar que na formação de professores são necessários conhecimentos como os saberes dos conteúdos curriculares de sua área, também aqueles próprios ao domínio dos processos, das formas, ou seja, o conhecimento didático-curricular. Ainda, são necessários os saberes pedagógicos que dizem respeito aos conhecimentos das teorias educacionais e a compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa que requer a compreensão do movimento da sociedade (Haddad; Pereira, 2013, p. 115).

Em suma, a formação docente defendida pela PHC compreende uma preparação que capacita o profissional a compreender e dominar os conteúdos a serem trabalhados, a desenvolver competências didático-pedagógicas e a considerar as condições históricas construídas ao longo dos tempos. Assim, como já discutido, compreendemos que a relação do homem com o trabalho, e com suas próprias condições de vida, exige que pensemos “[...] a formação do professor como um processo de sua própria humanização” (Haddad; Pereira, 2013, p. 115).

3.2 PROMULGAÇÃO DA LDB Nº 9.394/1996: INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Atualmente, observa-se uma característica marcante na formação de professores e de outras profissões: a expansão da modalidade de Educação a distância (EaD), herança das reformas neoliberais implementadas no Brasil a partir de 1990. De acordo com Amorim (2022), embora as políticas de formação de professores por meio de programas de aligeiramento profissional remontem a 1904, é com a promulgação da LDB de 1996 que a EaD se consolida como estratégia estruturante das políticas de formação de professores.

Segundo Marsiglia (2011), as teorias neoliberais ganharam força no Brasil a partir da década de 1970, impulsionadas pelo enfraquecimento do estado de bem-estar social diante dos constantes desequilíbrios econômicos. O baixo crescimento econômico daquele período impulsionou a ascensão do neoliberalismo, que procura mascarar o capitalismo sob os conceitos de “[...] globalização, integração, flexibilidade, competitividade” (Marsiglia, 2011, p. 10). Esse contexto influenciou a culpabilização do professor pelos problemas da escola. No final da década de 1980, a demanda pelo educandário aumentou, todavia a qualidade não acompanhou a expansão das vagas ofertadas. Alunos com melhores condições financeiras migraram para as escolas privadas, resultando na desvalorização social do professor, no esvaziamento de sua formação, na queda acentuada dos salários e na fragilização de seu *status* — o que pôs em xeque, inclusive, a relevância do docente para ambas as classes: dominante e trabalhadora.

Haddad e Pereira explicam que

A crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 teve como resposta, entre outras, a reestruturação produtiva nas décadas de 1980 e 1990, conduzindo à organização do trabalho segundo o toyotismo (substituição do fordismo pelo toyotismo), o que implicou em processos produtivos que exigiram flexibilidade nas relações de produção e polivalência nos processos produtivos (Haddad; Pereira, 2013, p. 110).

As autoras evidenciam que essa nova demanda gerada pelo capital exigiu dos proponentes das políticas educacionais a formação de um trabalhador apto aos novos postos da produção. A partir disso, organismos como a UNESCO, o BM e a Comissão

Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) passaram a elaborar diretrizes para a reorganização dos sistemas educacionais. Como já mencionado, as reformas neoliberais para a educação tomaram força a partir dos compromissos assumidos por governos de diferentes países e por organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, quando foram apresentadas “[...] orientações sobre como aumentar a escolaridade e erradicar o analfabetismo” (Haddad; Pereira, 2013, p. 111).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002 *apud* Haddad; Pereira, 2013), no Brasil, as bases políticas definidas na conferência de Jomtien inspiraram diretamente a criação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993. Já no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, as propostas educacionais adotadas passaram a carregar resquícios dos interesses capitalistas dos organismos internacionais. Como marco dessa inflexão, temos a LDB nº 9.394/1996, que institucionalizou diversas estratégias alinhadas ao projeto neoliberal para a educação.

Assim, muitas características que regem atualmente a educação no país — como o SAEB, a aprendizagem por habilidades e competências, a formação inicial do professor na modalidade à distância, ofertada por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, bem como a valorização da formação continuada em serviço — estão enraizadas nos interesses hegemônicos de organismos internacionais.

Constata-se, portanto, que a formação de docentes, desde que a educação deixou de ser uma atribuição exclusiva das famílias e passou a ser responsabilidade do Estado, tornou-se objeto das disputas políticas e econômicas. Notadamente, observa-se que a formação dos professores, em especial aqueles que atuam com os filhos da classe trabalhadora, tornou-se alvo dos interesses hegemônicos do capital.

Tomando como referência a EI, é impossível negar que seu reconhecimento como etapa fundamental da educação perpassa o entendimento de sua importância no processo de desenvolvimento das crianças. Indiscutivelmente, a relevância atribuída aos atos legais e normativos em favor da infância no reconhecimento dessa etapa da Educação Básica construiu a EI da forma como a concebemos hoje. Tais documentos marcam a história da EI e as políticas educacionais, “[...] refletindo na organização dos currículos, na formação de professores, assim como na organização do ensino superior, que atua com a formação inicial e continuada das professoras da

educação infantil” (Cousseau, 2020, p. 39).

Tomamos como ponto de referência a promulgação da LDB, considerando sua relevância no âmbito da EI. Contudo, no Quadro 3, apresentamos de forma sintetizada um panorama da formação dos professores, a fim de compreendermos a mudança significativa oriunda dos anos de 1990, marco das reformas neoliberais do Estado.

Quadro 3 – Marcos na história da formação de professores no Brasil

PERÍODO	MARCO HISTÓRICO
1827-1890	Esse período inicia-se com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
1890-1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
1932-1939	Organização dos Institutos de Educação, cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933.
1939-1971	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.
1971-1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.
1996-2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Fonte: Saviani (2009, p. 143-144)

O quadro apresentado evidencia mudanças significativas na organização das instituições responsáveis pela formação de professores. A partir dos primeiros anos da década de 1990, observa-se não apenas uma reconfiguração da estrutura formativa, mas também uma notável ausência de especificidade quanto às exigências para o exercício da docência. Nesse cenário, proliferam institutos privados interessados na formação desse novo perfil docente: um profissional mais reflexivo e passível de formação, em um curto período, na modalidade a distância. Essa perspectiva fundamenta-se na crença de que a experiência prática constitui o eixo central da formação.

No Brasil, os reflexos das políticas neoliberais na formação de professores ecoaram as tendências escolanovistas de precarização docente. A partir de 1996, a promulgação da LDB fez surgir a necessidade de formar o profissional para atuar na Educação Básica. No entanto, essa exigência foi acompanhada de flexibilizações que comprometeram a qualidade da formação docente.

Como aponta Arce:

Apesar de afirmar que a formação do professor para a educação básica deve ser feita em nível superior, não localiza esta modalidade de formação somente nas universidades, mas também em institutos superiores de educação, que deverão se dedicar somente à capacitação docente, sendo baseados no ensino, sem pesquisa e extensão, além de oportunizarem que profissionais de outras áreas possam, por meio de uma complementação, tornarem-se professores (Arce, 2001, p. 262-263).

Esse redirecionamento formativo é evidenciado nos próprios dispositivos da LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. [...]

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

A análise desses dois artigos revela uma falta de especificidade quanto ao contexto teórico para a formação daqueles que têm a responsabilidade de transmitir o conhecimento político, científico e filosófico: os professores como principais mediadores. Todavia, a famosa “base nacional comum” adquire destaque na redação do artigo 64.

Com a ascensão da lógica neoliberal nas políticas públicas a partir dos anos de 1990, observam-se consequências diretas no campo educacional. A nova ordem social emergente passou a demandar a preparação de um novo perfil de trabalhador, e a escola passou a ser vista como espaço estratégico para essa formação. Assim, a “nova escola” exige “novas didáticas” e “novos professores”, todos alinhados à formação desse trabalhador.

A partir desses interesses hegemônicos, tanto a didática quanto a formação do professor passaram a sofrer um processo de instrumentalização. A didática, gradualmente, passou a se restringir ao ensino de conteúdos considerados prioritários para a atuação no mercado de trabalho, enquanto a formação do professor foi aligeirada do ponto de vista teórico, sendo pautada na perspectiva do desenvolvimento profissional permanente (Arce, 2001).

Nesse contexto, o artigo 64 da LDB não define qual instituição deve ser responsável pela formação dos profissionais da educação, mas garante a presença da base nacional comum nacional. Como aponta Arce (2001), a partir desse quadro, o MEC lançou, em 1997, o “Referencial Pedagógico-Curricular para Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – versão preliminar”, com o objetivo de definir um currículo mínimo para a formação desses profissionais. Esse documento, entretanto, apresenta como um de seus pressupostos centrais o conceito do “aprender a aprender”, evidenciando a influência do ideário neoliberal:

A formação dos professores deve ser pautada na perspectiva de um processo de desenvolvimento profissional permanente. A perspectiva de formação permanente inclui formação inicial e continuada concebidas de forma articulada. A formação inicial corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação, devendo responder a questões da prática da educação infantil e do ensino fundamental de crianças, jovens e adultos e estar articulada com as práticas de formação continuada (Brasil, 1997, p. 7).

Como discutido no capítulo anterior, outro documento que evidencia esse processo de aligeiramento e desvalorização da formação teórica docente é o RCNEI, de 1998.

