



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado

ELIZANE CORDEIRO SEVERINO DA ROCHA

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCURSO HISTÓRICO E IMPLICAÇÕES NA PROPOSTA CURRICULAR NO
MUNICÍPIO DE CASCAVEL – PARANÁ (2008-2022)**

**CASCAVEL – PR
2025**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

ELIZANE CORDEIRO SEVERINO DA ROCHA

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCURSO HISTÓRICO E IMPLICAÇÕES NA PROPOSTA CURRICULAR NO
MUNICÍPIO DE CASCAVEL – PARANÁ (2008-2022)**

**CASCAVEL – PR
2025**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

ELIZANE CORDEIRO SEVERINO DA ROCHA

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCURSO HISTÓRICO E IMPLICAÇÕES NA PROPOSTA CURRICULAR NO
MUNICÍPIO DE CASCAVEL – PARANÁ (2008-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: História da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luis Derisso

**CASCAVEL – PR
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

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

ROCHA, Elizane Cordeiro Severino
Análise das políticas curriculares para educação infantil:
percurso histórico e implicações na proposta curricular no
município de Cascavel - Paraná (2008 -2022) / Elizane Cordeiro
Severino ROCHA; orientador José Luis DERISSO. -- Cascavel,
2025.
134 p.

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

1. educação Infantil. 2. currículo municipal. 3. pedagogia
histórico-crítica. 4. teoria histórico-cultural. I. DERISSO,
José Luis , orient. II. Título.

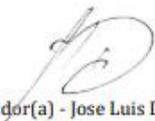
FOLHA DE APROVAÇÃO



ELIZANE CORDEIRO SEVERINO DA ROCHA

ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO HISTÓRICO E IMPLICAÇÕES NA PROPOSTA CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL – PARANÁ (2008-2022)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Jose Luis Derisso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
govbr NEIDE DA SILVEIRA DUARTE DE MATOS
Data: 24/07/2025 21:44:35-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Neide da Silveira Duarte de Matos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
ICP **Brazil** SILVANA LAZZAROTTO SCHMITT
Data: 24/07/2025 19:42:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Silvana Lazzarotto Schmitt

Instituto Federal do Paraná - Capanema (IFPR)

Documento assinado digitalmente
govbr JANAINA DAMASCO UMBELINO
Data: 24/07/2025 21:34:02-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Janaina Damasco Umbelino

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 28 de abril de 2025.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória da minha mãe, Darci Cordeiro, que sempre foi minha maior inspiração e incentivadora nos estudos. O seu amor, força e sabedoria continuam a me guiar, e este caminho acadêmico que percorro é, em grande parte, reflexo do apoio incondicional que sempre recebi. Que esta conquista honre a sua memória e o seu legado em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso desafiador, muitas pessoas foram fundamentais para que esta caminhada fosse possível. A cada uma delas, expresso minha mais sincera gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, professor José Luis Derisso, por ter acolhido o meu projeto de pesquisa, por ter me orientando com paciência e dedicação e por ter compartilhado conhecimentos, em suas revisões e apontamentos, contribuindo de forma significativa com minha pesquisa.

À banca examinadora, composta pelas Professoras Silvana Lazzarotto Schmitt, Neide da Silveira Duarte de Matos e Janaina Umbelino, minha profunda admiração e agradecimento por aceitarem ao convite e por contribuírem para o enriquecimento desta pesquisa. As suas considerações e sugestões foram essenciais para a sua finalização.

Aos colegas de Mestrado da turma 2023/2024, com quem compartilhei desafios, aprendizados e conquistas. Em especial, às amigas parceiras Franciele e Maria Helena, que estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis, oferecendo apoio incondicional e me encorajando a seguir em frente, mesmo diante das dificuldade que enfrentei com falecimento da minha mãe.

À equipe de Formação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Ana Cristina, Adélia, Eliane e Geórgia, juntas formamos uma grande equipe como olhar atento às especificidades da Educação Infantil.

Aos amigos e colegas pesquisadores da rede, que de forma singular souberam incentivar e apontar caminhos neste processo formativo: Rosane, Gislaine, Mayara, Cristiane Wesley, Josiane, Amilton, Leonete e Silvane.

Aos professores que, além de compartilharem seus conhecimentos, souberam transmitir palavras de encorajamento: Monica Zanardini, Simone Sandri, Aparecida Favoreto, Jane Peruzzo, João Carlos e Paulino José Orso.

Às professoras que são fonte inspiração, pelo trabalho realizado com a Educação Infantil: Lucinéia Maria Lazaretti e Elvenice Tatiana Zoia.

Aos familiares e a todos os meus amigos, que torceram e acreditaram em mim, quando eu mesma não acreditava. Aos meus irmãos Edvanderson Cordeiro e Edvalder Cordeiro, esta conquista é nossa, pela nossa mãe.

E, por fim, meu agradecimento mais que especial ao meu esposo Elias e ao meu filho Eliel, que foram meu alicerce, meu refúgio e minha maior motivação para concluir esta etapa. Sem o amor, o suporte e a paciência de vocês, este sonho não teria se concretizado.

A todos vocês, meu muito obrigada!

Ou isto ou aquilo
Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender é melhor:
se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

ROCHA, Elizane Cordeiro Severino. **Análise das políticas curriculares para educação infantil:** percurso histórico e implicações na proposta curricular no município de Cascavel – Paraná (2008 -2022). 2025. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

RESUMO

Este estudo, vinculado à Linha de Pesquisa *História da Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), teve por finalidade analisar e historicizar a trajetória da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, no período de 2008 a 2022, considerando as transformações históricas pelas quais passou essa etapa educativa, decorrentes das políticas curriculares. A investigação se inseriu no âmbito do *Grupo de Pesquisa Marxismo e Educação*, cujas discussões subsidiaram teoricamente a análise realizada. A problemática que orientou a pesquisa consistiu em compreender quais são as implicações das políticas curriculares na reelaboração da Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR. O objetivo geral foi analisar a trajetória histórica da Educação Infantil no município de Cascavel - PR, considerando as mudanças e as permanências diante das implicações das políticas curriculares, com destaque para as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino na Educação Infantil. Inicialmente, desenvolveu-se uma contextualização da Educação Infantil em âmbito nacional, articulando-a com os desdobramentos observados no contexto educacional de Cascavel. Em seguida, analisou-se a proposta curricular de 2008 e a sua reelaboração em 2020, com intuito de verificar continuidades e/ou rupturas com os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, bem como suas relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs – (2010), com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (2017) e com o Referencial Curricular do Paraná (2018). A pesquisa, de natureza documental e bibliográfica, fundamentou-se no método materialista histórico-dialético. As principais fontes analisadas foram os documentos curriculares oficiais de Cascavel (2008, 2020), a DCNEI (2010), a BNCC (2017) e obras de autores como Saviani, Duarte, Lazaretti, Malanchen, Elkonin, Martins, Pasqualini, Kramer, Kuhlmann e outros. Os resultados indicaram que as implicações das políticas curriculares, especialmente da BNCC, no processo de reelaboração da proposta curricular da Educação Infantil referem-se principalmente à incorporação de aspectos formais exigidos pela legislação vigente. Apesar disso, constatou-se que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural permanecem como referencial teórico predominante na versão 2020, sustentando, ao menos no campo formal e documental, uma perspectiva contra-hegemônica de educação. Conclui-se que a efetivação desse currículo na prática pedagógica da Educação Infantil demanda articulação entre o currículo prescrito e o currículo em ação, destacando, nesse processo, o papel da formação docente e da mediação pedagógica.

Palavras-chave: educação Infantil; currículo municipal; políticas curriculares; pedagogia histórico-crítica; teoria histórico-cultural.

ROCHA, Elizane Cordeiro Severino. **Analysis of Curriculum Policies for Early Childhood Education: Historical Trajectory and Implications for the Curriculum Proposal in the Municipality of Cascavel – Paraná (2008–2022)**. 2025. 134f. Master's Dissertation (Master's in Education). Graduate Program in Education. Concentration Area: Education, Research Line: History of Education, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

ABSTRACT

Affiliated with the History of Education Research Line of the Graduate Program in Education at the State University of Western Paraná (Unioeste), this study aimed to analyze and contextualize the trajectory of early childhood education in the municipal public school system of Cascavel, Paraná, from 2008 to 2022. The study considered the historical transformations that this educational stage underwent because of curricular policies. The investigation was part of the Marxism and Education Research Group, whose discussions provided theoretical support for the analysis. The guiding research question was to understand the implications of curriculum policies on the revision of the Early Childhood Education Curriculum Proposal in the Municipal Public School System of Cascavel, Paraná. The objective was to analyze the historical trajectory of early childhood education in Cascavel, Paraná, considering changes and continuities considering the implications of curriculum policies. The study emphasized the contributions of historical-critical pedagogy and historical-cultural theory to the organization of teaching in early childhood education. First, Early Childhood Education was contextualized at the national level and articulated with developments observed in Cascavel's educational context. Next, we analyzed the 2008 curriculum proposal and its reworking in 2020 to verify continuities and/or ruptures with the theoretical assumptions of historical-critical pedagogy and historical-cultural theory. We also examined their relationships with the national curriculum guidelines for early childhood education (DCNEIs) (2010), the national common core curriculum (BNCC) (2017), and the Paraná curriculum reference (2018). The documentary and bibliographic research was based on the historical-dialectical materialist method. The main sources analyzed were the official curriculum documents of Cascavel (2008, 2020); the DCNEI (2010); the BNCC (2017); and the works of authors such as Saviani, Duarte, Lazaretti, Malanchen, Elkonin, Martins, Pasqualini, Kramer, and Kuhlmann. The results indicated that curriculum policies, particularly the BNCC, mainly refer to the incorporation of formal aspects required by current legislation in the process of reworking the Early Childhood Education curriculum proposal. Nevertheless, Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Theory were found to remain the predominant theoretical framework in the 2020 version. In the formal and documentary realm, at least, these theories sustain a counter-hegemonic perspective on education. The implementation of this curriculum in Early Childhood Education pedagogical practice requires articulation between the prescribed curriculum and the curriculum in action. In this process, the role of teacher training and pedagogical mediation is highlighted.

Keywords: early Childhood Education; municipal curriculum; curriculum policies; historical-critical pedagogy; historical-cultural theory.

LISTA DE TABELAS

Tabela	Título	Pág.
Tabela 1	Matrículas em Creche e Pré- Escola Cascavel- PR entre 2008 e 2022	46
Tabela 2	Profissionais da Educação atuam com alunos matriculados em Creche e Pré-Escola (2016-2022)	47

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Pág.
Figura 1	Marcos Históricos Legais do Brasil	39
Figura 2	Documentos Curriculares	66
Figura 3	Periodização do Desenvolvimento Infantil	84
Figura 4	Organização do Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Volume I - Educação Infantil - 2020	95
Figura 5	Documentos Curriculares	100

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1	Dissertações sobre a Educação Infantil no município de Cascavel - PR	51
Quadro 2	Análise dos Documentos Curriculares da Educação Infantil - Categorias Curriculares e Pedagógicas	68
Quadro 3	Análise Comparativa entre o Currículo para Educação Infantil de Cascavel - PR (2008-2020) e a BNCC	101

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEIs	Centros de Educação Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GTs	Grupos de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGECEM	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática
PPP	Projeto Político-Pedagógico

PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular para a Educação Infantil
RCP	Referencial Curricular do Estado do Paraná
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAR	Universidade Paranaense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	26
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	26
1.2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL - PR.....	40
2 POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL (2008-2022)	57
2.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEIs), BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ (RCP).....	58
2.2 CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL	70
3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CASCAVEL - PR.....	77
3.1 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	78
3.2 AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS CURRICULARES NA REELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL - PR	86
3.3 EFETIVAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NAS AÇÕES DIDÁTICAS PEDAGÓGICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

A poesia de Cecília Meireles, utilizada como epígrafe desta dissertação, embora escrita em linguagem acessível às crianças, pode ser entendida como uma metáfora para se pensar as contradições que envolvem a elaboração e/ou a reelaboração das propostas curriculares. A decisão por “isto ou aquilo” na organização curricular da Educação Infantil reflete disputas ideológicas e concepções de infância, de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, este estudo analisou o percurso histórico da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR entre os anos de 2008 e 2022. Esta pesquisa se propôs a contribuir para a compreensão das mudanças históricas e das permanências ocorridas na Educação Infantil no Brasil e para que se conheçam as implicações das novas políticas curriculares, a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017a).

A Educação Infantil no município de Cascavel - PR constituiu o objeto desta pesquisa, por ter se consolidado historicamente e alcançado avanços significativos, tais como: a sua institucionalização como direito das crianças e das famílias; a ampliação do acesso às creches e pré-escolas; o reconhecimento de sua função pedagógica; a exigência de formação mínima específica para os professores; e sua inserção nas políticas públicas e no Plano Municipal de Educação (PME)¹.

Podemos destacar como um marco nesse percurso a elaboração do Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR - Volume I - Educação Infantil, em 2008 (Cascavel, 2008), que tem como referencial teórico o método do Materialismo Histórico-Dialético², a Pedagogia Histórico-Crítica³ e a Teoria Histórico-

¹A Lei n.º 6.496, de 24 de junho de 2015 aprovou o Plano Municipal de Educação de Cascavel/PR para vigência 2015-2025. “[...] a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo I, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, e no art. 8º da Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Cascavel, 2015, art. 1.º).

²O materialismo histórico-dialético é um método científico, com concepção filosófica analisando os aspectos históricos e as contradições em um contexto amplo. Segundo Martins (2013), “[...] partimos do princípio que o materialismo histórico-dialético como teoria da história e, portanto, como instrumento lógico de interpretação da realidade - contém em sua essência a lógica dialética” (Martins, 2013).

³Saviani (1984), ao sistematizar o método de ensino próprio à pedagogia histórico-crítica, apresenta os elementos centrais para a implementação da referida prática pedagógica, dialeticamente orientada para a formação e transformação dos homens e de suas circunstâncias históricas de vida. “Não obstante o autor ter organizado a exposição desse método em cinco momentos - prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social (requalificada) -, há que se destacar esses que não são procedimentos didáticos” (Martins, 2016, p. 26).

Cultural⁴. A reelaboração do Currículo da Rede Pública Municipal de Cascavel - PR, ocorrida em 2020, buscou permanecer com o compromisso do referencial teórico adotado no ano de 2008, o qual destaca o trabalho pedagógico com os bebês e às crianças na apropriação da cultura histórica, social e científica para a formação humana.

O conhecimento sobre essa temática poderá auxiliar a sociedade, pesquisadores e profissionais da educação a refletir sobre a realidade da educação pública, do saber científico e dos encaminhamentos e impactos das políticas curriculares neoliberais⁵ e as suas implicações sobre a Educação Infantil.

A motivação para investigar essa etapa educativa materializou-se a partir das experiências vivenciadas na prática docente, iniciada em 2006, quando assumi⁶ pela primeira vez uma turma de pré-escola II na Escola Municipal do Campo São Francisco de Assis. Naquele ano, em Cascavel - PR, ainda não existia um currículo próprio, o que dificultava a elaboração do planejamento de ensino. Particularmente, embora tenha enfrentado muitos desafios no início da trajetória profissional, destaco que foi um período de aprendizado e de encantamento pelo trabalho pedagógico realizado com a Educação Infantil.

Nos anos seguintes, atuei na regência de outras turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Em 2013, assumi a função de Coordenadora Administrativa Pedagógica do primeiro Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Proinfância⁷, inaugurado em Cascavel - PR, denominado CMEI Maria Vaz Meister, o

⁴ “[...] Teoria Histórico-Cultural cuja base encontra-se no quadro teórico da concepção materialista da história e no Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx, no qual Vygotsky apoiou-se, na década de 20, do século XX, quando da sua proposição de uma nova Psicologia (Teoria Histórico-Cultural), se contrapondo às postas naquele momento. Assim, a finalidade é compreender a educação como realidade histórica, portanto um processo educativo que ocorre no estabelecimento das relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos produzindo o homem na sua historicidade, considerando a aprendizagem e o desenvolvimento como articulados dialeticamente nesse processo [...]” (Saito; Barros, 2019, p. 110).

⁵ O neoliberalismo é um fenômeno multifacetado, resultado de todo um conjunto de determinantes históricos convergentes “[...] vários eventos associados à crise do dólar no início da década de 1970, como a flutuação das taxas de câmbio ou das políticas adotadas durante as ditaduras estão vigentes na América Latina. No âmbito educacional, perpassa pela flexibilização e racionalidade, obedecendo à lógica clientelista” (Duménil; Levy, 2004, p. 6).

⁶ Em alguns trechos desta dissertação, para se referir a ações ou informações específicas da pesquisadora, recorreu-se à forma verbal da primeira pessoa do singular; no restante do texto, optou-se pela primeira pessoa do plural.

⁷ O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução n.º 6, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando a garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de educação infantil.

qual atendia integralmente cento e cinquenta crianças, na faixa etária de 0 a 5 anos. Nesse mesmo ano, ocorreu o primeiro teste seletivo para a contratação de professores da Educação Infantil e agentes de apoio no município de Cascavel - PR.

Ressalto que a maioria dos profissionais do CMEI Maria Vaz Meister foram contratados por meio desse teste, sendo, para muitos deles, a primeira vez que trabalharam com bebês e crianças. Dessa forma, foi um grande desafio atuar como Coordenadora Pedagógica e Diretora, principalmente nos aspectos iniciais relacionados à organização, à construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar e à obtenção da autorização de funcionamento. Embora, em 2013, já existisse um Currículo para Educação Infantil (Cascavel, 2008), ainda permaneciam lacunas e dificuldades no tocante à formação específica voltada para os profissionais da Educação Infantil.

Exerci ambas as funções até o início de 2015, quando foram instituídas as funções específicas de Coordenador Pedagógico e de Diretor de CMEI. A cada dia, apaixonava-me mais pelo trabalho realizado na Educação Infantil. Em 2016, fui convidada a assumir a função de Coordenadora Pedagógica Municipal na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Cascavel - PR, atuando no assessoramento e na formação de professores da Educação Infantil. Em 2020, participei da reelaboração do *Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR – volume I – Educação Infantil* (Cascavel, 2020), integrando o Grupo de Trabalho de Fundamentos e o Grupo do componente curricular de Arte.

Considerando esse contexto e percurso, decidi pesquisar e historicizar a Educação Infantil no município de Cascavel - PR, com recorte temporal de 2008 a 2022, destacando as implicações da BNCC (Brasil, 2017a) na reformulação do Currículo para a Educação Infantil. Para tanto, formulamos a seguinte questão desencadeadora de pesquisa: *Quais as implicações das políticas curriculares na reelaboração da Proposta Curricular para Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR?*

Para respondermos à questão, estabelecemos como objetivo geral analisar a trajetória histórica da Educação Infantil em Cascavel - PR, evidenciando as implicações das políticas curriculares – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2010a) e a BNCC (2017a) na reelaboração do Currículo para a Educação Infantil nesse município (Cascavel, 2020), considerando

que esse documento se apresenta como defensor de uma concepção humana emancipadora, pautada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural.

Como objetivos específicos, definimos: a) apresentar uma breve contextualização histórica da Educação Infantil em nível nacional, com ênfase no desenvolvimento educacional no município de Cascavel - PR, refletindo sobre os contrapontos que se apresentaram na educação nesse período; b) examinar as DCNEIs (Brasil, 2010a), a BNCC (Brasil, 2017a) o Referencial Curricular do Paraná – RCP – (Paraná, 2018) e as suas concepções pedagógicas; c) descrever e analisar as continuidades e/ou as rupturas entre o Currículo de 2008 e a sua reelaboração em 2020 com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural; d) analisar as implicações das políticas curriculares na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR; e) identificar possíveis caminhos para a efetivação do currículo como um documento norteador da prática pedagógica.

A abordagem do problema de pesquisa e os objetivos propostos ganharam pleno sentido quando situados no contexto mais amplo das políticas públicas educacionais no Brasil, marcadas pela organização social estruturada sob a lógica do capitalismo. Destacamos, ainda, que a constituição histórica da Educação Infantil no país é relativamente recente, o que demanda uma perspectiva crítica para a sua adequada compreensão.

esta pesquisa caracterizou-se como documental e bibliográfica, fundamentada na perspectiva materialista histórico-dialética, o que nos permitiu compreender os fenômenos em sua constituição histórica e como parte de uma totalidade. Nesse sentido, Frigotto (2010) afirma “[...] para ser materialista e histórico tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular” (Frigoto, 2010, p. 79). O autor ressalta que a historicidade é essencial para se entender a totalidade em sua complexidade, ou seja, o fenômeno em sua inteireza e em suas múltiplas determinações, e para apreender o real como resultado de processos contraditórios e mediadores.

No que tange à dialética, Frigotto (2010) explica que ela se situa, “[...] então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigoto, 2010, p. 82). Nesse viés da perspectiva materialista histórico-dialética, compreendemos o objeto em estudo não apenas como um fato isolado de um grupo

social, mas como um produto histórico, decorrente das tensões, das perspectivas e das demandas de diversos sujeitos sociais, políticos e econômicos.

A partir desse terreno teórico-analítico, definimos as categorias de análise da pesquisa: educação infantil, políticas curriculares, prática pedagógica, desenvolvimento do psiquismo e formação de professores. A análise dessas categorias possibilitou estabelecermos relações e contradições, avanços e retrocessos com relação à Educação Infantil no município de Cascavel - PR.

Fizemos um levantamento bibliográfico a partir de fontes primárias, sendo as duas versões do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR – volume I – Educação Infantil (Cascavel, 2008, 2020) e a BNCC (Brasil, 2017a). Como fontes secundárias, utilizamos teses, dissertações, artigos e livros de autores como Saviani (2010, 2011, 2020), Duarte (1998, 2001, 2016), Lazaretti (2016, 2020), Lazaretti e Arrais (2018), Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012), Malanchen (2016), Elkonin (1998), Martins (2013), Pasqualini (2016), Kramer (2002), Kuhlmann Jr. (1996, 1998), além de outros pesquisadores que versam sobre a problemática.

Para a revisão de literatura, utilizamos os descritores Educação Infantil, Município de Cascavel e Currículo para Educação Infantil. Observamos as análises acadêmicas existentes sobre a temática e elaboramos um quadro destacando os pontos principais de cada produção selecionada. Essa sistematização foi essencial como ponto de partida para a investigação inicial. A pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Sistema de Bibliotecas da Unioeste⁸, contribuiu significativamente para o mapeamento da produção científica sobre Educação Infantil em Cascavel - PR, revelando um campo de estudo marcado por contradições e em constante desenvolvimento. Dessa forma, os resultados obtidos não apenas oferecem subsídios para futuras pesquisas, mas também podem fundamentar a formulação de políticas públicas mais eficazes para a Educação Infantil no município.

A hipótese que norteou esta investigação foi de que as políticas curriculares para a Educação Infantil impactaram a reelaboração da proposta curricular da Rede

⁸A BDTD é uma iniciativa coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que visa a integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do país. No âmbito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), o Sistema de Bibliotecas disponibiliza, por meio da BDTD, o acesso às produções acadêmicas da instituição, promovendo a disseminação do conhecimento científico e a preservação da memória acadêmica. O portal de pesquisas produzidas na Unioeste está disponível em: <https://tede.unioeste.br/static/bdtd.jsp>.

Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, especificamente a BNCC, no que se refere à incorporação de aspectos formais exigidos pela legislação. Apesar dessas implicações, constata-se que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural permanecem como referências teóricas predominantes no currículo de 2020, sustentando, ao menos no campo formal e documental, uma perspectiva contra-hegemônica na organização do ensino. Essa opção teórica se expressa tanto na fundamentação que estrutura o documento quanto nos encaminhamentos metodológicos propostos para os diferentes componentes curriculares. Também foi intenção desta pesquisa identificar possíveis caminhos a serem percorridos no sentido de materializar esse currículo, na condição de documento norteador da prática pedagógica.

Toda a análise foi organizada em três seções principais. A primeira, intitulada *O processo histórico de constituição do modelo de educação infantil no Brasil*, foi dividida em duas subseções – *1.1 Aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil; 1.2 Percurso Histórico da Educação Infantil no Município de Cascavel - PR* –, nas quais apresentamos o desenvolvimento histórico da Educação Infantil em âmbito nacional e local, com recorte temporal histórico de 2008 a 2022, com o objetivo de refletir sobre os contrapontos que marcaram a Educação Infantil nesse período.

Para tal análise, foram explorados documentos oficiais que compõem o arcabouço legal e normativo da educação brasileira, tais como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (Brasil, 1996a), o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI – (Brasil, 1998), as DCNEIs (Brasil, 2010a), a BNCC (Brasil, 2017a) e o RCP (Paraná, 2018). Esses documentos são marcos históricos relevantes na consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e servem como base para discussões relativas ao currículo.

A partir desses documentos, verificamos que a Educação Infantil tem uma inserção relativamente recente no contexto da Educação Básica. Inicialmente, as políticas públicas voltavam-se para a ampliação do acesso; os aspectos pedagógicos e curriculares só passaram a ganhar centralidade com a promulgação da LDBEN, em 1996.

A segunda seção, denominada *Políticas Curriculares para Educação Infantil 2008-2022*, também se organizou em duas subseções: *2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), Base Nacional Comum Curricular*

(BNCC) e Referencial Curricular do Paraná (Paraná) e 2.2 Currículo e Educação Infantil. Tanto as DCNEIs (Brasil, 2010a) quanto a BNCC (Brasil, 2017a) representam avanços importantes na organização curricular da Educação Infantil. As DCNEIs “[...] explicitam alguns princípios e algumas orientações para a elaboração de propostas pedagógicas, organizando-se mediante dois grandes eixos: interações e brincadeiras [...]” (Brasil, 2010a, p. 21). Conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP) n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC deve “[...] fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (Brasil, 2017b, art. 5, § 1.º).

Pensar a elaboração do currículo para Educação Infantil demanda reconhecer a centralidade da escola como um espaço de construção e de vivência de conhecimento. Nesse sentido, para que o currículo oriente e estruture a prática pedagógica, é necessário responder a questões fundamentais, tais como: “[...] para quê? Para quem? Por quê? O quê? Como ensinar? O modo como respondemos (ou não) a essas questões define o perfil e a estrutura do currículo [...]” (Lazaretti, 2020, p. 118). Saviani (2011) conceitua o currículo como o “[...] conjunto das atividades nucleares⁹ desenvolvidas pela escola [...] e implica definir prioridades o que é principal e o que é secundário [...]” (Saviani, 2011, p. 38), o que reforça a necessidade de intencionalidade na organização do ensino.

A terceira seção, *Pedagogia Histórico-Crítica, Teoria Histórico-Cultural e o Currículo para Educação Infantil*, enfatizou que a organização curricular da Educação Infantil é um campo em constante disputa e debate, especialmente no que se refere à concepção de ensino e aprendizagem que orienta a prática pedagógica. Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural configuram-se como aporte teóricos relevante para compreender a educação como um processo mediado pela cultura e pela ação intencional do docente. Essas perspectivas teóricas fundamentam a organização do ensino, garantindo que a apropriação do conhecimento contribua para o desenvolvimento integral das crianças.

