

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertações

2024-12-18

Concepções docentes sobre as teorias pedagógicas na prática educativa: uma proposta de formação continuada na Educação Infantil

Souza, Gabriely Cristine de

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/728>

Baixado de Repositório Institucional UENP



Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação Básica
UENP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA**

**LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

GABRIELY CRISTINE DE SOUZA

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS TEORIAS
PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA EDUCATIVA: UMA
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**JACAREZINHO
2024**

GABRIELY CRISTINE DE SOUZA

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS TEORIAS PEDAGÓGICAS
NA PRÁTICA EDUCATIVA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Orientadora: Prof. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter.

JACAREZINHO
2024

Ficha catalográfica elaborada por Lidia Orlandini Feriato Andrade, CRB 9/1556, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

S729c Souza, Gabriely Cristine de
Concepções docentes sobre as teorias pedagógicas na prática educativa: uma proposta de formação continuada na Educação Infantil / Gabriely Cristine de Souza; orientadora Vanessa Campos Mariano Ruckstadter - Jacarezinho, 2024.
137 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2024.

1. Educação Básica. 2. Educação Infantil. 3. Formação Continuada. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. 5. Práticas Docentes. I. Ruckstadter, Vanessa Campos Mariano, orient. II. Título.

CDD: 372.2

GABRIELY CRISTINE DE SOUZA

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS TEORIAS
PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA EDUCATIVA: UMA
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

APROVADO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter
(Orientadora) – PPEd/UENP – Jacarezinho-PR.

Prof. Dra. Jaqueline Delgado Paschoal – UEL –
Membro Externo – Londrina-PR.

Prof. Dra. Marisa Noda – PPEd/UENP – Membro
Interno – Jacarezinho-PR.

Jacarezinho, 18 de dezembro de 2024

Dedico este trabalho à minha família e a todas as professoras da Educação Infantil brasileira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me dar forças para trilhar com sabedoria o caminho do conhecimento.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, por acompanhar minha jornada acadêmica desde a Iniciação Científica. Agradeço pela generosidade, delicadeza, pelos conselhos e incentivos. Sou grata por toda inspiração, dedicação e confiança.

Às professoras que estiveram presentes na banca de Qualificação e Defesa, Dra. Jaqueline Delgado Paschoal (UEL) e Dra. Marisa Noda (UENP), minha gratidão pela leitura atenta e pelas excelentes contribuições no desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras, coordenadoras e secretárias da educação do município de Ribeirão Claro-PR, que, mesmo com as limitações impostas pelo sistema educacional, incentivaram e contribuíram para a realização da pesquisa, aceitando gentilmente participar do Grupo Coletivo de Estudos/Oficinas. Sou grata por todas as reflexões desenvolvidas nos encontros.

À Fundação Araucária pelo financiamento da pesquisa e por todo o apoio.

À minha família, por todo o apoio e compreensão nos momentos de ausência. Aos meus pais, Sandra e Celso, e meu irmão, Luiz Gabriel, por sempre me incentivarem a estudar e enfrentar as dificuldades.

Ao meu namorado, Felipe, que, além de todas as conversas, se atentou nos momentos de angústia e acreditou que eu seria capaz. Ele também me ajudou na montagem do produto educacional desta pesquisa.

Aos meus amigos, que vibraram por esta conquista e entenderam minhas ausências.

Aos meus colegas de mestrado, por compartilharem esta jornada. Em especial às minhas amigas Karen e Pâmela, com quem dividi as angústias e alegrias nesta trajetória, pelos almoços e infinitas conversas.

“À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais”.
(Saviani, 2011, p. 121.)

SOUZA, Gabriely Cristine de. **Concepções docentes sobre as teorias pedagógicas na prática educativa**: uma proposta de formação continuada na Educação Infantil. 137p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. *Campus* Jacarezinho. Orientadora: Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Jacarezinho, 2024.

RESUMO

A educação escolar no Brasil está atrelada a uma aceleração crescente do processo de privatização e empresariamento do ensino, o que tem levado ao esvaziamento de conteúdos e ao afrouxamento da qualidade do ensino público. Nesse contexto, o trabalho docente é essencial, pois seu planejamento influencia diretamente o ensino dos conteúdos escolares. Para compreender a prática educativa no contexto atual, é necessário entender as teorias pedagógicas que a orientam. Considerando a origem assistencialista da Educação Infantil, é fundamental que as professoras assumam a especificidade pedagógica deste nível de ensino, em oposição à visão historicamente construída pela sociedade. A problemática da pesquisa foi: Qual a concepção das professoras da Educação Infantil sobre as teorias pedagógicas e seus desdobramentos na prática educativa? O objetivo principal foi conhecer e analisar a compreensão das professoras sobre as teorias pedagógicas e proporcionar um curso de formação continuada no formato de um Grupo Coletivo de Estudos e oficinas em um município do Norte do Paraná. Foram utilizados autores que se aprofundaram no estudo da história da Educação Infantil no Brasil e das teorias pedagógicas, com foco na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma teoria contra-hegemônica que visa o desenvolvimento integral da criança a partir da transmissão-assimilação dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, como Saviani (1993; 2011; 2018a; 2018b), Saviani e Duarte (2015), Kuhlmann Jr. (2000), Paschoal e Machado (2009), Moreira e Orso (2018), Marsiglia (2010) e Gasparin (2020). O produto educacional consistiu na elaboração de um Roteiro utilizado para a organização do Grupo Coletivo de Estudos/oficinas, disponibilizado no formato de e-book, que, a partir das reflexões e orientações, resultou em Planos de Trabalho Docente-Discente na perspectiva da PHC. O intuito foi realizar uma proposta de formação continuada que integre teoria e prática no processo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, com foco na PHC, que defende o acesso ao conhecimento pelos filhos da classe trabalhadora como instrumento de transformação social. O trabalho pedagógico, segundo a PHC, propõe novas formas de aprender e ensinar, desafiando as pedagogias dominantes. As concepções das docentes participantes demonstraram um predomínio da Pedagogia Nova, representada pelo Construtivismo. Entender as teorias pedagógicas e seu impacto na prática educativa foi um passo importante para construir um trabalho pedagógico que dialogasse com a realidade e promovesse a transformação social. A importância de uma formação continuada coletiva e permanente foi destacada pelas professoras durante os encontros, ao enfatizarem que o Grupo Coletivo de Estudos/oficinas fortaleceu o trabalho delas, promovendo apoio mútuo e maior confiança na intencionalidade educativa.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação Infantil. Formação Continuada. Pedagogia Histórico-Crítica. Práticas Docentes.

SOUZA, Gabriely Cristine de. **Teachers' Conceptions of Pedagogical Theories in Educational Practice: A Proposal for Continuing Education in Early Childhood Education.** 137p. Dissertation (Professional Master's in Basic Education) – State University of Northern Paraná. Jacarezinho *Campus*. Advisor: Dr. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Jacarezinho, 2024.

ABSTRACT

School education in Brazil is increasingly linked to the process of privatization and corporatization of teaching, which has led to the erosion of content and, consequently, the weakening of the quality of public education. In this context, teaching work is essential, as its planning directly influences the teaching of academic content. To understand educational practice in the current socio-educational context, it is important to understand the pedagogical theories that guide this work. Considering the assistentialist origins of Early Childhood Education, it is crucial for teachers to assume the pedagogical specificity of this educational level, as opposed to the historically constructed view of this level of education in society. The research problem was: What is the conception of Early Childhood Education teachers regarding pedagogical theories and their implications for educational practice? The main objective was to understand and analyze the teachers' comprehension of pedagogical theories and to provide a continuous education course in the form of a Collective Study Group and workshops in a municipality in Northern Paraná. Authors who focused on the history of Early Childhood Education in Brazil and pedagogical theories were used, with a specific focus on Historical-Critical Pedagogy (HCP), a counter-hegemonic pedagogical theory that aims at the integral development of children through the transmission-assimilation of content historically accumulated by humanity, such as Saviani (1993; 2011; 2018a; 2018b), Saviani and Duarte (2015), Kuhlmann Jr. (2000), Paschoal and Machado (2009), Moreira and Orso (2018), Marsiglia (2010), and Gasparin (2020). The educational product consisted of the creation of a guide used to organize the Collective Study Group/workshops, made available in e-book format, which, from the reflections and orientations, resulted in Teaching-Student Work Plans developed by the participating teachers in the HCP perspective. The goal was to implement a continuous education proposal that integrates theory and practice in the learning and development process in Early Childhood Education, focusing on HCP, which advocates access to knowledge for working-class children as a tool for social transformation. Pedagogical work, according to HCP, proposes new ways of teaching and learning, challenging dominant pedagogies. The conceptions of the participating teachers demonstrated a predominance of the New Pedagogy, represented by Constructivism. Understanding pedagogical theories and their impact on educational practice was an important step in building a pedagogical work that engages with reality and promotes social transformation. The importance of collective and ongoing education was highlighted by the teachers during the meetings, emphasizing that the Collective Study Group/workshops strengthened their work, promoting mutual support and greater confidence in their educational intentionality.

Keywords: Basic Education. Early Childhood Education. Continuous Training. Historical-Critical Pedagogy. Teaching Practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPHC	Grupos de Estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica
GTs	Grupos de Trabalho
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil
HISTEDOPR	Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da região Oeste do Paraná
IE	Instituição de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)
PPed	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E ABORDAGEM DAS PRINCIPAIS TEORIAS PEDAGÓGICAS	19
2.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA	20
2.2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL BRASILEIRO	23
2.3 DESAFIOS IMPOSTOS PARA DOCENTES ATUANTES NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	28
2.3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um dos principais desafios enfrentados pelas docentes na Educação Infantil	30
2.4 PROBLEMATIZAÇÃO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS NO ATUAL CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL	37
3. IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)	44
3.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTEXTO HISTÓRICO E PRINCIPAIS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, PSICOLÓGICOS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	45
3.1.1 Dermeval Saviani: vida e obra	46
3.1.2 A Pedagogia Histórico-Crítica: conceitualização	48
3.2 A PRÁXIS E O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	57
4. PRODUTO EDUCACIONAL	70
4.1 DESCRIÇÃO DO GRUPO COLETIVO DE ESTUDOS/OFICINAS EM RIBEIRÃO CLARO-PR	72
4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL E PRÁTICA SOCIAL FINAL: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE AS TEORIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DE ENSINO	81
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	111

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de sua trajetória acadêmica, a pesquisadora participou de cursos, projetos e atividades relacionadas à educação que despertaram inquietações sobre o distanciamento entre teoria e prática, bem como entre os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos pedagógicos que envolvem a docência. Dessa forma, dedicou-se a estudos que abordassem a importância da articulação entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, com vistas à superação de formações que restringem a atividade docente. Assim, aproximou-se da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), reconhecendo sua relevância para o contexto educacional.

Durante sua formação em Pedagogia, a pesquisadora deparou-se com uma visão assistencialista ainda predominante na Educação Infantil e a necessidade de superação dessa perspectiva historicamente construída, em prol da intencionalidade pedagógica e do planejamento docente. Essa superação busca ir além da dualidade entre cuidar, educar, ensinar e brincar, que muitas vezes limita o trabalho das professoras. A PHC apresentou-se como um caminho teórico-metodológico capaz de contribuir para o repensar das práticas pedagógicas e para compreender a influência das teorias pedagógicas na prática docente.