Dentro dessa lógica, Evangelista (2021) chama a atenção para dois movimentos importantes no campo da formação docente: o aumento exacerbado de matrículas em IES privadas que oferecem qualificação na modalidade de EaD entre os anos 2003 e 2015 e o surgimento de instituições “[...] sem fins lucrativos, mas com fins sociais” (Evangelista, 2021, p. 3), que propõem interceder na educação com a justificativa de racionalizá-la, promovendo uma pretensa melhoria na aprendizagem — razão pela qual o professor foi expulso do centro do processo de ensino.

As considerações de Evangelista são apenas um exemplo da influência dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH)⁷⁴ no cenário político brasileiro. De acordo com Casimiro (2020, p. 29), entre 1996 e 2017, ocorreu “[...] um aumento em torno de 715 mil novas instituições” de naturezas variadas no país, envolvendo não apenas instituições educacionais, mas também hospitalares e religiosas.

⁷⁴ Conceito gramsciano segundo o qual aparelho hegemônico é compreendido como uma sociedade particular (formalmente privada), que assume funções correspondentes às do aparelho governativo-coercitivo (Hoeveler, 2019).

Especificamente no que concerne à formação para atuação na área educacional, segundo Gatti *et al.* (2019), desde a primeira metade do século XX, a procura por cursos de Pedagogia na modalidade a distância, predominantemente ofertados por iniciativas privadas, atingiu 42%. Em 2016, dados do Censo da Educação Superior revelam que mais da metade dos alunos matriculados em cursos de Pedagogia (52%) cursava na modalidade EaD e em instituições privadas (Gatti *et al.*, 2019).

Segundo Amorim (2022, p. 25), as políticas de educação a distância voltadas à formação de professores no Brasil foram institucionalizadas com a promulgação da LDB de 1996, destacando-se como política preferencial do Estado com o objetivo principal de “[...] redução de custos e a formação imediata de novos professores”. Todavia, é essencial compreendermos a lógica velada nesse processo, que destaca o aligeiramento da formação como algo positivo, enquanto o mercado de capitais enriquece cada vez mais, uma vez que as políticas são direcionadas à privatização da educação por meio da compra e venda de programas e equipamentos pedagógicos e do uso das tecnologias (Malanchen, 2015).

Nessa perspectiva, alinhamo-nos a Martins (2010, p. 15), ao afirmar que, “[...] sob a égide do modelo econômico vigente”, a formação profissional é condicionada pelas demandas hegemônicas da sociedade, que definem quais devem ser os produtos esperados dessa ocupação, ou seja, seus resultados. Essa constatação reforça nossas inquietações quanto às influências neoliberais no âmbito educacional, especificamente na formação dos filhos da classe trabalhadora. Como aponta Cousseau (2020, p. 37), “[...] compreender o papel do professor requer reconhecer a importância da formação inicial”.

Nesse sentido, como já mencionado, tanto o BM quanto outros organismos vêm estimulando a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular que contemple os interesses voltados à formação dos futuros trabalhadores. Entre as recomendações desses organismos, destacam-se: o alinhamento dos programas formativos à BNCC, a ênfase em assuntos específicos, a valorização de uma formação prática e aplicável e a incorporação da prática docente em sala de aula (Morais; Johann; Malanchen, 2023).

Com base nessa lógica, em 18 de fevereiro de 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, com o intuito de definir o perfil desejável do docente. Espera-se, assim, que esse profissional desenvolva um conjunto de competências compatíveis com as demandas da chamada sociedade do conhecimento, conforme descrito em seu artigo 6º:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Brasil, 2002).

Segundos os fundamentos de Moraes e Torriglia (2003), ancorar a formação do professor exclusivamente no desenvolvimento de habilidades e competências o impede de ultrapassar os limites do que está previsto em sua formação. Nessa perspectiva, o docente é moldado para apenas reproduzir os interesses que lhe são dispostos.

Torna-se evidente que a proposta da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) tem amplo apoio de organismos internacionais e de grandes fundações filantrópicas ligadas ao setor econômico. Ressalta-se, aqui, uma valorização exacerbada do pragmatismo, na medida em que se espera que professores desenvolvam em seus alunos habilidades básicas e competências voltadas à adaptação ao sistema social vigente.

Considerar a escola da educação básica como espaço privilegiado da formação inicial de professores é afirmar o esvaziamento de conteúdos necessários a essa formação, pois a escola é, sem dúvidas, espaço de formação, mas no âmbito da formação inicial, tal processo formativo deve ter na universidade o lócus, por excelência, desse percurso formativo, haja vista que está fundamentada no tripé do ensino, pesquisa e extensão (Moraes; Johann; Malanchen, 2023, p. 10).

De acordo com Cousseau,

A educação, de modo geral, se caracteriza como um campo de disputa, entram em discussão as formas de ensinar, de avaliar, o que ensinar, etc. Ao pensarmos em currículo devemos compreender que esse está conectado a uma ideologia específica que emana dos interesses de grupos específicos (Cousseau, 2020, p. 39).

Quando voltamos o olhar para a EI, essa crença de que as crianças aprendem sozinhas, em qualquer ambiente, torna-se ainda mais evidente. Segundo Souza, Gaspar e Silva (2024, p. 19), “[...] ao proceder o esvaziamento da função social da escola como espaço de ensino na educação infantil, acaba por promover a negação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, organizado nas diferentes áreas do saber”. Desse modo, torna-se urgente superar a ideia de que a falta de conhecimento em relação às especificidades da EI se restringe ao âmbito familiar. Muitos profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica revelam falhas em sua formação teórica — e, por vezes, sequer conhecem as bases pedagógicas que deveriam nortear sua prática. A superação total, ou pelo menos parcial, desse cenário demanda estudo e formação teórica constante, que não se concretizará apenas na prática diária.

Segundo Arce (2001, p. 269), quando tratamos da EI, os impactos da formação docente neoliberal, difundida pelo MEC, são ainda mais graves, uma vez que essa lógica reforça o “[...] escamoteamento de um atendimento ruim, empurrando a educação de crianças menores de seis anos para o amadorismo, a improvisação, o vale-tudo” ao valorizar a formação de seus profissionais realizada sem as mínimas condições e conhecimentos necessários ao trabalho docente. Por isso, reafirmamos a defesa da organização e da aplicação do presente projeto de formação continuada fundamentado em estudos teóricos para além da prática pela prática.

Outro aspecto relevante, apontado por Conceição e Bertonceli, é a construção histórica da docência na EI como uma função feminina, maternal e doméstica, o que contribui para a desvalorização profissional e a negação do caráter técnico-científico do trabalho docente nessa etapa:

Enquanto que para outras profissões, e mesmo para a docência em outras etapas educacionais, seria destacada a competência técnica ou mesmo científica, para o trabalho pedagógico com crianças pequenas sobressai uma dimensão afetiva (Conceição; Bertonceli, 2017, p. 65).

Gatti *et al.* (2019) permitem-nos compreender que a formação de professores enfrenta dificuldades relacionadas ao desenho curricular alinhado às necessidades formativas, como é o caso da EI. Para a autora, “[...] continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural” (Gatti *et al.*, 2019, p. 178).

Ao considerarmos as controvérsias na formação docente, autores como Shiroma *et al.* (2002) e Mazzeu (2011) alertam para a influência dos IES. As políticas públicas, ao elevarem esses institutos como referência para o ensino superior em detrimento da formação na universidade e ao proporem uma formação rápida e flexível com ênfase na prática, acabam por promover uma política de conformação do professor (Haddad; Pereira, 2013).

Entretanto, ao nos debruçarmos sobre os problemas e controvérsias históricos que permeiam a formação de docentes, os dilemas intensificam-se quando o foco recai especificamente na formação de “professoras” para atuar com crianças pequenas. Conceição e Bertonceli destacam que

A formação acadêmica de professores inicialmente não tratava da educação infantil como categoria do ensino, e não se pensava em formar profissionais “qualificados” para trabalhar com a criança pequena. A preparação dos docentes era destinada ao ensino fundamental, pois a prioridade do governo era ensinar as noções básicas do ler, escrever e contar, sendo assim, crianças da educação infantil não “precisavam” de profissionais instruídos (Conceição; Bertonceli, 2017, p. 70).

Contudo, como defensores dos pressupostos da PHC no ensino desde a mais tenra idade, reafirmamos a função essencial da escola em todas as etapas, incluindo a transmissão e a assimilação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Valorizamos o professor como protagonista, aquele que dirige intencionalmente o processo educativo, mediando o conhecimento e intervindo no desenvolvimento da criança em momentos nos quais ela ainda não é capaz de aprender de forma autônoma. Nessa perspectiva, concordamos com Haddad e Pereira (2013, p. 113), para quem “[...] a educação, segundo os princípios marxistas, busca a formação humana, que promove a emancipação do homem. A educação nesta perspectiva possibilita ao professor a superação das formas alienadas do trabalho”.

Autores como Shiroma (2003) também apontam que a formação de professores implementada nos anos de 1980 e 1990, sob a lógica da “qualidade total”, foi inspirada por argumentos utilitaristas que defendiam uma redução da formação docente pela supressão de conteúdos considerados não diretamente aplicáveis em sala de aula, estabelecendo, assim, a primazia da prática.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE MISSAL

As diretrizes para a organização das formações continuadas no município buscam, primeiramente, atender às legislações federais, como a LDB nº 9394/1996, especialmente nos parágrafos 1º e 2º do artigo 62:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 1996, incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Ademais, o PNE (2014-2024) fortalece o pressuposto de que a formação e a valorização docente são indissociáveis no processo de profissionalização dos educadores. O PNE preconiza a articulação de estratégias políticas conscientes, coerentes e contínuas para a formação inicial e continuada, em consonância com a necessidade de aprimorar as condições de trabalho. As metas que orientam as políticas de valorização profissional incluem:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art.