⁹Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta.

Na subseção 3.1 – *Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural para a Organização do Ensino na Educação Infantil* –, discutimos as principais contribuições dessas correntes teóricas para a estruturação do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizada por Dermeval Saviani, fundamenta-se na concepção de que o conhecimento sistematizado é condição fundamental para a superação das desigualdades sociais e para a emancipação humana, articulando os elementos da prática social ao processo educativo. De forma convergente, a Teoria Histórico-Cultural, elaborada a partir das contribuições de Lev Vigotski e desenvolvida por autores como Leontiev e Elkonin, compreende o desenvolvimento infantil como um processo mediado culturalmente, no qual a aprendizagem se dá por meio da interação social, da linguagem e da atividade orientada, sendo determinante para a constituição da consciência e da personalidade da criança.

Na subseção 3.2 – *As implicações das políticas curriculares na reelaboração da proposta pedagógica da Educação Infantil para Rede Pública Municipal de ensino de Cascavel-PR* –, analisamos o processo de construção do *Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR – Volume I – Educação Infantil* (Cascavel, 2020). Tal proposta configura-se como uma alternativa contra-hegemônica às abordagens pedagógicas de cunho neoliberal, que se afastam da valorização do saber sistematizado.

Por fim, na subseção 3.3 – *Efetivação dos pressupostos teóricos nas ações didáticas pedagógicas na implementação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR – Volume I – Educação Infantil* (Cascavel, 2020) –, problematizamos como os pressupostos teóricos vêm sendo incorporados nas práticas pedagógicas. Ressaltamos que a transformação da teoria em prática depende de diversos fatores, como a formação continuada dos professores, os recursos disponíveis e a estrutura institucional. Assim, analisamos os desafios e possibilidades para a consolidação de uma prática pedagógica que respeite as especificidades da infância e assegure o acesso ao conhecimento historicamente construído.

Os resultados da pesquisa indicaram que, embora as políticas curriculares, em especial a BNCC, tenham introduzido exigências normativas alinhadas a uma racionalidade instrumental, no município de Cascavel - PR, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural permanecem como referências teóricas centrais.

Tais abordagens seguem sustentando, ao menos no plano formal e documental, uma perspectiva contra-hegemônica na organização do ensino, pautada na formação humana integral e na apropriação crítica do conhecimento sistematizado.

1 PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Neste capítulo, abordamos os aspectos históricos e legais que envolveram a legislação da Educação Infantil no Brasil, a partir de uma breve revisão da legislação e das contribuições teóricas sobre o tema, com a finalidade de compreender a realidade objetiva da Educação Infantil e as suas transformações ao longo do tempo. Além disso, analisamos o percurso histórico dessa etapa de ensino no município de Cascavel - PR, destacando as mudanças, permanências e determinações históricas relacionadas à sua institucionalização como direito das famílias e das crianças, a democratização do acesso às creches e pré-escolas, o reconhecimento da função pedagógica e a criação dos cargos específicos para o exercício da docência, para a coordenação pedagógica e para a direção de CMEIs, os quais passaram a exigir formação mínima específica. Também discutimos a inserção da Educação Infantil nas políticas públicas e no PME. Por fim, apresentamos o processo de elaboração do primeiro *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR – Volume I – Educação Infantil* (Cascavel, 2008), bem como a sua reelaboração, em 2020, examinando as implicações dessas reformulações para a prática pedagógica e para a formação das crianças.

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história da Educação Infantil no Brasil, considerada como parte do ensino formal, é relativamente recente. Por um longo período, essa etapa da Educação Básica esteve vinculada a uma perspectiva assistencialista, destinada exclusivamente ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos em situação de vulnerabilidade social.

As primeiras instituições voltadas para esse atendimento emergiram no Rio de Janeiro, no final do século XVIII, conhecidas como Casas dos Expostos ou Rodas dos Expostos, com o objetivo primordial de reduzir a alta taxa de mortalidade infantil. De acordo com Stemmer (2012),

A roda consistia em um dispositivo onde se colocavam os bebês que se queria abandonar. Sua forma cilíndrica com abertura externa fixada a uma janela da instituição permitia ao expositor que depositasse a criança que enjeitava, girando a roda de maneira que ela fosse

introduzida no outro lado do muro, e se afastasse após tocar o sino, preservando assim seu anonimato (Stemmer, 2012, p. 9).

A Roda dos Expostos configurava-se como uma alternativa ao abandono de recém-nascidos, preservando o anonimato dos responsáveis, o que, de certa forma, consistia em uma tentativa de mitigar o estigma social associado ao ato de abandono. Com a extinção dessa prática, surgiram no país, no início do século XIX, as primeiras creches, a fim de atender principalmente aos filhos da classe trabalhadora, como forma de garantir-lhes assistência durante a jornada de trabalho.

No Brasil, a luta pelo direito à educação pública e gratuita esteve sempre presente dentre as reivindicações centrais da classe trabalhadora, intensificando-se especialmente a partir dos anos 1970, quando o atendimento às crianças com menos de seis anos se tornou uma demanda prioritária, notadamente entre as mulheres inseridas no mercado de trabalho.

Para Kuhlmann Jr. (1998), a “[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casa dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas [...]” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 78). O autor salienta que as creches surgiram para minimizar o abandono dos recém-nascidos e os problemas sociais.

Nessa perspectiva, Nereide Saviani (2012) traça um panorama histórico da Educação Infantil no Brasil, e destaca que

O problema da educação das crianças pequenas no Brasil somente agora começa a ser equacionado na medida em que o Poder Público vem sendo forçado pelas pressões populares a responder a essa demanda incluindo a educação infantil como um item dos programas de governo especialmente na instância municipal. Com efeito, a primeira vez em que essa faixa etária foi contemplada na legislação nacional de ensino foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961) que incluiu, no Título VI - Da educação de Grau Primário, o Capítulo I - Da educação pré-primária (Saviani, 2012, p. 4).

De fato, a primeira inclusão da Educação Infantil na legislação educacional nacional ocorreu com a promulgação da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que instituiu a primeira LDBEN. Embora essa lei determinasse como obrigatória apenas a escolarização a partir dos sete anos de idade, ela reconheceu a “educação pré-primária” para crianças menores, conforme dispõem os artigos a seguir:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Brasil, 1961, arts. 23-24).

Esse reconhecimento legal da educação pré-primária na LDBEN de 1961, mesmo não estabelecendo a sua obrigatoriedade, representou um avanço ao oficializar a atenção educativa destinada às crianças menores de sete anos, constituindo a base para futuras alterações legislativas. Assim, quando a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, reformulou a LDBEN, alterando os níveis de Ensino Primário, Ginásial e Colegial para os chamados Primeiro e Segundo Graus, manteve-se o tratamento da Educação Pré-Primária, agora denominada Educação Pré-Escolar, reafirmando a sua importância no sistema educacional brasileiro, ainda que como etapa não obrigatória.

Tal continuidade evidenciou a persistência do reconhecimento da necessidade de organização de espaços educativos para a primeira infância, preparando o terreno para as transformações posteriores que visaram à ampliação do acesso e à obrigatoriedade da Educação Infantil. A partir de 1976, intensificaram-se as manifestações populares, sobretudo de mulheres trabalhadoras em prol de creches e pré-escolas para atendimento das crianças como responsabilidade do Estado. Contudo, até o final dos anos 1970, não foram registrados avanços significativos na ampliação da oferta da Educação Infantil nas instituições públicas de ensino. Mesmo assim, diversos setores da sociedade – incluindo Organizações não Governamentais (ONGs), especialistas em infância e pesquisadores – se mobilizaram para conscientizar a população sobre a importância de assegurar o direito das crianças à educação desde os primeiros meses de vida.

Na visão de Kuhlmann Jr. (1996), a Educação Infantil no Brasil surgiu com um caráter educacional assistencialista, cuja proposta era retirar as crianças pequenas de meios passíveis de contaminá-las, sendo a rua o principal deles, tendo a baixa qualidade do atendimento como uma de suas características. O autor complementa que,

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação (Kuhlmann Jr., 1996, p. 31).

Historicamente, esse direito foi reconhecido pela legislação com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988). Em seu art. 208, inciso IV, determina-se que “[...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...]” (Brasil, 1988, art. 208, inciso IV).

Em 1990, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, frisou-se o disposto no art. 53 que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa [...]” (Brasil, 1990, art. 53) e no art. 54 “[...] § 1.º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2.º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente” (Brasil, 1990, art. 54, § 1.º-2.º).

Até 1990, ocorreram alguns avanços no âmbito legislativo que asseguraram o direito à educação a crianças e adolescentes. No percurso de reconhecimento legal da Educação Infantil, destaca-se a promulgação da nova LDBEN, por meio da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a). De acordo com o artigo 29 dessa lei, “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996a, art. 29).

A partir da promulgação da LDBEN (Brasil, 1996a), a Educação Infantil deixou de ser compreendida exclusivamente sob uma perspectiva assistencialista no âmbito da legislação educacional e passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica. Esse reconhecimento legal constituiu um marco importante na consolidação dos direitos da criança no Brasil, ao afirmar a infância como uma fase singular do desenvolvimento humano que exige políticas públicas específicas. Tal avanço foi resultado de intensas mobilizações de movimentos sociais e da sociedade civil organizada, que historicamente reivindicaram o direito das crianças pequenas a uma educação institucionalizada, pautada na qualidade e na equidade. A inserção da Educação Infantil no campo do direito à educação representa, no plano formal, uma

ruptura com concepções assistencialistas, ao considerar a criança como sujeito de direitos, especialmente no que se refere ao acesso a experiências educativas que favoreçam seu desenvolvimento integral. Apesar dos avanços com relação ao reconhecimento da Educação Infantil por meio da LDBEN (Brasil, 1996a), Stemmer (2012) pontua ainda que

[...] a LDBEN tenha definido a educação infantil com primeira etapa da educação básica e afirme em seu artigo 29 que sua finalidade "é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade", essa definição não é suficiente para explicitar qual é a função da educação infantil e nem definir que tipo de instituição ela é (Stemmer, 2012, p. 22).

Nessa mesma perspectiva, no que se refere à institucionalização da Educação Infantil, Nereide Saviani (2012, p. 68) pontua que, mesmo sendo estabelecida como primeira etapa da Educação Básica, ainda que não obrigatória, a sua constituição como espaço de educação e não simplesmente como instituição assistencial destinada ao atendimento às crianças pequenas é fruto de movimentos reivindicatórios que se consolidaram. Contudo, a autora apresenta dois obstáculos:

[...] a não obrigatoriedade dessa etapa; a visão "propedêutica" (preparação para o ensino fundamental, mais especificamente a alfabetização *stricto sensu*), implícita na denominação da segunda fase (4 a 6 anos): a pré-escola. Isso, de certa forma, acabou por reiterar – e em alguns casos, induziu – a expectativa de acesso à escola somente a partir dos 7 anos, ou, quando muito, dos 6. Sem falar na contradição da concepção de educação infantil nesse dispositivo legal, pois, ainda que definida como a primeira etapa da educação básica, não se constitui em educação escolar; e, quando muito, pré-escola (Saviani, 2012, p. 68).

Esses aspectos foram sanados em parte com a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, que deu "[...] nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica [...]" (Brasil, 2009a, ementa).

Nereide Saviani (2012) salienta que a argumentação apresentada para ampliação do ensino de nove anos foi "[...] definida em razão de que na maioria dos países o ensino fundamental tem a duração de nove anos [...]" (Saviani, 2012, p. 68).

Retomando o percurso histórico relacionado à Educação Infantil, em 1998, foi elaborado o RCNEI, com objetivo de “[...] 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 [...]” (Brasil, 1998, p. 5).

Esse documento é composto por três volumes: o primeiro corresponde à Introdução, o segundo à Formação Pessoal e Social e o terceiro ao Conhecimento de Mundo. O RCNEI se apresenta como um guia de orientação, com intenção de auxiliar na elaboração de propostas e de projetos educativos, assim como:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 23).

A dimensão do cuidado nas instituições de Educação Infantil envolve compreender as crianças em suas especificidades e atuar no sentido de ajudá-las a se desenvolverem. Com a formulação do RCNEI (Brasil, 1998), aparentemente se encerraram as discussões sobre propostas pedagógicas e um currículo para Educação Infantil, passando o referencial a ser reconhecido como uma proposta curricular, assumindo uma perspectiva de currículo nacional.

O RCNEI (Brasil, 1998) acompanha o processo de regulamentação dessa etapa de ensino, mas não se constitui em instrumento legal obrigatório a ser seguido pelos profissionais da educação nas instituições de ensino. Nesse viés, e naquele momento histórico, o documento se estabeleceu como uma ferramenta de orientação para os currículos da Educação Infantil, ao enfatizar o desenvolvimento integral da criança e fornecer orientações para os professores sobre como elaborar atividades que contemplem aspectos físicos e intelectuais.

Outro ponto relevante do RCNEI (Brasil, 1998) diz respeito à diversidade cultural das crianças brasileiras, tanto por meio da ilustração da capa quanto pelas fotografias encontradas nos volumes. Além disso, são ressaltados nas propostas pedagógicas temas que exploram os cuidados, as brincadeiras, a parceria entre escola e família e a educação de crianças com necessidades especiais.

Outro documento considerado de importância foi o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio de 2001 a 2011, por meio da Lei n.º 10.172, de

janeiro de 2001 (Brasil, 2001). Dentre as suas metas, verificamos que houve a descentralização da responsabilidade do Estado, tornando a educação uma responsabilidade e tarefa de todos. Ademais, o papel fundamental da Educação Infantil, no contexto do PNE, foi enfatizado pela importância de ampliar a sua oferta e garantir a sua qualidade.

Nessa trajetória de desenvolvimento da legislação para a Educação Infantil, a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006a), ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, antecipando a obrigatoriedade da matrícula para o Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, o que ocasionou a redução de um 1 ano na Educação Infantil, etapa responsável pelo atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade. Essa lei, conforme descrito em sua ementa:

Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (Brasil, 2006a, ementa).

Esse foi um importante e desafiador momento de reorganização para os estados e municípios, no intuito de atender ao disposto na referida lei. No mesmo ano, foi publicada a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (Brasil, 2006b). A educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e ainda assume, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente: ora uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório, ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas (Brasil, 2006b, p. 8). O referido documento aponta como objetivo os direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação, destacando que “[...] A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas [...]” (Brasil, 2006b, p. 17).

Em 2009, diante desse contexto, o RCNEI (Brasil, 1998) foi revogado pela Resolução CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que ainda aprovou as DCNEIs: “[...] Art. 1.º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (Brasil, 2009b, art. 1.º).

As DCNEIs (Brasil, 2009b) descrevem, em seu art. 2.º, a articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica, que:

[...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (Brasil, 2009b, art. 2.º).

O art. 3.º das DCNEIs estabelecem orientações sobre o currículo da Educação Infantil, 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 [...]” (Brasil, 2009b, art. 3.º).

A criança aparece no centro das propostas pedagógicas das creches e pré-escolas no art. 4.º das DCNEIs:

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 (Brasil, 2009b, art. 4.º).

As propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem propor práticas pedagógicas que envolvam constantes interações e brincadeiras entre as crianças, haja vista que, interagindo com outras e com os adultos em creches e pré-escolas, elas constroem a sua identidade e percebem a si mesmas e aos outros. A institucionalização dessa etapa trouxe desafios, especialmente no que se refere à estruturação dos espaços educativos e ao financiamento. O acesso e a permanência das crianças nos CMEIs e escolas demandam políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, formação de professores e condições dignas de trabalho para os profissionais da área.

O financiamento da Educação Infantil, por sua vez, tem sido um ponto crítico. A inclusão dessa etapa no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹⁰ foi um avanço,

¹⁰O Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de 27 fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal.

mas ainda há desigualdades significativas na distribuição de recursos entre diferentes municípios e estados.

A partir da década de 1990, uma maior preocupação com a Educação Infantil passou a ocupar o cenário mundial educacional, proposições foram direcionadas para esse nível de ensino por parte do Banco Mundial, um dos maiores financiadores da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e que resultou em uma reforma educacional a nível global.

Dessa forma, foram delegadas, em particular à Educação Infantil, proposições no intuito de promover a produtividade futura. A esse respeito, Marquez (2006) destaca que

A ênfase conferida ao setor social estava relacionada com a diretriz educação e saúde, as quais possibilitaram as condições prévias para a produtividade das populações pobres, em trabalho informal ou por conta própria, em zonas rurais e em periferias de centros urbanos (Marquez, 2006, p. 68).

Para o Banco Mundial (2001), investir na satisfação das necessidades básicas permitiria mobilidade e controle político e ideológico para prevenir situações sociais que viessem a interferir na organização social e que pudessem abalar o sistema capitalista. A pobreza tornou-se o elemento principal e foco de ações. Nessa direção, a melhor forma de reforçar o processo seria estimular a produtividade, sendo a educação e a saúde consideradas instrumentos fundamentais para o alívio da pobreza e para impulsionar o desenvolvimento econômico e social.

A defesa em valorizar o capital humano¹¹, por parte do Banco Mundial (2001), tem como objetivo aumentar a produtividade dos mais pobres, visando a incluí-los no sistema econômico, no mercado de consumo e influir sobre a sua conduta política. Sendo assim, para o Banco Mundial, “Os recursos dos pobres ficariam mais

O Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional n.º 108, de 27 de agosto de 2020 (Brasil, 2020a), e encontra-se regulamentado pela Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020b).

¹¹Schultz (1973) considera como *capital humano*: “[...] a característica distintiva [...] de que é ele parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como elemento ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo [...] nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre, o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo” (Schultz, 1973, p. 53).

valorizados mediante uma melhoria na educação, na saúde, nos serviços físicos e urbanos, e no capital físico” (Banco Mundial, 2001, p. 12).

A preocupação do Banco Mundial com ações que promovam o alívio da pobreza estava em articular a educação e a produtividade futura. Portanto, a qualificação por meio da educação é imprescindível para a inserção do sujeito no mercado de trabalho, o que evidencia o caráter compensatório da educação. Segundo Fonseca (1997), os setores sociais da saúde e de educação possibilitam “[...] condições prévias para a produtividade dessas populações, especialmente em trabalhos por conta própria” (Fonseca, 1997, p. 48). Em outras palavras, subjacente à concepção de educação expressa pelo Banco Mundial está a ideia de que investir no *capital humano* é considerar que a educação e a saúde básica proporcionaram maiores condições de produção (Coraggio, 2007, p. 91-92).

O investimento em capital humano como uma diretriz nas proposições do Banco Mundial (2001) e das políticas advindas desse organismo internacional, demonstra uma concepção educacional ideológica com fim de preparar os sujeitos para “[...] adquirir conhecimento, comportamento, atitudes, valores e habilidades; responder às novas oportunidades; ajustar-se às mudanças sociais, culturais e participar em atividades políticas” (Monlevade; Silva, 2000, p. 78).

A educação passou a ser concebida como condição de alívio da pobreza, de reduzir as desigualdades sociais e de impulsionar o desenvolvimento. Investir no capital humano dos pobres é considerado pelo Banco Mundial como fundamental para a economia do país. Assim, a concepção educacional do Banco Mundial reveste-se com um caráter compensatório, no sentido de fornecer aos sujeitos oportunidades, proporcionar habilidades, atitudes e padrões de comportamento e de ajustamento às mudanças sociais.

O Banco Mundial (2001) afirma que, nos países em desenvolvimento, o ensino público deveria priorizar a expansão do Ensino Fundamental, pois a taxa social de rentabilidade dos recursos investidos nesse nível é maior do que os investidos no Ensino Médio e Superior (Figueiredo, 2006, p. 155). No que tange às crianças de 0 a 6 anos de idade, o Banco Mundial direciona investimentos para a educação da infância com vistas à sua produtividade e à capacidade de gerar renda no futuro, bem como à sua inserção no mercado de trabalho, quando adulto.

O Relatório¹² n.º 22841-BR, intitulado *Brasil – Desenvolvimento da Primeira Infância: Foco sobre o impacto das Pré-Escolas* (Banco Mundial, 2001), indica as proposições para a pré-escola brasileira, pautadas em programas implementados em outros países, isto é, propostas que foram “testadas” empiricamente e respaldadas pelo Banco como “positivas”.

Ainda segundo essa entidade, o que permeou a análise dos efeitos da pré-escola foi,

[...] primeiro, os benefícios da educação pré-escolar são estimados em termos do desempenho futuro da criança na escola e no mercado de trabalho (capacidade de geração de renda) e em termos de situação nutricional [...] Segundo é estimado o custo de se educar uma criança na pré-escola. Terceiro, é calculada a taxa interna de retorno e a disposição em pagar pela educação pré-escolar, comparando-se os custos e benefícios de fornecimento dos serviços (Banco Mundial, 2001, p. 12).

Tal discurso é evidenciado para a Educação Infantil com a justificativa apresentada pelo Banco Mundial (2001) de que a educação da infância proporciona benefícios quanto à progressão escolar e à produtividade futura. Percebemos a veracidade desse fato com a parceria entre Banco Mundial e a Confederação Nacional da Indústria (CNI), ao recomendarem “microrreformas” que incluem, dentre outros setores, o educacional, cujo objetivo é “[...] adequar os sistemas educacionais ineficientes e desiguais, que não estão produzindo o tipo de capital humano necessário à competitividade global de hoje” (Banco Mundial; Confederação Nacional da Indústria, 2008, p. 28). A inovação é apresentada como “[...] aprimoramento do sistema educacional, visando à melhoria da capacidade dos profissionais que entram no mercado de trabalho [...]” (Banco Mundial; Confederação Nacional da Indústria, 2008, p. 28), já que a capacidade dos sujeitos é mensurada, na sociedade capitalista, pela sua produtividade.

Para o Banco Mundial e para a CNI, a Educação Básica deve promover a formação de *capital humano* para a inovação e o crescimento, já que “O sistema de ensino fundamental ainda está voltado para a expansão da cobertura. Agora é

¹² Esse documento focaliza seus estudos na pré-escola como uma intervenção efetiva no desenvolvimento da infância e, em especial, como melhoraria a situação dos mais pobres. É importante salientar que o documento referencia dados de alguns países em que o Banco Mundial implementou projetos direcionados para a infância, tais como: Índia, Turquia, Colômbia, Bolívia, Peru, Argentina e Brasil (Alagoas, Fortaleza e Rio de Janeiro).

necessário redirecioná-lo para o ensino de qualidade, com o objetivo de adequá-lo à emergente economia do conhecimento” (Banco Mundial; Confederação Nacional da Indústria, 2008, p. 176), considerando que a pré-escola, componente da Educação Infantil e primeira etapa da Educação Básica, é responsável por atender a crianças entre 4 e 6 anos desde 2006.

Vale destacar que o referido documento faz referência e explicita que

O investimento em educação pré-escolar é necessário não apenas para preparar melhor os alunos que vão ingressar no ensino fundamental, visando aprimorar seu desempenho, mas também para garantir que as disparidades na equidade social não sejam ampliadas [...] (Banco Mundial; Confederação Nacional da Indústria, 2008, p. 177).

No tocante ao financiamento, desde a Constituição Federal (1988), a Educação Infantil conta com a vinculação mínima de 25% dos impostos, além da transferências constitucionais. Com o advento da política de fundos, instituída primeiramente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)¹³, com focalização da subvinculação de recursos no Ensino Fundamental, a Educação Infantil fica secundarizada, mas ainda dispunha de 10% dos recursos não vinculados para seu financiamento. Com a substituição do Fundef pelo Fundeb, a Educação Infantil e as demais etapas e modalidades da Educação Básica, passam a ser contempladas com recursos do referido financiamento.

O financiamento da educação passou a ser tratado, a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), como um dever do Estado, como forma assegurar o direito à educação. Todavia, frequentemente, os recursos financeiros destinados aos bebês e às crianças pequenas não são suficientes, pois, apesar do significativo avanço e da responsabilização dos entes municipais pela Educação Infantil, essa etapa educativa não aparece como prioridade, tampouco com uma política clara e específica de financiamento educacional (Santos, 2015).

Contudo, temos a questão da obrigatoriedade, estabelecida pela emenda Constitucional n.º 59/2009 (Brasil, 2009a), que determinou a obrigatoriedade da

¹³ O Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996 (Brasil, 1996c), e a sua regulamentação está na Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano (Brasil, 1996d), e no Decreto n.º 2.264, de junho de 1997 (Brasil, 1997). O Fundef foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental passou a vigorar.

Educação Básica dos 4 aos 17 anos, sendo essa incluída na LDBEN (Brasil, 1996a) pela Lei n.º 12.796, de 2013, alterando o texto para “[...] Art. 4.º I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola [...]” (Brasil, 2009a, art. 4.º).

Em 2014, outro marco na história da educação brasileira foi a implantação do PNE, por meio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, para o decênio de 2014 a 2025, constituindo-se como um dos principais instrumentos para as políticas educacionais no Brasil. Seguindo o que prescreve a Constituição Federal (Brasil, 1988), as diretrizes, as metas e as estratégias do PNE primam pela qualidade da educação, algo que se projeta e que se almeja alcançar até o final do decênio. Para o alcance das estratégias estabelecidas, há que se considerar o mecanismo de financiamento como um fator primordial.

No que tange à Educação Infantil, a Meta 1 do PNE propõe:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

A universalização da Educação Infantil é a materialização de um direito social, resultado de lutas históricas, mas que exige um conjunto de ações coordenadas e um compromisso contínuo dos governos federal, estaduais e municipais na implementação de políticas públicas, como o PNE (Brasil, 2014), com vistas à transformação social e à garantia de que todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso a um ensino de qualidade.

Saviani (2010) já chamava atenção para um problema que perdura até a atualidade: a falta de vagas em creches e instituições similares. Para o autor, uma das causas disso é a não continuidade das políticas públicas, o que impossibilita avanços para solucionar esse problema. Para o teórico, com a criação do CNE, a pretensão era “[...] evitar a descontinuidade, que tem marcado a política educacional, o que conduz ao fracasso na tentativa de mudanças, pois tudo volta à estaca zero a cada troca da equipe de governo [...]” (Saviani, 2010, p. 773-774).