A origem e o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil remontam ao final do século XIX, no contexto socio-histórico da Revolução Industrial, quando se associou a práticas assistencialistas e a uma solução para problemas sociais (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Essa etapa educativa é ocupada majoritariamente, quando não exclusivamente, por mulheres¹.

Como consequência da trajetória desse nível de ensino no país, atualmente, há um predomínio da visão da professora como executora de aulas pré-estabelecidas, vinculada ao projeto civilizatório burguês de reprodução do capital, através do “empresariamento”, que possui como consequência o esvaziamento de conteúdos, consiste na perda da função primordial da educação escolar.

O papel das instituições que atendem a Educação Infantil deveria ser oportunizar o acesso e assimilação dos conteúdos sistematicamente acumulados pela humanidade e organizados no currículo escolar, no intuito de propiciar uma aprendizagem que contribua para o desenvolvimento da criança nos âmbitos físico, cognitivo, motor, afetivo, social e

¹ Em vista disso e pelo fato de que todas as participantes desta pesquisa são mulheres, foi utilizado o gênero feminino para designar as professoras da Educação Infantil.

cultural. Entretanto, há a secundarização dessa função principal em detrimento do destaque para os conteúdos extracurriculares, como as datas comemorativas relacionadas à práticas espontaneístas e que enfatizam apenas o aspecto do cuidado (MARSIGLIA, 2010).

Diante desse cenário, a formação continuada das professoras permite reflexões a respeito da função da educação e do papel docente na primeira etapa da Educação Básica. Esse papel está relacionado a oportunizar o acesso para a criança desde o seu nascimento da cultura elaborada para que ela aprenda e se desenvolva integralmente, unindo os aspectos do cuidar e do educar, da teoria e da prática. Ao repensar essas questões, as professoras se distanciam das limitações do seu trabalho docente, entre outros fatores, atribuídas à sua formação (NORONHA, 2005).

O objeto de estudo desta pesquisa é, portanto, a Educação Infantil, no contexto socioeducacional vigente, considerando a indissociabilidade entre a teoria e a prática e o cuidar, o educar, o ensinar e o brincar nesse nível de ensino, a partir da importância do planejamento na perspectiva da PHC. A PHC é uma teoria pedagógica que defende a importância da intencionalidade no trabalho docente a partir de oportunizar o acesso e assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para os indivíduos desde esse nível de ensino, ao visar uma formação que contribua para o desenvolvimento integral da criança.

Desse modo, surgiu a problemática da pesquisa: Qual a concepção das professoras sobre as teorias pedagógicas e seus desdobramentos na prática educativa?

A hipótese é de que as docentes atuantes nessa etapa educacional desenvolvem suas práticas educativas desvinculadas das teorias pedagógicas críticas, ainda enraizadas em práticas espontaneístas e assistencialistas ou realizadas no sentido de antecipar na Educação Infantil a etapa do Ensino Fundamental I, sem considerar as especificidades das crianças. Pressupõe-se que há um predomínio do uso de variadas teorias pedagógicas, sem a consciência de suas características, objetivos e impactos na aprendizagem dos estudantes.

O estudo baseia-se na urgência de pesquisas relacionadas com as concepções pedagógicas das professoras, ao entender a importância das teorias pedagógicas na formação continuada para repensar as práticas docentes. O presente trabalho está relacionado ao programa de extensão nº 6297, com o título “Educação Infantil como direito e possibilidade de inovação, criação e desenvolvimento: empoderamento de professoras pela junção entre a Teoria e a Prática”. Desse modo, em colaboração e

vinculação com o projeto referido, a pesquisa conta com a participação das professoras da rede pública da Educação Infantil da cidade de Ribeirão Claro-PR, devido ao termo de cooperação técnica assinado em 2021 entre esse município e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd), Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)/*campus* de Jacarezinho, ao visar a parceria para oferta de formação continuada.

O objetivo principal foi conhecer e analisar a compreensão das professoras sobre as teorias pedagógicas, bem como proporcionar um curso de formação continuada no formato de um Grupo Coletivo de Estudos e oficinas no município de Ribeirão Claro-PR.

A fim de atingir esse intuito foram arrolados os seguintes objetivos específicos:

- Traçar o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil;
- Analisar os fundamentos teórico-metodológicos das teorias pedagógicas;
- Apresentar, em especial, os estudos da teoria pedagógica Histórico-Crítica desenvolvida por Dermeval Saviani;
- Propiciar a formação continuada das professoras à luz da Pedagogia Histórico-Crítica;
- Contribuir com a elaboração de Planos de Trabalho Docente-Discente no decorrer do Grupo Coletivo de Estudos/oficinas.

Considerando a necessidade de superação da perspectiva assistencialista, é importante visar a intencionalidade pedagógica e a assunção da especificidade do ato educativo em relação a criança pelas docentes participantes da pesquisa, como função primordial de sua ciência enquanto professoras dotadas dos conhecimentos sistematicamente organizados pela humanidade. O trabalho docente nesse nível de ensino necessita da articulação entre objetivos direcionados de ensino e os cuidados essenciais com as crianças nessa faixa etária.

Esta pesquisa utiliza a base epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético, ao considerar a posição política, teórica e metodológica em relação a realidade social defendida pela pesquisadora, além de ser um dos fundamentos da PHC. A partir dela, apreende-se a realidade educacional no sentido da totalidade ao não perder de vista “o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada” (MARTINS, 2006, p. 16). A educação como um dos fatores expressados por essa sociedade é influenciada por ela, mas também

pode contribuir para sua superação, como defendido pela PHC.

A metodologia da pesquisa seguiu a forma exploratória e explicativa (GIL, 2017), ao realizar levantamentos bibliográficos e também se aproximar do objeto de estudo, as professoras da Educação Infantil, ao aplicar o Grupo Coletivo de Estudos/oficinas.

Possui uma natureza aplicada, pois está vinculada à prática profissional das professoras da Educação Infantil, a partir da proposta de intervenção realizada por meio do Grupo Coletivo de Estudos/oficinas. Essa intervenção foi realizada ao problematizar a importância das teorias pedagógicas no trabalho docente e a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, tendo em vista novas formas de aprender e de ensinar nessa etapa educacional (FLEURY; WERLANG, 2017).

Para tal, compreende-se a importância da formação continuada das professoras atuantes na Educação Infantil através do Grupo Coletivo de Estudos, para desenvolver reflexões a respeito da relevância do planejamento do trabalho docente a partir de uma teoria crítica da educação, a PHC.

Ainda frágil no contexto socioeducacional atual, a formação continuada tem sua relevância ao compreender que além do aprofundamento e atualização dos conhecimentos obtidos na formação inicial, geralmente adquirida através de cursos de graduação, sobretudo licenciaturas, esse estudo permite que a docente desenvolva sua identidade profissional e reflita a respeito dos desafios postos pela realidade escolar no exercício de sua ciência (FREITAS; PACÍFICO, 2020).

A formação continuada deve ser desenvolvida de maneira a contribuir com as reais necessidades enfrentadas pelas professoras na realidade escolar. Daí a relevância de unir os conhecimentos teóricos e a prática docente na perspectiva da *práxis* dialética, ao realizar reflexões que permitam compreender a interação das professoras, dentro da sua prática pedagógica e por meio do conhecimento pedagógico especializado (SILVA et al., 2021).

O Grupo Coletivo de Estudos/oficinas foi desenvolvido em seis encontros presenciais, em que os dois últimos ocorreram no formato de oficinas, ao ser realizado no sentido de utilizar das reflexões e discussões dos demais encontros para repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Os encontros abordaram a origem e trajetória desse nível de ensino, com suas consequências e desafios, além de tratar das teorias pedagógicas e do contexto socioeducacional atual. Após isso, foi apresentada a PHC como uma teoria pedagógica que, ao considerar o contexto socioeducacional vigente, contribui para superar a visão assistencialista construída historicamente a respeito dessa

etapa educacional.

As reflexões e problematizações desenvolvidas nesse Grupo possibilitaram às professoras utilizarem em seu trabalho docente essa teoria pedagógica, como proposta de uma nova forma de ensinar e de aprender, na tentativa de formar integralmente, nas dimensões social, cognitiva, afetiva, física e cultural desde a Educação Infantil, indivíduos conscientes de sua função na sociedade, ao agirem na realidade social e atenderem aos interesses de sua classe trabalhadora.

A escolha do questionário, para ser utilizado como técnica de coleta de informações e compreensões, foi definida por melhor atender ao propósito e aos objetivos da pesquisa. O questionário com perguntas semiabertas possui como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas etc., para coletar as informações da realidade (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011). Foram aplicados dois questionários ao longo do Grupo Coletivo de Estudo/oficinas, um no primeiro encontro, o da Prática Social Inicial e um no último encontro, o da Prática Social Final.

Os dados coletados a partir dos questionários foram compreendidos através de eixos temáticos, tais como: como as teorias pedagógicas, a relação entre teoria e prática pedagógica, a função da Educação Infantil, por exemplo. Eles foram utilizados para entender as concepções docentes em comparação ao início e ao final das reflexões realizadas no Grupo Coletivo de Estudos/oficinas. A escolha dos eixos temáticos para a análise é devida ao seu objetivo de ordenar as informações obtidas. Assim, optou-se por definir alguns eixos temáticos que permitissem a abordagem de recortes descritivos das respostas e a sua análise à luz do Materialismo Histórico-Dialético e da PHC (LUENGO, 2010).

A partir dessas reflexões, se iniciou o processo de elaboração dos Planos de Trabalho Docente-Discente² pelas professoras participantes da pesquisa nas oficinas. Esta proposta de formação continuada possui como base a teoria pedagógica Histórico-Crítica que defende a importância do planejamento para o trabalho docente. Na Educação Infantil, propicia um caminho para a superação da visão historicamente construída das professoras atuantes neste nível de ensino como cuidadoras.

A pesquisa foi aprovada por meio do parecer consubstanciado de número 6.429.037, após a submissão à Plataforma Brasil e a análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa/UENP. Está de acordo com a Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016 do

² Ao considerar a importância da PHC para repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, nesta pesquisa foi utilizado esse termo, designado por Gasparin (2020), ao propor uma didática para a PHC.

Conselho Nacional da Saúde, que aborda, nesse item especificamente, os aspectos éticos na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 2016). Entende-se que foi indispensável a aplicação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as docentes e a observação das prescrições da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) (Brasil [2018]).

Os nomes das participantes não foram divulgados, foram utilizados, apenas, pela pesquisadora para fins de comparação entre o questionário inicial e o questionário final. Contudo, para relatar e publicar os resultados de pesquisa, foram utilizados códigos, por exemplo, “P1” e “P2”, a fim de garantia do anonimato das participantes. O mesmo cuidado foi tomado em relação à(s) Instituição(ões) de Ensino (IE) a(s) qual(ais) se vincule ou de outras IE(s) ou pessoas que eventualmente sejam mencionadas durante a aplicação dos questionários/oficinas. Pelas delimitações da pesquisa, não há a pretensão de adentrar nas imediações da(s) IE(s). As informações referentes às questões tratadas nos questionários foram utilizadas somente para a finalidade da pesquisa.

Ademais, está em concordância com a linha de pesquisa “Práticas Docentes para a Educação Básica”, do PPEd, Mestrado Profissional em Educação Básica, da UENP/*campus* de Jacarezinho. A linha de pesquisa vinculada ao trabalho realizado pressupõe uma intervenção para a Educação Básica, ao envolver pesquisas que refletem e propõem práticas pedagógicas para os docentes, ao visar melhorias no processo de aprendizagem dos discentes. O estudo desenvolvido consistiu em uma intervenção com as professoras atuantes na Educação Infantil de um município através do Grupo Coletivo de Estudos/oficinas. As oficinas integram discussões e a elaboração de Planos de Trabalho Docente-Discente, ao refletir sobre a necessidade de novas formas de ensinar e de aprender, na perspectiva da PHC, que propicia novas práticas docentes.