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

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

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira

dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014).

Em consonância com as diretrizes do PNE, o município de Missal estabeleceu suas metas no Plano Municipal de Educação (PME). No que diz respeito à valorização e à formação profissional, destaca-se a seguinte na meta:

Meta 10: Assegurar a valorização dos profissionais do magistério e dos profissionais da educação não docentes da rede municipal de ensino e tomar o definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal (Missal, 2014).

Além das políticas públicas já mencionadas, o município dispõe de uma Instrução Normativa Municipal (Anexo A), que regulamenta a formação continuada dos profissionais da educação, buscando responder aos anseios dos profissionais da Rede Municipal de Educação, com diretrizes voltadas à construção coletiva do fazer pedagógico.

Em 2015, a Lei Municipal nº 1.248, de 25 de julho, instituiu o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) dos profissionais do magistério da rede municipal de ensino de Missal. Esse plano assegura a progressão funcional e remuneratória a cada dois anos, mediante comprovação de oitenta horas de formação continuada, levando em consideração critérios como qualificação, complexidade das atribuições, grau de responsabilidade e desempenho profissional.

Segundo o PCCS (Missal, 2015), uma das atribuições da coordenadora pedagógica municipal é “[...] elaborar e desenvolver projetos de formação continuada aos professores, monitores e monitores educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino”. Contudo, compreendemos que o conhecimento prévio da teoria — nesse caso específico a PHC — é indispensável para garantir um fazer pedagógico de qualidade. Nesse sentido, concordamos com Arce (2001, p. 6) ao afirmar a necessidade de realizar “[...] um trabalho pedagógico que gere desenvolvimento na criança, que contribua para a formação de conceitos científicos”.

Nessa linha de raciocínio,

Para que o professor venha a refletir criticamente sobre o seu fazer pedagógico é necessário que possua motivos e engajamentos que

desencadeiem razões de interesse próprio e coletivo. Isso porque os docentes se apoderam da possibilidade de mudança da própria prática de maneira mais efetiva quando constroem sentidos para ela (Silva, 2021, p. 49).

Assim, concebemos a formação continuada, especialmente para o professor de EI, como uma oportunidade de proporcionar ao docente a consciência do seu papel na sociedade e na vida da criança pequena. Trata-se de um processo que visa a repensar a prática com fins pedagógicos intencionais e sistematizados, em favor de uma prática educativa consciente.

Vale ressaltar que a formação contínua é um direito de todos os docentes e, ao mesmo tempo, uma conquista da população na luta por uma escola pública de qualidade. É fundamental reconhecer que cada professor traz consigo uma história que precisa ser ouvida e reconhecida. No entanto, é igualmente necessário que esse profissional reconheça a importância de sua própria trajetória, assumindo seu papel na luta pelas mudanças sociais que almejamos: a superação da sociedade de classes.

Estar em constante formação implica assumir um compromisso com um trabalho educativo de qualidade, o que demanda investimento contínuo na construção de uma identidade pessoal e profissional. A formação continuada, nesse sentido, deve estimular a apropriação de saberes — tanto do formador quanto dos formandos — como condição essencial para a consolidação de uma educação verdadeiramente significativa e de qualidade.

3.3.1 Elaboração e aplicação de projeto de formação continuada à luz da Pedagogia Histórico-Crítica para professoras de Educação Infantil do município de Missal

Em 2017, a pesquisadora deste estudo iniciou seu trabalho como coordenadora pedagógica da EI, atendendo crianças de zero a cinco anos no município de Missal. No final daquele mesmo ano, vivenciou uma importante transformação pessoal ao tornar-se mãe. Aproveitando o período de licença maternidade, solicitou seu afastamento da função junto à Secretaria da Educação. Permanecendo apenas um ano à frente do cargo, a pesquisadora reconhecia que, à época, não se sentia plenamente preparada para conduzir uma equipe de

profissionais com uma vasta experiência prática, especialmente considerando seu recente ingresso como professora na rede municipal, em 2016.

A principal dificuldade identificada nesse período dizia respeito à oferta de formação continuada. Havia constantes questionamentos internos quanto à legitimidade de sua atuação: “como partilhar com as professoras algo que elas têm muito mais do que eu?” — referindo-se à experiência prática.

Após o período de licença, a pesquisadora retornou ao trabalho em agosto de 2018, atuando como professora de EI em um CMEI do município. Em maio de 2019, foi convidada a substituir temporariamente outra profissional em licença maternidade — coincidentemente, sua irmã —, assumindo a função de coordenadora pedagógica da mesma instituição. Aceitando o convite, passou a acompanhar com mais afinco o trabalho das docentes, o que revelou, em diversas situações, certo descaso por parte de algumas profissionais quanto à função pedagógica desempenhada em sala de aula. A pesquisadora buscava constantemente dialogar com as professoras, acompanhar e esclarecer dúvidas, promover grupos de leitura e estudos. No entanto, constatou que havia maior interesse por sugestões de atividades práticas.

Em 2020, foi novamente convidada a compor a equipe de ensino da SMED. As experiências vivenciadas na coordenação do CMEI impulsionaram o desejo de transformar a organização da oferta de formação continuada às professoras, embora houvesse certa resistência inicial à proposta. No entanto, com a chegada da pandemia de Covid-19, os protocolos sanitários e as restrições impostas inviabilizaram a realização de formações presenciais com os professores.

Durante 2021, a pesquisadora encontrava-se gestante e, conforme a Lei nº 14.151, que tratava do afastamento da empregada gestante das atividades de trabalho presencial durante a emergência de saúde pública de importância nacional decorrente do novo coronavírus, desempenhou suas funções de forma remota. Assim, mais uma vez, a formação presencial com as professoras foi adiada, sendo possível seu retorno somente a partir de janeiro de 2022.

Em fevereiro, então, foi realizada a primeira formação continuada presencial com as professoras da EI, que atuam com crianças de quatro e cinco anos de idade. Devido ao ajuste de tempo para organização das formações, as docentes responsáveis pelas turmas com crianças de zero a três anos participaram da formação online “Formação para Profissionais da Educação Infantil”, ofertada pelo

Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC), com carga horária de duzentas horas e prazo de conclusão até o final do 2º bimestre (13/07/2022). Até o encerramento do prazo estipulado, essas profissionais não participaram de formação com a Equipe da SMED.

Assim, o primeiro contato direto da pesquisadora com as professoras da EI de zero a três anos, no contexto de formação continuada, ocorreu em agosto de 2022. Na ocasião, buscou-se promover uma conversa sobre expectativas, anseios e conhecimentos prévios quanto à organização dos encontros de formação continuada. O retorno obtido foi revelador: mais uma vez, manifestava-se o desejo por sugestões práticas para atuar em sala, com pouca compreensão dos pressupostos teóricos que orientam a proposta pedagógica curricular adotada pelo município — a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural.

Diante desse cenário, a pesquisadora intensificou seus estudos nos pressupostos da PHC, defendidos na concepção de desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural, com o objetivo de planejar e organizar a formação continuada, de forma que possibilitasse às docentes se apropriar, de forma teórica e metodológica, dos fundamentos dessa pedagogia contra-hegemônica. A intenção era fazer com que a prática pedagógica das profissionais fosse orientada por uma perspectiva emancipadora para os seus alunos.

Considerando os avanços culturais, sociais e legais conquistados no campo da EI, torna-se evidente a necessidade de pensar a organização de ambientes adequados, a elaboração de currículos com específico embasamento teórico e a qualificação de recursos humanos, entre outros recursos pedagógicos. O propósito central é o de não apenas preservar essas conquistas, mas, sobretudo, garantir um ensino público emancipador e de qualidade para as crianças desde a mais tenra idade. Nesse sentido, a PHC emerge como um referencial teórico fundamental, por se tratar de uma teoria de cunho socialista, fundamentada na concepção de sociedade e de ser humano, que almeja a superação da sociedade dividida em classes por meio da emancipação humana.

3.3.1.1 Elaboração e aplicação do projeto

O projeto (Apêndice A) foi elaborado com a intenção de promover encontros

presenciais de estudo, a fim de aprofundar a compreensão da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural como referenciais teóricos para fundamentar uma práxis pedagógica intencionalmente planejada.

Após a aprovação da SMED, iniciamos os trâmites necessários para a aplicação do projeto. Obtida a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo B), realizamos uma votação com as professoras para definir o horário mais adequado para os encontros e coletamos as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C).

A reflexão sobre a própria prática é fundamental, assim como a busca contínua por formação, que possibilita ao professor aprimorar seus conhecimentos e explorar práticas inovadoras, estabelecendo uma relação indissociável entre teoria e prática. Nesse sentido, para que a formação ofereça os subsídios necessários aos professores, ela também deve emanar de uma fundamentação teórica sólida. Partindo dessa análise, elaboramos o projeto em questão.

3.3.1.2 Levantamento e análise dos dados

O município de Missal conta com três CMEI, nos quais atuam aproximadamente trinta professoras concursadas, além de profissionais contratadas por PSS e estagiários. Para este estudo, aplicou-se um questionário semiestruturado (Apêndice B) online, via *Google Forms*, às professoras concursadas⁷⁵, com o objetivo de avaliar a compreensão delas acerca da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural.

A intenção inicial da pesquisa consistia em envolver todas as professoras efetivas que atuam especificamente com crianças de zero a três anos. No entanto, das trinta docentes previstas, foram obtidas dezessete respostas.