Dessa forma, as políticas públicas para atendimento à Educação Infantil teriam uma instância de representação permanente da sociedade civil, com o intuito de

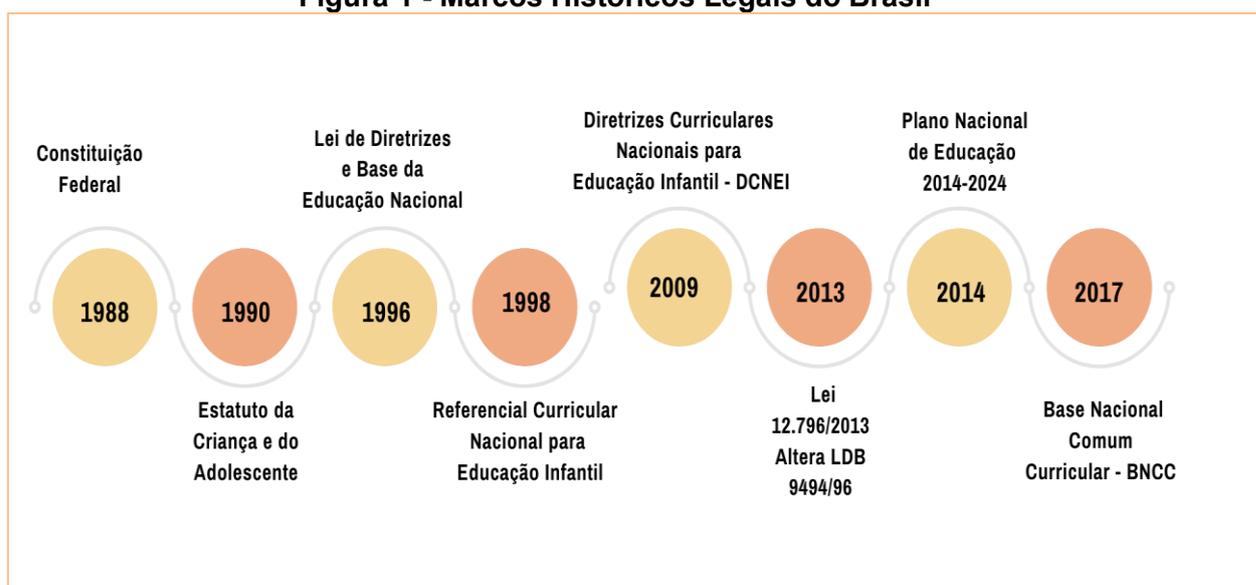
acompanhar, avaliar e compartilhar a política nacional, evitando a descontinuidade do processo.

O percurso que descrevemos indicou documentos que subsidiaram a elaboração da BNCC (Brasil, 2017a), como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDBEN (Brasil, 1996a), o RCNEI (Brasil, 1998), as DCNEIs (Brasil, 2010) e o PNE (Brasil, 2014). A BNCC (Brasil, 2017a), para etapa da Educação Infantil, estabelece os direitos e os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, considerando os campos de experiências para essa etapa e respeitando os eixos definidos nas DCNEIs (Brasil, 2010a), ou seja, as interações e as brincadeiras.

Configura-se, desse modo, como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2017a, p. 7).

Para exemplificar esse processo histórico, organizamos um organograma que apresenta os principais marcos legais para Educação Infantil até a BNCC (Brasil, 2017a).

Figura 1 - Marcos Históricos Legais do Brasil



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Como exposto na imagem, o processo histórico de constituição do modelo da Educação Infantil apresenta diferentes configurações e direcionamentos sobre a elaboração de um currículo e concepções a serem adotadas, normatizadas por cada novo documento, exigindo-se mudanças e adequações aos municípios e instituições

de ensino. Na seção 2 desta dissertação, discorreremos de forma mais detalhada sobre a organização das DCNEIs (Brasil, 2010a), da BNCC (Brasil, 2017a) e do RCP (Paraná, 2018), buscando compreender as suas inferências para a reelaboração da proposta curricular do município (Cascavel, 2020).

Dando sequência a este capítulo, na próxima subseção, abordamos o percurso histórico da Educação Infantil no município de Cascavel - PR.

1.2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL - PR

No município de Cascavel - PR, entre as décadas de 1970 e 1990, as creches estavam majoritariamente vinculadas a instituições filantrópicas ou a órgãos de assistência social, refletindo uma concepção de caráter assistencialista voltada à proteção das populações mais vulneráveis. Essa vinculação não era exclusiva do município, mas acompanhava uma tendência nacional, relacionada às condições geográficas, econômicas, sociais e políticas da época. Como aponta Pagnoncelli (2015), “A origem das creches em Cascavel revela antecedentes das políticas que se apresentaram no cenário nacional. A institucionalização destas estava atrelada aos fatores do desenvolvimento geográfico, econômico, social e político” (Pagnoncelli, 2015, p. 83).

Nesse período, a Educação Infantil ainda não figurava como prioridade nas políticas educacionais públicas, sendo a oferta bastante restrita e voltada, majoritariamente, às camadas sociais mais favorecidas, especialmente no que se referia à pré-escola. A prioridade do Estado recaía sobre o Ensino Fundamental, impulsionada pelos altos índices de analfabetismo que exigiam ampliação do acesso às séries iniciais. Contudo, a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, aliada à oferta de vagas para a pré-escola destinadas às elites, desencadearam movimentos reivindicatórios por parte dos setores populares, que passaram a lutar pelo direito à Educação Infantil como uma política pública de garantia de equidade.

Assim, a mobilização social desempenhou papel central na transição da Educação Infantil de uma prática assistencialista para uma demanda por direito educacional, pressionando o poder público a repensar as suas prioridades e ampliar o acesso de forma mais justa.

Pagnoncelli (2015) sublinha que

A criação de creches no município em questão foi impulsionada pela mobilização da população, com o estabelecimento de leis municipais que apoiaram a criação desses espaços, incluindo doações de terrenos e ajuda financeira para a sua manutenção. As entidades filantrópicas desempenharam um papel fundamental nesse processo, atuando como meio de amenizar as desigualdades sociais e enfrentar os problemas da comunidade (Pagnoncelli, 2015, p. 79).

A análise histórica do atendimento à Educação Infantil evidencia não apenas o desenvolvimento das políticas de Educação Infantil em Cascavel - PR, mas também as contradições e os desafios enfrentados pela sociedade na busca por uma oferta mais inclusiva e de qualidade para todas as crianças. Um dos principais obstáculos desse período foi a precariedade dos serviços prestados, especialmente nas creches, onde os recursos financeiros limitados e a infraestrutura inadequada eram evidentes. As dificuldades enfrentadas pelas associações e creches, como a escassez de pessoal e de financiamento, são detalhadamente descritas, ilustrando os percalços que a comunidade teve de superar para garantir o atendimento às crianças.

A primeira creche em Cascavel - PR foi construída no bairro São Cristóvão, em 1979, denominada CMEI Peter Pan. No ano de 1988, foram construídas mais 15 creches distribuídas em bairros periféricos. Entre 1991 e 1998, mais sete creches somaram-se a esse rol, entretanto, a sua administração ficou sob a responsabilidade das Associações de Moradores, em parceria com a Prefeitura (Cascavel, 2008, p. 31).

A promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), sobretudo o art. 208, inciso IV, que reconheceu as creches e pré-escolas como instituições educativas e de dever do Estado, contribuiu para impulsionar a democratização da educação, incluindo a Educação Infantil como parte dos direitos universais. No entanto, as políticas econômicas centradas nos encaminhamentos de organismos internacionais levaram a um retrocesso na abordagem assistencialista para a Educação Infantil, interrompendo as iniciativas motivadas pela Constituição.

No final da década 1990, no município de Cascavel - PR, a Educação Infantil transitou da responsabilidade da assistência para o atendimento educacional nas creches e Centros de Educação Infantil (CEIs), em decorrência da luta da comunidade local por ampliação do atendimento e pela criação de políticas municipais em resposta às demandas dos direitos da criança e do adolescente. No entanto, mesmo com a abertura de novas creches, a carência de estrutura urbana e financeira resultou em

precariedade no atendimento e na falta de uma abordagem educacional formal (Pagnoncelli, 2015).

A transição da assistência para a educação só começou a ocorrer no final da década, quando a SEMED assumiu a administração das creches, designou uma equipe¹⁴ para orientar os trabalhos e adotou o RCNEI (Brasil, 1998). De acordo com Lazaretti, Schmitt e Souza (2023),

No início dos anos 2000, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) assumiu a administração de 25 creches e, como o Decreto Municipal n 5.166, de 5 de dezembro de 2000 (Cascavel, 2000), essas unidades foram denominadas Centros de Educação Infantil (CEIs), que posteriormente, foram reconhecidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) e renomeadas para Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), atendendo crianças de 0 a 3 anos (zero a três) anos na etapa creche e de 3 a 6 (três a seis) anos na pré-escola. (Lazaretti; Schmitt; Souza; 2023, p. 3).

Com a implementação LDBEN (Brasil, 1996a), considerada um marco inicial para Educação Infantil ao regulamentá-la como a primeira etapa da Educação Básica, apresentou-se a necessidade de práticas curriculares para a primeira infância. No art. 31 da LDBEN (Brasil, 1996a), são indicados aspectos quanto à organização da Educação Infantil:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996a, art. 31, incisos I-V).

¹⁴“Uma equipe composta de professor, assistente social e psicólogo para reorganizar os trabalhos já em andamento nas creches. Destinou também professores com alguma formação pedagógica para coordenar os espaços, no geral, com magistério em nível de ensino médio” (Pagnoncelli, 2015, p. 103).

O que diferencia o atendimento da Educação Infantil das demais etapas é que a sua avaliação ocorreria a partir do registro do desenvolvimento infantil, sem o objetivo de promoção para o Ensino Fundamental. A LDBEN (Brasil, 1996a) estabeleceu ainda, em seu art. 62, a exigência de formação mínima para os profissionais: “[...] 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 [...]” (Brasil, 1996a, art. 62).

O município, com o propósito de seguir as legislações vigentes, admitiu, por meio de concurso público, profissionais para o cargo de monitor educacional com habilitação em nível médio/magistério, sendo posteriormente enquadrado pela Lei n.º 6.008, de 28 de março de 2012 (Cascavel, 2012a), que, em seu art. 1.º, alterou-o para o cargo de Professor de Educação Infantil. Além disso, estabeleceram-se, no art. 2.º, as atribuições da função: “[...] executar e planejar atividades pedagógicas nos Centros de Educação Infantil e nos programas educacionais, realizar trabalhos relacionados ao cuidado com a criança quanto à higiene e à alimentação” (Cascavel, 2012a, art. 2.º).

A criação do cargo de Professor de Educação Infantil foi também regulamentada pelo Decreto n.º 10.521, de 23 de abril de 2012 (Cascavel, 2012b), que apresenta, no art. 3.º, a determinação de “[...] alterar, para fins do Manual dos Cargos, a nomenclatura do cargo de Monitor Educacional para Professor de Educação Infantil [...]” (Cascavel, 2012b, art. 3.º).

A Lei Municipal n.º 6.008/2012 (Cascavel, 2012a), por sua vez, em seu art. 1.º, tem a seguinte redação:

[...] Fica alterado o Anexo I - Estrutura de Cargos e Anexo II - Quadro de Cargos e Vagas da Lei Municipal nº 3.800/2004, no que se refere a classe de vencimentos e nomenclatura do cargo de Monitor Educacional, passando a denominar-se Professor de Educação Infantil [...] (Cascavel, 2012a, art. 1.º).

Além disso, essa Lei dispõe sobre alteração no Plano de Cargos, Vencimento e Carreiras do Servidor Público Municipal (Lei Municipal n.º 4.212/2006) para contemplar os professores da Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Cascavel - PR. A alteração da nomenclatura de ‘monitor educacional’ para ‘professor de Educação Infantil’ extrapola a simples mudança terminológica; representa o resultado de um processo histórico e social. Essa transformação reflete a valorização

da profissão e reconhece o papel fundamental do professor na formação das crianças na primeira infância.

Em 2013, para atender à crescente demanda por atendimento na Educação Infantil, foi instituído no município de Cascavel - PR o cargo de agente de apoio, com a função de auxiliar o professor de Educação Infantil. Trata-se de um cargo que não exige formação específica em magistério, admitindo como requisito mínimo o ensino médio completo.

Conforme o Decreto n.º 11.105, de 16 de janeiro 2013 (Cascavel, 2013), o cargo de Agente de Apoio incluía as seguintes funções:

Auxiliam nos cuidados de alunos no Sistema Público Municipal de Educação de Cascavel. Auxiliam o professor regente na confecção de material pedagógico. Mantém o ambiente organizado segundo planejamento elaborado pelo professor regente. Organiza grupos de alunos. Auxilia alunos na alimentação e higiene pessoal (Cascavel, 2013, anexo I).

A criação desse cargo atendeu à necessidade de ampliação do quadro de profissionais concursados para atuar na Educação Infantil do município. No entanto, para que esses profissionais desempenhem as suas funções de forma eficaz, é fundamental garantir formação continuada que contemple aspectos da organização do trabalho pedagógico e do atendimento à primeira infância, mesmo que as suas atribuições se restrinjam ao apoio no desenvolvimento das atividades.

Além da formação continuada, salientamos a importância da criação de mecanismos de acompanhamento e de avaliação do trabalho dos agentes de apoio, assegurando-lhes os recursos e as condições adequados para a realização de suas atividades.

Conforme destacado por Lazaretti, Schmitt e Souza (2023), em

[...] 2013, o quadro funcional dos Centros Municipais de Educação Infantil passou a ser composto por: Monitores, Agentes de apoio, estagiários e Professores de Educação Infantil, professores e funções, diretor e coordenador pedagógico (Lazaretti; Schmitt; Souza; 2023, p. 3).

Em 2014, o cargo de coordenador administrativo-pedagógico foi alterado para o cargo de diretor escolar, conforme estabeleceu a Lei n.º 6.355, de 20 de maio de

2014 (Cascavel, 2014a), que alterou a Lei Municipal n.º 4.212/2006 (Cascavel, 2006), sendo uma das principais alterações demarcada no art. 12:

Art. 12 A função de Diretor Escolar será exercida por servidor do cargo de Professor e a função de Diretor de CMEI será exercida por servidor do cargo de Professor ou Professor de Educação Infantil, ocupantes de vaga fixa na Unidade Escolar a que estiver lotado e serão eleitos pelo princípio da gestão democrática, mediante participação de toda a comunidade escolar, conforme definido em regulamento específico (Cascavel, 2014, art. 12).

Ainda, essa Lei alterou a redação do art. 13 da Lei Municipal n.º 4.212/2006 (Cascavel, 2006), passando a vigorar da seguinte forma:

Art. 13 IV - Coordenador Pedagógico de CMEI; V - Diretor de CMEI.
§ 1º Somente poderão ser designados para exercer função gratificada os servidores ocupantes dos cargos de professor de educação infantil ou de professor, estáveis em pelo menos um dos padrões (Cascavel, 2014, art. 13, incisos IV-V).

Com essas alterações, foram instituídos, para os CMEIs, os cargos de coordenador pedagógico e diretor de CMEI, o que representa um avanço importante para a Educação Infantil, permitindo uma gestão mais estruturada e qualificada nesse nível de ensino e com formação pedagógica específica¹⁵. A escolha do Diretor de CMEI passou a ser regulamentado na Lei Municipal n.º 6.407, de 20 de outubro de 2014, que apresenta o Processo de Eleição de Diretores da Rede Pública Municipal, apresentando a seleção dos diretores por meio de eleição direta e secreta, pela comunidade escolar, para um mandato de dois anos (Cascavel, 2014b).

Concomitante às alterações apresentadas e à organização prevista para atendimento da Educação Infantil – em “[...] – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade [...]” (Brasil, 1996a, art. 30) –, observamos uma ampliação no acesso das crianças. Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na Sinopse Estatística da Educação Básica em Cascavel - PR, verificamos o número de matrículas na creche e pré-escola:

¹⁵Habilitação em curso de nível superior em Licenciatura Plena ou Normal Superior na área da Educação (Cascavel, 2022).

Tabela 1 - Matrículas em Creche e Pré- Escola Cascavel- PR entre 2008 e 2022

Ano	Creche	Pré-Escola	Total Geral
2008	1350	3231	4581
2009	1616	3259	4875
2010	1996	2955	4951
2011	3133	3003	6136
2012	3510	3070	6580
2013	2548	4199	6747
2014	3184	4817	8001
2015	3500	5352	8852
2016	3610	6137	9747
2017	3766	6504	10270
2018	4195	7090	11285
2019	4655	6305	10960
2020	4658	5998	10656
2021	5181	6392	11573
2022	5227	6723	11950

Fonte: Elaborada pela autora (2024), com base nos dados do INEP (Brasil, 2022).

A Tabela 1 apresenta os dados de matrículas em creches e pré-escolas do município de Cascavel - PR, no período de 2008 a 2022. Observamos um crescimento consistente no número de matrículas, tanto em creches quanto em pré-escolas, com algumas pequenas flutuações ao longo dos anos. A expansão no número de alunos matriculados na pré-escola é mais acentuada em comparação com as creches.

Essa diferença pode ser explicada pela Lei n.º 12.796/2009 que estabelece a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade. Nesse sentido, as crianças nessa faixa etária obrigatória passam a ser atendidas tanto nos CMEIs quanto nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino. O atendimento da Educação Infantil em escolas – e não apenas em CMEIs – ocorre devido à elevada demanda por vagas para crianças de zero a três anos, que, embora não estejam em faixa etária de matrícula obrigatória, compõem uma fila de espera considerável por atendimento nessas instituições.

A obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos também gerou impactos no número de profissionais necessários à efetivação do atendimento. A Tabela 2 reúne dados referentes ao número de profissionais que atuam com crianças matriculadas em creches e pré-escolas.

Tabela 2 - Profissionais da Educação atuam com alunos matriculados em Creche e Pré-Escola (2016-2022)

Ano	Monitores	Agentes de Apoio	Professores de Educação Infantil
2016	91	252	647
2017	87	335	731
2018	84	442	739
2019	81	409	740
2020	74	416	774
2021	71	435	745
2022	67	511	797

Fonte: Elaborada pela autora (2024), a partir dos dados do Departamento de Informação da Rede Escolar SEMED.

Conforme apresentado na Tabela 2, a Educação Infantil tem avançado nas últimas décadas, destacando-se pela sua consolidação como um direito público subjetivo das crianças, pela ampliação do acesso às creches e pré-escolas, pelo reconhecimento de sua função pedagógica, pela exigência de formação mínima específica para os professores e pela sua inclusão nas políticas públicas e nos PNEs. Tais conquistas evidenciam um processo de valorização da primeira infância e de consolidação da Educação Infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a construção de uma trajetória educacional mais sólida e para a redução das desigualdades desde os primeiros anos de vida.

No entanto, apesar do crescimento expressivo no número de matrículas, esse avanço não foi acompanhado proporcionalmente pela ampliação do quadro de profissionais da educação. Esse descompasso decorre da combinação entre a expansão da Educação Infantil e a necessidade de garantir os direitos da categoria docente, como o cumprimento da hora-atividade. Diante disso, o município precisou reestruturar a organização do trabalho nas instituições de ensino, resultando na criação do cargo de agente de apoio, conforme já mencionado anteriormente.

Ao longo desse percurso histórico, a Educação Infantil em Cascavel - PR assumiu diferentes configurações e direcionamentos, assim como a elaboração do currículo. Com relação a esse último aspecto, a elaboração e a implementação do

Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR – volume I – Educação Infantil, em 2008, estabeleceram como concepção teórica a base do método Materialismo Histórico-Dialético, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico- Cultural. De acordo com Malanchen, Mattos e Pagnoncelli (2012),

A opção pelo método materialista histórico-dialético na elaboração do Currículo teve como finalidade constituir uma unidade de direção ao trabalho pedagógico desenvolvido na Rede e, dessa maneira, cooperar para que a ação docente seja direcionada de forma intencional e coerente (Malanchen; Mattos; Pagnoncelli, 2012 p. 61).

A seguir, destacamos alguns pontos importantes acerca desse documento, que contou com a participação e a discussão ampla dos profissionais da educação que atuavam nas escolas e nos CMEIs da Rede Pública Municipal de Ensino.

O processo de elaboração do currículo envolveu a organização de grupos de trabalho e a participação de diversos profissionais da educação. Além disso, foram promovidas formações continuadas e produzidos materiais didático-pedagógicos voltados aos profissionais dos CMEIs. O principal objetivo era consolidar uma prática pedagógica alinhada a uma mesma base teórica, voltada à formação de uma consciência crítica. As ações de formação continuada foram conduzidas com base na compreensão de que a escola tem como função central ensinar, avaliar e garantir as condições para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma efetiva.

A primeira edição do *Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino - Educação Infantil* foi publicada em 2008, tornando-se uma referência para o trabalho pedagógico nessa etapa. O ensino foi o eixo principal, rompendo-se no âmbito do documento, desse modo, com a concepção assistencialista, comumente característica da Educação Infantil, assim como se colocou em oposição às práticas espontaneístas e subjetivistas.

A proposta curricular se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural. Depreendemos disso que a transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados deve iniciar na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de desenvolver integralmente a criança até cinco anos de idade. Esses conhecimentos envolvem não apenas conteúdos científicos, mas também saberes culturais, sociais e artísticos, apropriados às particularidades do desenvolvimento infantil (Cascavel, 2008, p. 6).

Com a finalidade de seguir avançando na oferta de Educação Infantil qualificada, o PME (2015-2025), por meio da Lei n.º 6.869, de 4 de julho de 2018, alterou os dispositivos do Anexo I da Lei n.º 6.496, de 24 de junho de 2015. Em seu art. 4º, dispõe o seguinte:

Art. 4º Fica alterado o Art. 1º do Anexo I, Meta I - educação infantil, que passa a vigorar com a seguinte redação em seu inciso XX: Garantir o aprofundamento teórico em caráter contínuo e permanente e, a partir de 2020 a reestruturação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, assegurando a participação efetiva dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como garantindo a linha teórica adotada pela Rede Municipal de Ensino (Cascavel, 2018a, art. 4.º).

A reestruturação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR representa um avanço na política educacional municipal, na busca de garantir o aprofundamento teórico dos profissionais e a sua participação efetiva no processo de construção do currículo. A sua reestruturação foi motivada pela Resolução n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, do CNE, que, em seu art. 5.º, determinou que a BNCC fundamentaria “[...] a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (Brasil, 2017b, art. 5.º).

A fim de cumprir com os dispositivos legais e aprofundar a concepção já adotada na primeira versão do Currículo Municipal (Cascavel, 2008), a proposta passou por um processo de reelaboração que demandou a participação de todos os profissionais das instituições de ensino da cidade, os quais foram convidados para participar dos grupos de trabalhos. Os participantes tiveram acesso às versões preliminares dos textos e puderam fazer as suas contribuições em todas as etapas, que ficaram organizadas da seguinte forma: 1.ª) Fundamentos Teóricos, Histórico e a Concepção dos Componentes Curriculares; 2.ª) Objetivo Geral e Encaminhamentos Teórico-Metodológicos dos Componentes Curriculares; 3.ª) Conteúdos, Objetivos de Aprendizagem e a Avaliação (Cascavel, 2020).

Na reelaboração¹⁶ do Currículo da Educação Infantil (Cascavel, 2020), buscou-se reafirmar o compromisso com a tríade teórica do Materialismo Histórico-Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia-Histórico-Crítica, a qual estabeleceu as

¹⁶Analizamos mais detalhadamente o *Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR – volume I – Educação Infantil* (Cascavel, 2020) na terceira seção desta dissertação.

bases teóricas para o enriquecimento de saberes e para a construção de um currículo escolar com fins de conhecimento sobre aprendizagem.

Para aprofundar os dados sobre a Educação Infantil no município de Cascavel - PR, realizamos uma busca na BDTD, por meio do Sistema de Bibliotecas da Unioeste, a fim de localizar dissertações voltadas à temática. Utilizamos as seguintes palavras-chave: “Educação Infantil, Currículo e Município de Cascavel- PR”. Como resultado, localizamos sete dissertações entre os anos de 2008 e 2023, cujos dados (número, categoria, título do trabalho, objetivo, instituição e programa, ano de defesa e autoria) estão informados no Quadro 1:

Quadro 1 - Dissertações sobre a Educação Infantil no município de Cascavel - PR

Número/ Categoria	Título	Objetivo	Instituição e Programa	Ano	Autor
1 -Dissertação	As proposições do Banco Mundial para as políticas de Educação infantil no Brasil (1990-2010)	Investigar, no âmbito das políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, nas décadas de 1990-2010, as convergências e as divergências em relação às proposições do Banco Mundial.	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração <i>Sociedade, Estado e Educação</i> , linha de pesquisa <i>Educação, Políticas Sociais e Estado</i> , da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	2012	Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno
2 - Dissertação	A Institucionalização da Educação Infantil no Município de Cascavel: Uma Abordagem Histórica (1970 - 2013)	Contribuir com a produção de conhecimento na área da História da Educação Brasileira por meio de um recorte regional. Considerando as implicações do processo político e de escolarização dados a esta etapa do ensino, o objetivo é apreender o movimento de constituição das primeiras instituições públicas de Educação Infantil em Cascavel.	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração <i>Sociedade, Estado e Educação</i> , linha de pesquisa <i>História da Educação</i> , Unioeste.	2015	Claudia Pagnoncelli
3 - Dissertação	Pré-Escola I e desenvolvimento Infantil: contribuições do Currículo e Planejamentos das escolas e CMEIS do Município de Cascavel- PR	O objetivo foi inquirir como a atividade de Jogos de Papéis Sociais está contemplada (ou não) nos encaminhamentos metodológicos descritos nos planejamentos da Pré-escola I das escolas e CMEIS e esses encaminhamentos contribuem para o desenvolvimento infantil.	PPGE, área de concentração <i>Sociedade, Estado e Educação</i> , linha de pesquisa <i>Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem</i> , Unioeste.	2018	Laura do Prado Elizario Martins

4 - Dissertação	E essa fila, será que anda? Acesso à Educação Infantil no Município de Cascavel (PR)	O objetivo foi o de compreender a aplicabilidade das normas constitucionais no tocante aos direitos à Educação Infantil.	PPGE, área de concentração <i>Sociedade, Estado e Educação</i> , linha de pesquisa <i>Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem</i> , Unioeste.	2019	Antonella Marques Neves
5 - Dissertação	O Banco Mundial e as orientações para a educação Infantil no Brasil (2011-2019).	O objetivo central foi investigar as principais orientações para a educação infantil presentes nos Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) e na Base Nacional Comum Curricular (2017), considerando as orientações do Banco Mundial e os documentos norteadores da Reforma do Estado Brasileiro.	PPGE, área de concentração <i>Sociedade, Estado e Educação</i> , linha de pesquisa <i>Educação, Políticas Sociais e Estado</i> , Unioeste.	2020	Vivian Cristina Bueno
6 - Dissertação	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: contribuições da Teoria Histórico-Cultural pelo olhar dos Professores	O objetivo foi investigar as múltiplas determinações na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a qual se constitui em um dos elementos que interferem na taxa de reprovação no início do Ensino Fundamental.	PPGE, área de concentração <i>Sociedade, Estado e Educação</i> , linha de pesquisa <i>Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem</i> , Unioeste.	2022	Rosa Cleide Marques Machado
7 - Dissertação	O ensino de Ciências na Educação	O objetivo foi investigar como vem ocorrendo o processo de ensino e de aprendizagem das crianças	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECM), Unioeste.	2023	Eliane Theinel Araujo Silva

	Infantil, o Currículo e as percepções dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR.	pré-escolares, considerando o currículo e o ensino de ciências por meio das percepções dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR.			
--	---	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A pesquisa de Bueno (2012) analisou como a política educacional para a Educação Infantil, formulada no Brasil durante as décadas de 1990 a 2010, refletiu as proposições do Banco Mundial, especialmente no que se refere à satisfação das necessidades básicas a partir da teoria do capital humano, com o objetivo de contribuir para o alívio da pobreza. Nessa perspectiva, a Educação Infantil brasileira é concebida como a primeira etapa para a aquisição de competências e de habilidades, enfatizando também a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho, ao incitar a sua produtividade, conforme as diretrizes internacionais do Banco Mundial.