Finalmente, esta dissertação foi organizada em quatro seções. A primeira refere-se à parte introdutória da pesquisa, que conta com a apresentação do percurso da pesquisa e da pesquisadora, do método e procedimentos adotados.

A segunda apresenta a revisão integrativa de literatura, bem como traça a História da Educação Infantil no Brasil (PASCHOAL; MACHADO, 2009, KUHLMANN Jr., 2000) e aborda as principais teorias pedagógicas. É problematizada a origem assistencialista da Educação Infantil, principalmente na maneira como essa etapa educacional se organizou no Brasil e suas consequências e desafios para a realidade escolar enfrentados pelas professoras. Foi realizada uma discussão, uma análise sobre os fundamentos teóricos e metodológicos das teorias pedagógicas inseridas na História da

Educação brasileira, com ênfase na abordagem realizada por Saviani (2018b) a respeito dessas concepções pedagógicas.

Na terceira seção, apresenta-se a importância da *práxis* e do planejamento na Educação Infantil na perspectiva da PHC (MOREIRA; ORSO, 2018, MARSIGLIA, 2010). Acentua-se a relevância que as teorias pedagógicas possuem na orientação da prática educativa. Além de problematizar a função da Educação Infantil na perspectiva da PHC, com a apresentação do fundador, o professor Dermeval Saviani (2018b; 2011), e o contexto histórico que o levou à criação dessa teoria crítica da educação, bem como a análise dos seus principais fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos.

Na quarta seção, discorre-se sobre o Produto Educacional constituído pela elaboração de um Roteiro utilizado para o desenvolvimento do Grupo Coletivo de Estudos/oficinas, disponibilizado no formato de *e-book*, que a partir das reflexões e orientações resultou em Planos de Trabalho Docente-Discente realizados pelas professoras participantes na perspectiva da PHC. No decorrer do Grupo Coletivo de Estudos foram aplicados o Questionário da Prática Social Inicial e o da Prática Social Final para coletar as informações sobre as concepções das professoras participantes a respeito das teorias pedagógicas, os seus desdobramentos na prática educativa e a função da Educação Infantil. São descritos os seis encontros e as respostas aos Questionários foram analisadas, articulando as reflexões do Grupo Coletivo de Estudos com autores que desenvolveram discussões sobre as temáticas. O roteiro tem a proposta de uma formação continuada que intenciona refletir sobre outras formas de aprender e de ensinar e pode ser utilizado por outros profissionais da educação.

Espera-se, portanto, que esta pesquisa contribua para as práticas docentes sobretudo na perspectiva de uma aprendizagem integral da criança, desde a primeira etapa da Educação Básica.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E ABORDAGEM DAS PRINCIPAIS TEORIAS PEDAGÓGICAS

A Educação Infantil é garantida pela atual legislação brasileira, conforme a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), como um direito de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo obrigatória para aquelas com idades entre 4 e 5 anos. Configura-se como a primeira etapa da Educação Básica e representa um dever do Estado, da família e de toda a sociedade, que deve assegurar o pleno desenvolvimento da criança em seus aspectos social, econômico, científico, artístico e cultural.

No entanto, o contexto histórico da origem e do desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil remonta ao final do século XIX e está associado a práticas assistencialistas (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Por essa razão, muitas instituições que atendem a essa etapa educacional ainda reproduzem práticas assistencialistas. Contudo, existem propostas que destacam a intencionalidade pedagógica como oposição à visão historicamente construída pela sociedade.

Como consequência dessa origem e trajetória, muitos desafios ainda permeiam a qualidade da Educação Infantil brasileira e a visão construída historicamente sobre as docentes que atuam nesse nível de ensino. Por meio de um processo formativo e coletivo, as professoras podem refletir sobre a essencialidade de sua função para o desenvolvimento e a aprendizagem integral das crianças. Tal reflexão deve considerar as especificidades dessa etapa para que, assim, possam resistir ao cenário atual, que enfatiza os cuidados físicos e perpetua o tratamento das professoras como “tias”, esvaziando a intencionalidade pedagógica e o valor científico de seu trabalho.

É fundamental que as docentes da Educação Infantil compreendam que a aprendizagem escolar se manifesta tanto pelo domínio teórico do conteúdo quanto pela aplicação desse domínio às necessidades sociais. Nesse sentido, “o educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas [...], tornando o processo ensino-aprendizagem em algo realmente significativo” (GASPARIN; PETENUCCI, 2020). Assim, contribui-se para uma educação transformadora e completa desde a primeira etapa da Educação Básica.

Ademais, no que se refere às teorias pedagógicas que influenciam e estão vinculadas às práticas educativas, observa-se uma hegemonia de abordagens que contribuem para o esvaziamento de conteúdos na educação escolar. Isso ocorre ao relegar

os conteúdos curriculares a segundo plano, priorizando atividades que deveriam ser extracurriculares, principalmente na Educação Infantil (MARSIGLIA, 2010).

Diante dessas observações, esta seção apresenta uma revisão integrativa de literatura que expõe a trajetória da Educação Infantil no Brasil. Coloca-se em discussão a questão de sua origem assistencialista, explicitando as diferenças no desenvolvimento dessa etapa educacional para os filhos de trabalhadores e para as crianças pertencentes a classes socioeconômicas mais altas. Também aborda os desafios enfrentados pelas professoras no cotidiano escolar, desafios esses que decorrem do contexto histórico da Educação Infantil brasileira e das implicações do sistema capitalista neoliberal em vigor, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por fim, busca-se problematizar as teorias pedagógicas predominantes nas práticas educativas, destacando aquelas inseridas no contexto socioeducacional vigente. Enfatiza-se a importância de uma teoria crítica, como a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), como caminho viável para que os filhos da classe trabalhadora se apropriem do conhecimento sistematicamente acumulado pela humanidade. Assim, é possível promover uma formação completa nos aspectos sociais, científicos, artísticos e culturais, garantindo uma aprendizagem integral e transformadora desde a Educação Infantil.

2.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA³

A relevância desse trabalho para o campo educacional está vinculada a necessidade da pesquisa para pensar a realidade local, a entender como as concepções docentes sobre as teorias pedagógicas na prática educativa interferem no trabalho das professoras do município de Ribeirão Claro-PR. É importante compreender o que as pesquisas já realizadas destacam a respeito desse tema e como elas contribuem com este trabalho. Para isso foi desenvolvido uma Revisão Integrativa de Literatura. A Revisão Integrativa é uma metodologia que permite reunir conhecimentos a respeito de alguma temática, colaborando na construção de um estudo significativo. Como explica Souza, Silva e Carvalho (2010), ela permite a realização de uma síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados sobre um determinado assunto.

³ Uma versão preliminar desta revisão foi apresentada e publicada nos Anais no V Seminário de Pesquisa em Educação do PPEd (SOUZA; RUCKSTADTER, 2023).

Para o levantamento da produção acadêmica sobre a relação teoria-prática no trabalho docente de professoras atuantes na Educação Infantil, foram utilizadas as seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As palavras-chave empregadas na busca de trabalhos para a realização do levantamento foram: Concepções docentes e teorias pedagógicas, Relação teoria e prática, Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e Educação Infantil.

Os critérios de inclusão utilizados foram artigos, dissertações e teses publicadas nos últimos dez anos, em português, na área da Educação, seguindo a temática da Educação Infantil, cuja seleção ocorreu pela análise dos títulos e resumos. Com as combinações utilizadas para a busca de dados e a aplicação de filtros baseados nos critérios de inclusão, foram selecionados, ao final, 04 estudos para a análise, com base nos trabalhos que mais se vinculam e contribuem com a temática abordada, dentre as 2000 pesquisas inicialmente encontradas.

O levantamento bibliográfico desenvolvido a partir dessa metodologia permitiu encontrar a discussão realizada por Assis (2021) em sua dissertação intitulada “Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e possibilidades para a Educação Infantil”, cujo objetivo é compreender as contribuições da PHC para o ensino na Educação Infantil, visando à superação do olhar assistencialista. A pesquisa demonstra a relevância de teorias pedagógicas, em especial a PHC, para orientar a prática educativa com o viés da intencionalidade pedagógica, promovendo a construção de uma aprendizagem significativa e integral das crianças.

Na mesma perspectiva, localizou-se o trabalho de Penteado (2018), intitulado “A supervalorização da prática como enunciado da docência na Educação Infantil”, que compreende a constituição da Educação Infantil como espaço de cuidado e educação, além de seus efeitos na identidade docente e nas práticas das professoras. O estudo procura mostrar a compreensão histórica associada ao cuidado das crianças por meio de um curso de formação continuada com professoras da Educação Infantil, propondo a reflexão sobre as práticas realizadas nas escolas e seu potencial educativo para promover o desenvolvimento integral da criança.

Apesar do enfoque no planejamento e na intencionalidade pedagógicos presentes na PHC, reconhece-se a importância da relação teoria-prática na melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. Isso se dá por meio de discussões sobre outras teorias e

práticas pedagógicas que envolvem a Educação Infantil brasileira, como retratado por Herberthz (2016) em sua tese intitulada “Práticas Pedagógicas em Educação Infantil: princípios e propostas, o que não pode faltar?”. A autora problematizou quais práticas pedagógicas, princípios e propostas não podem faltar na Educação Infantil, analisando quando e como ocorre a prática de reflexão sobre a própria ação docente no cotidiano das professoras dessa etapa educacional.

Outra pesquisa relevante sobre a temática foi elaborada por Nascimento (2019), com o título “A relação teoria-prática na atividade educativa: concepções docentes sobre a importância dos conteúdos escolares no desenvolvimento humano”. Essa pesquisa aborda a ideia de que a atividade docente tem sido pautada pelos interesses políticos e econômicos do Estado, dissociando-se assim teoria e prática. Isso faz com que o trabalho do professor e seus resultados se tornem instrumentos de manutenção da divisão de classes e da formação humana voltada aos propósitos capitalistas e produtivistas.

Esses trabalhos viabilizaram a compreensão da PHC como uma teoria pedagógica com fundamentos teóricos e metodológicos que podem contribuir para superar a visão das professoras da Educação Infantil como cuidadoras que realizam práticas assistencialistas. A dualidade entre cuidar, educar, ensinar e brincar impacta nas práticas pedagógicas das professoras dessa etapa educacional na rede pública. Compreende-se, então, a importância de uma reflexão sobre a relação entre teoria e prática, e como trabalhar essa questão pode contribuir para a melhoria da prática docente e, conseqüentemente, para a promoção de uma educação integral e transformadora dos indivíduos desde a primeira etapa da Educação Básica (SOUZA; RUCKSTADTER, 2023).

A pesquisa proporciona um estudo aprofundado sobre a História da Educação Infantil Brasileira e as teorias da educação, especialmente as teorias pedagógicas nela inseridas. Saviani (2005) explica que toda teoria pedagógica é, na verdade, uma teoria da educação, uma vez que entende o papel da educação na sociedade. Contudo, uma teoria da educação só é identificada com a pedagogia quando sistematiza os procedimentos para pensar e repensar as práticas na sala de aula, ao visar a intencionalidade do ato educativo e contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos.