Com base no levantamento e na análise dos dados, procedeu-se à construção da fundamentação teórica, a fim de subsidiar a elaboração de um projeto de formação continuada com as professoras, buscando compreender os pressupostos teóricos e metodológicos da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural enquanto alicerces das práticas pedagógicas com as crianças da EI.

O processo de capacitação profissional, especialmente na educação, deve ser

⁷⁵ A escolha pelas profissionais concursadas justifica-se pela estabilidade no serviço público municipal, especialmente diante da elevada rotatividade entre as profissionais PSS nos municípios vizinhos.

contínuo e reflexivo, visando à atualização e à ampliação dos saberes, de modo a articular a prática educativa às modificações históricas e culturais, com o objetivo de uma educação cada vez mais transformadora da realidade social. Com vistas à efetivação dessa formação, o levantamento bibliográfico foi pautado por produções científicas imprescindíveis à compreensão dos princípios teórico-metodológicos da PHC, bem como dos fundamentos do desenvolvimento humano propostos pela Psicologia Histórico-Cultural.

3.3.1.3 Aplicação e avaliação

Em conformidade com o artigo 28 do PCCS (Missal, 2015), que assegurou aos professores regentes de classe, a partir do calendário escolar de 2016, o direito à hora atividade correspondente a de 33% da sua carga horária total, a organização desse tempo passou a destinar seis horas semanais para planejamento pedagógico e quatro horas semanais para estudo organizado pela SMED, em observância ao disposto no artigo:

- I - Para o cômputo da hora-atividade serão considerados:
 - a) Estudos individuais e grupos de estudo;
 - b) Preparação e avaliação do trabalho pedagógico;
 - c) Articulação com a comunidade;
 - d) Seminários e cursos de aperfeiçoamento profissional.
- II - As atividades identificadas no inciso primeiro deste artigo devem ser cumpridas de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola.
- III - As atividades identificadas nas alíneas "a" e "b" deste artigo devem ser cumpridas em unidade escolar.
- IV - As atividades indicadas na alínea "c" e "d" deste artigo podem ser cumpridas fora da unidade escolar, com autorização superior (Missal, 2015).

Dessa forma, seguindo as orientações da SMED, as professoras realizavam as leituras e atividades propostas no momento de sua hora de estudo.

Embora o questionário tenha sido encaminhado apenas às professoras efetivas, o convite para participar dos encontros de formação foi estendido a todos os profissionais atuantes nos CMEI. Em 2024, o município contava com quatorze profissionais PSS e dezesseis estagiários, além das trinta professoras efetivas, resultando na participação de aproximadamente quarenta e dois profissionais nos encontros.

Os encontros foram organizados de forma dinâmica, com a participação ativa dos presentes. Considerando que nem todos dispunham da leitura prévia dos textos teóricos, foram desenvolvidas diferentes atividades práticas, com releituras em grupos, discussões coletivas e esclarecimentos de dúvidas. Além da fundamentação teórica, as professoras foram convidadas a socializar atividades práticas que contemplassem os Campos de Experiências estabelecidos, atendendo também ao anseio por atividades práticas.

Após os encontros, os participantes foram convidados a avaliar a formação por meio de um questionário (Apêndice C) via *Google Forms*, do qual obtivemos vinte respostas. Os retornos foram, em sua maioria, positivos, destacando-se expressões como: *“agradecer tudo o que foi feito até aqui para melhorar o nosso trabalho”, “as formações são sempre uma contribuição importante, pois sempre saímos com informações ligadas diretamente ao nosso dia a dia”, “muito proveitoso, que venham os próximos”, “você é uma ótima profissional, sempre foi uma contribuição participar das suas formações”, “foi muito bom”, “assim como os outros contribuem para o nosso trabalho, crescimento pessoal e profissional esperamos também estar contribuindo de maneira positiva na vida de alguém”.*

Diante das avaliações, consideramos que o projeto de formação alcançou resultados significativos e deve ter continuidade, a fim de desenvolver nos profissionais envolvidos na formação de seres humanos a compreensão dos fundamentos teóricos e das bases filosóficas socialistas que visam à superação da alienação presente nas teorias capitalistas.

Em relação ao nível de dificuldade percebido, das vinte avaliações recebidas, 10% das participantes avaliaram a formação como difícil, 50% como de dificuldade média e 40% como fácil. As maiores dificuldades apontadas referem-se à compreensão dos textos e à elaboração das sínteses escritas — especificamente, treze professoras mencionaram essa questão, evidenciando pouco conhecimento sobre a teoria. No entanto, todas reconheceram a relevância da participação nessa perspectiva de formação teórica como um subsídio importante para o planejamento diário das aulas.

Quanto ao tempo destinado à formação, 30% das participantes que responderam ao questionário consideram-no curto para seu aperfeiçoamento profissional. Esse dado pode indicar certa resistência por parte de muitos professores

ao estudo teórico no contexto das formações continuadas, o que também se evidencia nas respostas à questão 8, na qual solicitamos sugestões para futuras formações e obtivemos seis pedidos de formação com foco específico na prática.

Na questão que abordou o que as participantes mais apreciaram na formação, foi satisfatório constatar que as professoras identificaram diversos aspectos positivos, como: *“a troca de ideias de atividades entre as professoras”, “o momento com a coordenadora, onde troca informações e faz a leitura para uma melhor compreensão do texto”, “a parte de estudar juntas em grupo. Porque em grupo presencial é mais fácil a compreensão”, “o momento de troca de ideia, acredito que nos acrescenta muito conhecimento”, “as trocas de ideias e experiências, a explicação da coordenadora referente ao estudo do texto do livro: ‘Ensinando aos pequenos de zero a três anos’, pois quando debatemos junto a compreensão fica mais fácil”, “contribuição dos colegas, bom para repensar as práticas”, “gostei mais dos momentos de interação com o grupo, porque permite a troca de ideias e saberes entre as professoras”, “o estudo sobre a infância do livro crianças bem pequenas”, “quando você explicou o texto. Cada um faz uma interpretação, isso não quer dizer que é a correta. O texto ficou mais claro depois que você o explicou”, “presencial, foi onde realmente aconteceu o aprendizado”, “explicação feita pela coordenadora, pois esclarece dúvidas e facilita a compreensão” e outros. Em contrapartida, os pontos de descontentamento mencionados foram: *“o horário”, “a parte teórica”, “precisar falar sobre os textos diante das demais” e “trocas de experiências”*.*

Com base nessa experiência profissional como coordenadora pedagógica municipal da EI do município de Missal, observa-se que a formação continuada das professoras dessa etapa da educação precisa fornecer os subsídios teóricos a fim de garantir que a prática e toda organização do trabalho pedagógico com crianças desde a primeira infância sejam intencionalmente planejadas, sistematizadas e voltadas à efetiva formação integral e à emancipação humana.

Fundamentados na concepção de desenvolvimento humano proposta pela PHC, torna-se imprescindível pensar as relações entre desenvolvimento e ensino, bem como reconhecer a centralidade do professor nesse processo. Todavia, como vimos anteriormente, as políticas públicas de formação docente, ao atribuírem ao professor o papel de mero organizador do ambiente para o desenvolvimento espontâneo da criança em suas habilidades, acabam por desresponsabilizá-los de

sua função formadora, reforçando a ideia equivocada de que a prática se sobrepõe à formação teórica.

Contrapondo essa visão, Pasqualini afirma:

Em oposição à tendência de esvaziamento da formação docente e de valorização do conhecimento tácito, defendemos a importância de uma sólida formação teórica desse profissional, apoiada em conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos e metodológicos. Entendemos o professor não como um prático, um intelectual, sendo a ciência psicológica um dos conteúdos fundamentais que compõem a formação docente (Pasqualini, 2020, p. 71).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que, diante do aligeiramento e da superficialidade da formação inicial, é na formação continuada que organizamos, ancorada em fundamentos teóricos, que reside a possibilidade de despertar nos professores o engajamento e a consciência de sua responsabilidade na formação dos filhos da classe trabalhadora, a fim de reconheçam seu potencial na luta pela superação da sociedade de classes.

Assim, embasados na fundamentação teórica da PHC, compreendemos o ambiente escolar como essencial à transmissão-assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, sendo o professor o principal mediador desse processo. Para tanto, é necessário que o docente possua domínio dos conteúdos, tornando-se indispensável na apropriação do conhecimento pelos alunos. Nesse contexto, e visando à efetivação do processo de ensino, torna-se necessário que o professor fundamente teoricamente sua prática, compreenda as especificidades da faixa etária — neste caso, as particularidades da EI —, interprete os interesses hegemônicos das políticas públicas e organize, de forma intencional, o planejamento. Esse processo deve estar comprometido com a valorização da educação pública e com a garantia da qualidade no ensino oferecido aos filhos da classe trabalhadora, historicamente pertencentes à escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, destacamos os significativos avanços conquistados ao longo do tempo no atendimento às crianças menores de seis anos. No entanto, essa análise também permitiu a ampliação dos olhares sobre as interferências políticas que permeiam esse campo da educação. Como professores, e assumindo o compromisso com a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade para todos, precisamos compreender como a formação inicial e continuada sustenta a luta pela superação da sociedade de classes. Trata-se de um esforço com vistas à construção de um cenário em que o ensino de qualidade seja, de fato, universalizado e que a educação assegure a todos o acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico construído pelo conjunto dos homens, sem distinções entre os filhos da burguesia e os filhos da classe trabalhadora.