Pagnoncelli (2015), por sua vez, realizou uma abordagem histórica que situou a infância no contexto social, político e econômico do Paraná e do Brasil. A autora investigou as articulações políticas que influenciaram a oferta da Educação Infantil, com foco na institucionalização dessa etapa no município de Cascavel - PR entre 1970 e 2013. A pesquisa revelou as características e as especificidades locais, demonstrando como as dinâmicas políticas e econômicas influenciam a constituição das instituições públicas de Educação Infantil na região.

Martins (2018) dedicou-se a examinar a presença dos jogos de papéis sociais nos encaminhamentos metodológicos das instituições de Educação Infantil, ressaltando a sua importância para o desenvolvimento infantil. A pesquisadora destacou a necessidade da periodização do desenvolvimento e identificou os jogos de papéis sociais como atividade-guia fundamental. A sua investigação, baseada em pesquisa bibliográfica e documental, buscou fundamentar epistemologicamente o Currículo Municipal de Cascavel, a partir das contribuições teóricas acerca do desenvolvimento infantil.

Em sua pesquisa, Neves (2019) adotou uma metodologia combinada de pesquisa bibliográfica, documental e de campo para abordar a eficácia das legislações no contexto da Educação Infantil em Cascavel, focalizando a inserção das crianças nos CMEIs e a infraestrutura disponível. Utilizando o método fenomenológico, a autora identificou que a problemática transcende o âmbito local e que as soluções implementadas até o momento não são suficientes para atender à demanda existente. Dentre as alternativas apontadas, destacam-se parcerias com organizações não governamentais, maior transparência no processo de matrícula e a criação de novas vagas.

Bueno (2020) examinou as orientações principais para a Educação Infantil presentes nos PNEs de 2001-2010 e 2014-2024, nas DCNEIs (Brasil, 2010a) e na

BNCC (Brasil, 2017a). Considerando as diretrizes do Banco Mundial e os documentos relacionados à Reforma do Estado brasileiro, a pesquisadora concluiu que tais documentos privilegiam o ensino pautado em competências e habilidades, com ênfase no conhecimento prático em detrimento do conhecimento científico, tratando a educação como instrumento para atender às demandas do processo produtivo.

Machado (2022) enfatizou que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental requer transformações rápidas no desenvolvimento das crianças, impondo desafios pedagógicos complexos aos professores. Esses desafios são determinados por múltiplos fatores, envolvendo a criança, o docente, a escola, a família e as políticas públicas. A pesquisadora sublinhou a importância do papel do professor e das condições de trabalho propiciadas pelas políticas públicas, ressaltando que a formação docente deve preparar os profissionais para uma prática pedagógica que promova a humanização e o desenvolvimento do pensamento teórico-crítico.

Por fim, Silva (2023) discutiu a relevância de um currículo estruturado para a Educação Infantil, destacando a necessidade da formação continuada e a constituição de grupos de estudo. A pesquisa defende a formação de professores-pesquisadores que possam promover o ensino de Ciências na Educação Infantil centrado no conhecimento científico, com significado e relevância para as crianças. O estudo ressalta, ainda, que essa área demanda maior exploração e continuidade nas pesquisas, particularmente no que tange às discussões curriculares e pedagógicas relacionadas ao ensino de Ciências.

De modo geral, as dissertações analisadas oferecem uma visão abrangente da Educação Infantil no município de Cascavel - PR, evidenciando a influência de múltiplos fatores no seu desenvolvimento, que vão desde as políticas públicas formuladas por organismos internacionais até as práticas pedagógicas e a formação docente local.

As políticas públicas para a Educação Infantil, como revelam os estudos de Bueno (2012) e de Bueno (2020), refletem as diretrizes do Banco Mundial, que privilegiam a teoria do capital humano e a inserção no mercado de trabalho, em detrimento de uma perspectiva mais ampla do desenvolvimento infantil. Essa orientação, focalizada no alívio da pobreza e na produtividade, tende a desconsiderar as contradições sociais e as reais necessidades das crianças.

A institucionalização da Educação Infantil em Cascavel, conforme analisado por Pagnoncelli (2015), apresenta marcada por articulações políticas e interesses econômicos que, frequentemente, desconsideram as especificidades locais e as particularidades do desenvolvimento infantil. Tal dissociação entre as políticas públicas e a realidade das comunidades implica em contradições que afetam diretamente a qualidade da educação ofertada.

As práticas pedagógicas, segundo Martins (2018), nem sempre promovem efetivamente o desenvolvimento integral da criança, pois precisam ser planejadas intencionalmente. Em muitos contextos, observamos a prevalência de encaminhamentos centrados na vivência espontânea ou na reprodução das ações do professor, sem a devida articulação com o conhecimento científico. Da mesma forma, os jogos de papéis sociais, reconhecidos como instrumentos importantes para a aprendizagem, precisam ser aplicados com intencionalidade pedagógica necessária.

No que tange ao acesso à Educação Infantil, Neves (2019) pontou a persistência de desigualdades e de longas filas de espera. As soluções paliativas, como parcerias com ONGs, não atacam as causas estruturais do problema, evidenciando a necessidade premente da construção de um sistema educacional público universal e de qualidade, capaz de atender às necessidades de todas as crianças.

Quanto ao ensino de Ciências na Educação Infantil, Silva (2023) identificou a necessidade de aprimoramento para que o processo educativo se torne verdadeiramente emancipador. Dentre os desafios estão a ausência de um currículo efetivamente implementado e a carência de formação continuada específica para os professores.

Em síntese, a pesquisa realizada na BDTD da Unioeste revelou um campo de estudo em desenvolvimento, permeado por contradições, o que demanda continuidade investigativa. Os resultados obtidos constituem uma base sólida para futuras pesquisas e para a formulação de políticas públicas mais adequadas à realidade da Educação Infantil em Cascavel.

Na próxima seção, discutimos as políticas curriculares para a Educação Infantil, com foco nas DCNEIs (Brasil, 2010a), na BNCC (Brasil, 2017a) e no RCP (Paraná, 2018).

2 POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL (2008-2022)

As políticas curriculares para a Educação Infantil representam um aspecto fundamental na estruturação e no desenvolvimento dessa etapa educativa. Nesse contexto, a articulação entre as DCNEIs (Brasil, 2010a), a BNCC (Brasil, 2017a), o RCP (Paraná, 2018) e o Currículo desempenha um papel essencial no que tange à concepção teórica e às suas implicações na prática pedagógica na Educação Infantil. Nessa perspectiva, a intenção nesta seção é analisarmos a concepção da BNCC (Brasil, 2017a), baseada na pedagogia das competências e em princípios neoliberais.

A Educação Infantil no Brasil passou por transformações ao longo das últimas décadas, impulsionadas por políticas curriculares que buscavam garantir o direito das crianças à educação de qualidade. Entre 2008 e 2022, documentos normativos foram elaborados e revisados com o objetivo de orientar a organização do ensino, considerando a especificidade dessa etapa da Educação Básica e a importância do currículo na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Nesse período, as DCNEIs, instituídas em 2010, estabeleceram princípios e fundamentos pedagógicos para a etapa da Educação Infantil, reforçando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Posteriormente, a BNCC, homologada em 2017, definiu direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estruturando o ensino em campos de experiências e influenciando a reelaboração dos currículos estaduais e municipais. Além dessas normativas, o RCP (2018) foi um marco importante para o estado do Paraná, apresentando diretrizes específicas que dialogam com os documentos nacionais e buscam contextualizar as práticas pedagógicas em âmbito estadual.

O currículo da Educação Infantil, no entanto, não deve ser entendido apenas como um conjunto de diretrizes normativas, mas como uma construção social e histórica, permeada pela concepção da infância, ensino e aprendizagem. Assim, é fundamental examinarmos como as políticas curriculares foram implementadas nas redes de ensino, de que maneira dialogam com diferentes concepções pedagógicas e quais desafios emergem no processo de efetivação desses documentos na prática pedagógica.

Diante desse contexto, esta seção apresenta uma análise das principais políticas curriculares para a Educação Infantil no Brasil entre os anos de 2008 e 2022. Primeiramente, discutimos as DCNEIs, a BNCC e o RCP, compreendendo seus

princípios e implicações para o ensino. Em seguida, problematizamos a relação entre currículo e Educação Infantil, destacando o papel desse documento na organização do trabalho pedagógico voltado à infância.

2.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEIs), BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ (RCP)

As DCNEIs, instituídas pela Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009b), apresentam o processo histórico da concepção de Educação Infantil, que passou de uma abordagem focalizada apenas no cuidado para uma perspectiva que reconhece a importância da educação desde os primeiros anos de vida. De acordo com a Resolução,

Esta norma tem como objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. 1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. 1.3 Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema (Brasil, 2009b, p. 11).

As DCNEIs são consideradas um importante documento para orientação sobre as políticas públicas e práticas pedagógicas para Educação Infantil, reforçando a necessidade de integrar os aspectos de cuidar e educar. Além disso, enfatizam o papel central da família no processo educativo, reconhecendo-a como o primeiro espaço de educação da criança. As DCNEIs assim definem a Educação Infantil:

[...] Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de

Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2010a, p. 12).

Defende-se, nesse documento, um modelo curricular que articula as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos, visando ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos. Assim, a criança é um sujeito

[...] histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010a, p. 12).

As DCNEIs consideram a criança como um “sujeito de direitos”, colocando-a no centro do planejamento das propostas pedagógicas, sendo de responsabilidade das instituições de ensino estabelecer metas para o desenvolvimento infantil, ampliando as suas possibilidades e garantindo aprendizagens consideradas relevantes em cada contexto histórico (Brasil, 2010a). O documento define o currículo como o

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 (Brasil, 2010a, p. 12).

A proposta pedagógica, ou Projeto Político-Pedagógico (PPP), por sua vez, é considerado o plano orientador que “[...] define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar” (Brasil, 2010a, p. 13).

As DCNEIs se fundamentam em princípios éticos, políticos e estéticos. Os princípios éticos abrangem a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente, às diversas culturas, identidades e singularidades. Os princípios políticos, por sua vez, referem-se aos direitos de cidadania, à prática crítica e ao respeito à ordem democrática. Por fim, os princípios

estéticos enfatizam a sensibilidade, a criatividade, o aspecto lúdico e a liberdade de expressão nas diversas manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010a, p. 16).

No que se refere à organização das práticas pedagógicas, as DCNEIs estabelecem dois eixos fundamentais que devem orientar as propostas pedagógicas: as interações e a brincadeira. O objetivo dos eixos é promover o desenvolvimento integral das crianças. O documento apresenta 13 diretrizes gerais que reforçam a necessidade de intencionalidade na organização das práticas pedagógicas (Brasil, 2010a, p. 25-26). Pontuamos que a estrutura proposta pelas DCNEIs não está centrada em conteúdos específicos ou áreas do conhecimento, mas sim em uma abordagem que reconhece e valoriza tanto os saberes prévios das crianças quanto os conhecimentos socialmente construídos. Essa perspectiva almeja garantir uma aprendizagem significativa e o pleno desenvolvimento infantil.

Outro aspecto importante abordado pelas DCNEIs é a avaliação na Educação Infantil, que deve ocorrer por meio da observação sistemática das crianças em diferentes contextos e momentos. A ação avaliativa deve se basear em múltiplos registros, permitindo o acompanhamento contínuo do processo de desenvolvimento infantil, como exemplificado no documento:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2010a, p. 26).

Nessa perspectiva, ressaltamos que a avaliação, sobretudo na Educação Infantil, não se restringe a atividades avaliativas, escritas ou provas, mas a uma observação contínua das atividades, por meio das brincadeiras e das interações sociais nas práticas pedagógicas. Por isso, são essenciais os múltiplos registros realizados por adultos e crianças, tais como relatórios, fotografias, desenhos e álbuns.

Para finalizar, o documento aborda os aspectos sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2010a, p. 30).

Assim, as propostas pedagógicas devem pensar e planejar cuidadosamente as ações de transição, com estratégias que facilitem e promovam o desenvolvimento integral das crianças, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e adaptando-se às suas necessidades individuais.

Lazaretti (2016), analisando o RCNEI (Brasil, 1998) e as DCNEIs (Brasil, 2010a), argumenta que os dois documentos são importantes para orientar as propostas pedagógicas para Educação Infantil, pois, em termos de finalidade, não há diferenças expressivas. Enquanto o RCNEI (Brasil, 1998) foi criticado por aproximar a Educação Infantil do Ensino Fundamental e por apresentar os conteúdos por área do conhecimento, com orientações didáticas e divisão por creche e por pré-escolas, as DCNEIs (Brasil, 2010a) não mais apresentam conteúdos e objetivos específicos, porém, defendem que as experiências e as vivências no cotidiano da Educação Infantil devem contemplar dois eixos fundamentais: as interações e as brincadeiras (Lazaretti, 2020, p. 110).

Outro documento a ser destacado foi instituído pela Resolução CNE/CP n.º 02/17 (Brasil, 2017b); trata-se da BNCC, um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2017a, p. 7). A BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e cinco campos de experiências, os quais estabelecem uma compreensão dos objetivos e da organização curricular propostos no documento com uma função normativa. Apesar desse caráter, confere certa autonomia às instituições escolares e aos sistemas de ensino, conforme descrito nos arts. 12, 13 e 23 da LDBEN, assim sintetizados na Resolução supracitada: “O Parágrafo Único do Art. 1.º da referida Resolução garante que as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessárias” (Brasil, 2017b, art. 1.º, parágrafo único).

No primeiro capítulo da BNCC para Educação Infantil, apresentam-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais das crianças de 0 a 5 anos

e 11 meses, descrevendo-se a concepção de criança, os eixos estruturantes da prática pedagógica, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e a grade curricular organizada por campos de experiências (Brasil, 2017a).

É possível estabelecermos um diálogo entre as DCNEIs (Brasil, 2010a) e a BNCC (Brasil, 2017a) no que concerne à concepção de criança, considerada um

[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (Brasil, 2017a, p. 38).

A BNCC reitera a concepção de criança estabelecida pelas DCNEIs, além de manter os eixos fundamentais da proposta pedagógica, as interações e as brincadeiras, os quais sustentam toda a prática pedagógica. Ao mantê-los como referência, a BNCC reafirma a importância de uma prática pedagógica que valorize as interações e as brincadeiras na Educação Infantil, reconhecendo esses eixos como essenciais no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças. Essa postura é pautada na percepção de que

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil, 2017a, p. 37).

Os seis direitos fundamentais de aprendizagem da BNCC são essenciais para garantir o respeito ao modo como as crianças aprendem e se desenvolvem, sendo eles:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017a, p. 33).

Esses direitos estabelecem uma base para o planejamento e para a prática pedagógica na Educação Infantil, com a finalidade de garantir que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas necessidades, interesses e potencialidades (Brasil, 2017a, p. 33).

Para a Educação Infantil, a BNCC propõe esta organização curricular : “[...] bebês (de 0 a 1 ano e seis meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) [...]” (Brasil, 2017a, p. 40). Essa abordagem se desdobra em cinco Campos de Experiências: “[...] O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações [...]” (Brasil, 2017a, p. 40).

Para Lazaretti e Arrais (2018), a organização por campo de experiências não revela, nitidamente, quais elementos do patrimônio histórico da humanidade serão selecionados como essenciais para o processo de apropriação das crianças. Desse modo,

[...] uma vez estruturada por campos de experiências, 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

conteúdo da cultura humana sistematizados nas áreas do conhecimento que permitem compreender, ampliar, diversificar e enriquecer fenômenos e objetos do mundo real e humano (Lazaretti; Arrais, 2018, p. 37).

Ao se centralizar as experiências e os saberes das crianças na organização curricular por campos de experiências, corre-se o risco de minimizar o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, assim como são favorecidas escolhas de conteúdo sem critério ou prioridade. No entanto, é fundamental reconhecer que o trabalho docente é essencial para dar intencionalidade às práticas educativas. Cabe ao professor observar, interpretar e compreender os interesses, as necessidades e as possibilidades das crianças, a fim de planejar e organizar situações pedagógicas que ampliem as suas experiências e promovam aprendizagens significativas.

O professor não é apenas um facilitador passivo, mas um profissional que direciona e sistematiza o processo de ensino e aprendizagem, articulando os conhecimentos prévios das crianças com os saberes socialmente construídos. Ele cria oportunidades para que as interações e as brincadeiras – princípios estruturantes da Educação Infantil – estejam inseridas em contextos ricos em linguagem, cultura e relações sociais. Além disso, é o professor quem garante a coerência entre os objetivos de aprendizagens, as estratégias adotadas e os registros avaliativos, assegurando a continuidade e a progressão das aprendizagens ao longo do tempo.

Ademais, ao se priorizar apenas as experiências e os saberes das crianças, pode-se negligenciar a seleção criteriosa de conteúdos essenciais ao seu desenvolvimento, comprometendo, conseqüentemente, a qualidade educacional. A escolha de conteúdos deve ser cuidadosamente pensada, considerando prioridades pedagógicas que garantam uma formação ampla, incorporando não apenas as necessidades do desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças, mas também as diretrizes curriculares nacionais e as expectativas pedagógicas para cada faixa etária.

Para cada campo de experiências, foram elencados objetivos de aprendizagem específicos para três diferentes grupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. No que se refere à intencionalidade do trabalho pedagógico, a BNCC descreve que “[...] é trabalho do professor refletir, selecionar, organizar,

planejar, mediar e monitorar as práticas e interações que vão promover o aprendizado e desenvolvimento das crianças [...]” (Brasil, 2017a, p. 39). Complementa-se que

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017a, p. 39).

Ao se frisar a importância das práticas de cuidados pessoais, das brincadeiras e da experimentação, interagindo com o mundo e com as outras pessoas, as crianças, ao conhecerem a si mesmas, ao outro e ao mundo, desenvolvem habilidades sociais e aprendem a cooperar e a conviver com as diferenças. Para a BNCC, as concepções de Educação Infantil estão voltadas para a construção da identidade e da subjetividade das crianças, que devem ser protagonistas.

No que tange à avaliação, o documento destaca o acompanhamento tanto das práticas quanto das aprendizagens das crianças, realizando-se a observação de cada criança e de todo o grupo no que diz respeito às suas conquistas, avanços e possibilidades:

Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2017a, p. 39).

Nesse contexto, a avaliação assume o que já estava disposto nas DCNEIs: a prática avaliativa não tem caráter de seleção ou de promoção; espera-se das crianças não apenas um desenvolvimento lúdico, mas principalmente o cumprimento dos objetivos previstos para essa etapa da Educação Básica.

As DCNEIs e a BNCC são documentos com caráter mandatório que orientam a organização e a prática pedagógica na Educação Infantil no Brasil. Assim como o RCP, oferecem subsídios para elaboração das propostas pedagógicas, têm

abordagens distintas com relação aos aspectos curriculares e pedagógicos, mas dialogam entre si. De acordo com o RCP,

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e contempla crianças de 0 a 5 anos. A partir da homologação da Base Nacional, a elaboração do Referencial Curricular do Paraná atendeu ao desafio de construir um documento que orientasse as instituições de ensino que ofertam essa etapa, incorporando as determinações legais do documento normativo e respeitando as características do território paranaense (Paraná, 2018, p. 22).

O trecho destaca a importância da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e menciona a BNCC como referência para a construção do RCP. O documento visa a orientar as instituições de ensino, articulando as diretrizes nacionais às especificidades de cada município. A adequação do referencial ao território paranaense é um ponto relevante, pois reconhece a diversidade cultural, social e educacional do estado, possibilitando que as práticas pedagógicas respeitem as realidades das crianças e suas comunidades, promovendo uma educação mais contextualizada.

Figura 2 - Documentos Curriculares



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O Quadro 2, a seguir, apresenta uma comparação entre os documentos em destaque na Figura 2, com base nas categorias "Curriculares" e "Pedagógicas":

Quadro 2 - Análise dos Documentos Curriculares da Educação Infantil - Categorias Curriculares e Pedagógicas

Dispositivo Legal	Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009	Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017	Deliberação CEE n.º 03/2018
Categoria Curricular			
Objetivos	“[...] tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil” (Brasil, 2009, p. 11).	“[...] desenvolver as dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 25).	“[...] estabelece os princípios orientadores da Educação Básica a serem considerados na elaboração do currículo pelas redes de ensino e suas escolas. Visam à garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes e são delineados a partir da trajetória do Paraná” (Paraná, 2018).
Concepção	Prioriza a autonomia das instituições na elaboração do currículo, respeitando a realidade local e a diversidade cultural.	Define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças, com foco na equidade, nos direitos de aprendizagem e no respeito às diferenças.	Integra a BNCC com princípios próprios, valorizando a cultura paranaense, o território como espaço de construção curricular e o direito ao brincar e interagir.
Organização	Estruturada em dois eixos: interações e brincadeiras.	Organizada por cinco campos de experiências, conectados aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.	Baseada nos campos de experiências da BNCC, articulando-os com as perspectivas culturais, regionais e sociais do Paraná.
Flexibilidade	Permite adaptações locais e institucionais, respeitando a diversidade sociocultural.	Define parâmetros nacionais comuns, respeitando as especificidades locais e garantindo flexibilidade na implementação.	Garante a autonomia pedagógica das escolas, articulando a BNCC às demandas regionais e territoriais.
Integração	Enfatiza o vínculo entre cuidar, educar e brincar, promovendo o desenvolvimento integral.	Promove aprendizagens integradas, considerando aspectos emocionais, cognitivos, culturais, sociais e físicos.	Valoriza a integração de saberes e experiências, reforçando a importância da formação integral e da vivência significativa das infâncias.
Eixos	Fundamentada nos eixos centrais: interações e brincadeiras.	Propõe cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e	Adota os campos da BNCC e os amplia com abordagens interdisciplinares e com ênfase na

		imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.	realidade cultural, social e regional do Paraná.
Metodologia	Baseada em práticas lúdicas e significativas, contextualizadas pelas vivências infantis e pelo cotidiano das crianças.	Estimula práticas que ampliem o repertório cultural, artístico, científico e tecnológico das crianças, respeitando seus interesses e ritmos.	Enfatiza práticas pedagógicas lúdicas, reflexivas e integradas ao contexto sociocultural e histórico das infâncias paranaenses.
Avaliação	Processo contínuo, diagnóstico e formativo, sem caráter classificatório, focado no desenvolvimento integral.	Avaliação formativa, centrada na observação e no acompanhamento do progresso nos objetivos de aprendizagem.	Avaliação formativa e processual, com foco na construção do conhecimento, na reflexão pedagógica e no desenvolvimento das crianças.
Protagonismo	Reconhece a criança como centro do processo educativo, ativa na construção do conhecimento e nas interações com o mundo.	Enfatiza o protagonismo infantil, valorizando a escuta, a participação e o envolvimento das crianças nas situações de aprendizagem.	Promove o protagonismo infantil, respeitando a singularidade de cada criança em seu contexto sociocultural e incentivando sua participação ativa nas experiências.
Inclusão	Promove a inclusão de todas as crianças, respeitando a diversidade cultural, social, étnico-racial, religiosa e de gênero.	Destaca a diversidade e a equidade como princípios norteadores das práticas pedagógicas e da garantia dos direitos de aprendizagem.	Compromete-se com a inclusão, reconhecendo as múltiplas infâncias e respeitando as diferenças de gênero, raça, etnia, deficiência e condição social, reforçando os princípios dos direitos humanos.
Diversidade	Reforça a inclusão e o respeito à diversidade cultural, étnica, social e de gênero, considerando as especificidades de cada criança.	Valoriza a diversidade como eixo estruturante do currículo, com foco na equidade e no enfrentamento das desigualdades.	Amplia a discussão sobre diversidade e equidade, valorizando os contextos culturais do Paraná e reafirmando os princípios dos direitos humanos, da justiça social e da convivência democrática.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao examinarmos as DCNEIs (Brasil, 2010a), a BNCC (Brasil, 2017a) e o RCP (Paraná, 2018), percebemos uma convergência na defesa de uma Educação Infantil que respeite a criança como sujeito de direitos, considerando-a ativa no processo de aprendizagem. As DCNEIs estabelecem princípios fundamentais, como a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, o direito à interação e à brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. A BNCC reforça essa perspectiva ao organizar o currículo em campos de experiências, destacando a importância da ludicidade e da participação da criança em situações significativas. Já o Referencial Curricular do Paraná complementa essas diretrizes, trazendo especificidades regionais e metodológicas alinhadas à realidade educacional do estado.

Observamos que, na elaboração dos documentos orientadores, tanto na BNCC quanto no RCP, não se deixou de abordar os princípios expressos nas DCNEIs (Brasil, 2010a) articulando os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento estabelecidos para essa etapa de ensino (Paraná, 2018).

2.2 CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da análise dos documentos oficiais, desde 1980, podemos afirmar que os estudos sobre currículo e Educação Infantil ampliaram a perspectiva de atendimento e da organização do trabalho pedagógico, considerando os aspectos específicos desta etapa de ensino.

Em 1995, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), a pedido da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), ocorreu pela primeira vez um debate sobre proposta pedagógica ou proposta curricular para a Educação Infantil. Essa discussão, de acordo com Kramer (2002), teve como objetivo “[...] identificar as propostas existentes e elaborar uma metodologia de análise de propostas, que subsidiará estados e municípios a empreenderem suas próprias análises de concepção de propostas e de sua implementação” (Kramer, 2002, p. 69).

A partir desse ponto, foram produzidos textos com temas que relacionam currículo e Educação Infantil, analisando a seguinte questão: O que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil? Assim, conforme o documento *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*, definiu-se

[...] como ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na Política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil (Brasil, 1996b, p. 8).

Para a sua efetivação, foram realizados diagnósticos a respeito das propostas pedagógicas curriculares, a partir da análise conceitual sobre currículo ou proposta pedagógica para Educação Infantil, de textos produzidos pelas consultoras contratadas: Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lúcia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer (Brasil, 1996b).

Na visão de Kramer (2002), Kishimoto entendia que currículo seria algo mais específico e proposta pedagógica seria algo mais amplo, ao passo que, para Machado, seria

[...] impossível definir o que ensinar sem uma clareza do porquê, por quem, para quem e para quem ensinar, além do quando, do como e de onde. Nesta perspectiva, a autora identifica um currículo com uma série de hipóteses/pontos de partida, um conjunto de princípios e ações. Quanto aos princípios, Machado aponta as concepções relativas à infância e às relações desenvolvimento / aprendizagem / ensino; à função da instituição e da educação; ao papel do profissional, da família e da comunidade; às questões relativas à divisão de trabalho, noções de hierarquia, poder e competência (Kramer, 2002, p. 72).