A consciência por parte das professoras da necessidade do conhecimento teórico a ser utilizado como base da prática pedagógica é relevante para que sejam efetivadas ações que preparem os estudantes como sujeitos históricos, capazes de interferir e transformar a realidade em que vivem. A realidade experienciada pelos alunos deve ser

pensada no contexto socioeducacional e econômico vigente, já que, como explicita Rabelo e Rodrigues (2010), é importante conhecer a realidade vivida para suscitar mudanças sociais por meio da educação.

A relevância social do estudo está articulada com as reflexões realizadas a partir do Grupo Coletivo de Estudos/Oficinas. Ao considerar o contexto da História da Educação Infantil no Brasil, suas consequências e seus desafios, as oficinas abordaram a influência das teorias pedagógicas problematizadas nesse contexto, a fim de refletir sobre outras maneiras de ensinar e aprender no cotidiano da realidade escolar e do trabalho pedagógico. Principalmente ao analisar a proposta da PHC, que propõe uma nova forma de ensinar e aprender, ao pensar a realidade social que envolve a educação pública.

Apesar de ser um trabalho individual, a pesquisa faz parte de um trabalho coletivo, pois “se articula com outras unidades para resultar na síntese das múltiplas determinações que caracterizam a totalidade (realidade concreta) da educação na perspectiva histórico-crítica” (SAVIANI, 2018a, p. 251).

2.2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL BRASILEIRO

A Educação Infantil brasileira está vinculada a um processo histórico que remonta ao final do século XIX e chega aos dias atuais com muitas transformações alcançadas por meio de intensas lutas de diferentes setores da sociedade, mas também com várias consequências decorrentes desse desenvolvimento.

Para abordar a trajetória da Educação Infantil no contexto educacional brasileiro, destacam-se, principalmente, as contribuições de três autores que são grandes referências na temática: Kuhlmann Jr. (2000) e Paschoal e Machado (2009). Como explicitam Paschoal e Machado (2009), a origem da Educação Infantil está atrelada ao grande impacto causado pela Revolução Industrial, que resultou na submissão da classe trabalhadora ao regime das máquinas e das fábricas, promovendo a inserção em massa da mulher no mercado de trabalho e alterando profundamente a forma como as famílias cuidavam e educavam seus filhos.

Conforme afirmam Moreira e Orso (2018), ao inserir a mulher no mercado de trabalho, retira-se o seu papel tradicional como responsável pelo cuidado dos filhos, o que criou a necessidade de espaços para acolher as crianças desses trabalhadores. Mulheres que não foram para as fábricas passaram a oferecer seus serviços para cuidar dessas

crianças. Assim, ao longo do processo histórico, o surgimento de creches e escolas maternas esteve fortemente vinculado a fins assistencialistas, com ênfase no abrigo, alimentação e higiene das crianças, especialmente no contexto brasileiro.

As instituições que atendiam à criança, em sua origem, não tinham como objetivo principal o ensino, mas possuíam um caráter assistencialista, atendendo principalmente as crianças de classes mais pobres (Moreira; Orso, 2018). Uma das primeiras propostas de organização da Educação Infantil foi o Jardim de Infância, fundado por Friedrich Froebel (1782-1852) em 1840 na Alemanha. Vale destacar que a creche, instituição destinada a crianças de até 3 anos, surgiu após o Jardim de Infância, que atendia crianças de 4 a 5 anos. Isso demonstra que:

[...] além da importância e da ênfase atribuída ao papel materno na educação dos bebês, também é preciso considerar que naquela época ainda era quase inevitável atender os menores sem as alarmantes consequências dos altos índices de doenças e de mortalidade. Criada na França em 1844, é na década de 1870 [...] que a creche encontra condições mais efetivas para se difundir interna e internacionalmente, chegando também ao Brasil (KUHLMANN Jr., 2000, p. 07).

Além disso, no início do século XIX, a criança não era vista como um indivíduo em processo de desenvolvimento e aprendizagem, dotada de direitos. Ao contrário, a sociedade, de modo geral, a via sem valor inerente enquanto ser humano. Contudo, questões como a alta taxa de mortalidade infantil e a desnutrição generalizada alertaram alguns setores sociais, como educadores, religiosos e empresários, para a necessidade de pensar em um espaço que atendesse aos cuidados das crianças fora do ambiente familiar (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No Brasil, em especial, considerando as especificidades do contexto socioeconômico, o espaço pensado para atender às crianças estava relacionado ao desenvolvimento de práticas que buscavam apenas sanar as necessidades físicas das crianças, principalmente os filhos dos trabalhadores das classes mais baixas.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, foi criado um número considerável de creches por organizações filantrópicas, uma vez que o Estado não se responsabilizava diretamente pelas instituições de Educação Infantil, repassando recursos para as entidades. Também existiam programas de baixo custo, destinados ao cuidado das crianças pobres, com o objetivo de atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Essa etapa educacional era realizada em diversos espaços, por diversas pessoas, desde mulheres que não trabalharam

nas fábricas e ofereciam seus serviços para cuidar das crianças, até organizações filantrópicas e entidades ligadas à assistência e saúde.

Além disso, com o avanço da industrialização no Brasil, a chegada de imigrantes europeus e a expansão da mão de obra feminina no mercado de trabalho, o movimento operário ganhou força. Dessa forma, os donos das indústrias realizaram concessões para reduzir a força dos movimentos dos trabalhadores que reivindicavam melhores condições de trabalho. Uma dessas concessões foi a construção de instituições educacionais que cuidassem dos filhos dos trabalhadores (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Como salienta Kuhlmann Jr. (2000), os industriais que realizaram essas concessões criaram, ao lado das fábricas, creches para atender aos filhos das trabalhadoras, com o interesse na maior produção desenvolvida por elas, pois estariam mais seguras sabendo que seus filhos estavam sendo cuidados nas proximidades.

Ao longo das décadas, verificou-se uma maior demanda pelos serviços das instituições de atendimento à infância. Surgiram, então, reivindicações para que essas instituições se configurassem como um direito de todas as mulheres trabalhadoras, já que o atendimento à criança fora do âmbito familiar permitiria que todas as suas necessidades básicas fossem supridas, superando as precárias condições sociais a que estavam sujeitas.

Nesse momento, com a defesa de uma educação compensatória, a origem assistencialista da Educação Infantil e sua ligação com a ideia de educação como meio para reduzir os problemas sociais ganharam força. Como apresentam Paschoal e Machado (2009), a educação, enquanto possibilitadora da melhoria social, funcionava como uma forma de mascarar os reais problemas sociais e desviar das problematizações referentes aos aspectos econômicos e políticos estruturais da sociedade.

Moysés Kuhlmann Jr. (2000) também explica que a Educação Infantil era utilizada como solução para os problemas sociais, ao propiciar uma possível promoção social.

A história da origem das creches, associada ao longo tempo de permanência junto à promoção social, cristalizou, por muito tempo, uma visão de exclusividade do 'cuidar' no trabalho das professoras de crianças pequenas, em detrimento de uma intencionalidade educacional de qualidade, que envolvesse, por exemplo, o desenvolvimento da autonomia na criança (IZA; MELLO, 2009, p. 284).

Durante o regime militar (1964-1985), o caráter assistencialista destinado à educação das crianças filhas de trabalhadores das classes mais baixas foi escancarado.

Por trás do discurso de atender às necessidades físicas das crianças brasileiras, havia um interesse político e econômico, uma vez que, “depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender às crianças de forma barata” (KUHLMANN Jr., 2000, p. 11). No entanto, com a generalização dos conflitos sociais no país e a resistência dos movimentos sindical, popular, feminista e estudantil, o período da Ditadura Militar encontrou obstáculos para sua continuidade, o que resultou em mudanças em alguns setores, como o educacional.

Por outro lado, as crianças com melhores condições socioeconômicas possuíam outra forma de ensino, sem o cunho essencialmente assistencialista. A educação para elas ocorria em outros espaços, com ênfase no desenvolvimento artístico. No Brasil, como expõe Kuhlmann Jr. (2000), o Jardim de Infância chegou em meados do século XX. Em 1933, foi criado em Teresina o primeiro jardim de infância oficial, denominado Lélia Avelino, e, em 1940, em Porto Alegre, as crianças eram atendidas em meio turno nas praças públicas.

As crianças das camadas mais populares eram atendidas em locais específicos, de forma fragmentada e movida por interesses socioeconômicos, com uma formação centrada em aspectos físicos, como alimentação e higiene, a fim de mascarar a falta de condições adequadas em suas casas, devido à desigualdade social. Em contrapartida, as crianças de melhores condições socioeconômicas recebiam uma formação pedagógica, voltada ao desenvolvimento artístico e à socialização.

Como afirmam Paschoal e Machado (2009, p. 84), “as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes”. Os filhos dos trabalhadores, já na origem dessa etapa educacional, recebiam uma educação limitada e espontaneísta, com propostas de trabalho baseadas na ideia de carência. Por sua vez, os filhos da classe burguesa recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil, evidenciando que “a educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN Jr., 2000, p. 8).

Pode-se observar que, aos poucos, as creches e os maternais deixaram de ser vistos como programas para a infância voltados aos pobres, ao contrário dos Jardins de Infância, reservados para os mais ricos. A nomenclatura passou a se especializar, referindo-se aos níveis de ensino (berçário, maternal, jardim e pré), e foi incorporada aos nomes das turmas em instituições infantis que atendiam crianças de 0 a 5 anos (KUHLMANN Jr., 2000).

Dessa maneira, com a expansão das instituições de Educação Infantil e com a legitimidade garantida a partir da legislação no final do século XX, essa etapa educacional passou a ser reconhecida como um direito de toda criança.

De acordo com Paschoal e Machado (2009), até a década de 1970, não havia garantia legal para a oferta dessa etapa de ensino. Foi somente nos anos 1980, como resultado dos conflitos sociais acentuados durante o regime militar, que setores da sociedade, como a população civil, pesquisadores e a comunidade acadêmica, se uniram com o intuito de sensibilizar a sociedade, de forma geral, quanto ao direito de toda criança a uma educação de qualidade desde o seu nascimento. Além da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi aprovado em 1990, certificando o alcance das oportunidades para um desenvolvimento social, físico, moral, mental e espiritual, assegurando-lhes condições de dignidade e liberdade.

O Estado passou a ser responsável diretamente pela Educação Infantil, e os programas para a infância, anteriormente ligados à área de assistência social, passaram a se vincular à área educacional. Cabia, então, a essas instituições garantir, além das atividades relacionadas às especificidades do cuidado com a criança, a realização de um trabalho pedagógico.

Diante das garantias legislativas para esse nível de ensino, as crianças começaram a frequentar cada vez mais as instituições escolares, o que implica em reflexões sobre o que realmente se realiza nelas. Com o avanço da luta pelos direitos das crianças, houve a defesa do caráter educacional dessa etapa pelos profissionais dessas instituições e por outros setores da sociedade, que se organizavam para discutir suas condições de trabalho. Verifica-se que houve uma transição, saindo da ênfase no aspecto do cuidado para um enfoque no aspecto pedagógico, dado que, “nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros” (KUHLMANN Jr., 2000, p. 12).

Nos anos 1990, começaram a surgir concepções sobre a Educação Infantil que passaram a realçar a inseparabilidade dos aspectos da educação e do cuidado com as crianças (Kuhlmann Jr., 2000). Compreende-se que é preciso considerar a criança como um todo para propiciar seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública, tratando tanto da dimensão do cuidado quanto da dimensão pedagógica.