No contexto específico do município de Missal, as práticas pedagógicas da EI estão fundamentadas nos pressupostos da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural. A PHC compreende o ato educativo como intencional e sistematizado, tendo como objetivo a apropriação do conhecimento pelo aluno. A Psicologia Histórico-Cultural, por sua vez, entende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre, prioritariamente, por meio da aprendizagem dos conhecimentos escolares. Ambas correntes teóricas estruturam o currículo da rede municipal de ensino.

A proposta inicial de formação continuada apresentada nesta pesquisa baseia-se nos pressupostos da PHC, partindo do princípio de que o bom ensino é aquele que promove o desenvolvimento do indivíduo, orientado por sua dimensão social e histórica. Essa perspectiva contrapõe-se às pedagogias alinhadas às teorias neoliberais e capitalistas, muitas vezes respaldadas pelas legislações educacionais que enfatizam metodologias centradas no “aprender a aprender” e na espontaneidade da aprendizagem, desvalorizando a função do professor e esvaziando sua formação teórica.

Dessa forma, compreendemos que a criança não nasce com todas as características que a definem como ser humano. Seu aparato biológico, por si só, não é suficiente para tal constituição. Para que isso ocorra, ela precisa se apropriar das qualidades humanas constituídas historicamente pela humanidade, o que se dá,

principalmente, por meio dos processos educativos mediados pelo adulto mais experiente.

Em contrapartida, as teorias capitalistas — fundamentadas, em grande parte, no construtivismo — defendem que mais importante do que ensinar é levar o aluno a encontrar caminhos para aprender. Nessa perspectiva, o papel do professor é minimizado, resultando na desvalorização de sua função e no esvaziamento da formação inicial e continuada.

Com o objetivo de organizar uma proposta de formação continuada fundamentada nos princípios da PHC e voltada aos professores da EI que atuam com alunos de zero a três anos dos CMEI, esta pesquisa dialoga com as críticas de Facci (2004a) e Martins (2011). Ambos os autores evidenciam as limitações da formação docente assentadas sobre as bases hegemônicas, que, ao centrarem-se na prática cotidiana da sala de aula e na experiência do professor, acabam por favorecer o espontaneísmo. Nessa perspectiva, o saber teórico e metodológico é relegado a um plano secundário.

Ao adotarmos os pressupostos da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural como referenciais para a formação docente, buscamos fomentar entre os professores a compreensão da educação como um processo formativo do ser humano e como prática intencional e orientada à emancipação do sujeito. Nesse sentido, defendemos que uma sólida formação docente requer uma base teórica que a sustente, buscando uma educação, sob a perspectiva da PHC, que envolva um “[...] processo intencional e sistematizado de transmissão dos conhecimentos clássicos, de forma que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos” (Haddad; Pereira, 2013, p. 114).

Nessa perspectiva, a tarefa do professor reside em ensinar aquilo que a criança ainda não é capaz de realizar sozinha, demandando planejamento e organização do ensino a partir do trabalho com os conteúdos científicos. Para efetivação desse processo, o professor precisa internalizar a indissociabilidade entre teoria e prática, compreendendo que sua formação, seja inicial ou continuada, precisa estar ancorada em teorias que lhe ofereçam o arcabouço necessário para refletir sobre sua prática e selecionar as metodologias adequadas para que todos os alunos, sem distinção de classe ou etnia, apropriem-se do conhecimento científico na escola, espaço privilegiado para essa finalidade.

Segundo Sforni,

A valorização do conhecimento sistematizado estende-se, por decorrência, à valorização do professor como aquele que domina o saber e os meios de torná-lo acessível ao estudante. Ao evidenciar o domínio dos conhecimentos na atividade de ensino, ou seja, no efetivo exercício desse tipo de mediação é que se justifica a valorização profissional do professor (Sforni, 2008, p. 8).

Como professora, defensora e pesquisadora da EI, e considerando a centralidade da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural como aportes teóricos essenciais ao processo de humanização e emancipação, reafirma-se a formação continuada como um instrumento indispensável na luta pela valorização docente e pela própria EI.

Embora os avanços na EI tenham sido significativos ao longo do percurso histórico — tanto no que diz respeito à institucionalização quanto à consolidação de marcos legais — ainda persistem diversos desafios. Resquícios de uma concepção assistencialista, ideais naturalizantes sobre o desenvolvimento infantil, a permanência de práticas como a utilização do termo “tia” para se referir às professoras, entre outros fatores presentes nas instituições que atendem crianças menores de três anos, evidenciam que a valorização efetiva da EI ainda demanda muitas lutas.

Nesse sentido, com a presente pesquisa, defendemos a formação teórica dos professores como ferramenta fundamental na luta pela superação da sociedade dividida em classes, pela valorização e efetivação do processo de ensino desde a mais tenra idade e pelo reconhecimento dos docentes que atuam na EI.

Para fins de conclusão, é pertinente retomar as contribuições de Haddad e Pereira, que apontam, com base nos pressupostos da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, ambas fundamentadas nas conjecturas marxistas, que a formação e o trabalho dos professores estão historicamente imbricados, seja na produção da cultura, no ensino, na aprendizagem, no trabalho, entre outras atividades humanas:

Que ao ensino aprendizagem cabe o desenvolvimento humano em sua máxima possibilidade de unidade entre indivíduo e sociedade, mente e corpo, aprendizado e desenvolvimento. Que formação e trabalho de professores se realiza em totalidades históricas contraditórias. Estes são desafios aos professores na atualidade, para que se realize a educação emancipada das relações alienadas da vida sob a ordem do capital (Haddad; Pereira, 2013, p. 115).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINI, Camila Chiodi; FÁVERO, Altair Alberto. Uma nova configuração da educação infantil brasileira: alguns apontamentos sobre as políticas curriculares a partir do ano de 2005 e emergência da Base Nacional Comum Curricular. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (SENPE), 3., 2020. **Anais [...]**. [S. l.], v. 3, n. 1, 2020.
- AMORIM, Evelyn Vieira. Educação a distância na formação de professores: análise a partir da pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, Julia (org.). **Políticas Educacionais, Trabalho Pedagógico e Pedagogia Histórico-Crítica**. Uberlândia: Navegando, 2022. p. 25-44.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, [S. l.], ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.
- ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? *In*: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 145-168.
- ARCE, Alessandra. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas**: rastros e traços de uma construção social do ser criança. São Carlos: EduFSCar, 2010.
- ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.
- ARCE, Alessandra. É possível falar em Pedagogia Histórico-Crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.
- ARCE, Alessandra. O referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e o Espontaneísmo. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2020.
- ARCE, Alessandra. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2021.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2020.
- ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 6329, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 248, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAMBÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé**. Cambé: SEMED, 2020.

CARMO, Jefferson Carriello do; SANDANO, Wilson. Apresentação - Dossiê temático. **Quaestio**, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 597-599, nov. 2016.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A tragédia e a farsa: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

CASTRO, Rosane Michelli de; LIMA, Elieuzza Aparecida de. Didática para a educação infantil: implicações do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 119-140, jan./abr. 2012.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini; BERTONCELI, Mariane. A profissão docente na educação infantil: uma análise histórica da constituição de um grupo profissional. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 64-84, jul./dez. 2017.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

COUSSEAU, Jéssica Kethin. **O lugar da Educação Infantil: a formação de professores para a infância na Argentina e no Brasil**. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Santa Catarina, 2020.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai. **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DONZELOT, Jacques. **A política das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas Autores Associados, 2011.

EVANGELISTA, Darlan Aragão. Educação Infantil: uma análise da prática pedagógica. **Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 75-95, jan. 2018.

EVANGELISTA, Olinda. De protagonistas a obstáculos: aparelhos privados de hegemonia e conformação docente no Brasil. **Revista Outubro**, [S. l.], n. 35. Autonomia Literária, São Paulo, 2021.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004a.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004b.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; DIAS, Fatima Regina Teixeira de Salles (org.) **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRA, Eliane Maria; SARAT, Magda. “Criança (s) e infância (s)”: perspectivas da história da educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 234-252, jul./dez. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Os cadernos do cárcere**. Tradução José da Silva. São Paulo: Editora X, 2001.

HADDAD, Cristhyane Ramos; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: Inferências para a formação e o trabalho de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 106-117, dez. 2013.

HOEVELER, Rejane Carolina. O conceito de aparelho privado de hegemonia e Seus usos para a pesquisa histórica. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [S. /], ano 4, n. 5, p. 145-159, ago./dez. 2019.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZARETTI, Lucineia Maria. A organização didática do ensino na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LAZARETTI, Lucineia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre a Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2023. p. 109-130.

LAZARETTI, Lucineia Maria; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. O que cabe no currículo da educação infantil? Um convite à reflexão. **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 27-46, 2018.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 59-83.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. *In*: GALVÃO, Ana Carolina (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 5-14.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Educação infantil: algumas reflexões sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 17, p. 79-90, mar. 2005.

MALANCHEN, Julia. A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de Formação de Professores a Distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Reformas Curriculares no Brasil: Perspectiva de Currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base Nacional Comum Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Revista HISTEDBR On-line**. v. 20, e020017, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: setembro de 2024.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais [...]** Campinas: UNICAMP, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, out./dez. 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Ensinando os pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2021. p. 89-117.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. As teorias pedagógicas e as concepções de mundo: implicações para a formação de professores. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 145-160, jan./abr. 2011.

MAZZEU, Francisco José Carvalho; BARBOSA, Eliza Maria; DUARTE, Newton. Repensando o currículo escolar: aportes da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 134-138, maio/ago. 2018.