Da análise das definições apresentadas pelas consultoras, podemos depreender que definir o que é currículo ou proposta pedagógica não é uma tarefa fácil. Currículo é uma palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. O desenvolvimento não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento (Brasil, 1996b, p. 19).

Kramer (2002) pontua que, apesar das diferenças, há pontos comuns entre as ideias, independentemente do termo escolhido (currículo, proposta ou projeto). As concepções apresentadas pelas autoras expressam visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola. A pesquisadora supracitada acrescenta:

De um modo geral, as autoras consideram importante que o currículo, proposta ou projeto explicitasse esses valores e as respectivas

concepções, especialmente aquelas relativas aos conceitos de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade. Outra preocupação comum diz considerar aspectos institucionais-organizacionais na definição e implementação do currículo, proposta ou projeto (Kramer, 2002, p. 75).

As discussões a respeito da elaboração de propostas curriculares para Educação Infantil resultaram em um modelo de currículo nacional proposto por meio da publicação do RCNEI (Brasil, 1998), elaborado em 1998 e que integrou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), outro documento criado pelo MEC e destinado às instituições de ensino e aos profissionais de creches e pré-escolas.

Sendo o RCNEI um guia de orientações, com vistas a auxiliar na elaboração de projetos educativos que se caracterizariam como singulares e diversos, seu escopo era

[...] contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (Brasil, 1998, p. 7).

Nesse documento, a questão do cuidar e do educar é vista como algo indissociável na Educação infantil, incentivando-se que sejam propiciadas “[...] situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal” (Brasil, 1998, p. 23). A partir desse momento, o RCNEI passou a se configurar como uma proposta curricular nacional para Educação Infantil.

As DCNEIs, por sua vez, têm uma compreensão que leva em consideração o contexto da prática e a articulação das experiências e dos saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos. Com relação ao conceito de currículo da Educação Infantil, algumas diretrizes que precisam ser observadas na elaboração das propostas pedagógicas para cada instituição de ensino que são a de que o currículo é 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 (Brasil, 2010a, p. 12).

Nesse sentido, a concepção curricular apresentada pelas DCNEIs representa um avanço em relação a concepções anteriores, mas ainda é necessário aprofundar a discussão sobre alguns aspectos. É fundamental a compreensão de que o currículo não é um documento estático, mas um processo em constante construção e transformação. A prática pedagógica deve ser sempre reflexiva, buscando adaptar as propostas às necessidades e aos interesses das crianças.

Lazaretti (2016), ao refletir sobre o papel do currículo para a Educação Infantil, afirma que esse documento “[...] expressa unidade entre os princípios de orientação e os princípios de execução, entre o planejamento e a ação, entre teoria e prática [...]” (Lazaretti, 2016, p. 169). Essa unidade deve direcionar o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil e as práticas pedagógicas, sendo um instrumento norteador desse trabalho.

A Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, com o propósito de proporcionar e assegurar ao aluno o acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico que promova seu desenvolvimento integral, implantou seu primeiro Currículo para Rede Pública Municipal em 2008. Essa ação inédita resultou na produção coletiva de três volumes, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos – Fase I. Todos os volumes incluem diretrizes sobre o trabalho pedagógico e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando-se o atendimento à pessoa com deficiência (Cascavel, 2008).

A construção histórica dos currículos escolares esteve pautada em determinados conceitos e referenciais teóricos que orientaram o trabalho pedagógico ao longo do tempo. Esses fundamentos determinaram os caminhos pelos quais a formação educacional dos sujeitos deveria se constituir. Contudo, os resultados desse processo foram diversos, uma vez que sua efetivação foi mediada por múltiplas variáveis, como a forma de aplicação dos conceitos teóricos e as adequações realizadas frente às realidades específicas nas quais os documentos foram implementados. Para Lazaretti (2016),

Ao elaborarmos um currículo, algumas escolhas e reflexões são fundamentais, para que não fiquemos oscilando, de tempos em tempos, em modismos entre isto ou aquilo. É a firmeza e coerência na

concepção teórica que nos orienta que propicia segurança e clareza na condução de nossas práticas pedagógicas (Lazaretti, 2016, p. 165).

Nesse sentido, compreendemos e concordamos com Saviani (2011) quando expressa que o currículo para Educação Infantil pode ser definido como “[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola [...]” (Saviani, 2011, p. 16), com conteúdos transmitidos aos bebês e às crianças em tempo e espaços que lhe são destinados. É importante salientar a necessidade da viabilização das condições para a escola que oferta Educação Infantil consiga realizar a transmissão do conhecimento, obtendo resultados nos processos de apropriação do saber sistematizado, “[...] de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (Saviani, 2011, p. 18).

Malanchen (2016) aponta para a importância de compreender que “[...] o saber escolar, ou seja, o currículo é o saber objetivo, organizado e sequenciado de forma a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo educativo” (Malanchen, 2016, p. 166). Destarte, uma organização curricular é necessária, e o Currículo da Educação Infantil de Cascavel - PR busca alcançar esse objetivo, integrando as unidades de ensino da Rede Pública Municipal de Ensino, a fim de proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante que promova o avanço no desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, o documento destaca que:

[...] as instituições de ensino que atendem do infantil ao infantil V garantirão o trabalho educativo partindo dos conteúdos nucleares elencados em cada componente curricular- Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, sistematizados no planejamento de ensino. Ressalta-se que os componentes curriculares devem ser articulados, de modo que assegure a totalidade do conhecimento, promovendo, assim, o movimento dos conteúdos ao longo do ano letivo (Cascavel, 2020, p. 56).

Portanto, salientamos a relevância do currículo na orientação e na objetivação que favoreçam o ensino desenvolvente e conteúdos que possibilitem à criança a passagem do pensamento abstrato para o concreto, além do desenvolvimento da capacidade crítica e autônoma, sendo que, para isso, o papel do educador é essencial. Pensar e construir um currículo para a Educação Infantil é, portanto, uma tarefa desafiadora, uma vez que envolve a integração de princípios filosóficos, psicológicos e pedagógicos. Esses princípios podem ser ancorados nos aportes teóricos do

Materialismo Histórico-Dialético, que oferece o método necessário para compreender a realidade histórica e social das crianças e suas necessidades, bem como nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural (que fornece os princípios psicológicos) e da Pedagogia Histórico-Crítica (que orienta os princípios pedagógicos).

Essas abordagens teóricas são essenciais para orientar a prática pedagógica dos professores, pois oferecem um suporte robusto para os processos de ensino e de aprendizagem, além de fornecerem diretrizes claras para a avaliação do desenvolvimento dos alunos. A partir dessa perspectiva, o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas um instrumento dinâmico e transformador, que deve ser constantemente refletido e reconstruído em diálogo com a realidade dos alunos e as necessidades da sociedade.

Em síntese, o currículo pode ser considerado um instrumento que direciona as práticas pedagógicas, sendo organizado por conteúdos, objetivos, encaminhamentos didáticos pedagógicos e avaliação. Conforme pondera Saviani (2020), há uma prevalência em encarar o currículo “[...] como sendo o conjunto das atividades que se cumprem para um determinado fim. Esse pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange os elementos a ela relacionados” (Saviani, 2020, p. 7-8). O autor exemplifica:

[...] pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação de crianças e jovens. Poderíamos dizer assim que, assim como o método procura responder uma pergunta “como se deve fazer para atingir determinado objetivo”, o currículo procura responder à pergunta “o que se deve fazer para atingir determinado objetivo”. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (Saviani, 2020, p. 8).

Assim sendo, ao compreendermos o que é um currículo escolar e a sua função dentro do processo educativo, é fundamental considerar os princípios teóricos que fundamentam a sua construção. Na próxima seção, apresentamos o aporte teórico da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, utilizado na elaboração e reelaboração do Currículo para a Educação Infantil no município de Cascavel - PR. Esses referenciais teóricos proporcionam uma base sólida para a construção de um currículo que não apenas atenda às necessidades das crianças, mas também

promova uma educação crítica, reflexiva e emancipatória, comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CASCAVEL - PR

A Educação Infantil tem sido um campo de intensos debates teóricos e políticos no Brasil, especialmente no que diz respeito à organização do ensino e à construção curricular. Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural emergem como referências fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano e dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando a centralidade do meio social, da cultura e da mediação pedagógica na formação das crianças pequenas.

A Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, defende a necessidade de um ensino sistematizado que possibilite a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, garantindo às crianças o acesso aos conteúdos que contribuam para o seu desenvolvimento integral. Já a Teoria Histórico-Cultural, a partir dos estudos de Vigotski e de seus colaboradores, enfatiza o papel das interações sociais e da linguagem na construção do pensamento e na aprendizagem infantil. Ambas as abordagens oferecem subsídios para a organização do ensino na Educação Infantil, orientando a seleção e a sistematização dos conteúdos escolares.

As políticas curriculares nacionais têm exercido influência direta na reelaboração dos currículos municipais, como ocorreu na Rede Pública de ensino de Cascavel - PR. A necessidade de alinhamento às diretrizes da BNCC e de outras normativas educacionais impulsionou um movimento de reflexão e reformulação curricular, mobilizando gestores, professores e pesquisadores na busca por um currículo que contemple os pressupostos teóricos adotados pela Rede.

No entanto, a efetivação desses pressupostos teóricos na prática pedagógica demanda ações concretas que garantam a sua materialização no cotidiano escolar. A implementação do Currículo da Educação Infantil exige formações continuadas, planejamento coletivo e estratégias didáticas que permitam a mediação do conhecimento de forma sistemática e intencional. Assim, nesta seção, discutimos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino na Educação Infantil, os impactos das políticas curriculares nacionais na construção do currículo municipal e os desafios para a efetivação dos referenciais teóricos nas ações didático-pedagógicas.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A implementação de pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural desafia as normas estabelecidas e apresenta alternativas para pensarmos o processo de ensino na Educação Infantil, o qual precisa ser planejado intencionalmente para que ocorram a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças. Essas duas abordagens (pedagógica e psicológica) estão ancoradas nos princípios filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético acerca das concepções de homem, de sociedade e de educação.

A Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Dermeval Saviani, nos princípios do marxismo, constitui-se em uma nova forma de conceber a educação, a qual deve estar ao acesso de todos, principalmente da classe trabalhadora. Em seus fundamentos, a educação é algo que está além da transmissão dos conhecimentos, mas que também visa a uma compreensão crítica e que contribua para o desenvolvimento integral do sujeito. Desse modo, para Saviani (2011),

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

É relevante destacarmos a complexidade da organização do ensino na Educação Infantil e como a Pedagogia Histórico-Crítica contribui com os aspectos que fundamentam e instrumentalizam o professor para que as ações de ensino sejam intencionais, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças, criando motivos e necessidades para a que ocorra a aprendizagem. Conforme descrito no *Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR – volume I – Educação Infantil*,

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, é na escola, por meio do processo educativo, que as objetivações humanas são transmitidas pelo

professor, em forma de conteúdo ao aluno. A escola tem, desse modo, a função social de transmitir e socializar o conhecimento em suas formas mais elaboradas, haja vista que é o espaço no qual os sujeitos apropriam-se dos elementos constituintes da cultura humana por meio de uma ação denominada trabalho educativo. Ou seja, pelo ato educativo, o aluno apropria-se das objetivações humanas em sua forma sintética (Cascavel, 2020, p. 21).

A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta a forma como o aluno se apropriará do saber objetivo produzido historicamente no ato educativo, conceituado por Saviani (2011) como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens [...]” (Saviani, 2011, p. 13). Dessa forma, o ato educativo intencional e mediado visa à humanização do sujeito pela apropriação do saber sistematizado. Nesse entendimento, a escola tem um papel central na transmissão do conhecimento científico, sendo esse um direito da classe trabalhadora, organizando o ensino a partir de conteúdos nucleares, planejados e sequenciados.

Nessa perspectiva, é fundamental a escolha de uma concepção teórica para a Educação Infantil, cuja organização pedagógica respeite o tempo da criança, sem, contudo, perder de vista o acesso à cultura e ao conhecimento. Destarte, o currículo passa a ser um instrumento de mediação entre a prática social vivida e a elaboração teórica necessária ao avanço do pensamento infantil. Para Duarte (1998), é importante ressaltar que

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo (Duarte, 1998, p. 86).

Dialogando com tal perspectiva, Derisso (2013) aponta que “[...] A pedagogia histórico-crítica entende que na educação escolar o conhecimento historicamente acumulado deve constituir a referência para a elaboração de currículos adequados a cada estágio do ensino” (Derisso, 2013, p. 55). Corroborando com os autores supracitados, Arce (2013) enfatiza que

[...] sim é possível e necessário falar, pensar, debater e procurar caminhos para que a Pedagogia Histórico-Crítica juntamente com os aportes dos estudos que vem sendo realizados no campo da

Teoria Histórico Cultural auxiliem-nos a pensar uma Educação Infantil de qualidade para nossas crianças (Arce, 2013, p. 11).

A autora enfatiza que o ato de ensinar requer um cuidadoso planejamento para proporcionar interações sociais que promovam o desenvolvimento infantil, incentivando as crianças a realizarem atividades como pensar, imaginar, criar e compreender, levando em conta as suas experiências na sociedade. Desse modo, o processo educativo na Educação Infantil, com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, requer que o professor compreenda que não se pode ensinar tudo de uma vez, mas é preciso dosar e sequenciar os conteúdos. O docente, dessa forma, precisa planejar a sua prática educativa, organizando ações diárias, sistematizadas, problematizando, instrumentalizando, avaliando e intervindo na apropriação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Sobre os conteúdos escolares, Saviani (2016) considera que a organização curricular é influenciada pelos conhecimentos produzidos pela sociedade, indicando que os saberes externos à educação determinam o conteúdo do ensino e, por conseguinte, o currículo. Partindo dessa premissa, o autor assevera que a Pedagogia Histórico-Crítica 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 objetivo em saber escolar de modo a torná-lo 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 com as tendências de sua transformação (Saviani, 2011, p. 9).

O teórico sublinha a relevância de organizar o processo educativo visando não apenas ao resultado do saber objetivo, mas também aos processos de produção e de transformação, em que mais importante que a transmissão do conhecimento é o modo como esse saber foi produzido ao longo do tempo. A escola, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, torna-se um local de transmissão de conhecimento científico, permitindo que a classe trabalhadora se aproprie das conquistas históricas da humanidade. Essa abordagem reconhece a necessidade de que o conhecimento tenha sentido e relevância social para os alunos, promovendo espaços para debates

e conexões com o mundo que os cerca. Tal prática contribui para que as crianças comecem a compreender o mundo ao seu redor de forma mais crítica e participativa, desenvolvendo gradualmente a capacidade de refletir sobre a realidade em que vivem.

Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que o ensino deve se basear na transmissão do saber sistematizado, coerente e articulado, possibilitando às crianças tanto a aquisição de conhecimentos quanto o desenvolvimento da capacidade crítica para compreender e transformar a realidade em que estão inseridas. Isso implica oferecer, desde a Educação Infantil, condições para que as crianças se apropriem dos rudimentos do saber, base essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, a escola cumpre seu papel social ao introduzir os alunos no universo do conhecimento historicamente acumulado, criando possibilidades para que se tornem sujeitos ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dialogando com a Pedagogia Histórico-Crítica, é importante considerar o aporte da Teoria Histórico-Cultural, com base nas contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin, enfatizam o papel das interações sociais e da mediação simbólica no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. De acordo com Vigotski (2007), “[...] O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento [...]” (Vigotski, 2007, p. 20). Leontiev (1978) complementa que

[...] a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, um processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela função, este processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 1978, p. 272).

Em diálogo com essa abordagem, no contexto da Educação Infantil, é importante considerar o aporte da Teoria Histórico-Cultural, o qual, de acordo com Saviani (2016), indica que atividade principal ou dominante própria de cada período da vida dos indivíduos deve ser utilizada como referência para a identificação do conteúdo e da forma de desenvolvimento do ensino.

Na Educação Infantil, a brincadeira e a imaginação assumem um papel central, sendo consideradas atividades essenciais para a construção do pensamento abstrato e para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a atenção

voluntária, a memória lógica e a capacidade de planejamento. Nesse sentido, a organização curricular deve articular-se às necessidades e às possibilidades das crianças, promovendo experiências que ampliem seu repertório cultural e cognitivo, sempre mediadas pela ação docente.

Para Teoria Histórico-Cultural, a escola desempenha um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos alunos, “[...] isso porque entende que o desenvolvimento psíquico não é resultado de determinações genéticas, mas que é resultado da apropriação da cultura produzida pela humanidade” (Sforni; Cabó, 2019, p. 82). Para que ocorra essa apropriação, são necessários processos de comunicação com o(s) outro(s), ocorrendo em atividades compartilhadas e orientadas. Nas palavras de Leontiev (1978),

As aquisições do desenvolvimento sócio-histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, um processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 1978, p. 272).

Para o autor, não basta que a criança tenha contato com as produções culturais para delas se apropriar; é necessária uma interação, algo que de fato coloque a criança em atividade, uma atividade adequada que promova a aprendizagem (Leontiev, 1978). Na mesma direção, Pasqualini (2016) enfatiza a necessidade de uma estruturação adequada do ensino para sustentar a contribuição pedagógica, considerando as particularidades de cada etapa do desenvolvimento infantil. O entendimento profundo do desenvolvimento infantil/humano é crucial para estabelecer objetivos pedagógicos alinhados ao planejamento e para a execução de atividades que visem a promover a aprendizagem de maneira eficaz.

A partir da compreensão da Psicologia e de seus fundamentos sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, assim como da Pedagogia, no que concerne a como planejar e a efetivar a prática pedagógica, entendemos que o processo de ensino e de aprendizagem não se desencadeia de forma espontânea no indivíduo, mas é imprescindível que o professor planeje e direcione esse processo por

meio dos instrumentos e signos. Isso está em harmonia com os estudos de Vigotski, teórico que

[...] entendia que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve grupos e fenômenos que inicialmente parecem totalmente distintos, mas na realidade estão completamente unidos. É preciso fazer distinção entre os meios externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos) e os processos de desenvolvimento das funções (Tuleski; Eidt, 2016, p. 38).

Ao se referir às funções psíquicas superiores, como a memória, a percepção, a atenção e o pensamento, o autor entende que os instrumentos e signos são ferramentas materiais e simbólicas que influenciam as transformações psíquicas na fala, na escrita, no desenho e em outros campos. Além disso, tais instrumentos e signos ampliam o domínio sobre a natureza e a conduta do comportamento. Tuleski e Eidt (2016) asseveram que

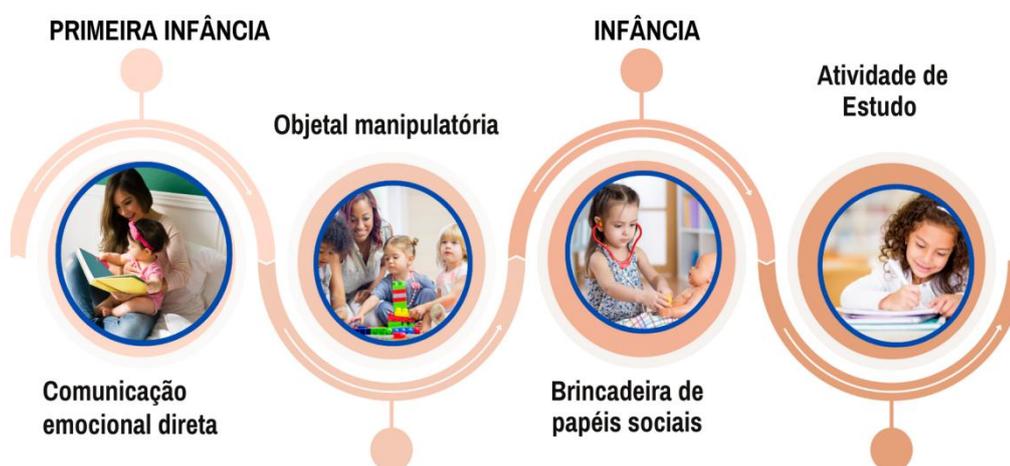
[...] a lei principal de desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais, denominadas lei da internalização, cujo fator determinante está posto nas relações sociais de produção que colocam as condições de superação do comportamento direto, imediato, para o comportamento cultural mediatizado por instrumentos (ferramentas) e signos (símbolos). Essa lei nos permite compreender que atividades anteriormente dirigidas externamente isso é, por signos externos, posteriormente passam a ser dirigidas internamente por signos internalizados [...] (Tuleski; Eidt, 2016, p. 44).

Essa internalização de signos e de instrumentos é essencial para o desenvolvimento humano, pois nos permite compreender que as atividades, anteriormente dirigidas extensamente, passam a ser incorporadas e se tornam signos internalizados. É na e pela atividade que o psiquismo se desenvolve, sendo essencial apresentar o conceito de atividade principal ou dominante de cada etapa do desenvolvimento infantil no contexto da Teoria Histórico-Cultural. Leontiev (1978) explica que a atividade principal é “[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento [...]” (Leontiev, 1978, p. 293). Elkonin (1987, p. 121), por sua vez, salienta que os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de

estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo. O autor organizou e sistematizou pesquisas sobre o desenvolvimento humano, destacando as atividades principais de cada período do desenvolvimento psíquico da criança, subdividido em fases, estágios ou épocas/etapas. Para o autor, cada período é permeado por uma atividade central que desempenha a função principal na forma de relacionamento do sujeito com seu entorno social, dirigindo as mudanças mais importantes referente aos processos psíquicos e as particularidades fundamentais de sua personalidade. Essa atividade desempenha a função de “principal” do desenvolvimento psicológico do indivíduo em dado momento de sua existência, constituindo-se como a atividade decisiva em meio a outras atividades sociais que compõem a sua experiência.

Na Figura 3, destacamos as atividades principais características do desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural:

Figura 3 - Periodização do Desenvolvimento Infantil
PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A partir da análise da imagem, verificamos que a primeira Infância (0 a 3 anos) é marcada por duas atividades principais: a comunicação emocional direta, que tem como principal característica a intensa relação entre bebê e o adulto; e a atividade objeto manipulatória, caracterizada pela relação da criança com o objeto.

É no interior da atividade de comunicação emocional direta com o adulto que surgem as primeiras ações sensório-motoras de orientação e de manipulação. As

ações com objetos começam a se formar a partir da comunicação com o adulto e ganham impulso explorador pela nova capacidade conquistada: manipular objetos graças à maior acuidade óculo-manual, ao conseguir engatinhar ou andar (Chaves; Franco, 2016, p. 113).

A Infância (4 a 5 anos), por sua vez, é caracterizada pelo resultado das apropriações da primeira infância. Para Lazaretti (2016), “Na ação com os objetos, na primeira infância, está o embrião das brincadeiras de papéis sociais” (Lazaretti, 2016, p. 130). A brincadeira de papéis sociais é carregada de significados, nas quais a criança brinca, representa e reproduz atividades sociais. De acordo com a autora,

[...] a centralidade da brincadeira de papéis sociais é a relação criança-adulto social e tem como núcleo o mundo das pessoas e suas relações atuando na esfera motivacional das necessidades, em que o predomínio nesse período do desenvolvimento da criança está centrado no sentido social das atividades humanas (Lazaretti, 2016, p. 132).

Ao final do período pré-escolar, em que já desponta a nova atividade principal, a atividade de estudo, a “[...] brincadeira não desaparece, ela apenas torna-se uma atividade secundária [...]” (Lazaretti, 2016, p. 132). Atividade de estudo é a atividade principal do desenvolvimento na idade escolar (6/7 a 10 anos), marcada pelo ingresso da criança no Ensino Fundamental. Davydov (1988) assim se expressa sobre atividade de estudo:

[...] na idade escolar inicial, as crianças realizam os tipos enumerados e outros tipos de atividade, mas a principal e que governa o desenvolvimento é a de estudo: ela determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, defini o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade, a formação de sua personalidade em conjunto (Davydov, 1988, p. 159).

Nesse sentido, para sistematizar e organizar o ensino na Educação Infantil, é fundamental compreender os períodos e as atividades principais pelas quais as crianças têm maiores possibilidades de aprender e se desenvolver. Os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural contribuem para essa organização, haja vista que o conhecimento acerca da periodização do desenvolvimento humano contribui para a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Como enfatizado por Lazaretti (2016),

[...] Conhecer sobre as características de desenvolvimento da criança, as premissas de cada atividade principal, é uma face extremamente importante e necessária para que possamos direcionar e traçar um horizonte de ensino que tenha critério ao selecionar, do acervo cultural da humanidade, aquilo que realmente é representativo de um bom ensino! (Lazaretti, 2016, p. 145).

A autora destaca a importância de se compreender as características do desenvolvimento infantil e os fundamentos de cada atividade principal para estruturar um ensino criterioso, que não se limite a simples transmissão de conhecimento. Esse ensino deve ser planejado de forma a atender às necessidades e potencialidades das crianças, garantindo uma aprendizagem com sentido social e formadora do pensamento teórico. Para isso, é essencial considerar que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação de outros sujeitos – adultos ou pares mais experientes – e das interações com o meio cultural historicamente constituído.

É no contato com os conhecimentos sistematizados, nas práticas sociais e nas experiências compartilhadas que as crianças se apropriam de modos mais complexos de pensar, de agir e de compreender o mundo, construindo gradualmente a sua capacidade de análise crítica da realidade. O papel do professor, nesse processo, é criar condições para que o ensino funcione como elemento potencializador do desenvolvimento, promovendo situações pedagógicas que desafiem, ampliem e qualifiquem a participação das crianças na cultura, em uma relação dialética entre indivíduo e sociedade.

3.2 AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS CURRICULARES NA REELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL - PR

Diante das considerações precedentes sobre as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural para organização do ensino na Educação Infantil, coloca-se o desafio da aplicabilidade de um currículo embasado nessa perspectiva teórica. A construção histórica dos currículos escolares é fundamentada em conceitos ou conjuntos teóricos específicos que orientam o trabalho pedagógico, determinando os caminhos nos quais a formação educacional dos sujeitos deve se estabelecer.

Os documentos oficiais analisados referem-se a ofícios, informativos, decretos entre outros documentos oficiais disponíveis na página da SEMED, no portal do Município de Cascavel - PR.

A elaboração do primeiro Currículo de Cascavel - PR, em 2008, esteve alicerçada em uma trajetória marcada pela participação ativa dos profissionais da educação, que atuaram na construção dos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, bem como na definição das diretrizes que nortearam as ações educativas. No entendimento de Mazaró (2018),

Elaborar uma proposta pedagógica, coletiva, a partir dos fundamentos de uma teoria contra-hegemônica, foi e é um grande desafio. Um dos maiores, é o de que, a educação é pensada e determinada a atender aos interesses do capital, ante a necessidade da manutenção do mercado de trabalho, que se encontra cada dia mais competitivo, impulsionando ao individualismo (Mazaró, 2018, p. 62).