Todavia, essa integração entre as esferas do cuidado e do ensino, no cotidiano escolar, não ocorre de acordo com a legislação da forma que deveria. Isso ocorre devido à trajetória da Educação Infantil brasileira, que trouxe consequências relacionadas à visão

construída historicamente, além do contexto socioeducacional que envolve essa etapa atualmente. Gomes e Silva (2018) apresentam que os mesmos documentos que defendem a superação da visão assistencialista desse nível de ensino, em direção a um desenvolvimento integral da criança, também expõem indícios de que sua formação continua vinculada a preceitos políticos que ainda visam um ensino unilateral, fragmentado e esvaziado de conteúdos, o que secundariza a formação humana integral.

2.3 DESAFIOS IMPOSTOS PARA DOCENTES ATUANTES NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Apesar do avanço na legislação permitir melhores condições relacionadas aos direitos de todas as crianças, como o desenvolvimento integral desde o nascimento, há muitos desafios impostos para o suprimento adequado desses direitos, como a dualidade entre o cuidar, o educar, o ensinar e o brincar na Educação Infantil. Atualmente, há ainda a visão construída historicamente devido ao processo de origem e desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil. A sociedade, de modo geral, enxerga as docentes da Educação Infantil como “tias” que apenas possuem a função de cuidar das crianças.

No cotidiano escolar, geralmente, ocorre uma ênfase no aspecto do cuidar. Por trabalhar com a criança, é conferida as mulheres, de forma geral, a função de professoras dessa faixa etária, pois em uma sociedade patriarcal, as mulheres são responsabilizadas pelos cuidados com as crianças. Essa etapa educacional é associada ao maternal, aos aspectos disciplinares, higiênicos (Paschoal; Machado, 2009).

Saccomani (2018) resume as condições subjetivas e objetivas que dificultam o trabalho pedagógico como as políticas públicas educacionais formuladas para atender e reproduzir as demandas da estrutura socioeconômica capitalista, o número de alunos, a formação inicial e continuada cada vez mais esvaziadas, a precariedade de recursos e materiais, a visão construída historicamente que retira dessa etapa educacional o caráter do ensino e a reduz à práticas espontaneístas e assistencialistas.

Perante essas condições, as docentes desse nível de ensino podem enfrentar na sua realidade escolar obstáculos que as distanciam da sua intencionalidade pedagógica, para além de cuidadoras.

Como explica Penteadó (2018), um exemplo desses obstáculos está relacionado com a supervalorização da prática, associada a dimensão do cuidado, no sentido mais restrito, e que compromete o papel da Educação Infantil para a formação integral das

crianças.

No processo formativo das professoras atuantes nesse nível de ensino, ocorre um destaque maior em relação à dimensão prática. Esse destaque é justificado em razão da necessidade do cuidado característico à educação das crianças. Há um reconhecimento do “saber fazer” em detrimento da importância da teoria para fundamentar, orientar e problematizar o trabalho educativo realizado em sua atividade profissional. O cuidado e o afeto são essenciais para a formação integral do indivíduo e devem ser considerados como pertinentes para essa formação, assim como a sistematização de conhecimentos mobilizados pelas docentes no intuito de tornar o mundo compreensível para as crianças da primeira etapa da Educação Básica (PENTEADO, 2018).

É necessário que as docentes atuantes nesse nível de ensino se reconheçam como profissionais da educação dotadas de intencionalidade pedagógica, para além de cuidadoras, porém as atividades relacionadas ao cuidado devem ser integradas ao pedagógico, considerando as especificidades da criança. A aversão ao trabalho manual e aos cuidados de higiene e alimentação, os associando a uma dimensão doméstica, pode desqualificar o profissional que trabalha com as crianças (KUHLMANN Jr., 2000). Compreende-se a importância da indissociabilidade entre o cuidar, educar, ensinar e brincar e a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem. Para se aproximar dessa inseparabilidade, as docentes enfrentam desafios recorrentes ao cotidiano escolar.

Paschoal e Machado (2009) explicam que os desafios relacionados com a qualidade na Educação Infantil são inerentes a trajetória dessa etapa educativa no país, que se desenvolveu sem os investimentos financeiros e técnicos fundamentais. Assim, há consequências que prejudicam qualitativamente o trabalho das docentes. Pode-se mencionar a insuficiência e a inadequação de espaços físicos; os equipamentos e materiais pedagógicos não adequados ou não suficientes; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas; a formação fragmentada e a falta de valorização do professor, bem como recursos financeiros inferiores destinados a essa faixa etária.

A formação fragmentada do professor está atrelada ao contexto político e econômico mundial e às consequências da trajetória dessa etapa educacional no país. A previsão legal que reconheceu os profissionais da Educação Infantil como docentes dotados de intencionalidade pedagógica expressada pela LDB de 1996 foi uma conquista relevante para esse nível de ensino, mas não significa a materialização dessa lei. Há muitos desafios na busca pela qualidade do atendimento educacional das crianças, como

a necessidade de uma formação sólida para os professores na contramão de discursos e da visão construída historicamente de que qualquer coisa serve para as crianças (BOTH, 2016).

Uma formação inicial que não dissocia a teoria e a prática, o cuidar e o educar, além de uma constante atualização em serviço, a partir de formações continuadas, são relevantes em razão da importância “que esse profissional busque a capacitação em serviço e a atualização constante, aprofundando as experiências científicas e cotidianas que está vivendo e as vividas anteriormente” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 90).

A dualidade entre o cuidar, o educar, o ensinar e o brincar no trabalho docente como consequência da trajetória da Educação Infantil no país somada ao contexto político e econômico expressado pela forma neoliberal assumida no sistema capitalista vigente resultou em um dos principais desafios para as docentes atuantes nesse nível de ensino. Esse desafio é retratado na BNCC. A classe empresarial está atuando na educação escolar pública com o objetivo de subordiná-la “às concepções que visam distanciar o conhecimento das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 112).

As docentes atuantes na primeira etapa da Educação Básica possuem como um dos desafios da sua realidade escolar a indissociabilidade entre o cuidar, o educar, o ensinar e o brincar na contramão da visão historicamente construída pela sociedade no decorrer da origem e desenvolvimento desse nível de ensino no país. Para superar esse desafio, há muitos obstáculos decorrentes do contexto socioeducacional vigente como a falta de investimentos e recursos precários, uma formação inicial, geralmente, limitada e um sistema educacional que está a cada dia mais vinculado com a classe empresarial.

2.3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um dos principais desafios enfrentados pelas docentes na Educação Infantil

O contexto educacional contemporâneo no Brasil é marcado por uma lógica utilitarista, decorrente de interesses políticos e econômicos, que transforma a educação em uma mercadoria. Esses interesses estão intimamente ligados à influência geopolítica dos Estados Unidos da América (EUA). Desde a fundação do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), por meio dos convênios estabelecidos em 1944 na Conferência de Bretton Woods, os EUA assumiram um papel hegemônico no sistema

capitalista, como consequência das mudanças econômicas e políticas ocorridas após a Segunda Guerra Mundial (Angelini, 2006). Angelini (2006) destaca que o BM, ao atender aos interesses do sistema financeiro, compreende a educação pelo viés da produtividade, com ênfase na instrução e no aprimoramento de conhecimentos e habilidades que possibilitam aos discentes a inserção no mercado de trabalho. A concepção de educação como promotora da produtividade, adotada por essas agências internacionais, vê a educação como um fator para reduzir os problemas sociais decorrentes da exploração e da desigualdade intrínsecos ao sistema capitalista neoliberal.

Essa concepção idealista das relações entre educação e sociedade não visa a superação da sociedade capitalista. Duarte (2010) explica que a riqueza produzida na sociedade capitalista, de forma exploratória, alienante e desigual, pode ser exposta por meio da superação dessa estrutura. Nesse novo cenário, as relações entre educação e sociedade seriam transformadas, e a efetivação das capacidades humanas ocorreria em harmonia com a natureza, em vez de destruí-la em nome da ambição e do lucro.

Entretanto, a visão idealista da educação presente em discursos sedutores serve apenas para a manutenção do sistema vigente. A contribuição da educação para manter a estrutura capitalista consiste em conformar os indivíduos durante toda a sua formação básica, naturalizando as desigualdades e os problemas sociais. Isso mantém os indivíduos alienados, desinformados, desinteressados e desesperançosos, a partir do esvaziamento de conteúdos e do afastamento dos conhecimentos teóricos nas escolas públicas.

Na educação escolar atual, há um predomínio do conhecimento prático em detrimento do teórico. Os conteúdos considerados essenciais para o trabalho com os alunos são aqueles que possuem alguma utilidade prática em seu cotidiano. Isso ocorre porque segue a lógica utilitarista da educação como mercadoria, em que o conhecimento só tem valor quando pode ser utilizado para resolver problemas imediatos.

A lógica utilitarista da educação como mercadoria faz parte do “empresariamento”, como uma das condições de opressão inerente da sociedade burguesa. Essa sociedade foi originada do declínio da sociedade feudal⁴ (marcada pelo domínio da Igreja Católica e pelo confronto entre as classes sociais da nobreza e dos servos, predominada no continente europeu), que definiu o conflito entre novas classes

⁴ Para saber mais a respeito da sociedade feudal e das origens do Estado burguês, segue a obra “Linhagens do Estado Absolutista”, escrita por Perry Anderson em 1974. Disponível em: <https://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/autores/Anderson,%20Perry/Linhagens%20do%20Estado%20Absolutista.pdf>.

divergentes, a burguesia (os que se apropriaram dos meios de produção) e o proletariado (classe trabalhadora, os que possuem somente sua força de trabalho), ao consistir em um novo modo de produção, o capitalista (Colares; Colares, 2022).

Colares e Colares (2022) reforçam que a sociedade burguesa capitalista é vista como propulsora de avanços e progressos e exerce uma influência que vai além da esfera econômica, moldando todas as demais manifestações da vida humana. Como uma dessas manifestações, a educação é utilizada, sob o discurso da capacitação e do progresso, dentro da luta de classes, através das investidas do capital para que os conteúdos e a forma de ensino nas escolas públicas (que atendem aos filhos da classe trabalhadora) possibilitem apenas o que é legitimado para manter a estrutura vigente.

A escola pública tem sua origem no contexto das fábricas, estruturada na mecanização e na submissão a um sistema, apontando para o projeto civilizatório burguês de reprodução do capital.

O caráter pragmático do “empresariamento” da educação, expresso pela ênfase no docente como ministrante de aulas previamente estabelecidas, ocasiona o esvaziamento de conteúdos nas escolas públicas.

O esvaziamento de conteúdos na educação escolar pública brasileira tem como consequência o que Moraes (2001) denomina de Recuo da Teoria. A degradação teórica na área educacional está vinculada ao contexto já mencionado, no qual a educação escolar se torna uma mercadoria devido à inserção de mecanismos de mercado nas práticas educacionais. A educação, entendida como produtividade, tem a função de formar os estudantes enquanto força de trabalho para atender ao mercado, trabalhando nas aulas as habilidades e competências necessárias para isso. As “competências” e as “habilidades” são trabalhadas, na realidade escolar pública, de forma genérica, com o objetivo de atender a um mercado de trabalho fragmentado e cada vez mais exigente, com menores condições de trabalho e maior exclusão.

A BNCC se constitui como um documento elaborado, inserido e utilizado pelas pedagogias dominantes, que desagrega a teoria e a prática, o cuidar e o educar na educação escolar infantil.