MISSAL. **Plano Municipal de Educação de Missal: 2014-2024**. Missal: Secretaria Municipal da Educação, 2014.

MISSAL. **Centro Municipal de Educação Infantil Divina Providência**. Projeto Político-Pedagógico. Missal: CMEI Divina Providência, 2023.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e a construção de seu conhecimento. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva; JOHANN, Rafaela Cristina; MALANCHEN, Julia. Educação para o desenvolvimento econômico: a BNC-formação como controle dos processos formativos de professores. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, 2023.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.) **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PAGNONCELLI, Claudia. **A institucionalização da educação infantil no município de Cascavel**: uma abordagem histórica (1970-2013). 2015. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **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. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: GALVÃO, Ana Carolina (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Angelo Antonio. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez. 2013.

PRADO, Alessandra Elisabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Currículo para educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. *In*: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 33-52.

SFORNI, Marta Sueli de Farias. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. *In*: CAPELLINI, Vera Lucia Fialho; MANZONI, Rosa Maria (org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007a.

SAVIANI, Dermeval. Instituição escolares no Brasil conceito e reconstrução histórica. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007b. p. 3-28.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: GALVÃO, Ana Carolina (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (orgs.). **Ensinando os pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021c.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2023a. p. 7-30.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2023b.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Dulcilene Rodrigues da; TAVARES, Daniel Moreira. Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram. **Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 15, jan./jun. 2016.

SILVA, Rutineia Cristina Martins. **A construção do sujeito histórico na Educação Infantil**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Franca, 2009.

SILVA, Thaís Coutinho de Souza. **O papel docente na educação infantil: impactos da formação contínua no repensar profissional de professoras que trabalham com crianças menores de seis anos**. 2021. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Uberlândia, 2021.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação Infantil: gênese e perspectivas. *In*: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 5-32.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural. 2007. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, São Paulo, 2007.

SOUZA, Susyane Katlyn de. Concepções, diretrizes e práticas para o ensino na Educação Infantil. *In*: MALANCHEN, Julia (org.). **Políticas Educacionais, Trabalho Pedagógico e Pedagogia Histórico-Crítica**. Uberlândia: Navegando, 2022. p. 177-194.

SOUZA, Patrícia de; GASPAR, Rafael Affonso; SILVA, Mariléia Maria da. O espontaneísmo da pedagogia da infância versus a diretividade e criticidade da escola unitária: as contribuições de Gramsci para pensar a educação infantil na Rede Municipal de Florianópolis. **PerCursos**, Florianópolis, v. 25, e0206, 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VIEIRA, Nilda Alves. A educação infantil como direito de cidadania. *In*: KRAMER, Sonia (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 97-107.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos, 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANON, Rosane Faganello. Educação Infantil: tecendo considerações sobre o planejamento pedagógico. *In*: MALANCHEN, Julia (org.). **Políticas Educacionais, Trabalho Pedagógico e Pedagogia Histórico-Crítica**. Uberlândia: Navegando, 2022a. p. 195-218.

ZANON, Rosane Faganello. **A organização do trabalho pedagógico para crianças de dois e três anos de idade à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022b.

ZORZAN, Ana Paula. **A imaginação na BNCC para crianças pequenas: análise crítica na perspectiva da teoria histórico-cultural**. 2002. 119 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6387>. Acesso em: 18 set. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROJETO DE FORMAÇÃO APRESENTADO À SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE



MUNICÍPIO DE MISSAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ESPORTE

PLANO DE AÇÃO – FORMAÇÃO CONTINUADA 2024 **PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 3 ANOS)**

De acordo com o PME (Plano Municipal de Educação), Meta I – Educação Infantil, uma das estratégias propostas é: Promover, em regime de colaboração entre os entes federativos, formação continuada para os profissionais da educação docente da educação infantil, de modo a garantir quarenta horas anuais, nas diferentes áreas do conhecimento, a partir da aprovação do PME – Missal (PME, estratégia 1.8).

Segundo a Lei Municipal Lei nº 1284 de 27 de julho 2015, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) dos profissionais do magistério da rede municipal de ensino de Missal, é função da coordenação pedagógica municipal: elaborar e desenvolver projetos de formação continuada aos professores, monitores e monitores educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino.

O plano de formação continuada da SMED é constituído de: encontros presenciais; fundamentação teórica de leitura prévia; sínteses; socialização de práticas aplicadas em sala e sugestões para pesquisa a fim de subsidiar novas metodologias de ensino. Para estimular e manter a interação entre os membros do grupo são utilizadas as redes sociais (e-mail e WhatsApp) para postagens de materiais de apoio e de consulta.

OBJETIVOS:

- Compreender os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural enquanto embasamento teórico que fundamenta o currículo do município.
- Relembrar os pressupostos teóricos e metodológicos da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e suas implicações para o trabalho a partir dos 5 Campos de Experiências.
- Analisar aspectos da tríade de ensino (conteúdo-forma-destinatário) a fim de subsidiar o planejamento do professor na busca por metodologias diversificadas e que atendam às necessidades específicas da periodização do desenvolvimento psíquico da turma em questão.
- Reconhecer a atividade-guia propulsora do desenvolvimento de cada faixa etária, sem desconsiderar a situação social do desenvolvimento de cada criança.
- Reconhecer a relevância dos conteúdos de formação operacional e de formação teórica, que devem ser contemplados através de ações pedagógicas intencionalmente planejadas, tendo em vista que ambos devem ser ensinados.



MUNICÍPIO DE MISSAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ESPORTE

ORGANIZAÇÃO:

A formação será realizada em 5 encontros, de forma presencial, organizados no decorrer do ano letivo conforme cronograma abaixo. Os encontros serão realizados às segundas-feiras para professoras de Infantil 1A e 1B e terças-feiras para professoras de Infantil 2 e 3, às 18h na Sala Verde, anexa à Secretaria Municipal de Educação (SMED).

As professoras receberão certificação emitida pela SMED, tendo cumprido a frequência mínima de 75% e a entrega da atividade complementar.

As professoras receberão referencial teórico para leitura prévia, que deverá ser feita em sua carga horária semanal de hora atividade destinada a estudo (hora complementar). Além do mais, receberão uma atividade complementar, que ocasionará carga horária de 20 horas complementares à certificação. Para efetiva certificação, as atividades deverão ser entregues na data combinada, não havendo prorrogação nos prazos.

CRONOGRAMA:

1º encontro: 15 e 16 de abril	
Leitura prévia	Atividade Complementar (2h)
O debate contemporâneo das teorias pedagógicas (Newton Duarte)	→ Após sua leitura, fazer uma síntese comparando as diferentes teorias pedagógicas descritas no texto. (Mandar via e-mail, até 15/04) → Trazer para compartilhar com o grupo uma atividade realizada dentro dos objetivos propostos para o campo de experiências: O eu, o outro e o nós. (Apresentar no dia da formação)
2º encontro: 03 e 06 de junho	
Leitura prévia	Atividade Complementar (2h)
Pressupostos <u>Filosóficos</u> e <u>Pedagógicos</u> da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da AMOP Obs. Quem tem a PPC as leituras são nas páginas 43 a 50 (Filosóficos) e páginas 62 a 75 (Pedagógicos). Quem optar pela leitura no arquivo enviado páginas 1 a 6 (Filosóficos) e páginas 15 a 25 (Pedagógicos).	→ Após sua leitura, elencar tópicos relevantes do texto, descrevendo pontos a serem considerados e discutidos em formação. Obs. Mandar via WhatsApp para o contato da Equipe de Ensino (45- 99121-5079) até 24/05. → Trazer para compartilhar com o grupo uma atividade realizada dentro dos objetivos propostos para o campo de experiências: Corpo, gestos e movimentos.



MUNICÍPIO DE MISSAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ESPORTE

3º encontro: 19 e 20 de agosto

Leitura prévia	Atividade Complementar (2h)
O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. (Lígia Márcia Martins) Referência bibliográfica: MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.	→ INFANTIL 1A e 1B: Faça um comparativo entre as metodologias que podem ser utilizadas no trabalho com os conteúdos de natureza operacional e teórica, de acordo com os referenciais de desenvolvimento do bebê. → INFANTIL 2 e 3: Faça um comparativo entre as metodologias que podem ser utilizadas no trabalho com os conteúdos de natureza operacional e teórica, de acordo com os referenciais de desenvolvimento do geral da primeira infância. Obs. Mandar via WhatsApp para o contato da Equipe de Ensino (45- 99121-5079) até 16/08. → Trazer para compartilhar com o grupo uma atividade realizada dentro dos objetivos propostos para o campo de experiências: Traços, sons, cores e formas, de acordo com a periodização do desenvolvimento psíquico de seus alunos (Emocional Direta; Objeto Manipulatório; Jogos de Papéis Sociais).

Equipe de Ensino, 2024.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL

Para fins de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn) da UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, lhe envio esse questionário que tem por objetivo: levantar dados quanto ao seu entendimento acerca da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, enquanto embasamento teórico adotada pela Rede Municipal de Ensino. Em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por nós assinado, garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados.