Mazaró (2018, p. 62) destaca ainda que, a partir da compreensão dos fundamentos do Materialismo Histórico-dialético, o professor poderá efetivar a sua ação pedagógica de tal forma a impulsionar a formação da consciência e futura transformação da sociedade.

O Currículo de Cascavel (2008) ressalta, em seu texto introdutório, a necessidade de uma atualização, de “[...] avaliá-lo constantemente, revisando-o e atualizando-o, visando assegurar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem em um movimento vivo e contínuo (Cascavel, 2008, p. 5). Dez anos após a publicação do *Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel- Educação Infantil – Volume I* – (Cascavel, 2008), o documento passou por um processo de revisão, de atualização e de ampliação, processo motivado pela necessidade de avaliar e de atualizar a trajetória percorrida. Zoia (2007, p. 359) já apontava que a necessidade de atualização curricular era imprescindível, desde que conduzida de maneira consciente, sistematizada e fundamentada em princípios científicos, com destaque para a participação democrática dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A revisão curricular na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR foi fundamentada nos princípios teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, tendo como base filosófica o Materialismo Histórico-Dialético. Essas abordagens partem da defesa de uma formação omnilateral, ou seja,

de uma formação humana integral voltada para o pleno desenvolvimento dos alunos em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, o documento curricular busca promover reflexões sobre as concepções de ser humano, de sociedade e de educação, evidenciando a articulação entre a teoria assumida e a prática pedagógica adotada (Cascavel, 2020, p. 15).

Em consonância com esse direcionamento teórico, o PME 2015-2025, o Art. 1.º do Anexo I, Meta I - Educação Infantil, estabelece o objetivo de :

Garantir o aprofundamento teórico em caráter contínuo e permanente e, a partir de 2020, a reestruturação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, assegurando a participação efetiva dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como garantindo a linha teórica adotada pela Rede Municipal de Ensino (Cascavel, 2018, p. 3).

Ao assegurar a continuidade da formação teórica dos profissionais da Educação Infantil e a sua participação na reestruturação curricular, o PME reafirma a centralidade do professor como agente ativo no processo educativo e como sujeito histórico capaz de interpretar, de reelaborar e de mediar o conhecimento. Aponta-se ainda para a necessidade de uma política curricular que articule intencionalidade pedagógica, fundamentação teórica e compromisso com a transformação social

A reformulação do currículo também atendeu às exigências da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a BNCC. Após a sua homologação, a BNCC passou a ter caráter normativo, exigindo que os sistemas de ensino estaduais e municipais elaborassem ou revisassem seus currículos conforme os princípios e orientações nela previstos. Nesse contexto, a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel — PR iniciou, em 2018, o processo de reelaboração do Currículo da Educação Infantil, garantindo a consonância entre os marcos legais e a perspectiva pedagógica assumida na Rede.

A consolidação do referencial teórico já adotado tornou-se fundamental para identificação e compreensão dos elementos culturais a serem assimilados, assim como a definição das formas mais adequadas de organização do ensino, de modo a favorecer o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, a contribuir para a emancipação humana (Cascavel, 2020).

O processo de atualização curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR contou com ações formativas que serviram como base para o

desencadeamento das reflexões teóricas e práticas sobre a organização do ensino. Esse processo formativo foi organizado para contribuir com o aprofundamento teórico dos profissionais da educação e fomentar o debate coletivo acerca da necessidade de reformulação do currículo municipal.

As formações realizadas contaram com encontros conduzidos pelas professoras Doutoras Lucinéia Maria Lazaretti e Silvana Lazzarotto Schmitt, com temáticas voltadas ao desenvolvimento psiquismo, à organização do ensino, à mediação pedagógica, à intencionalidade do trabalho docente e ao papel do conhecimento científico na escolarização de bebês e crianças. Além desses momentos específicos, os professores e demais profissionais da educação participaram de formações mensais, organizadas pela SEMED por meio do Informativo¹⁷, considerado documento oficial, consolidando estudos na linha teórica da Rede de ensino e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Essas formações iniciais tinham a intenção de propiciar uma base sólida de diálogo entre teoria e prática, essencial para o processo de revisão curricular que se intensificaram nos anos seguintes. Além disso, mobilizaram os profissionais da Rede para a participação ativa nos grupos de estudo, nas ações formativas e nas tomadas de decisão coletivas sobre a estrutura e os fundamentos na reelaboração do currículo.

A SEMED promoveu momentos de estudo sobre a BNCC, realizados durante a hora-atividade dos professores, conforme registrado no Ofício n.º 032/2018 (Cascavel, 2018b). Esses encontros tiveram como objetivo proporcionar a leitura, a análise e a discussão coletiva do documento nacional, a fim de que os professores compreendessem as mudanças propostas e refletissem sobre seus impactos na prática pedagógica.

Diante dessa nova configuração normativa, o município de Cascavel - PR, no ano de 2018, iniciou um processo de estudos e reflexões com os profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino sobre a BNCC e o documento *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (Paraná, 2018). O escopo foi compreender as diretrizes estabelecidas no âmbito nacional e estadual e, ao mesmo tempo, contribuir com a construção dos documentos curriculares nos respectivos níveis.

Almejando uma condução coletiva, democrática e sistematizada do processo de revisão e atualização do Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de

¹⁷Disponível portal da SEMED: <https://cascavel.atene.net/subportal/secretaria-municipal-de-educacao>.

Cascavel - PR, a SEMED constituiu diferentes Grupos de Trabalho (GTs). Os GTs foram compostos com aproximadamente 127 profissionais¹⁸ que atuaram na elaboração e na síntese dos fundamentos teóricos e nos componentes curriculares. Os GTs foram organizados de forma a contemplar as diferentes dimensões do currículo e envolver diversos segmentos da rede, promovendo a escuta, o estudo e a construção colaborativa do novo documento, conforme estrutura destaca a seguir:

GT 1: formado exclusivamente por membros da equipe da SEMED, responsável pela coordenação geral do processo, pela organização das etapas e pela articulação com os demais grupos;

GT 2: composto por integrantes da SEMED, por coordenadores de área e por diretores de escolas e dos CMEIs. Esse grupo teve como responsabilidade acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos nas unidades escolares, assegurando o alinhamento com os princípios e objetivos do processo de reformulação;

GT 3: focalizado nos fundamentos teóricos do currículo, o grupo foi constituído por professores da Educação Infantil e coordenadores pedagógicos. O trabalho centrou-se na análise crítica das bases filosóficas, psicológicas e pedagógicas que sustentariam o novo currículo, promovendo debates sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, a Teoria Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético;

GT 4: responsável pelas disciplinas e componentes curriculares específicos, contando com a participação de coordenadores de área e professores. Coube a esse grupo revisar, analisar e propor ajustes nos conteúdos, objetivos de aprendizagem e formas de avaliação, garantindo coerência entre teoria e prática pedagógica; e

GT 5: voltado à formação continuada, cuja função consistiu em planejar e acompanhar ações formativas voltadas aos coordenadores pedagógicos das escolas e CMEIs, assegurando a disseminação dos fundamentos e das diretrizes do novo currículo no cotidiano escolar.

¹⁸ A relação nominal dos profissionais que participaram dos GTs no processo de reelaboração consta nas páginas iniciais do Currículo para Rede Pública Municipal de Cascavel – Volume I – Educação Infantil (Cascavel, 2020, p.-3).

A atuação dos GTs foi essencial para garantir a qualidade e a consistência do processo de revisão curricular. As contribuições dos diferentes grupos foram sistematizadas em conjunto com consultores e especialistas convidados, resultando em um documento que expressava, de forma concreta, o trabalho coletivo da rede e o compromisso com a formação plena dos sujeitos atendidos pela educação pública municipal.

Nessa mesma direção, a SEMED promoveu uma série de ações formativas, que incluíram encontros com os profissionais da educação, grupos de estudo organizados nas instituições de ensino, seminários e espaços de socialização das reflexões construídas coletivamente. Tais iniciativas pautavam a necessidade do fortalecimento do referencial teórico-metodológico das equipes, especialmente com relação às contribuições das pesquisas recentes sobre a infância e a primeira infância. O processo de formação, elaboração e sistematização dos GTs totalizaram uma carga horária de 100 horas de certificação aos participantes.

Destacaram-se, nesse percurso, os debates que envolveram a tríade conteúdo–forma–sujeito¹⁹, a periodização do desenvolvimento psíquico da criança, a articulação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, bem como o planejamento do ensino na Educação Infantil. Todas essas discussões estiveram ancoradas nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, visando à compreensão aprofundada de sua gênese e à busca pela sua concretização na prática pedagógica cotidiana.

Além das ações formativas voltadas aos GTs, a SEMED realizou um debate com a comunidade escolar, por meio do Ofício n.º 292/2018. Foi encaminhado um convite aos(as) diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), bem como uma solicitação de indicação de dois representantes do corpo docente (com prioridade para os que já participavam dos GTs do Currículo) e um servidor, escolhido por sorteio entre os interessados, para participarem do IV Fórum Municipal de Educação, realizado em 11 de dezembro de 2018, nas dependências da Universidade Paranaense (UNIPAR).

¹⁹A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico (Martins, 2013, p. 207).

O Fórum teve como objetivo central discutir os desafios para a readequação do Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, conforme programação previamente divulgada. As inscrições foram organizadas por meio da plataforma eletrônica, sendo exigido que cada participante realizasse duas inscrições: uma para o evento em si e outra para um dos 10 GTs temáticos.

Para garantir a qualidade das discussões, os participantes foram orientados a realizar a leitura prévia da parte do Currículo correspondente ao eixo em que estivessem inscritos e, no dia do evento, levar o documento em mãos, de modo a contribuir efetivamente com o processo de construção coletiva e crítica do novo currículo.

Durante o Fórum, foram abordadas temáticas centrais para a defesa da consolidação do referencial teórico-pedagógico da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino. A Prof.^a Dr.^a Lucinéia Maria Lazaretti apresentou a conferência intitulada *O trabalho pedagógico na primeira infância*, contribuindo com reflexões sobre os desafios e as potencialidades dessa etapa do desenvolvimento. Em seguida, a Prof.^a Dr.^a Silvana Lazzarotto Schmitt tratou do tema *O trabalho pedagógico com crianças em idade pré-escolar*, abordando os aspectos específicos do planejamento e da mediação docente nessa faixa etária.

A temática *Desenvolvimento infantil e fundamentos para a formação humana: debate da Educação Inclusiva* foi discutida pela Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco, que trouxe importantes contribuições sobre os princípios da inclusão e a sua interface com a formação humana desde a infância. Por fim, a Prof.^a Dr.^a Marta Sueli de Faria Sforzi apresentou a conferência *Organização do Ensino na Educação Infantil: contribuições da Teoria da Atividade*, aprofundando os fundamentos teórico-metodológicos dessa abordagem e o seu papel na estruturação do currículo. Esse Fórum representou um marco no processo de revisão curricular, fortalecendo as bases teóricas do documento e subsidiando a ação docente com aportes consistentes voltados à organização do ensino na Educação Infantil.

Dando continuidade ao processo de revisão, de atualização e de ampliação do Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, a SEMED promoveu, o *Seminário de Educação em 2019: Teoria e Prática Pedagógica*, em 30 de julho de 2019. O evento, com carga horária de oito horas, foi direcionado a diretores, coordenadores pedagógicos, professores, professores de Educação Infantil, instrutores de informática e monitores de biblioteca que atuavam nas escolas da Rede,

consolidando o compromisso com a formação continuada e a qualificação teórico-metodológica dos profissionais da educação.

O Seminário foi organizado em duas frentes: as palestras e os minicursos, contemplando diversas áreas do conhecimento e temáticas pertinentes à prática pedagógica. Entre as palestrantes convidadas, destacam-se a Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco, que proferiu a palestra *Vigotski e a Educação Especial: compensações e superações*, e a Prof.^a Dr.^a Cassiana Magalhães, com a conferência *Acolher, explorar, brincar e conhecer: a transformação do espaço em ambiente na Educação Infantil*. Além das palestras, foram realizados diversos minicursos com foco nas especificidades dos componentes curriculares de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Educação Especial, ministrados por especialistas, mestres e doutores.

A proposta do Seminário visou a ampliar os conhecimentos teóricos dos professores e profissionais da educação, dialogando com os fundamentos filosóficos e pedagógicos que sustentavam a reformulação do currículo, além de oferecer subsídios práticos para a atuação docente. Os temas abordados refletiram a preocupação da Rede em articular teoria e prática, considerando a diversidade das etapas de ensino, o desenvolvimento humano e os desafios contemporâneos da educação.

O evento também integrou as ações previstas para a consolidação do novo Currículo, ao criar espaços coletivos de estudo e debate, fortalecendo o pertencimento dos profissionais em relação ao documento em construção. A socialização das experiências vivenciadas no Seminário foi prevista para ocorrer nos GTs nas instituições de ensino, no dia 23 de agosto de 2019, conforme instruções constantes no Ofício Circular n.º 167/2019, e integrou a carga horária da formação continuada.

Ao longo de todo esse processo, a construção do novo documento curricular foi marcada pela participação ativa dos profissionais da educação, que contribuíram em todas as etapas, por meio do acesso às versões preliminares dos textos, do envio de sugestões e da atuação direta nas discussões promovidas nas instituições de ensino. Para concluir o processo de revisão, de atualização e de ampliação do Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, foi promovida a Mostra de Educação, um evento de grande relevância realizado como culminância das ações formativas e reflexivas desenvolvidas ao longo do percurso, por meio do Ofício Circular n.º 262/2019 – GAB/SEMED (Cascavel, 2019), que anunciou a

realização da Mostra de Educação 2019, ocorrida nos dias 21, 22 e 23 de novembro de 2019. O evento teve como objetivos principais expor, valorizar e socializar o trabalho pedagógico realizado nas instituições de ensino da Rede Pública Municipal de Ensino Cascavel - PR, constituindo-se como um espaço de reconhecimento das práticas pedagógicas que expressam o compromisso com a formação integral dos alunos.

Entre os convidados, destacou-se o Prof. Dr. Dermeval Saviani, que proferiu a palestra *A importância da escolarização à luz da Pedagogia Histórico-Crítica*, reafirmando os fundamentos teóricos que embasaram a construção do documento curricular. A sua abordagem aprofundou a compreensão sobre o papel da escola na formação omnilateral dos sujeitos e a centralidade do conhecimento científico no processo educativo. A Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco também compôs a programação da Mostra, com a palestra *Formação da personalidade de pessoas com e sem deficiência*, tematizando o desenvolvimento humano em sua integralidade e os princípios da inclusão a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural. Por fim, o Prof. Dr. José Carlos Libâneo apresentou a conferência *Organização e gestão da escola: teoria e prática*, trazendo reflexões sobre os desafios da gestão escolar democrática, articulando os aspectos administrativos, pedagógicos e políticos do cotidiano escolar.

Essa etapa final do processo de reformulação curricular colaborou para a compreensão coletiva acerca dos pressupostos filosóficos, pedagógicos e metodológicos que fundamentaram o novo Currículo. A presença de estudiosos de referência nacional conferiu legitimidade teórica às escolhas realizadas e impulsionou o engajamento dos profissionais da rede na efetivação de uma proposta comprometida com a qualidade social da educação.

Encerradas as etapas de elaboração, a versão preliminar do Currículo foi disponibilizada para Consulta Pública *on-line* por meio dos Ofícios n.º 276 e n.º 277/2019 (Cascavel, 2019a, 2019b), comunicou a realização de Audiências Públicas com a finalidade de apresentar, divulgar e discutir a proposta de Reestruturação do Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino. As audiências ocorreram, no Auditório da Prefeitura Municipal de Cascavel - PR, com a seguinte programação: 29 de novembro de 2019 – voltada à Educação Infantil; 6 de dezembro de 2019 – direcionada ao Ensino Fundamental; e 10 de dezembro de 2019 – específica para a

Educação Especial²⁰. Essa estratégia visou a ampliar os espaços de participação e de diálogo com os diferentes segmentos da comunidade escolar e da sociedade em geral, possibilitando que sugestões, críticas e contribuições fossem enviadas de forma organizada.

Após o processo de atualização, o *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Volume I – Educação Infantil* foi reorganizado de forma a garantir maior clareza e coerência teórico-metodológica. O documento está estruturado em duas partes principais: Fundamentos Teóricos e Componentes Curriculares, como observamos na Figura 4.

Figura 4 - Organização do Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Volume I - Educação Infantil - 2020

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	1
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	7
ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	7
PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS	15
Concepção de Ser Humano, de Sociedade e de Educação	17
Estado, Escola Pública e Currículo	24
DESENVOLVIMENTO HUMANO	27
Periodização do Desenvolvimento Humano	31
PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS	55
A Especificidade da Organização do Ensino na Educação Infantil	55
Organização do Ensino na Educação Infantil	57
Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	67
Família e Escola: relações, aproximações e apontamentos para ações efetivas	69
A ARTICULAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL	72
REFERÊNCIAS	74
COMPONENTES CURRICULARES	81

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cascavel (2020, p. 4)

Na primeira parte, dedicada aos Fundamentos Teóricos, estes são os capítulos constantes: *Introdução*; *Aspectos Históricos e Legais da Educação Infantil*; *Pressupostos Filosóficos*, que abrangem a concepção de ser humano, de sociedade e de educação, bem como reflexões sobre Estado, escola pública e currículo; *Desenvolvimento Humano*, com destaque para a periodização do desenvolvimento

²⁰ Acessível por meio do link: <https://forms.gle/RZZFdShpuGyTZQT6Z>.

humano; *Pressupostos Pedagógicos*, contemplando a especificidade da organização do ensino na Educação Infantil, a organização do ensino na Educação Infantil, a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as interfaces entre família e escola, incluindo compromissos e apontamentos para efetivação. Ainda há nessa primeira parte um capítulo sobre a articulação entre a BNCC e o Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR. Na segunda parte do documento, encontramos os Componentes Curriculares, seguidos das referências bibliográficas utilizadas.

Além da organização textual em Fundamentos Teóricos e Componentes Curriculares, o documento contém recursos visuais que, mais do que serem ilustrações, se constituem como registros que expressam e evidenciam a concepção de infância adotada pela Rede, em consonância com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural. Essa perspectiva compreende a criança como sujeito histórico e social, ativo no processo de apropriação dos conhecimentos sistematizados. Assim, as fotografias inseridas ao longo do documento contribuem para tornar visível a materialização das proposições teóricas nas práticas educativas cotidianas, revelando o compromisso com um ensino intencional, orientado para o desenvolvimento das capacidades humanas superiores e para a formação plena dos sujeitos desde a Educação Infantil. Com relação às ilustrações, o Currículo esclarece:

[...] foram incluídas imagens que expressam parte do trabalho desenvolvido pelos profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil e nas escolas Municipais, resultado da Formação Continuada na perspectiva teórica, o que representa as discussões efetivadas, valorizando as conquistas e os avanços no âmbito das práticas pedagógicas (Cascavel, 2020, p. 4).

A articulação entre texto e imagem reforça o compromisso com uma proposta curricular que compreende a criança como sujeito histórico em constante desenvolvimento. As imagens revelam a prática educativa realizada nas Instituições de Ensino pelos professores e professores de Educação Infantil da rede, relacionando teoria e prática.

Outro aspecto importante a ser ressaltado diz respeito à atualização da nomenclatura das turmas da Educação Infantil, implementada no processo de

reelaboração do Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR (Cascavel, 2020). Essa alteração teve como objetivo promover maior coerência terminológica com os documentos normativos nacionais, como as DCNEIs (2010a) e a BNCC (2017a), favorecendo o alinhamento entre as diferentes etapas dessa modalidade de ensino. Assim, as turmas tradicionalmente denominadas como Berçário passaram a ser nomeadas como Infantil I; o Maternal I foi alterado para Infantil II; o Maternal II para Infantil III; a Pré-Escola I tornou-se Infantil IV; e a Pré-Escola II, Infantil V. Essa redefinição não se limita a uma mudança formal, pois contribui para a construção de uma identidade mais clara e sistematizada para cada etapa do atendimento na Educação Infantil, favorecendo o planejamento, o acompanhamento do desenvolvimento infantil e a organização pedagógica em consonância com os princípios teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural.

Com relação aos impactos da BNCC na elaboração da proposta curricular, o Currículo da Educação Infantil de Cascavel - PR apresenta um texto específico, intitulado *Articulação entre a BNCC e o Currículo de Cascavel*. Esse trecho, localizado no volume I do documento curricular (Cascavel, 2020), evidencia, no primeiro parágrafo, a necessidade responder às determinações legais vigentes:

Com a promulgação da BNCC e posteriormente do Referencial Curricular do Paraná, Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel voltou-se para o documento do município, a fim de revisá-lo e readequá-lo naquilo que fosse necessário para atender às novas normativas. Nesse processo de estudo, não houve dúvida entre os participantes sobre manutenção da concepção teórica, pautada no Materialismo Histórico – Dialético, na Pedagogia Histórico -Crítica e na Teoria Histórico-Cultural como meio de compreender o processo de periodização desenvolvimento infantil e de desenvolvimento humano por meio da aprendizagem e do acesso ao conhecimento científico. Ao defender esses conceitos, compreende-se a relação necessária entre o cuidar e o educar e o brincar que permeia os processos de ensino e aprendizagem (Cascavel, 2020, p. 72).

No entanto, ao analisar com maior profundidade essa articulação, observamos que os impactos da BNCC se concentram, predominantemente, em aspectos formais e estruturais do documento, como a organização dos objetivos de aprendizagem da BNCC e do RCP que foram incorporados ao novo Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, após estudo e análise realizados pelos GTs dos componentes curriculares, com a finalidade de atender às determinações dos

dispositivos legais vigentes. Conforme registrado no documento, “[...] Os códigos alfanuméricos apresentados na BNCC estão contemplados no currículo, assim como alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elaborados no Referencial Curricular do Paraná [...]” (Cascavel, 2020, p. 72). É importante problematizar, no entanto, o uso desses códigos e objetivos padronizados, considerando como eles também podem atender a interesses da iniciativa privada, especialmente editoras e outras empresas que, por meio de parcerias, têm influenciado as relações entre o público e o privado na educação.

Tais adequações à legislação, embora respondam às exigências legais e demonstrem uma conformidade institucional, não configuram mudanças substanciais na base teórica da proposta curricular de Cascavel – PR para a Educação Infantil, que permanece fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural. Essa constatação reforça a problemática investigada neste estudo: a presença de uma incorporação formal da BNCC que não compromete, ao menos no plano documental, os fundamentos críticos que orientam a organização do ensino. Em outras palavras, a análise revela que a influência da BNCC se dá mais como exigência normativa do que como fundamento orientador da prática pedagógica, evidenciando a resistência teórica da Rede municipal adiante da lógica hegemônica proposta pelo documento nacional.

Como etapa inicial da implementação do novo Currículo, a SEMED organizou ações de formação continuada voltadas à efetivação do documento atualizado. Por meio do Ofício Circular n.º 297/2019 (Cascavel, 2019c), foi promovido o I Seminário de Educação de 2020, realizado em 3 de fevereiro daquele ano, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos fundamentos teóricos e dos componentes curriculares que sustentam a proposta reformulada.

A formação envolveu diretores, coordenadores pedagógicos, professores, professores da Educação Infantil, instrutores de informática, monitores de biblioteca e estagiários das escolas municipais. Além de apresentar o novo Currículo, a reafirmou-se o seu caráter prescritivo, orientando o trabalho docente de maneira crítica e sistematizada, superando práticas espontaneístas e garantindo que o ensino vá além das ações de cuidado, incorporando intencionalidade pedagógica

A abertura do Seminário ficou a cargo da Prof.^a Dr.^a Marta Sueli de Faria Sforni, responsável por conduzir a formação sobre os fundamentos teóricos do Currículo. A sua exposição abordou os pressupostos filosóficos e metodológicos que sustentaram

a proposta curricular, ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural. Outra palestra do Seminário foi ministrada pela Prof.^a Dr.^a Silvana Lazzarotto Schmitt, denominada *Fundamentos Teóricos da Educação Infantil*, , contribuindo para o aprofundamento conceitual das bases que sustentam o currículo em construção. Em acréscimo, foram realizadas palestras específicas por área do conhecimento, ministradas por especialistas, mestres e doutores que atuaram como consultores no processo de revisão curricular.

Esse Seminário reforçou a proposta de formação contínua articulada ao processo de reelaboração curricular, reconhecendo a importância da Educação Infantil como etapa fundamental da Educação Básica e o papel professores e profissionais da educação para efetivação de práticas pedagógicas sistematizadas, intencionais e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

A Figura 5, a seguir, apresenta os três documentos que compõem a trajetória curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, evidenciando o percurso histórico de elaboração e de revisão do Currículo. O primeiro, à esquerda, corresponde ao *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Educação Infantil* (2008), marco inicial na construção de uma proposta sistematizada para essa etapa. Ao centro, visualizamos a BNCC, homologada em 2017, que estabeleceu orientações normativas para todos os sistemas de ensino e impulsionou o processo de reelaboração curricular. Por fim, à direita, está o *Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel* (2020), resultado de um processo coletivo de estudo e de reformulação que articula os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural às diretrizes estabelecidas pela BNCC.

Figura 5 - Documentos Curriculares

(Cascavel, 2008)

(Brasil, 2017)

(Cascavel, 2020)

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Essa sequência de documentos revela a consolidação de uma proposta curricular que não apenas respeita os marcos legais, mas também reafirma os princípios teóricos assumidos pela Rede, fortalecendo a Educação Infantil como espaço de direito, aprendizagem e desenvolvimento humano integral.

O Quadro 3, na sequência, apresenta um comparativo entre os principais documentos curriculares que orientam a Educação Infantil, destacando os fundamentos teóricos, a concepção de criança, a organização curricular, o papel do professor e a avaliação presentes no Currículo Municipal de Cascavel - PR de 2008 e 2020, bem como na BNCC de 2017. Essa comparação evidencia as mudanças e as diferenças nas abordagens pedagógicas e conceituais adotadas ao longo do tempo, mostrando a transição de um currículo fortemente ancorado no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica para a incorporação da perspectiva das competências na BNCC, bem como o retorno a uma integração entre essas referências teóricas no documento mais recente de Cascavel - PR. Além disso, o Quadro destaca como cada documento entende a criança como um sujeito de direitos e agente social, a forma de organização dos conteúdos e experiências, o papel atribuído ao professor na mediação do ensino e os procedimentos avaliativos orientados para o desenvolvimento integral dos alunos.