Após o período de consulta em 2015, a segunda versão da BNCC foi lançada em 2016, mantendo a essência de sua concepção nas mãos dos representantes dos dispositivos privados da dominação e da hegemonia da classe empresarial. Essa concepção resulta em uma formação acrítica por parte dos discentes, para que eles não compreendam sua realidade social e não se comprometam a transformá-la. O objetivo é que o professor

execute as orientações expostas na BNCC e siga as aulas padronizadas que são ofertadas, para que, assim, os estudantes apreendam quais “competências” e “habilidades” o mercado exige deles (MARSIGLIA et al., 2017). Assim, há um esvaziamento de conteúdos na educação escolar como consequência da ênfase prática, que visa preparar os alunos para o mercado de trabalho na lógica burguesa de exploração e reprodução da estrutura vigente.

As estratégias articuladas na BNCC pressupõem como resultados e consequências para a realidade escolar o fortalecimento do individualismo, a acentuação das desigualdades sociais, a perda da qualidade e a precarização da educação pública (BRANCO et al., 2019).

Ao analisar a BNCC, entende-se sua oficialização no campo curricular de um projeto empresarial de formação voltado para os filhos da classe proletária. Esse documento, que embasa os planejamentos de aulas oferecidos às professoras na realidade escolar, promove o esvaziamento do currículo e o rebaixamento do ensino, disfarçado por uma roupagem sedutora, cujo discurso defende uma formação articulada a um suposto “desenvolvimento pleno” dos estudantes (PINA; GAMA, 2020).

Entretanto, o discurso referente a uma formação plena dos indivíduos e à necessidade de trabalhar a partir de todas as subjetividades culturais revela uma forma de mascarar as desigualdades sociais, ao desvalorizar a teoria em prol de uma prática limitada ao senso comum dos alunos. Esse discurso coloca a educação como uma opção viável para sanar todos os problemas sociais, sem considerar as desigualdades sociais intrínsecas ao sistema capitalista. A ênfase no aspecto prático, no sentido cotidiano e utilitarista, na Educação Infantil, contribui para a dissociação entre teoria e prática, entre cuidar e educar, uma questão que ainda precisa ser superada.

Para a Educação Infantil, existem dois segmentos: a Creche, que atende bebês e crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, e a Pré-escola, que contempla crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Esse documento contém pouco mais de vinte laudas e se constitui em torno de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, participar, explorar, brincar, se conhecer e expressar. Além disso, como arranjo curricular, a BNCC traz os cinco Campos de Experiência: 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. Sua proposta é baseada em uma perspectiva espontaneísta, naturalista e individualista (HERMIDA; SILVA, 2024).

Ter uma Base Nacional que orienta o currículo escolar não é em si a crítica

realizada à BNCC, pois poderia contribuir em caráter de organização curricular. A crítica ocorre porque essa não é a base dos profissionais da educação, é um documento que vem externamente, atendendo a interesses mercantis. Ao seguir uma perspectiva espontaneísta, a BNCC retira a centralidade dos conteúdos, a partir dos quais a criança desenvolve novas capacidades e habilidades por intermédio do ensino. Além de retirar a centralidade da professora, que possui papel limitado a acompanhar, facilitar as experiências infantis. Os Campos de Experiência da BNCC não se configuram como proposta conceitual, mas são arranjos curriculares. Um currículo é estruturado em conteúdos/áreas do conhecimento (Núcleo de Tecnologia Municipal de Itabuna, 2020⁵).

Bortolanza, Cunha e Costa (2023) explicitam o visível retrocesso ao se comparar a BNCC da Educação Infantil com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e com a realidade das instituições que atendem essa etapa educacional. A BNCC destituiu as DCNEIs e reduziu a infância aos tempos e espaços do brincar, as linguagens infantis, atrelando objetivos e campos de experiências à lógica do mercado. Como exemplo, pode-se mencionar um dos campos de experiência trazidos pela BNCC: o eu, o outro e o nós. Os conteúdos inseridos nesse campo de experiência, como a compreensão de uma identidade, de quem é a criança e de quem é o outro não podem ser trabalhados de forma dispersa, rasa, espontaneísta e descontextualizada da prática social das crianças inserida em uma totalidade da realidade social.

Para internalizar os conhecimentos, os indivíduos devem se apropriar e compreender a linguagem (consiste na fala e escrita) como objeto histórico e como instrumento semiótico de significação (já que as palavras são signos portadores de significados). Entender os significados permitem aos alunos a apreensão da cultura para ter acesso, assimilar e internalizar como seus os conhecimentos da humanidade, objetivando-os em diversas formas de expressão, utilizando-os em sua prática social nas atividades de falar, ouvir, ler, escrever e interpretar. O significado é, então, a unidade das relações construídas a partir do vínculo entre linguagem/pensamento/consciência que fundamentam a associação o eu, o outro e o nós (BERTOLANZA; CUNHA; COSTA, 2023).

Nota-se a importância de compreender como a criança aprende e se desenvolve,

⁵ Videoaula sobre os Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), transmitida pelo Núcleo de Tecnologia Municipal de Itabuna-BA no dia 15 de Julho de 2020 através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=XAOlnhRITNo>.

como interage, como produz cultura e como se apropria dos conhecimentos e os tornam instrumentos para pensar e agir em sua realidade social. A BNCC atua em oposição a isso, ao destacar o discurso das “competências” e não enfatizar a relevância de entender esses processos de aprendizagem e desenvolvimento. Como por exemplo, ao apreender o processo de aprendizagem da escrita para o desenvolvimento do indivíduo é necessário considerar as evoluções e involuções que se sucedem em um longo caminho atrelado a interrupções e transformações, como alegam Bertolanza, Cunha e Costa (2023). Defende-se a “lógica do ensino” em detrimento a “lógica do treinamento” trazida pela BNCC, que está embasada no aprender a aprender, do aprender fazendo, esvaziando a teoria fundamental para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Configura-se como um desafio para as professoras que atuam na Educação Infantil planejar objetivos pedagógicos e procedimentos metodológicos que atendem à formação integral do desenvolvimento infantil. Isso, a partir da aprendizagem dos conhecimentos, dos conceitos científicos, levando em conta os conceitos cotidianos internalizados pelo aluno. É preciso observar, perguntar, escutar, dialogar, aprender com as crianças, articulando a teoria à prática na organização do trabalho educativo (COSTA; FREIRE, 2024). Ao contribuir para a formação de conceitos científicos, indo além dos conceitos cotidianos da criança, a docente estimula o seu desenvolvimento.

A BNCC consiste em propostas curriculares que se baseiam apenas nas experiências dos indivíduos, de forma que a criança não amplia para além do que já sabe fazer sozinha, o que não possibilita o seu desenvolvimento integral (Núcleo de Tecnologia Municipal de Itabuna, 2020).

A BNCC oferece o contrário dessa formação integral, apesar dos discursos afirmarem o oposto. Gomes e Silva (2018) expõem que, ao compreender os interesses da hegemonia burguesa atual por trás dessa documentação, percebe-se que, contrariamente à Omnilateralidade, ela traz a Unilateralidade, que consiste em fragmentar os saberes, em destacar competências isoladas para o melhor rendimento escolar. A necessidade de bons rendimentos escolares está relacionada a predominância dos interesses mercadológicos, mascarados através de plataformas tecnológicas, que visam somente atender a índices e demandas do mercado de trabalho neoliberal, já que é evidente na lógica do capital a reprodução e manutenção da classe burguesa dominante, sem espaço para a emancipação humana, sobretudo da classe trabalhadora.

É preciso analisar, refletir e propor alternativas para superação da BNCC da Educação Infantil por meio de adaptações dos documentos oficiais que norteiam as ações

pedagógicas das professoras. Uma das alternativas se relaciona com o planejamento do trabalho docente. Esse planejamento inclui a organização de diversos elementos que vão enriquecer o universo da escola infantil. Elementos como a rotina, o tempo, o espaço, os materiais disponíveis, os brinquedos, o desenvolvimento cognitivo-motor, os processos de ensino-aprendizagem do Português, da Matemática, da História, da Geografia, das Ciências, devem permear todo o desenvolvimento das atividades junto às crianças, ao visar uma formação integral e significativa, considerando as especificidades da criança (Paschoal; Machado, 2009).

As docentes, ao realizarem o planejamento do seu trabalho com a compreensão da importância da indissociabilidade entre cuidar, educar, ensinar e brincar nesse nível de ensino, conseguem entender que todos os momentos podem e devem ser trabalhados unindo os cuidados com a intencionalidade pedagógica no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como são pensadas e processadas as ações (Silva et al., 2021).

Percebe-se que os currículos escolares expressam interesses e forças conflitantes que estão presentes na sociedade, a partir da histórica divisão de classes e da disputa pelo poder, até então, predominada pela classe burguesa, representada na educação escolar pelas pedagogias dominantes. A BNCC representa a manutenção do sistema vigente.

As pedagogias dominantes no atual cenário socioeducacional brasileiro, como exposto por Saviani (2018b), podem ser resumidas com o predomínio da pedagogia tradicional na estrutura das escolas públicas, da pedagogia nova nas concepções, nas convicções, na ideologia dos profissionais da educação e da pedagogia tecnicista como imposição do sistema educacional ligado a interesses mercadológicos nas práticas educativas na realidade escolar.

Em contrapartida, a teoria pedagógica Histórico-Crítica, propõe práticas pedagógicas que defendem um ensino crítico e transformador da realidade social da educação pública. O trabalho pedagógico na perspectiva da PHC é proposto ao intencionalizar novas formas de aprender e de ensinar na contramão das pedagogias dominantes. Ela propõe que a professora atuante neste nível de ensino, para além de cuidadora, necessita conduzir o processo de aprendizagem que visa o desenvolvimento integral da criança, ao planejar atividades que contemplem conhecimentos sistematizados e científicos, a partir de objetivos direcionados, para que as crianças possam se apropriar desses saberes e desenvolver suas capacidades humanas (Núcleo de Tecnologia Municipal de Itabuna, 2020).

É necessário um currículo que compreenda o desenvolvimento infantil e oportunize a apropriação dos conteúdos específicos para esse nível de ensino das produções humanas em cada área específica, no intuito de ir além das experiências infantis pautadas no cotidiano imediato (Núcleo de Tecnologia Municipal de Itabuna, 2020). Percebe-se a possibilidade de trabalhar à luz da PHC, a partir dos Campos de Experiência da BNCC, ao pensar e planejar os conteúdos do que se propõe nas experiências. É preciso encontrar nos Campos de Experiência a referência às ciências, artes e filosofia, aos conhecimentos científicos (Núcleo de Tecnologia Municipal de Itabuna, 2020).

2.4 PROBLEMATIZAÇÃO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS NO ATUAL CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL⁶

A dissociação entre teoria, reflexão, ciência e prática, o cotidiano na vida em sociedade, não deve ocorrer, pois seu corolário é a fragmentação das atividades e do pensamento. Na educação escolar, essa separação resulta em um esvaziamento de conteúdos e em um recuo sobre os conhecimentos sistematicamente acumulados pela humanidade, em detrimento do pragmatismo. Trata-se de uma prática vazia de pensamento, reflexão e ciência, voltada para um utilitarismo que serve aos interesses de reprodução do capital no contexto socioeducacional vigente (DUARTE, 2010).

A apropriação das teorias pedagógicas para a ação das professoras na Educação Infantil é necessária, pois, para realizarem sua prática educativa na sala de aula, as docentes se orientam por concepções e ideias, mesmo que nem sempre tenham consciência explícita delas.