1. De acordo com o seu entendimento, o que é a Pedagogia Histórico-Crítica?
2. Quais são os objetivos da pedagogia histórico-crítica?
 - ☐ Formação disciplinada e ordenada.
 - ☐ Desenvolvimento da obediência e respeito à autoridade.
 - ☐ Contribuir para a transformação social.
 - ☐ Desenvolver conteúdos científicos para a formação crítica.
 - ☐ Valorização das habilidades socioemocionais.
 - ☐ Integração das habilidades e conhecimentos.
3. Quais são os princípios fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica?
 - ☐ Ensino baseado na transmissão de conhecimento.
 - ☐ Diálogo crítico entre professores e alunos.
 - ☐ Aprendizagem baseada em projetos.
 - ☐ Articulação entre teoria e prática.
 - ☐ Métodos de ensino expositivos.
 - ☐ Compreensão da educação como prática política.
4. Quais são os métodos e estratégias de ensino utilizados na Pedagogia Histórico-Crítica?
 - ☐ Valorização do papel do professor.
 - ☐ Repetição e memorização.
 - ☐ Aula expositiva.
 - ☐ Estímulo ao debate e à reflexão crítica.
 - ☐ Aprendizagem ativa e participativa.
 - ☐ Valorização da participação dos alunos.
5. Como a Pedagogia Histórico-Crítica se difere das demais abordagens pedagógicas?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

Prezadas professoras de Educação Infantil dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Missal/PR, chegamos ao final de nossa formação, assim, faz-se necessário, como ação dela, o preenchimento desse questionário avaliativo, que fará parte de minha pesquisa de mestrado. Os dados serão tratados de forma sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Essa etapa da formação é muito significativa, pois, ver as impressões que tiveram ao fim do curso formativo é de grande valia para minha vida profissional e de pesquisadora. Mais uma vez agradeço a participação de vocês nessa pesquisa, desde o preenchimento do questionário inicial, nos estudos e encontros de formação que realizamos, e agora, na avaliação do mesmo. Gratidão!

1. Sobre o grau de dificuldade da formação, você o considerou:
☐ Muito difícil
☐ Difícil
☐ Dificuldade média
☐ Fácil
☐ Muito fácil
2. Para você, o tempo destinado ao estudo dos textos e à implementação da formação:
☐ não foi suficiente para o seu aperfeiçoamento profissional
☐ suficiente para o seu aperfeiçoamento profissional
☐ mais que o necessário para o seu aperfeiçoamento profissional
3. Qual(is) momento(s) da formação você mais gostou? Por quê?
4. Qual(is) momento(s) da formação você menos gostou? Por quê?
5. Qual foi o seu maior desafio no processo da formação? Por quê?
6. Na sua opinião, a seleção dos textos para estudo e formação contemplou aspectos referentes as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural?
7. Na sua opinião, como a participação nessa perspectiva de formação teórica pode contribuir para a elaboração de planejamentos diário das aulas?
8. Deixe aqui comentários adicionais e sugestões.

ANEXOS

ANEXO A – INSTRUÇÃO NORMATIVA

	De acordo com a Lei Municipal nº 1.001 de 29 de junho de 2011	
	DIÁRIO OFICIAL	
MUNICÍPIO DE MISSAL - PR		
QUINTA-FEIRA, 09 DE FEVEREIRO DE 2023	EDIÇÃO Nº: 2916 - ANO: XIII	20 Pág(s)
ATOS DO PODER EXECUTIVO		

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº. 003
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE - MISSAL

A Secretária Municipal de Educação do Município de Missal, Estado do Paraná, no uso de suas atribuições legais, estabelece a organização do Plano de Trabalho da Secretaria de Educação de Missal, referente ao Aperfeiçoamento Profissional (Formação Continuada) na Rede Municipal de Educação.

A Secretária Municipal de Educação de Missal no uso de suas atribuições legais:

- **CONSIDERANDO** o Plano Municipal de Educação (PME), Meta I – Educação Infantil, uma das estratégias propostas é: Promover, em regime de colaboração entre os entes federativos, formação continuada para os profissionais da educação docente da educação infantil, de modo a garantir 40 (quarenta) horas anuais, nas diferentes áreas do conhecimento, a partir da aprovação do PME – Missal (PME, estratégia 1.8).
- **CONSIDERANDO** o Plano Municipal de Educação, Meta II - Ensino Fundamental - Promover, a formação continuada dos professores que atuam no ensino fundamental anos iniciais, assegurando no mínimo 40 (quarenta) horas anuais, observando o cumprimento da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional LDB Nº 9394/96 em relação aos dias letivos, a partir do segundo ano do PME – Missal (PME, estratégia 2.13).
- **CONSIDERANDO** a Lei Municipal Lei nº 1284 de 27 de julho 2015, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) dos profissionais do magistério da rede municipal de ensino de Missal, é função da coordenação pedagógica municipal: elaborar e desenvolver projetos de formação continuada aos professores, monitores e monitores educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino.
- **CONSIDERANDO** a Lei Municipal Lei nº 1284 de 27 de julho 2015, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) dos profissionais do magistério da rede municipal de ensino de Missal, em relação ao artigo 28 referente a composição da Hora Atividade.
- **CONSIDERANDO** a Lei nº 11.738/2008 RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE MAIO DE 2009 que Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, §1º e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.
- **CONSIDERANDO** a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, por sua vez, determina no Art.67, que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
 - I- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 - II- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.



Diário Oficial Assinado Eletronicamente com Certificado Padrão ICP-Brasil e Protocolado com Carimbo de Tempo SCT de acordo com a Medida Provisória 2200-2 do Art. 10º de 24.08.01 da ICP-Brasil

Arquivo Assinado Digitalmente por **MUNICÍPIO DE MISSAL**.
 A Prefeitura Municipal de Missal – PR dá garantia da autenticidade deste documento, desde que visualizado através de
www.missal.pr.gov.br no link Diário Oficial.

[Início](#)



DIÁRIO OFICIAL

De acordo com a Lei Municipal nº 1.001 de 29 de junho de 2011

MUNICÍPIO DE MISSAL - PR

QUINTA-FEIRA, 09 DE FEVEREIRO DE 2023

EDIÇÃO Nº: 2916 - ANO: XIII

20 Pág(s)

ATOS DO PODER EXECUTIVO

- **CONSIDERANDO** o Plano de Trabalho do Departamento de Educação com as Secretarias Municipais de Educação - Região da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná).
- **CONSIDERANDO** o artigo 28 da Lei Municipal nº 1.284 de 2015, referente a organização da hora atividades.
- **CONSIDERANDO** as avaliações diagnósticas como mapeamento, utilizando os resultados educacionais para planejamento das ações de formação continuada.
- **CONSIDERANDO** o diagnóstico das necessidades de formação continuada para os profissionais da educação da rede municipal de ensino, em relação aos conteúdos abordados em sala de aula com o objetivo de diminuir a desigualdade educacional e a efetivação do ensino e da aprendizagem.
- **CONSIDERANDO** a atenção em relação as políticas de gestão de pessoas e à saúde mental, visando a melhoria da qualidade de vida dos profissionais da educação.

RESOLVE:

Que na Rede Municipal de Ensino, serão realizadas:

- I- Formação de Aperfeiçoamento Profissional (Formação Continuada) por trimestre, oferecida pela Equipe de Ensino da SMED (Secretaria Municipal de Educação).
- II- Formação de Aperfeiçoamento Profissional (Formação Continuada), ministrada por profissionais vinculados à AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná).
- III- Formação de Transição entre as Etapas de Ensino, oferecida pela Equipe de Ensino da SMED.
- IV- Formação em trabalho, ministrada pela Equipe Gestora das Instituições de Ensino.
- V- Formação para candidatos submetidos à Consulta Pública para Gestão da Educação.
- VI- Formação para Equipe de Ensino, ministrada pela AMOP.
- VII- Competências sócio-emocionais para professores e alunos.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA

1.1 Envolverá a teoria e a prática, a partir do estudo do planejamento, articulando os saberes, promovendo um espaço de estudo, de aprendizagens compartilhadas, de construção de parcerias entre professores, para a reconstrução do conhecimento, no qual, coletivamente, tenham a oportunidade de perguntar, pensar, problematizar, trocar experiências e repensar suas ações na organização da ação pedagógica das suas turmas.



Diário Oficial Assinado Eletronicamente com Certificado Padrão ICP-Brasil e Protocolado com Carimbo de Tempo SCT de acordo com a Medida Provisória 2200-2 do Art. 10º de 24.08.01 da ICP-Brasil

Arquivo Assinado Digitalmente por MUNICÍPIO DE MISSAL.
A Prefeitura Municipal de Missal - PR dá garantia da autenticidade deste documento, desde que visualizado através de www.missal.pr.gov.br no link Diário Oficial.

Início



De acordo com a Lei Municipal nº 1.001 de 29 de junho de 2011

DIÁRIO OFICIAL

MUNICÍPIO DE MISSAL - PR

QUINTA-FEIRA, 09 DE FEVEREIRO DE 2023

EDIÇÃO Nº: 2916 - ANO: XIII

20 Pág(s)

ATOS DO PODER EXECUTIVO

1.2 Uma das formas de alcançar esse objetivo é contar com profissionais capacitados no ambiente escolar para exercer as suas funções, o que inclui os professores, coordenadores e diretores. Estes devem, permanentemente, buscar o aperfeiçoamento profissional a fim de melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e com isso apoiar os alunos na apropriação de conhecimentos, e não apenas no acúmulo de informações.

1.3 Seguir o que determina a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em relação a Formação Continuada dos Profissionais da Educação, considerando três dimensões:

I- Conhecimento: relacionado ao domínio dos conteúdos.

II- Prática: domínio em saber criar e gerenciar os ambientes de aprendizagem.