Quadro 3 - Análise Comparativa entre o Currículo para Educação Infantil de Cascavel - PR (2008-2020) e a BNCC

Elementos	Currículo (2008)	BNCC (2017)	Currículo (2020)
Fundamentos Teóricos	Referencial teórico o método materialismo Histórico-Dialético, a Pedagogia Histórico - Crítica e da Psicologia Histórico - Cultural.	Pedagogia das Competências BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências (Brasil, 2017a, p. 15).	Apresenta a tríade teórica do Materialismo Histórico-Dialético; Teoria Histórico-Cultural; Pedagogia-Histórico-Crítica.
Concepção de criança	“A criança como sujeito de direitos ao ensino, cujo desenvolvimento é provocado, ou seja, a criança adquire os atributos humanos no processo educativo” (Cascavel, 2008, p. 33).	Concepção de criança BNCC “[...] como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo” (Brasil, 2017a, p. 38).	A concepção de criança como sujeito social e histórico, que “[...] requer cuidados e práticas educativas que permitam, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social” (Cascavel, 2020, p. 7). “[...] sujeito histórico, produto e produtor da cultura, se constitui por meio das relações sociais provocadas e impulsionadas pelo trabalho, ação essa que promove o seu desenvolvimento’ (Cascavel, 2020, p. 17).
Organização curricular	0 a 2 - Estimulação As atividades de estimulação devem ser planejadas de forma a garantir o desenvolvimento integral da criança (Cascavel, 2008, p. 51).	Organização curricular que considera a maneira como “[...] bebês (de 0 a 1 ano e seis meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) [...]” (Brasil, 2017, p. 40). Essa abordagem se desdobra em cinco	Organização Curricular do documento está “[...] organizado, com a firmeza de uma concepção de Desenvolvimento Humano ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, que fundamenta os pressupostos teóricos e pedagógicos

	2 e 3 - Conteúdos são estruturados conforme os períodos: 2 e 3 (maternal) e 4 e 5 anos (pré-escolar). Disciplinas: Arte, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática (Cascavel, 2008).	Campos de Experiências: “[...] O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações [...]” (Brasil, 2017a, p. 40).	orientadores dos componentes curriculares, que desmembram-se em eixos, conteúdos específicos e objetivos de aprendizagem, como síntese das produções historicamente acumuladas “ (Cascavel, 2020, p. 5). Nos Componentes Curriculares: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.
Papel do professor	O papel do professor tem como pressuposto a transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados. Deve iniciar já na Educação Infantil que é a primeira etapa da educação básica tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade (Cascavel, 2008, p. 6).	“[...] parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017a, p. 39).	“O papel do professor na atividade de ensino ocorre por meio de uma intervenção intencional com o aluno na atividade de estudo, formando uma atividade dialética, pois apresenta motivos apropriados no processo de humanização” (Cascavel, 2020, p. 52). “É papel do professor criar condições para que os sujeitos se apropriem dos conceitos científicos das diferentes áreas do conhecimento, para que assumam atitudes de agentes de transformação da sociedade. Nesse sentido, o fazer pedagógico é um ato intencional e planejado” (Cascavel, 2020, p. 314).
Avaliação	A avaliação com vistas ao acompanhamento e registro sobre suas conquistas e possibilidades (Cascavel, 2008, p. 55).	“Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção,	Avaliação com “[...] caráter de acompanhamento, de investigação e de redimensionamento da prática pedagógica, considerando o ato de planejar e a organização dos espaços de modo a promover aprendizagens e desenvolvimento, com os quais os

		promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (Brasil, 2017a, p. 39).	bebês e as crianças possam participar de situações que proporcionem interação, vivências e experiências, ampliando, desse modo, suas relações sociais” (Cascavel, 2020, p. 65).
--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise do Quadro nos permite realizar um comparativo histórico detalhado no que se refere aos conceitos e à compreensão de aspectos da prática pedagógica preconizadas pelo *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR – volume I – Educação Infantil* (2008, 2020), ao longo de 12 anos. Esse paralelo contempla as bases teóricas, as concepções de criança, a organização curricular, o papel do professor e as práticas de avaliação.

Considerando a adequação do Currículo às implicações estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2017a), mas sem deixar de contemplar abordagens que se referem às demandas sociais, culturais e educacionais específicas do município, o Currículo de 2008 baseou-se no referencial teórico do Materialismo Histórico-Dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Esses fundamentos refletem uma perspectiva crítica e marxista da educação, em que o foco está na compreensão da sociedade e das práticas educativas a partir das relações históricas e sociais, que busca a formação de indivíduos críticos e conscientes, com o objetivo de transformar a realidade. O Currículo de 2020 reafirmou o compromisso com a tríade teórica.

Por outro lado, a BNCC (Brasil, 2017a) adota como base teórica a Pedagogia das Competências, na qual as decisões pedagógicas são direcionadas ao desenvolvimento de competências, entendidas como a articulação entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores mobilizados para enfrentar e solucionar desafios complexos da vida cotidiana. Embora tal abordagem se apresente como uma proposta integradora, centrada na resolução de problemas e na aplicabilidade do conhecimento, carrega limitações substanciais, sobretudo em contraponto com a Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural, teorias que compreendem o processo educativo como parte da formação omnilateral do ser humano, contemplando todas as dimensões do desenvolvimento humano (intelectual, afetiva, social, estética e ética), com vistas à emancipação e à apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido.

A perspectiva das competências, ao focalizar a adaptação do sujeito às exigências do mundo do trabalho e às demandas imediatas da vida cotidiana, tende a reduzir a educação à funcionalidade e à operacionalização de saberes fragmentados. Essa lógica esvazia o conteúdo científico e histórico do ensino, priorizando o “saber fazer” em detrimento do “compreender criticamente”. Na Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é concebido como um processo mediado, no qual a

aprendizagem – intencional e orientada pedagogicamente – antecede e impulsiona o desenvolvimento. Portanto, não se trata de apenas responder a situações cotidianas, mas de promover a elevação do pensamento das crianças a níveis superiores de consciência, por meio da internalização de conhecimentos científicos e da mediação pedagógica qualificada.

Nesse sentido, a proposta de competências coloca em risco o papel do professor como organizador do ensino e mediador do desenvolvimento, ao deslocar o foco da aprendizagem para a performance e a resolução pragmática de problemas. Além disso, pode obscurecer a centralidade dos conteúdos escolares sistematizados e desconsiderar o papel do conhecimento como instrumento de humanização. Assim, do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica, a abordagem por competências revela-se funcionalista, alinhada a uma lógica produtivista e tecnicista, que atende aos interesses do mercado, contudo, negligencia o potencial transformador da educação escolar. Essa crítica reforça a importância de se manter propostas curriculares orientadas por fundamentos teóricos que concebam o ser humano em sua integralidade, comprometidas com a formação crítica, autônoma e historicamente situada dos sujeitos.

Com relação à concepção de criança exposta no Currículo de Cascavel – PR (2008), ela é considerada como sujeito de direitos cujo desenvolvimento é provocado pela educação. Tal entendimento foi ampliado no Currículo de 2020, em que a criança é vista como um sujeito social e histórico, com desenvolvimento mediado por relações sociais e culturais (Cascavel, 2020). A BNCC, por sua vez, define a criança como um ser ativo que constrói conhecimento por meio das interações sociais. O ponto de divergência se dá no papel do professor e sua função mediadora no processo de ensino e de aprendizagem das crianças, visto que, na BNCC, não há destaque às intervenções pedagógicas necessárias para que o aluno se desenvolva nas suas máximas potencialidades e tenha acesso ainda que de forma gradativa ao conhecimento científico, por meio de um ensino intencional e sistematizado.

Quanto à organização curricular, na versão de 2008, a centralidade está na estimulação e no desenvolvimento integral das crianças, sendo o Currículo estruturado por áreas do conhecimento como Arte, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática, em que o objetivo principal é garantir às crianças o desenvolvimento físico, cognitivo e social de maneira integral. Essa concepção se mantém no Currículo de 2020, organizado com base na Pedagogia Histórico-Crítica e

em componentes curriculares que se desmembram em eixos e conteúdos específicos. A BNCC (Brasil, 2017a), por sua vez, estrutura o currículo em cinco Campos de Experiência para diferentes faixas etárias.

Lazaretti e Arrais (2018) asseveram que organização curricular na Educação Infantil deve ser capaz de nortear o trabalho pedagógico e articular as práticas educativas aos conteúdos, aos encaminhamentos e aos objetivos, a fim de garantir aos bebês e às crianças uma formação direcionada para a humanização desde a mais tenra idade. Nesse viés, as autoras entendem

[...] que o ensino de conteúdos representa um compromisso político com a aprendizagem e com o desenvolvimento das crianças de todas as idades e em qualquer condição social. Esses conteúdos estão objetivados na experiência social da humanidade e transformam-se em instrumentos e signos a serem apropriadas pelas crianças em situações mediadas e intencionais. Essa apropriação é ativa, é dinâmica e coloca em movimento processos psíquicos e afetivos, numa relação criança-mundo mediada pela realidade social que expressa a produção histórica da humanidade em forma de conteúdos a serem apreendidos em diversas e ricas ações de ensino (Lazaretti; Arrais, 2018, p. 34).

No que tange ao papel do professor, no Currículo de 2008, encontra-se centrado na transmissão planejada do conhecimento, atuando como a principal fonte de informação e de direcionamento para os alunos. Esse modelo enfatiza a organização e a sistematização dos conteúdos, em que o docente desempenha um papel essencial na condução das atividades educacionais de forma estruturada. O Currículo de 2020 apresenta o professor com a função fundamental de criar condições que permitam aos alunos a apropriação de conceitos científicos, preconizando um desenvolvimento integral que, além da compreensão, possa aplicar os conhecimentos de maneira crítica e consciente. Na BNCC, por sua vez, conforme descrito no Quadro 3, o papel do professor o de ser um facilitador, promovendo aprendizagens por meio de interações e brincadeiras e o desenvolvimento das competências e habilidades.

Nesse sentido, os documentos apresentam, em alguns aspectos, elementos que convergem para a compreensão do papel essencial exercido pelo professor. Contudo, a elaboração de um currículo para a Educação Infantil precisa considerar as especificidades sociais, culturais e históricas, bem como a função social da escola. Uma fundamentação teórica e filosófica clara possibilita o direcionamento intencional da prática docente, alicerçada na compreensão da escola como um espaço de

transmissão do conhecimento científico. Dessa forma, busca-se alcançar os objetivos propostos no processo de apropriação do conhecimento, de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Ensinar, nesse sentido, é sim “transmitir”, no sentido de tornar acessível às novas gerações os conhecimentos elaborados e sistematizados ao longo do processo histórico. Como destaca Dermeval Saviani, “[...] ensinar não é apenas criar condições para que o educando aprenda, mas é, sobretudo, provocar, suscitar a vontade de aprender, é fazer com que o aluno queira aprender” (Saviani, 2009, p. 19). Isso implica reconhecer que o acesso ao conhecimento não ocorre de forma espontânea, mas requer a mediação consciente e ativa do professor, que deve planejar, selecionar e organizar conteúdos de modo que estes se tornem instrumentos de desenvolvimento intelectual, cultural e humano das crianças. Assim, ao contrário de propostas pedagógicas que atribuem às crianças a responsabilidade exclusiva por sua aprendizagem, a Pedagogia Histórico-Crítica reafirma a centralidade da ação docente como condição para o êxito do processo educativo.

No Currículo de 2008, a avaliação é orientada para o acompanhamento e registro das conquistas dos alunos, atribuindo uma base clara para o acompanhamento pedagógico. Nessa abordagem, o processo de avaliação é considerado como um meio de documentar o desenvolvimento individual. Em 2020, o Currículo de Cascavel avança nessa perspectiva de implementar uma avaliação que vai além do monitoramento do progresso, mas que permite redimensionar a prática pedagógica. Esse enfoque coloca o desenvolvimento das crianças no centro do processo avaliativo, permitindo ajustes contínuos na metodologia de ensino para melhor atender às necessidades educacionais.

Quanto à BNCC (Brasil, 2017a), embora apresente uma proposta de avaliação contínua e redimensione a prática pedagógica, é frágil por sua generalidade e ausência de orientação prática, não oferecendo diretrizes específicas e nem mecanismos claros para garantir que esse acompanhamento se traduza efetivamente em melhorias pedagógicas concretas. A inexistência de uma orientação mais detalhada pode levar à implementação inconsistente do processo avaliativo, deixando margens para interpretações distintas que podem comprometer a eficácia desse processo no desenvolvimento integral dos sujeitos.

Esse quadro propiciou uma análise das variantes entre a proposta curricular do município de Cascavel - PR (2008, 2020) e a BNCC (Brasil, 2017a), oportunizando

uma maior visibilidade das similaridades e divergências entre ambos. Por meio dessa análise comparativa, identificamos as diferenças em termos de fundamentação teórica, organização curricular e práticas pedagógicas, assim como refletimos criticamente a BNCC (Brasil, 2017a) por sua abordagem mais genérica em aspectos que podem ser considerados cruciais na educação, como a avaliação e o papel do professor. Nessa perspectiva, o Quadro 3 se configurou como um instrumento oportuno para compreender o posicionamento do Currículo para Educação Infantil de Cascavel - PR (Cascavel, 2020) e quais são as suas implicações para a prática pedagógica na Educação Infantil desse município.

3.3 EFETIVAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NAS AÇÕES DIDÁTICAS PEDAGÓGICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO

A LDBEN²¹ e a meta 16 do PNE²² reconhecem a formação continuada como um direito e um dever dos professores, sendo essencial para o aprimoramento da qualidade da educação brasileira. Apesar de amplamente reconhecida, a formação continuada ainda precisa de iniciativas articuladas que garantam a sua consolidação como um processo contínuo, longitudinal e sistemático, pois “[...] há muito para avançar, analisar e superar, principalmente quando nos referimos à formação docente, particularmente da Educação Infantil [...]” (Zoia, 2022, p. 61).

Para Lazaretti, Schmitt e Souza (2023), a formação continuada:

[...] também se dá sob várias condições: atrelada aos professores que atuam no ensino fundamental, sem considerar a especificidade do ensino na educação infantil; formação genérica e descontínua em relação à debates e reflexões sobre conhecimentos e práticas pedagógicas; cursos autoinstrucionais vinculados a plataformas digitais que não favorecem aprofundamento, trocas de experiências e diálogos entre os professores. Essas condições, favorecem a busca individual e insólita pela formação, já que as que são oferecidas, pouco contribuem para o exercício da docência na educação infantil (Lazaretti; Schmitt; Souza, 2023, p. 328).

²¹“Art. 62. [...] § 1.º 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. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)” (Brasil, 1996, art. 62, § 1.º).

²²“Meta 16: [...] garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014, Anexo).

Nesse sentido, observamos que a SEMED passou a desenvolver e ofertar projetos de formação sistemática, com caráter longitudinal e articulados a conhecimentos teórico-práticos, com o objetivo de instrumentalizar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Referente à formação continuada de professores, Zoia (2022) pontua que, “[...] com base em um referencial histórico-dialético, é um grande desafio a ser enfrentado, pois se contrapõe à perspectiva hegemônica alicerçada nos princípios do utilitarismo e do pragmatismo [...]” (Zoia, 2022, p. 94-95). Corroborando essa visão da autora, Lazaretti, Schmitt e Souza (2023) destacam que é necessário que o professor “[...] tome consciência de suas ações, perceba e compreenda os princípios teóricos dos pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que fundamentam a proposta curricular de modo a efetivar uma prática pedagógica coerente e consciente” (Lazaretti; Schmitt; Souza, 2023, p. 331).

A formação continuada ofertada aos professores e demais profissionais da educação do município de Cascavel - PR tem acompanhado o percurso histórico e os marcos legais mencionados nas seções anteriores. Desde 2004, essa formação ocorre de maneira sistematizada, com a participação de palestrantes e formadores que atuam com base na perspectiva teórica adotada pela Rede Municipal de Ensino, sendo desenvolvida de forma contínua, com o propósito de assegurar coerência e intencionalidade ao processo formativo

O desafio, após a elaboração de um currículo, é que esse documento seja efetivado na prática pedagógica realizada nas Escolas e CMEIs. Em vista disso, como relatam Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012),

[...] para os anos de 2008 a 2010, no Plano de Ação do Departamento Pedagógico da Semed, foi organizada uma formação continuada para todos os profissionais das escolas. A carga horária planejada teve como finalidade a fundamentação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir do novo Currículo (Malanchen; Matos; Pagnoncelli, 2012, p. 80).

Assim como ocorreu em 2008, no ano de 2020, foram organizadas formações para a efetivação do Currículo atualizado, como já descrito, em busca de assegurar que os professores e profissionais tivessem acesso a fundamentações teóricas e metodológicas que orientariam o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula.

Para garantir que a formação continuada para profissionais de Educação Infantil ocorra de forma efetiva, é preciso avaliar as condições e a forma como geralmente está organizada, muitas vezes vinculada ao formato do Ensino Fundamental, desconsiderando as especificidades da Educação Infantil. Lazaretti, Schmitt e Souza (2023) asseveram que

[...] a formação continuada precisa ser um projeto sistemático e longitudinal, orientado por uma perspectiva teórica, que garanta que o estudo possa mobilizar o pensamento do professor e, progressivamente, essas concepções passam a orientar a prática pedagógica, de modo a reconhecer e se orientar pelas características e especificidades do processo de desenvolvimento da criança, permitindo que o professor faça escolhas mais favoráveis às aprendizagens infantis, orientando-se pelo critério de aproximar a criança do acervo da cultura humana, objetivada em signos e instrumentos que precisam ser apropriados para que desenvolvam as capacidades humanas não-naturais, tais como as funções psíquicas superiores (Lazaretti; Schmitt; Souza, 2023, p. 332).

A formação continuada, nessa perspectiva, assume um papel fundamental na mediação da práxis, ao possibilitar que o professor compreenda o processo de desenvolvimento infantil e tome decisões pedagógicas intencionais que favoreçam a apropriação da cultura e o desenvolvimento das capacidades humanas historicamente construídas. Devido a esse entendimento, a formação continuada precisa oportunizar

[...] ações de estudo sobre os conteúdos que envolvem a especificidade da docência, momentos de trocas de experiências, rodas de conversas coletivas, planejamentos coletivos, análises de práticas e episódios de ensino e elaboração coletiva de sugestões didáticas são estratégias que fomentam a participação ativa do professor e o coloca em atividade (Lazaretti; Schmitt; Souza, 2023, p. 332).

É necessário, portanto, pensar em como organizar e ofertar formação continuada para professores da Educação Infantil que trabalhe os princípios teórico-práticos a partir dos pressupostos da Teoria histórico-Cultural, com “[...] projetos de formação sistemática, longitudinal e articulada com conhecimentos teórico-práticos que instrumentalize os professores de modo que a docência seja considerada uma atividade formativa-profissional” (Lazaretti; Schmitt; Souza, 2023, p. 332).

Assim, os professores frequentemente apresentam dificuldades para compreender os conhecimentos teórico-práticos, em função da falta de clareza acerca

do seu papel e das responsabilidades inerentes à sua atuação profissional. Conforme esclarece Zoia (2022), “[...] a escola que temos é para uma formação mínima, não para o desenvolvimento das máximas potencialidades como se defende na Teoria Histórico-Cultural” (Zoia, 2022, p. 215).

Essa dificuldade representa um obstáculo importante para a garantia de um ensino de qualidade, que deve assegurar a todos os estudantes a apropriação dos conteúdos escolares básicos e relevantes para suas vidas. Nesse sentido, Libâneo (2005) destaca a importância de “[...] garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos” (Libâneo, 2005, p. 39). Portanto, assegurar um bom ensino passa não apenas pela definição dos conteúdos, mas também pela necessidade de superar as limitações enfrentadas pelos professores, por meio de formação continuada, condições adequadas de trabalho e apoio institucional que favoreça práticas pedagógicas efetivas e contextualizadas.

Desde 2019, a estrutura da versão revisada e ampliada do Currículo da Educação Infantil passou a incorporar estudos e as orientações da prática pedagógica, refletindo os avanços nas pesquisas e discussões teórico-metodológicas adotadas pela Rede Pública Municipal de Cascavel - PR. Observamos a presença de elementos que indicam a incorporação de fundamentos teóricos e experiências práticas que sustentam o processo formativo dos professores, conforme evidenciado na reelaboração do Currículo de 2020. Com base nesse documento, a formação continuada tem se consolidado como um dos eixos essenciais, recebendo investimentos sistemáticos com vistas ao fortalecimento da proposta curricular como referência para as práticas pedagógicas.

A consolidação de uma formação continuada de qualidade configura-se como um desafio persistente, que demanda o comprometimento conjunto da Secretaria de Educação, das instituições de ensino, das equipes gestoras e, sobretudo, dos professores. A superação de entraves, como a escassez de recursos, a fragmentação das práticas pedagógicas e as limitações estruturais, depende de ações articuladas e coerentes entre os diferentes sujeitos envolvidos. Somente a partir de um esforço coletivo e de uma atuação integrada torna-se possível viabilizar um processo formativo contínuo e eficaz capaz de promover o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos.

O processo formativo destinado aos professores e professoras da Educação Infantil da Rede Pública Municipal tem passado, nos últimos 10 anos, por mudanças que, embora expressivas em termos quantitativos, denotam diferentes iniciativas de formação continuada, como seminários de grande porte e cursos com carga horária ao longo do ano letivo. No entanto, essas ações, apesar de sua abrangência, revelam desafios persistentes no que diz respeito à sistematização, à intencionalidade pedagógica e à articulação efetiva com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural. Tais aspectos indicam a necessidade de aprofundamento qualitativo das políticas formativas para que não se limitem a ações pontuais ou desarticuladas da proposta pedagógica vigente.

A partir da sistematização da versão atualizada do Currículo (2020), verificamos uma reorganização no processo de formação continuada dos professores da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Cascavel - PR. Entre os anos de 2019 e 2021, as ações formativas concentraram-se nas turmas do Infantil IV e V, sendo posteriormente estendidas, em 2022, às etapas do Infantil I, II e III. O projeto intitulado *Educação Infantil em Formação*, idealizado pela SEMED, configura-se como uma iniciativa relevante diante das exigências de implementação curricular. Ações formativas procuraram dialogar com os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvendo práticas formativas na busca da apropriação crítica dos conceitos, das mediações e das práticas pedagógicas.

A proposta formativa intitulada *Educação Infantil em Formação* estruturou-se como um percurso contínuo e longitudinal, voltado à articulação entre os componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento e os fundamentos do desenvolvimento psíquico infantil. Tal organização visava a promover maior unidade entre a proposta didática e a prática pedagógica na Educação Infantil, conforme delineada pelas coordenadoras pedagógicas da SEMED, responsáveis por sua elaboração e condução. Contudo, notamos que a formação inicial de muitos professores da Educação Infantil ainda apresenta lacunas significativas, especialmente no que tange à compreensão teórico-metodológica das práticas educativas. Nesse cenário, a formação continuada configura-se como uma estratégia central para a superação dessas fragilidades, assumindo o papel de mediação essencial no fortalecimento dos saberes docentes e na construção de práticas

pedagógicas mais coerentes com as necessidades do desenvolvimento infantil e com os pressupostos teóricos assumidos no currículo.

De acordo com Schmitt e Corrêa (2022),

[...] princípios teóricos precisam ser apropriados e compreendidos pelos professores para que possam repensar a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, e em busca de possibilidades para que a escola e o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) possam assegurar e aproximar os bebês e crianças desses conhecimentos científicos, estéticos e éticos (Schmitt; Corrêa, 2022, p. 338).

Para as autoras, os princípios teóricos devem ser apropriados e compreendidos pelos professores, pois somente assim eles poderão refletir criticamente sobre as suas práticas pedagógicas e buscar novas formas de atuação, permitindo aos bebês e às crianças o acesso aos conhecimentos científicos, estéticos e éticos, ampliando as suas experiências e repertórios culturais. As pesquisadoras acrescentam:

Esse processo formativo com os professores, iniciado em 2019, denominado como um projeto *Educação Infantil em Formação* é ofertado de forma contínua, com encontros mensais que articulam a teoria e a prática. Esse formato trouxe em sua organização uma equipe composta por quatro coordenadores pedagógicos municipais da educação infantil, vinculados à secretaria municipal de educação, como uma equipe responsável pela formação e, de acompanhamentos *in loco* nos CMEIs e nas escolas. O objetivo desse projeto foi o de planejar, organizar e realizar a formação continuada para os professores do infantil IV e infantil V das escolas e CMEIs da Rede Municipal. Cada coordenador ficou responsável por 4 turmas com aproximadamente 35 professores em cada uma. Esses professores têm formação continuada uma vez por mês, de março a novembro, onde articula-se princípios teóricos e a prática pedagógica para crianças da Educação Infantil. Além disso, essa equipe de formação realiza o assessoramento pedagógico diretamente nas instituições, com os professores, discutindo e propondo esse diálogo e troca de experiências, acompanhando esse professor em seu fazer docente. (Schmitt; Corrêa, 2022, p. 342).

O projeto de formação continuada estruturou-se a partir de orientações e das contribuições para organização do ensino na Educação Infantil, dialogando com os componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento. Conforme pontuam Buss *et al.* (2022),

A formação continuada objetivou relacionar teoria e prática, com os professores que atuam nas turmas do Infantil IV e V dos Centros

Municipais de Educação Infantil (CMEI) e das Escolas Municipais, com a finalidade de efetivar um trabalho pedagógico com ações de ensino que coloquem em movimento o Currículo do Município, eleve a qualidade da formação e atuação docente e favoreça o desenvolvimento integral da criança (Buss *et al.*, 2022, p. 347).

Considerando a relevância da formação continuada para os professores da Educação Infantil, constatamos a necessidade de que essa ocorra de forma sistematizada e fundamentada, com vistas ao aprimoramento das práticas pedagógicas e ao aprofundamento teórico acerca da periodização do desenvolvimento do psiquismo infantil. Para além da oferta de conteúdos pontuais, é imprescindível que as propostas formativas contemplem encaminhamentos teórico-metodológicos que integrem de maneira articulada os elementos da tríade conteúdo–forma–destinatário (Martins, 2015), ou seja, a relação entre o que é ensinado (conteúdo), como é ensinado (forma) e quem está sendo ensinado (destinatário), considerando as práticas pedagógicas que

[...] levem em conta, de maneira articulada, os conteúdos de ensino (gênese, estrutura e desenvolvimento), as formas (procedimentos, recursos, tempos, espaços) e os destinatários (especificidades do desenvolvimento psíquico dos alunos). Para tanto, tais práticas devem estar alicerçadas no método dialético (Marsiglia; Martins; Lavoura; 2019, p. 22).

Os autores compreendem o ensino como um processo dinâmico, no qual o conhecimento não é apenas transmitido, mas construído coletivamente a partir das contradições e interações sociais. Partindo dessa premissa, a formação continuada precisa apresentar a defesa de um trabalho intencional, direcionado e planejado para os professores, como condição fundamental para promover saltos qualitativos no desenvolvimento das crianças pequenas e possibilitando maior coerência entre os fundamentos teóricos adotados e a efetivação do trabalho docente no cotidiano escolar.