É preciso vincular teoria e prática de forma dialética, com uma orientando e problematizando a outra. Assim, a transformação social não ocorre apenas pela prática; é essencial que haja uma crítica teórica, com fins e métodos. Da mesma forma, a teoria por si só não suscita transformações; é fundamental a unificação entre ambos os fatores. O pensamento e as ideias não transformam por si mesmos, uma vez que é a vida que determina a consciência. No senso comum, a realidade se explica por si mesma, e o critério do que seria verdade ou teoria válida se articula com a utilidade prática e imediata, que resolveria os problemas do dia a dia. Esse dia a dia, porém, é considerado de forma

⁶A problematização desenvolvida nessa parte da seção é uma versão ampliada de um capítulo em publicação (Souza; Ruckstadter, 2024).

fragmentada e separada da totalidade da relação entre sociedade e ser humano (VÁZQUEZ, 2003).

De acordo com Vázquez (2003), a prática se articula como um fundamento, uma motivação da teoria, sendo que esta deve estar a serviço da construção de uma nova realidade, que não atenda à reprodução do capital. Isso porque uma ação orientada modifica a prática e contribui para a transformação da realidade.

Posta a importância das teorias pedagógicas para a ação docente no cotidiano escolar, é importante destacar uma questão fundamental na Educação Infantil: a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Jean Piaget (1896-1980) abordou o pensamento abstrato, mental e lógico, que ocorre de forma independente da ação humana sobre determinado objeto. Assim, a Epistemologia Genética estuda como ocorre a gênese do conhecimento científico. Nesse sentido, Piaget formulou teorias sobre o desenvolvimento humano, nas quais ele defende que a obtenção de conhecimento ocorre por meio de estágios, avançando de forma gradativa e progredindo cada vez mais no nível de conhecimento (Fagundes, 2022). O desenvolvimento ocorre de forma natural, e a aprendizagem contribui, mas é secundária a ele.

Por sua vez, para Lev Vygotsky (1896-1934), “[...] a pessoa não se desenvolve sem a interação com o meio social ao qual ela pertence. Por essa ênfase nas relações sociais no processo de desenvolvimento, sua teoria foi chamada de Teoria Histórico-Cultural” (FAGUNDES, 2022, p. 05). Seguindo esse pensamento, a aprendizagem é primordial e impulsiona, permitindo o desenvolvimento.

Diante dessas considerações, compreende-se a aprendizagem como essencial ao desenvolvimento do indivíduo. Concorda-se com o pensamento de Vygotsky ao afirmar que o ser humano não nasce humano, mas sim se humaniza. O papel da educação escolar e dos docentes, sobretudo na Educação Infantil, é favorecer o desenvolvimento das crianças por meio de propiciar uma aprendizagem significativa, crítica e impulsionadora do seu amadurecimento de forma integral no sentido de uma formação Omnilateral⁷. Essa formação integral propicia a humanização, o tornar-se humano, a partir da interação do

⁷Formação Omnilateral será utilizada no sentido de formação plena para um desenvolvimento integral abrangendo os aspectos físico, afetivo, social, cultural, cognitivo, ao visar a emancipação de todos os sentidos humanos. Essa formação é compreendida na perspectiva da defesa da Escola Unitária (Gramsci, 1982).

indivíduo com o meio social no qual ele faz parte.

Seguindo a problematização, Saviani (2018b) classifica as teorias da educação em dois grupos. No primeiro, estão as teorias que entendem a educação como um instrumento de equalização social, capaz de superar o problema da marginalidade. Para esse grupo, a sociedade é essencialmente harmoniosa, e a marginalidade é um fenômeno acidental e individual, visto como um desvio que pode e deve ser corrigido. A educação, portanto, se configura como um meio para corrigir essas distorções. As teorias desse grupo são as teorias não-críticas: a Pedagogia Tradicional (cujo principal teórico é Johann Friedrich Herbart (1776-1841)), a Pedagogia Nova (representada por John Dewey (1859-1952) e Anísio Teixeira (1900-1971)) e a Pedagogia Tecnicista (com Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) como principal representante).

No segundo grupo, encontram-se as teorias que compreendem a educação como um instrumento de discriminação social, um fator de marginalização. Para essas teorias, a sociedade é essencialmente marcada pela divisão entre classes antagônicas, que se relacionam com base na força, manifesta nas condições de produção da vida material. As teorias inseridas nesse grupo são as teorias crítico-reprodutivistas, que, embora reconheçam a educação como um reflexo da estrutura socioeconômica, não oferecem soluções práticas para a intervenção educacional. Elas se limitam a criticar, apresentando a educação como um fator de reprodução social. Exemplos dessas teorias incluem a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica (Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930-)), a Teoria da Escola Dualista (com Baudelot (1938-) e Establet (1938-)) e a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (com Louis Althusser (1918-1990) como principal teórico) (Saviani, 2018b).

Saviani (2018b) também destaca a importância de superar dicotomias e propõe ir além das Pedagogias da Essência e da Existência. A Pedagogia Nova, relacionada à Pedagogia da Existência, foca na vida, na existência e nas atividades humanas, em contraste com a Pedagogia Tradicional, vinculada à Pedagogia da Essência, que centra sua atenção no intelectualismo e no conhecimento. Saviani afirma que, “[...] nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação” (SAVIANI, 2018b, p. 51). Por isso, são consideradas teorias não-críticas.

A crítica ao movimento da Escola Nova foi expressa pela metáfora da "teoria da curvatura da vara". Esse termo foi inicialmente utilizado por Lenin (1898-1924). Saviani (2018b) o recorreu para ilustrar como a predominância da Pedagogia Tradicional “entorta

a vara” para o lado dos conteúdos, enquanto a Pedagogia Nova, aplicando a "teoria da curvatura da vara", buscava curvÁ-la para o lado da criança. A metÁfora questiona as verdades impostas, jÁ que a Escola Nova se coloca como criadora de sua prÓpria verdade.

Apesar disso, o movimento da Escola Nova foi destacado como essencial para a organização da educação pública, pois seu manifesto de 1932 defendia a escola pública. Contudo, a experiência e a implementação da Escola Nova, na estrutura da educação pública brasileira, beneficiaram as elites, que possuíam outra realidade e contexto socioeducacional. Para a classe trabalhadora, o discurso dominante nas pedagogias de "aprender a aprender", originado desse movimento escolanovista, atendeu a interesses empresariais, resultando no esvaziamento de conteúdos. A Escola Nova insere-se em uma dicotomia que vê o ensino dos conteúdos de forma negativa, pois o foco deixa de ser o professor ensinando e passa a ser a criança aprendendo a aprender (SAVIANI, 2018b).

A Pedagogia Tecnicista, nesse contexto, também contribui para a forma como a educação escolar no Brasil estÁ focada no desenvolvimento das "competências", no sentido genérico que o termo adquiriu nos dias atuais, a serviço de uma aceleração crescente do processo de privatização e de empresarialização do ensino. Isso resulta no "recoo da teoria" e no esvaziamento de conteúdos (MORAES, 2001).

A escola estÁ perdendo sua função primordial, que é ensinar os conteúdos sistematicamente acumulados pela humanidade, especialmente na escola pública, onde a classe trabalhadora deve ter a oportunidade de acessar e dominar o conhecimento que  domínio da classe dominante. Embora as pedagogias atuais critiquem a Pedagogia Tradicional em relação ao ensino dos conteúdos, é evidente que o ensino desses conteúdos não deve ser mecânico. Deve ser desenvolvido de forma mais ampla e contextualizada.

As pedagogias predominantes atualmente carecem de uma perspectiva de superação da sociedade capitalista e estão associadas a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade.

Nessa visão idealista da educação, como também enfatiza Duarte (2010), os problemas sociais são vistos como resultado de mentalidades errneas. A difusão de novas ideias por meio da educação seria a chave para superar esses problemas. Exemplos incluem o discurso de que a violência crescente pode ser combatida por meio de uma educação para a paz, a destruição ambiental pode ser revertida por programas de educação ambiental, e o desemprego pode ser superado por uma formação profissional adaptada às novas demandas do mercado ou pela disseminação da ideologia do empreendedorismo.

O contexto sociopolítico e educacional atual crítica o ensino de conteúdos como fim da educação escolar, mas não questiona a estrutura e organização das instituições de ensino, que ainda permanecem no modelo tradicional. A predominância das pedagogias do “aprender a aprender”, com a adição de um ideário tecnicista, que atende a interesses empresariais, especialmente no campo tecnológico, contribui para a falta de reflexão e a divisão da classe trabalhadora, perpetuando a sociedade e o sistema vigente (DUARTE, 2010).

Duarte (2010) classifica as pedagogias dominantes como negativas, pois negam as formas clássicas de educação escolar e remontam ao movimento escolanovista do início do século passado. As pedagogias hegemônicas atuais alinham-se aos ideais escolanovistas, em sintonia com o contexto ideológico contemporâneo, que predomina uma visão de mundo pós-moderna, incorporando elementos neoliberais quase sempre disfarçados por discursos bem elaborados para cativar a população.

É necessário, no campo educacional, superar a forma burguesa da educação escolar, sem desconsiderar a importância da transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos pela humanidade. Isso porque, para compreender o mais simples, é preciso aprender o mais complexo. Na educação escolar, para entender o cotidiano, é necessário apropriar-se de todas as esferas que o compõem, reconhecendo sua inserção na totalidade social e compreendendo o processo e a ciência.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, o professor Dermeval Saviani (1943-) desenvolveu, a partir da análise das teorias existentes, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma teoria crítica e propositiva que visa à atuação prática na educação, com foco na superação das limitações presentes em dicotomias, como a oposição entre teoria e prática.

Saviani (2018b) e Duarte (2010) entendem o cotidiano a partir da totalidade associada ao sistema dominante e às atividades sociais nele inseridas, com o objetivo de transformar a sociedade. Os conhecimentos provenientes do mundo são trabalhados para além do senso comum. A prática cotidiana não se restringe ao que se faz todos os dias, mas abrange também as esferas econômicas, sociais, culturais, religiosas e científicas inseridas na prática social. Essa prática se vincula à totalidade das relações sociais existentes, que contribuem para a reprodução da sociedade, mas também podem fomentar sua transformação. É necessário, no âmbito da educação, superar a forma burguesa da educação escolar, sem desconsiderar a importância de transmitir os conhecimentos mais avançados já produzidos pela humanidade.

Pode-se entender, então, que a educação escolar brasileira é perpassada por teorias pedagógicas heterogêneas. Como esclarece Bogdan Suchodolski (1903-1992), as posições pedagógicas defendidas ao longo da história nunca foram homogêneas, havendo um conflito gerado por interesses divergentes e contradições internas que se tornaram ponto de partida da luta de concepções. Essas lutas são crescentes e ocorrem entre o que se denomina pedagogia da existência e pedagogia da essência (Wojnar; Mafra, 2010).

Suchodolski também reflete sobre uma pedagogia pensada para o futuro, que deveria aliar a atividade pedagógica a uma atividade social voltada para evitar que a existência social do ser humano esteja em contradição com sua essência. Essa nova proposta de pedagogia não seria dual. A educação voltada para o futuro é um caminho para ultrapassar os interesses da pedagogia burguesa, pois as concepções educacionais vigentes estão ancoradas em uma realidade que não é a única possível (Wojnar; Mafra, 2010).