III- Engajamento: comprometimento do professor com o ensino, a aprendizagem e com o ambiente de trabalho, com as famílias e com a comunidade escolar.

2. ORGANIZAÇÃO

2.1 Estabelecer a organização do Plano de Trabalho do Departamento de Educação, juntamente com os profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino.

2.1.1 **Nível de ensino:** Educação Básica - Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Educação Especial.

2.1.2 **Período de realização:** janeiro a novembro. Com cronogramas a serem definidos.

2.1.3 **Ação a ser executada:** Formação Continuada para os profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Missal, dentro de uma visão global e interdisciplinar dos aspectos que permeiam a educação, considerando:

I- A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular do Paraná (RCP), Proposta Pedagógica Curricular da AMOP (PPC) e Plano de Trabalho Docente (PTD).

II- Resultados obtidos pelos alunos nas Avaliações Diagnósticas aplicadas pela Equipe de Ensino da SMED.

III- A legislação vigente para os alunos de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

IV- Políticas Públicas para a transição entre as Etapas de Ensino.

V- Demandas elencadas pelos profissionais que atuam com as turmas.

3. METODOLOGIA

3.1 A Formação de Aperfeiçoamento Profissional (Formação Continuada) será por trimestre, ofertada pela Equipe de Ensino da SMED e considerando:

I- Garantia dos 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas aos alunos, sem prejuízos ao Calendário Escolar.

II- Garantia da carga horária destinada no Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Profissionais.



Diário Oficial Assinado Eletronicamente com Certificado Padrão ICP-Brasil e Protocolado com Carimbo de Tempo SCT de acordo com a Medida Provisória 2200-2 do Art. 10º de 24.08.01 da ICP-Brasil

Arquivo Assinado Digitalmente por MUNICÍPIO DE MISSAL.
A Prefeitura Municipal de Missal - PR dá garantia da autenticidade deste documento, desde que visualizado através de www.missal.pr.gov.br no link Diário Oficial.

[Início](#)



De acordo com a Lei Municipal nº 1.001 de 29 de junho de 2011

DIÁRIO OFICIAL

MUNICÍPIO DE MISSAL - PR

QUINTA-FEIRA, 09 DE FEVEREIRO DE 2023

EDIÇÃO Nº: 2916 - ANO: XIII

20 Pág(s)

ATOS DO PODER EXECUTIVO

- 3.2 A Formação de Aperfeiçoamento Profissional (Formação Continuada), ministrada por profissionais vinculados à AMOP, garantido em um período anual.
- 3.3 A Formação de Transição entre as etapas de Ensino, será organizada pela Equipe de Ensino e ofertada para os respectivos profissionais regentes que atuam nas turmas em questão.
- 4.4 A Formação em trabalho, ministrada pela Equipe Gestora das Instituições de Ensino, deverá ser organizada a partir das atribuições da coordenadora pedagógica, vigentes no Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Profissionais.
- 4.5 A Formação para candidatos submetidos à Consulta Pública para Gestão da Educação, será realizada conforme a Lei Municipal nº 1703 de 12 de setembro de 2022.
- 4.6 A Formação para Equipe de Ensino, segue a organização do Plano de Trabalho do Departamento de Educação da AMOP.
- 4.7 Realização de formação voltada ao Atendimento Especializado para os alunos com Deficiência/Necessidades Educacionais Especiais.
- 4.8 Realização de palestras e atividades visando a melhoria da qualidade de vida dos profissionais da educação.
- 4.9 Durante o mês de setembro, mês de Valorização da Vida, serão realizadas ações em cumprimento a Lei Municipal nº 1612, de 21 de setembro de 2021.

Esta Instrução Normativa entra em vigor na data da sua publicação.

Missal, 9 de fevereiro de 2023

Clarice Maria Grings Friedrich

Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte

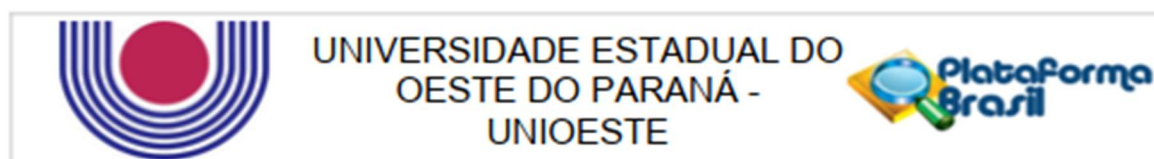


Diário Oficial Assinado Eletronicamente com Certificado Padrão ICP-Brasil e Protocolado com Carimbo de Tempo SCT de acordo com a Medida Provisória 2200-2 do Art. 10º de 24.08.01 da ICP-Brasil

Arquivo Assinado Digitalmente por **MUNICÍPIO DE MISSAL**.
A Prefeitura Municipal de Missal - PR dá garantia da autenticidade deste documento, desde que visualizado através de www.missal.pr.gov.br no link Diário Oficial.

[Início](#)

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

Pesquisador: CASSIELI CRISTIANE SCHWENDLER

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 73689723.2.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.509.463

Apresentação do Projeto:

Saneamento de pendências da pesquisa:

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

Pesquisador Responsável: CASSIELI CRISTIANE SCHWENDLER

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 73689723.2.0000.0107

Submetido em: 16/11/2023

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Situação da Versão do Projeto: Em relatoria

Localização atual da Versão do Projeto: Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Objetivo da Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 1619

Bairro: UNIVERSITÁRIO

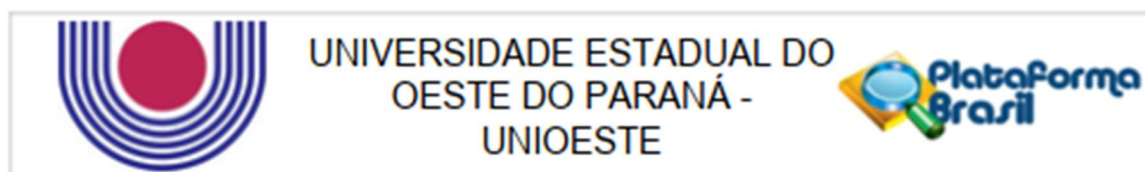
UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prpgg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.509.463

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O TCLE informa devidamente os riscos da pesquisa e os meios de mitigá-los

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2185188.pdf	16/11/2023 17:33:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_TCLE.docx	16/11/2023 17:33:07	CASSIELI CRISTIANE SCHWENDLER	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Solicitacao_CEP.pdf	03/10/2023 16:47:12	CASSIELI CRISTIANE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pequisa_Cassiel_Cristiane_Schwendler.pdf	30/08/2023 11:01:27	CASSIELI CRISTIANE SCHWENDLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Formularios_e_TCLE.pdf	30/08/2023 10:59:14	CASSIELI CRISTIANE SCHWENDLER	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	30/08/2023 10:58:54	CASSIELI CRISTIANE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

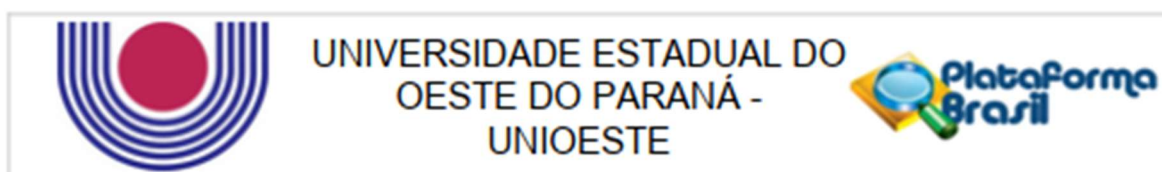
Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prpgg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.509.463

CASCADEL, 17 de Novembro de 2023

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619
Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
UF: PR Município: CASCADEL
Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prpgg@unioeste.br

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Título do Projeto: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

Pesquisadora responsável e colaboradores e telefones para contato:

Cassieli Cristiane Schwendler - (45) 98821-8972

Julia Malanchen - (45) 99918-8217

Convidamos você docente a participar de uma pesquisa que tem por finalidade elaborar uma proposta de formação continuada para as professoras de Educação Infantil do município de Missal – PR, que atuam nos Centros Municipais, pautada na compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural enquanto fundamentação teórica que embasa o currículo do município e região. Portanto, necessitamos do levantamento de dados quanto ao conhecimento das docentes acerca da Pedagogia Histórico-Crítica. Almejamos que os resultados da pesquisa possam subsidiar o trabalho das professoras, auxiliando-as na organização do planejamento de forma sistematizada, bem como no desenvolvimento de práticas educativas intencionais em sala de aula com as crianças desde a mais tenra idade. Para que isso ocorra você será submetida (de forma anônima) a um questionário via *Google Forms*. No entanto, havendo alguma intercorrência derivada da pesquisa, a pesquisadora responsável assumirá atendimento integral, gratuito e imediato para sanar a intercorrência. Se ocorrer algum transtorno/dano/constrangimento, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita – mesmo que seja necessário acionar o SAMU. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização. Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados. Havendo alguma intercorrência derivada

da pesquisa, a pesquisadora responsável assumirá atendimento integral, gratuito e imediato para sanar a intercorrência.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associadas aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurada para autorizar novamente o uso.

Este documento que você vai assinar contém duas páginas. Você deve ~~vistar~~ todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 às 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 –Bairro Universitário, Cascavel – ~~PR~~ Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento e autorizo a participação de _____ na pesquisa.

Assinatura

Eu, Cassieli Cristiane Schwendler declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Cassieli Cristiane Schwendler

Cascavel, 12 de outubro de 2023.