O projeto intitulado *Educação Infantil em Formação* destinou-se a todos os professores que atuavam nas turmas do Infantil IV e V nas escolas e CMEIs; assim, participaram mensalmente no processo de formação aproximadamente 500 professores, organizados em grupos de 35 participantes, mantendo-se sempre o mesmo grupo e com uma coordenadora pedagógica municipal como mediadora. Cada encontro contou com quatro horas de formação presencial, que, se somando às

leituras e às análises de textos complementares, totalizou 40 horas de certificação. Para Buss *et al.* (2022),

A formação continuada de professores deste município tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional-formativa, com o objetivo de subsidiar e fortalecer o trabalho do professor e sua compreensão sobre a “práxis” docente, vinculando a teoria e a prática nos processos de ensino e de aprendizagem. Consequentemente, é necessário garantir uma formação continuada de qualidade, que oriente e instrumentalize o professor, nos aspectos teóricos, didáticos e metodológicos, os quais se materializam na prática pedagógica (Buss *et al.*, 2022, p. 347).

No entanto, a formação dos professores que trabalham com a Educação Infantil esbarra em condições materiais concretas, principalmente no que tange à implementação de uma perspectiva contra-hegemônica – que desafia o modelo dominante de ensino e formação docente –, exige a revisão das condições de trabalho e da formação dos professores. Muitas vezes, a precarização do ensino é naturalizada, e os desafios enfrentados pelos docentes, assim o ideal de uma formação que promova o desenvolvimento infantil, ficam limitados

[...]pela materialidade na qual efetivamente ocorre. Diante da tentativa de implementação de uma perspectiva contra-hegemônica, há necessidade de debater e rever as condições de trabalho e de formação dos professores, pois para a ótica do capital, as condições estão adequadas e se há problemas, são considerados como inerentes ao professor e ao aluno, pelo fato de não possuírem compromisso, interesse, competência para ensinar ou aprender (Zoia, 2022, p. 215).

Com vistas à atividade docente e à formação promotora de desenvolvimento infantil, ancorado no Currículo próprio da Rede, o projeto de formação continuada apresenta estratégias e recursos para organizar o trabalho pedagógico de modo a revelar boas práticas de ensino, as quais contemplaram estudos sobre a periodização do desenvolvimento humano, a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a intencionalidade pedagógica e a sistematização na elaboração dos encaminhamentos teórico-metodológicos e a sua aplicabilidade para a criança. Partindo dessa perspectiva,

O trabalho educativo não somente interfere no desenvolvimento, mas é determinante na medida em que lhe confere caminhos e direções. O

desenvolvimento, portanto, não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende dos conteúdos e das formas como o ensino é organizado. Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, há que existir ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade (Marsiglia; Saccomani, 2016, p. 346-347).

Justificamos a necessidade de uma ação pedagógica intencional, ou seja, estruturada com objetivos claros e fundamentada em princípios teóricos que garantam a mediação adequada entre o conhecimento e a criança. A formação organizou estudos de forma contínua com os professores, oportunizando reflexões e acesso a diversos subsídios teóricos para estudo e possibilidades de encaminhamentos teórico-metodológicos, contribuindo para a melhoria do trabalho docente. Portanto,

[...] a formação de professores passa necessariamente pelo estudo das bases epistemológicas das disciplinas ensinadas, sendo insuficiente uma didática “geral”. Desse modo, o ensino de conteúdos específicos requer métodos e organização do ensino particularizados, do mesmo modo que não é possível ensinar conteúdos “em si”, separados dos seus procedimentos lógicos e investigativos (Libâneo, 2010, p.104).

No contexto da formação de professores da Educação Infantil, concordamos com Libâneo (2010), ao afirmar que o ensino nessa etapa não pode se basear apenas em uma didática geral, mas requer um aprofundamento nas bases epistemológicas dos conteúdos trabalhados com os bebês e as crianças. Isso significa que o professor da Educação Infantil precisa compreender não apenas *o que* ensinar, mas *como* organizar o ensino de forma significativa. Para tanto, Lazaretti (2020) evidencia a necessidade de

[...] traçar finalidades e a selecionar conteúdos de ensino que possam garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento em articulação aos objetivos e as metodologias. Por tanto, o ensino escolar tem um caráter intencional e mediado (Lazaretti, 2020, p. 114).

Os encontros formativos envolveram a troca de experiências e diálogos compartilhados, possibilitando a valorização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Foram articulados saberes e a prática profissional, considerando as diferentes compreensões sobre o ensino dos conteúdos na educação infantil e as estratégias didáticas utilizadas, em consonância com os estudos realizados na formação continuada

Nesse sentido, as formações abordaram a didática voltada ao ensino dos componentes curriculares de maneira articulada, mantendo o foco no objeto de estudo específico de cada componente. Essa abordagem integrada possibilitou compreender a interconexão entre os diferentes saberes e identificar formas de tratar cada área do conhecimento de modo coerente no contexto da Educação Infantil. Os aspectos abordados nos momentos formativos ofereceram subsídios para as ações de ensino no contexto da sala de aula e possibilitaram aos professores relacionar os conteúdos curriculares às metodologias propostas, incluindo o uso de recursos auxiliares externos, favorecendo a participação efetiva das crianças no processo de apropriação dos conhecimentos.

Cada encontro concentrou-se no entendimento dos princípios teóricos relacionados à periodização do desenvolvimento infantil, destacando a relevância de compreender a relação entre o desenvolvimento das capacidades psíquicas e a criação de motivos que favoreçam a aprendizagem e a compreensão do mundo social pelas crianças. Como ressaltam Sforini e Cabó (2019),

Na criação de motivos é importante levar em conta as vivências dos estudantes, o que inclui a periodização e a situação social de desenvolvimento em que se encontram, de modo a encontrar elementos que possam conectar o conteúdo novo a ser ensinado com as experiências já vivenciadas pelos estudantes (Sforini; Cabó, 2019, p. 92).

Assim, é imprescindível que o professor organize práticas pedagógicas que respeitem “[...] a periodização do desenvolvimento da criança, já que nela podem ser encontrados elementos que permitem reconhecer, em cada período, o que mobiliza cognitiva e afetivamente a criança para a aprendizagem” (Sforini; Cabó, 2019, p. 92). Compreender a complexidade envolvida na organização de um processo formativo requer o reconhecimento da necessidade de uma formação continuada implica reconhecer a necessidade de uma formação continuada que, baseada na proposta teórico-metodológica adotada, sirva como aporte didático e atenda aos anseios dos professores. Nesse contexto, Buss *et al.* (2022) destacam que:

O projeto de formação continuada demonstrou que o professor deve participar e mobilizar seus conhecimentos, ao mesmo tempo em que amplia e se apropria de novas formas de pensar e agir, qualificando suas ações de ensino na prática em sala de aula. A efetiva participação dos professores nesse processo, aliada às avaliações e visitas

realizadas nas unidades escolares, revelou a efetividade do projeto, evidenciando um movimento em direção ao aperfeiçoamento teórico, à ampliação de experiências e à possibilidade de conhecer novas estratégias para a prática pedagógica (Buss *et al.*, 2022, p. 355).

Dessa forma, a formação continuada foi compreendida como um processo teórico-prático que contribui para a qualificação da ação docente, na busca da efetivação da proposta pedagógica do município. Nesse contexto, foi elaborado o *Caderno Pedagógico para a Educação Infantil: Possibilidades de Ações de Ensino para Infantil IV e V*²³. Ressaltamos que a elaboração desse material representa um avanço importante no fortalecimento das práticas educativas, ao sistematizar orientações que buscam articular teoria e prática de maneira contextualizada. Contudo, é fundamental que esse recurso não seja visto como um instrumento prescritivo, mas como um apoio que valorize a autonomia dos professores e considere as singularidades de cada realidade escolar. Além disso, a eficácia de sua aplicação dependerá do acompanhamento contínuo e do diálogo permanente entre gestores, formadores e professores.

Reiteramos que o processo formativo deve ser considerado um ponto de partida para a apropriação teórico-metodológica das ações de ensino, do planejamento pedagógico e dos componentes curriculares que orientam o trabalho docente, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino oferecido às crianças. A concretização desses pressupostos teóricos apresenta-se como um desafio enfrentado por profissionais da rede municipal, por se tratar de uma concepção contra-hegemônica no contexto escolar.

O conteúdo do Currículo para as crianças deve ser concebido a partir de uma perspectiva que reconheça a criança como sujeito histórico e social, cuja formação está imersa nas relações e nos contextos culturais, políticos e econômicos em que vive. Dessa forma, é fundamental que o currículo contemple conteúdos que promovam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento integral da criança – incluindo aspectos físicos, emocionais, sociais e culturais –, possibilitando sua apropriação crítica do mundo.

Sob o referencial teórico do Materialismo Histórico-Dialético, o currículo deve orientar-se para a superação das condições sociais vigentes, estimulando o

²³ Caderno Pedagógico está disponível em:
<https://drive.google.com/drive/folders/1UKFAnxnPBV8oyWg6QHJIX0vIFPuGCYGe>.

pensamento crítico e a capacidade de transformação da realidade. Isso implica a seleção de conteúdos que não se limitem à transmissão mecânica de informações, mas que estimulem a reflexão, a construção coletiva do conhecimento e a valorização das experiências vividas pelas crianças.

Além disso, o currículo precisa assegurar a relação dialética entre os conteúdos escolares e a realidade social concreta das crianças, possibilitando a apropriação crítica e consciente dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Essa articulação contribui para que os sujeitos se desenvolvam em sua totalidade, fortalecendo a identidade, a autonomia intelectual e o sentimento de pertencimento ao contexto social e cultural no qual estão inseridos.

O desenvolvimento das capacidades psíquicas da criança, conforme enfatizado pela Psicologia Histórico-Cultural, deve estar no centro das práticas pedagógicas, promovendo a criação de motivos que mobilizem a criança afetiva e cognitivamente para a aprendizagem. Assim, o currículo precisa oferecer possibilidades para que as crianças se relacionem de forma crítica e ativa com o conhecimento, ampliando suas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

Em síntese, o conteúdo curricular deve ser estruturado de forma a potencializar o desenvolvimento humano integral, pautado por uma concepção que articula teoria e prática, individual e coletivo, conhecimento e experiência, reconhecendo o papel emancipador da educação para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil passou por transformações ao longo dos últimos anos, consolidando-se como uma etapa essencial da Educação Básica. Deixando de ser compreendida apenas como um espaço de assistência, passou a ser reconhecida por suas funções educativas e formativas. Esse reconhecimento foi formalizado, sobretudo, a partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e como dever do Estado. A LDBEN (Brasil, 1996a) reforçou esse direito ao defini-la como a primeira etapa da Educação Básica, a ser ofertada em creches e pré-escolas. Posteriormente, as DCNEIs (Brasil, 2010a) trouxeram princípios e fundamentos importantes para a organização do trabalho pedagógico nesse segmento.

Ao longo desse processo, a Educação Infantil conquistou avanços importantes, como a consolidação do atendimento como direito público subjetivo, a ampliação do acesso às creches e pré-escolas, o reconhecimento de sua função pedagógica, a exigência de formação mínima específica dos professores e a sua inclusão nas políticas públicas. Esses elementos indicam um movimento progressivo de valorização dessa etapa como parte fundamental da formação humana, contribuindo para a promoção da equidade e a redução das desigualdades desde os primeiros anos de vida.

A reelaboração da Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, com versão publicada em 2020, insere-se nesse contexto de avanço, mas também de disputa no campo das políticas curriculares. A implementação da BNCC (Brasil, 2017a) exigiu que todos os sistemas de ensino adequassem seus currículos às novas diretrizes nacionais. No caso de Cascavel - PR, embora os elementos formais da BNCC tenham sido incorporados para atender às exigências normativas, a permanência dos fundamentos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica evidencia a defesa de um projeto pedagógico contra-hegemônico.

As implicações da BNCC, portanto, manifestaram-se principalmente na dimensão formal da organização curricular, sem alterar a essência teórica e metodológica do currículo municipal. Essa permanência se expressa tanto na estrutura do documento quanto nos encaminhamentos didáticos e na proposta de formação continuada oferecida aos professores da rede. A pesquisa revelou que a reelaboração

curricular entre 2008 e 2022 não se deu apenas como resposta a uma exigência legal, mas como resultado de um processo coletivo, formativo e crítico que envolveu a compreensão histórica do município, o compromisso com uma concepção de infância como categoria social e a intencionalidade pedagógica voltada para o desenvolvimento humano.

A efetivação desse Currículo, no entanto, requer mais do que a sua formalização. Ela depende da articulação entre o documento prescrito e o currículo em ação, o que envolve a mediação pedagógica do professor, as condições objetivas de trabalho, o planejamento coletivo e a valorização profissional. A formação continuada, nesse sentido, aparece como um dos principais caminhos para sustentar a proposta curricular e fortalecer a prática docente em consonância com os fundamentos teóricos defendidos.

Entender o currículo como um instrumento político e pedagógico em movimento implica reconhecer que ele é atravessado por disputas ideológicas, por diferentes projetos de sociedade e por interesses nem sempre convergentes. A tentativa de universalização da pedagogia das competências, promovida pela BNCC, evidencia a hegemonia de uma lógica gerencialista e tecnicista, que se contrapõe a propostas formativas baseadas na humanização, na crítica e na emancipação. Por isso, a resistência teórico-metodológica da Rede Municipal de Cascavel - PR representa também uma afirmação política em defesa da educação pública, democrática e comprometida com o acesso ao conhecimento como direito.

A prática pedagógica na Educação Infantil nessa Rede encontra-se, assim, em constante processo de tensionamento, reconstrução e aprimoramento. A produção de instrumentos como os cadernos pedagógicos, a ampliação dos momentos de formação e o fortalecimento de uma concepção coletiva de ensino constituem estratégias potentes de aproximação entre o currículo e a prática, favorecendo a sua efetivação nos cotidianos escolares.

Dessa forma, o que se espera de um currículo na Educação Infantil em movimento é que ele seja capaz de orientar a prática pedagógica sem perder a sua dimensão crítica e transformadora, que se construa em diálogo com os sujeitos que o vivenciam, que responda às necessidades concretas da infância e que esteja comprometido com uma formação integral, reflexiva e emancipatória. Para tanto, a sua efetivação precisa ser compreendida como parte de um projeto político-pedagógico maior, sustentado por políticas públicas que garantam o financiamento, a valorização

profissional, a gestão democrática e a centralidade da docência como eixo estruturante da qualidade social da educação.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A. É possível falar em Pedagogia Histórico-Crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5–12, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695/7083>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório nº 20475-BR**. O Combate à Pobreza no Brasil: Relatório sobre Pobreza, com Ênfase nas Políticas Voltadas para a Redução de Pobreza Urbana. Volume I: Resumo do relatório; 31 de março de 2001. Brasília, DF: Banco Mundial, 2001. Disponível em: http://r1.ufrj.br/geac/portal/wpcontent/uploads/2012/03/Combate_pobreza_urbana.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BANCO MUNDIAL; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Conhecimento e inovação para a competitividade**. Brasília, DF: Banco Mundial/CNI, 2008.
- BUSS, A. C. G. *et al.* Educação infantil em formação: possibilidades e ações didático-pedagógicas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 21., 2022, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU, 2022, p. 345-358.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-

Geral de Educação Infantil. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996b. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002626.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 1996c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.424%2C%20DE%2024%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,na%20forma%20prevista%20no%20art. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 2.264, de junho de 1997**. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm#:~:text=DECRETO%20No%202.264%2C%20DE%2027%20DE%20JUNHO%20DE%201997.&text=Texto%20para%20impress%C3%A3o,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Arts. 29,30. 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2007/resolucao-cd-fnde-no-6-de-24-de-abril-de-2007#:~:text=Estabelece%20as%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20e%20diretrizes,P%C3%ABblica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20%2D%20PROINF%C3%82NCIA>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=E MENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,e%20ao%20caput%20do%20art. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009b. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federa l_5_09.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010b. Disponível em: https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao_cneceb_n o_4_de_13_de_julho_de_2010.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CP, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: MEC/INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BUENO, C. A. R. **As proposições do Banco Mundial para as políticas de educação infantil no Brasil (1990-2010)**. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

BUENO, V. C. **O Banco Mundial e as Orientações para a Educação Infantil no Brasil (2011-2019)**. 2020. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

CASCVEL (Município). Câmara Municipal. **Lei nº 4212, de 30 de março de 2006**. Dispõe sobre reestruturação do plano de cargos, carreira, salários e valorização dos professores da rede pública municipal de ensino de Cascavel - PR, e da outras providências. Cascavel: Câmara Municipal, 2006. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2006/422/4212/lei-ordinaria-n-4212-2006-dispoe-sobre-reestruturacao-do-plano-de-cargos-carreira-salarios-e>

valorizacao-dos-professores-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-cascavel-pr-e-da-outras-providencias. Acesso em: 19 set. 2023.

CASCADEL (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. V. I. Educação Infantil**. Cascavel: Ed. Progressiva, 2008.

CASCADEL (Município). Câmara Municipal. **Lei nº 6.008 de 28 de março de 2012**. Dispõe sobre alterações no plano de cargos, vencimentos e carreiras do servidor público municipal, lei municipal nº 3.800/2004 e na lei municipal nº 4.212/2006, plano de cargo, carreira, salários e valorização dos professores da rede pública municipal de ensino de Cascavel. Cascavel: Câmara Municipal, 2012a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2012/600/6008/lei-ordinaria-n-6008-2012-dispoe-sobre-alteracoes-no-plano-de-cargos-vencimentos-e-carreiras-do-servidor-publico-municipal-lei-municipal-n-3800-2004-e-na-lei-municipal-n-4-212-2006-plano-de-cargo-carreira-salarios-e-valorizacao-dos-professores-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-cascavel>. Acesso em: 19 set. 2023.

CASCADEL (Município). Câmara Municipal. **Decreto nº 10.521, de 23 de abril de 2012**. Inclui cargos no manual de cargos, instituído nos termos do decreto nº 9787/2011, conforme especifica. Cascavel: Câmara Municipal, 2012b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2012/1052/10521/decreto-n-10521-2012-inclui-cargos-no-manual-de-cargos-instituido-nos-termos-do-decreto-n-97872011-conforme-especifica>. Acesso em: 19 set. 2023.

CASCADEL (Município). Câmara Municipal. **Decreto nº 11.105, de 16 de janeiro de 2013**. Inclui cargos no manual dos cargos, instituído nos termos do decreto nº 9787/2011. Cascavel: Câmara Municipal, 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2013/1111/11105/decreto-n-11105-2013-inclui-cargos-no-manual-dos-cargos-instituido-nos-termos-do-decreto-n-9787-2011>. Acesso em: 19 out. 2023.

CASCADEL (Município). Câmara Municipal. **Lei nº 6355 de 20 de maio de 2014**. Dispõe sobre alterações na lei municipal nº 4.212/2006 que trata do plano de cargo, carreira, salários e valorização dos professores da rede pública municipal de ensino de Cascavel. Cascavel: Câmara Municipal, 2014a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2014/635/6355/lei-ordinaria-n-6355-2014-dispoe-sobre-alteracoes-na-lei-municipal-n-4212-2006-que-trata-do-plano-de-cargo-carreira-salarios-e-valorizacao-dos-professores-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-cascavel>. Acesso em: 19 out. 2023.

CASCADEL (Município). Câmara Municipal. **Lei municipal nº 6.407, de 20 de outubro de 2014**. Dispõe sobre a escolha de diretores das escolas municipais e dos centros municipais de educação infantil de Cascavel, mediante eleição direta para mandato de dois anos. Cascavel: Câmara Municipal, 2014b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2014/640/6407/lei-ordinaria-n-6407-2014-dispoe-sobre-a-escolha-de-diretores-das-escolas-municipais-e-dos-centros-municipais-de-educacao-infantil-de-cascavel-mediante-eleicao-direta-para-mandato-de-dois-anos>. Acesso em: 19 out. 2023.

CASCADEL (Município). Câmara Municipal. **Lei nº 6.496, de 24 de junho de 2015.** Aprova o plano municipal de educação do município de Cascavel/PR para a vigência 2015 - 2025. Cascavel: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2015/650/6496/lei-ordinaria-n-6496-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-cascavel-pr-para-a-vigencia-2015-2025>. Acesso em: 19 out. 2023.

CASCADEL (Município). Câmara Municipal. **Lei nº 6.869, de 4 de julho de 2018.** Altera dispositivos do anexo i da lei nº 6496, de 24 de junho de 2015, que aprova o plano municipal de educação do município de Cascavel-PR para a vigência 2015 - 2025. Cascavel: Câmara Municipal, 2018a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2018/687/6869/lei-ordinaria-n-6869-2018-altera-dispositivos-do-anexo-i-da-lei-n-6496-de-24-de-junho-de-2015-que-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-cascavel-pr-para-a-vigencia-2015-2025-conforme-especifica>. Acesso em: 19 out. 2023.

CASCADEL (Município). Câmara Municipal. **Lei nº 7.410, de 9 de setembro de 2022.** Dispõe sobre o processo de escolha dos diretores das Instituições de Ensino da Rede Pública municipal de Ensino de Cascavel, revoga a Lei Municipal nº 6.407, de 20 de outubro de 2014, e dá outras providências. Cascavel: Câmara Municipal, 2022. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2022/741/7410/lei-ordinaria-n-7410-2022-dispoe-sobre-o-processo-de-escolha-dos-diretores-das-instituicoes-de-ensino-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-cascavel-revoga-a-lei-municipal-n-6407-de-20-de-outubro-de-2014-e-das-outras-providencias?r=c>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CASCADEL (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular nº 032/2018.** Estudo da Base Nacional Comum Curricular. Cascavel: SEMED, 2018b. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1522095423170&file=t1deox4casuu55prrbiyoukzpz2yx4a0pcwwft1d&si stema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CASCADEL (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular nº 097/2018.** Orientações sobre o Estudo da Base Nacional Comum Curricular. Cascavel: SEMED, 2018c. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1522095423170&file=gmqnlzvurxfzbg0tony2hbcxuz6haa4t3qhb4yxi&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CASCADEL (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular nº 296/2018.** Formação Continuada para professores e profissionais da Educação Infantil-CMEIs. Cascavel: SEMED, 2018d. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1545331443693&file=131022EBBA6A4AC741EFA50F58ACD0D8247B6994&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CASCADEL (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. V. I. Educação Infantil**. Cascavel: Edição do Autor, 2020.

CHAVES, M.; FRANCO, A. F. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. G.; ABRANTES, A. A. FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. 1ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 75- 123

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DERISSO, J. L. Luta de classes, trabalho docente e pedagogia histórico-crítica na educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 47–58, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9698>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tszLqmNTD9jH6PWR9gVgynN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/c033b42d-be61-4d60-8d17-e7357543fcb1>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19–29, 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i1.2150. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150>. Acesso em: 15 abr. 2024.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. **Capital resurgent: roots of the neoliberal revolution**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

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

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Gestão da educação brasileira. *In*: OLIVEIRA, D. A. de. (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Dalila Andrade de Oliveira. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista Proposições**, Campinas, v. 13, n. 2(38), p. 65-82, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954/11410>. Acesso em: 20 fev. 2024.

KUHLMANN JR., M. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância. **Revista Proposições**, Campinas, n. 3, v. 7, p. 24-35, nov. 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644212>. Acesso em: 20 fev. 2024.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAZARETTI, L. M. A Idade pré-escolar (3-6 anos) e a Educação infantil. A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A. FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 129-146.

LAZARETTI, L. M. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre a Base Nacional Comum Curricular e educação infantil. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, D, S., N.; ORSO, J. P. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, às políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 107-130.

LAZARETTI, L. M.; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. O que cabe no currículo da Educação Infantil? Um convite à reflexão. **Edu. Anál. Londrina**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 27-46, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/fac05955c651e11edbe6e5141d3afd01c/o-que-cabe-no-curriculo-da-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

LAZARETTI, L. M.; SCHMITT, S. L.; SOUZA, C. R. de. Dimensão orientadora-executora da atividade docente: uma experiência com a formação continuada de profissionais da Educação Infantil. Formação de Professores e Políticas Públicas. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 45, e55512, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012023000100205. Acesso em: 25 ago. 2024.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2010. p. 35-60

MACHADO, R. C. M. **Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural pelo olhar dos professores. 2022. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

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

MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S., D.; PAGNONCELLI, C. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 12, n. 46, p. 190–204, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640080>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MARQUEZ, C. G. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil**. 2006. 214f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. Contribuições da periodização historicocultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. *In*: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343-368.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, L. P. E. **Pré-escola I e desenvolvimento infantil**: contribuições do Currículo e planejamento das escolas e CMEIs do município de Cascavel/PR. 2018. 128f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

MAZARO, L. D. V. **A construção e implementação do currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2005–2015)**. 2015. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

MONLEVADE, J. A.; SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idea, 2000.

NEVES, A. M. **E essa fila, será que anda?** Acesso à educação infantil no município de Cascavel (PR). 2019. 108f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

PAGNONCELLI, C. **A institucionalização da educação infantil no município de Cascavel**: uma abordagem histórica (1970-2013). 2015. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

PARANÁ (Estado). Secretaria Estadual e Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED, 2018.

PASQUALINI, A. C. A periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A. FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAITO, H. T. I.; BARROS, M. S. F. A prática pedagógica na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural para pensar elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. *In*: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M. (orgs.). **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 109-134.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, [s. l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-789, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5vSs583Yt7RFvrNk5QQztsc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SAVIANI, D. **Histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, N. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. *In: ARCE, A JACOMELLI, M., M. R. M. (orgs.). Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula.* Campinas: Autores Associados, 2012. p. 53-79.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In: MALANCHEN, J.; MATOS, D, S., N.; ORSO, J. P. (orgs.). A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.* Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHMITT, S. L.; CORRÊA, R. A. B. Formação continuada em ação: princípios e práticas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 21., 2022, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU, 2022, p. 335-345.

SFORNI, M. S.; CABÓ, L. J. F. Organização do ensino na educação infantil: unidade entre aprendizagem conceitual e atividade lúdica. *In: MAGALHÃES, C.; EIDT, M. (orgs.). Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil.* Curitiba: CRV, 2019. p. 81-92.

SILVA, E. T. A. **O ensino de ciências na educação infantil, o currículo e as percepções dos professores da rede pública municipal de ensino de Cascavel - PR.** 2023. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

STEMMER, M, R. G. Educação Infantil gênese e perspectivas. *In: ARCE, A JACOMELLI, M., M. R. M. (orgs.). Educação Infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula.* Arce e Jacomelli (org). Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 5-32.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In: MARTINS, L. M ABRANTES, A. A. FACCI, M. G. D. (orgs.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.* Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-61.

ZOIA, E. T. Proposta curricular: o desafio da reestruturação coletiva – limites e possibilidades. *In: SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS*, 1., 2007. Francisco Beltrão. **Anais [...]**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2007, p. 354-360.

ZOIA, E. T. **Formação continuada para professores de educação infantil na perspectiva histórico-cultural: desafios e potencialidades.** 2022. 252f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2022.