Suchodolski foi uma referência importante para Paulo Freire (1921-1997). Freire problematizou a educação escolar, considerando a situação em que se encontrava o ensino e o que deveria ser feito para transformá-lo em um ato de emancipação e autonomia. Freire problematizou que os seres humanos são condicionados e não determinados e que a realidade social atual foi construída historicamente e, da mesma forma, não é a única possível. Há caminhos que possibilitam a transformação dessa realidade. Suchodolski, como Freire, também tinha uma esperança em uma educação emancipadora. A proposta de educação freireana é libertadora, democrática e crítica, não se encaixa em rotulações e dicotomias, e sim consiste em uma alternativa a projetos de educação tradicionais e tecnicistas, que levam em consideração os interesses do meio empresarial, que não permitem aos estudantes refletirem e formarem sua consciência crítica (Freire, 1987).

Há aproximações e distanciamentos entre a PHC e a Pedagogia da Libertação proposta pelo educador Paulo Freire. As aproximações estão relacionadas com a perspectiva da defesa dos interesses da classe trabalhadora, vista como a maioria da população, ao compreender a educação como instrumento de luta e libertação por parte dos trabalhadores da dominação e exploração a qual estão submetidos na sociedade dentro da estrutura capitalista vigente. Ambas pedagogias problematizam a função da educação escolar de conscientizar as camadas populares para transformar a sociedade e fazer valer os seus interesses e necessidades. Tanto Saviani quanto Freire criticam a educação dominante, ao denunciar o seu papel alienante que visa conformar a população à estrutura existente, além de torná-la submissa aos interesses dominantes (SAVIANI, 2021).

Tratando-se dos distanciamentos, a Pedagogia da Libertação acreditava em uma educação escolar centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, anunciando uma educação autônoma e que busca transformar as instituições escolares em espaços de expressão das ideias populares e do exercício da autonomia popular. A PHC, de modo diferente, defende a centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.

Além disso, Freire se colocava “diante dos alunos numa atitude de abertura e disponibilidade para dialogar sobre temas levantados pelos próprios alunos secundarizando a exigência de elaboração de programa e planejamento das aulas” (Saviani, 2021, p. 175). A relação entre educador-educando e professor-aluno é entendida na perspectiva do aluno também ensinar o professor, de forma que ambos possuem a mesma posição no ponto de partida da prática social.

Já a PHC, ao formular a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da educação escolar, compreende que o professor e o aluno estão em posições diferentes no ponto de partida da prática social, pois o professor já possui um acesso, uma assimilação e uma internalização do conteúdo trabalhado, decorrentes do planejamento do seu trabalho.

Uma das contribuições da PHC enquanto teoria pedagógica crítica para a Educação Infantil é a defesa do acesso e da assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para os filhos da classe trabalhadora como instrumento de transformação social desde a primeira etapa da Educação Básica em oposição às pedagogias dominantes.

O trabalho pedagógico nesse nível de ensino na perspectiva da PHC envolve o domínio dos conhecimentos, do processo de desenvolvimento da criança e objetivos direcionados de ensino por parte das professoras, dotadas de intencionalidade pedagógica, no sentido de realizar uma aprendizagem significativa que impulse o desenvolvimento integral das crianças.

3 IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)

Saviani (1996) referencia os saberes que devem ser concebidos na formação inicial e/ou continuada das docentes, apresentando os conhecimentos necessários para oportunizar aos estudantes uma formação plena, significativa e que os instrumentalizem para transformar a sua prática social. Segundo o autor, é preciso ser educado para ser educador; é fundamental dominar os saberes envolvidos na ação de educar.

A definição da teoria pedagógica que deve fundamentar a prática pedagógica das professoras deve, também, considerar qual projeto de educação e de sociedade é do interesse da educação escolar pública. A PHC, nesse sentido, configura-se como uma teoria pedagógica contra-hegemônica que defende a superação do sistema capitalista vigente e um novo projeto de sociedade e de educação pautados nos interesses da classe trabalhadora.

Essa teoria crítica da educação está alicerçada em fundamentos filosóficos, como o Materialismo Histórico-Dialético, formulado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895); em fundamentos psicológicos, como a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky; e em fundamentos didático-pedagógicos, exemplificados por Gasparin (2020). Este último aplica os cinco momentos da PHC (Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final) à didática da prática educativa, especialmente no contexto da sala de aula.

No que se refere à Educação Infantil, a PHC oferece uma contribuição significativa para a superação da visão assistencialista originalmente associada a esse nível de ensino. Ela ressalta a intencionalidade pedagógica das docentes, articulando o cuidar, o educar, o ensinar e o brincar, como contraponto ao esvaziamento de conteúdos na educação escolar pública. Historicamente, instituições voltadas ao atendimento de crianças eram vistas apenas como espaços de guarda, mas atualmente, apesar dos inúmeros desafios enfrentados pelas docentes, é fundamental reconhecer essas instituições como ambientes centrais para o desenvolvimento humano. Conforme Gasparin e Petenucci (2020), a aprendizagem desde o nascimento é indispensável para o desenvolvimento integral dos educandos.

A PHC reforça, ainda, a importância do planejamento docente. Na prática educativa da Educação Infantil, observa-se frequentemente uma ênfase nas experiências

cotidianas e no senso comum, que, por si só, não atendem plenamente à função primordial da escola: ensinar e ir além do senso comum. Ferreira e Guerra (2018, p. 94) apontam que “ouve-se muito o discurso da criança como sujeito que deve ser ouvida, mas é negado a ela o direito de conhecer e saber sobre aquilo que acontece ao seu redor”. A PHC contrapõe-se a essa abordagem, defendendo uma aprendizagem significativa e integral desde a primeira etapa da Educação Básica. Tal proposta integra teoria e prática, articulando o cuidar, o educar, o ensinar e o brincar, respeitando as especificidades de cada faixa etária.

Diante dessas considerações, esta seção apresenta o professor Dermeval Saviani, fundador da Pedagogia Histórico-Crítica, e o contexto sócio-histórico que motivou a criação dessa teoria crítica da educação. Além disso, explora os fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos que sustentam a PHC, destacando o conceito de *práxis* inserido no Materialismo Histórico-Dialético. Por fim, analisa como essa perspectiva teórica contribui para compreender a relevância das teorias pedagógicas na orientação da prática educativa na Educação Infantil, problematizando o planejamento docente e a intencionalidade pedagógica nesse nível de ensino.

3.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTEXTO HISTÓRICO E PRINCIPAIS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, PSICOLÓGICOS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada pelo professor Dermeval Saviani, apresenta-se como uma alternativa contra-hegemônica para enfrentar a conjuntura socioeducacional vigente, profundamente associada à lógica do capitalismo atual. Nesse cenário, a educação pública é tratada como mercadoria, promovendo o empresariamento do ensino, o recuo da teoria e o esvaziamento dos conteúdos escolares. Essa dinâmica resulta na formação precária e superficial dos estudantes, voltada unicamente para atender às demandas de um mercado de trabalho fragmentado e reducionista.

Enquanto teoria pedagógica crítica, a PHC destaca-se por enfatizar a indissociabilidade entre teoria e prática, com o objetivo de promover uma aprendizagem integral desde os primeiros anos de vida. Nessa perspectiva, a aprendizagem não é secundária ao desenvolvimento humano, mas um elemento essencial para sua realização. O desenvolvimento não está restrito aos aspectos biológicos; ele é também

profundamente influenciado por fatores históricos, sociais e culturais, construídos na interação entre o ser humano e a sociedade.

Para compreender a relevância da PHC e os fundamentos que a sustentam, é essencial explorar a trajetória intelectual de seu idealizador, Dermeval Saviani. Sua vida e obra revelam não apenas o contexto que motivou a criação dessa teoria crítica da educação, mas também os princípios que orientam sua proposta pedagógica, vinculada a um projeto de transformação social e educacional.

3.1.1 Dermeval Saviani: vida e obra

Dermeval Saviani é natural de Santo Antônio de Posse, no município de Mogi Mirim, no estado de São Paulo, nascido em 25 de dezembro de 1943. Diferentemente de seus pais, que não tiveram acesso à educação formal, Saviani obteve uma formação escolar sólida e uma efetiva formação científica (ORSO, 2023). Essa experiência pessoal foi crucial para que ele reconhecesse a relevância do acesso ao saber sistematizado na educação pública como um instrumento de transformação social e emancipação da classe trabalhadora.

Enquanto cursava Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), formando-se em 1966, Saviani engajou-se ativamente nos movimentos estudantis. Esses movimentos estavam profundamente preocupados com as mudanças sociais provocadas pela instauração da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Em 1967, deu início à sua carreira docente no Ensino Superior, no Curso de Pedagogia da PUC-SP, onde também contribuiu para a criação dos Programas de Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação. Desde cedo, Saviani já compreendia que o papel do professor não se limitava a reforçar o cotidiano, mas deveria revelar as dimensões estruturais das relações sociais que permeiam os objetos de estudo, indo além das percepções imediatistas (ORSO, 2023).

Após concluir o Doutorado em Filosofia da Educação na PUC-SP, Saviani realizou a livre-docência em História da Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1986. Nos anos de 1994 e 1995, desenvolveu o Estágio Sênior na Itália, o que ampliou sua visão acadêmica e teórica. A partir de 1980, passou a ministrar aulas de Graduação e Pós-Graduação na UNICAMP (SOUZA; RUCKSTADTER, 2021).

Saviani é autor de uma extensa produção acadêmica. Conforme registrado em seu currículo Lattes, até 2023, publicou mais de 80 livros organizados ou escritos, 90

capítulos de livros e 153 artigos em periódicos, além de ter proferido centenas de conferências e palestras. Seu interesse em compreender e questionar a organização da educação brasileira permeia toda a sua trajetória formativa e acadêmica.

A vida pessoal do professor também reflete sua concepção de mundo. Casado em 1984 com Maria Aparecida Dellinghausen Motta e pai de Benjamim, nascido em 1988, Saviani destaca em suas dedicatórias a importância da integração entre os aspectos cognitivos e afetivos para o desenvolvimento pleno do ser humano (GAMA; MARSIGLIA, 2018).

Os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica foram elaborados por Saviani de maneira contextualizada, considerando tanto sua vivência quanto a realidade brasileira. Ele propôs essa teoria para pensar o modo de produção capitalista, o tempo histórico e o conjunto de produções acadêmicas que o antecederam (GAMA; MARSIGLIA, 2018).

Em 1980, publicou "Educação: do senso comum à consciência filosófica", obra em que articula sua visão política da educação escolar e apresenta os fundamentos marxianos e marxistas que sustentam suas reflexões. Saviani (1993) defende que o percurso educacional deve partir do senso comum para alcançar a consciência filosófica, possibilitando uma prática social transformadora. Esse processo requer que os alunos se apropriem de saberes científicos, filosóficos e artísticos, superando o espontaneísmo e o imediatismo.

A heterogeneidade no ponto de partida do trabalho educativo reflete a diferença de níveis de aprendizagem entre professores e estudantes. A função do docente é mediar os saberes, planejando suas aulas e orientando os estudantes para que possam elevar seus níveis de aprendizagem, alcançando a consciência filosófica. Assim, a educação histórico-crítica se configura como um instrumento de luta contra a desigualdade social.

Em 1983, Saviani lançou "Escola e Democracia", obra que esboça os princípios da PHC, consolidando-a como uma teoria pedagógica que vai além da denúncia, propondo estratégias concretas para enfrentar as desigualdades educacionais. Em "Política e Educação no Brasil" (1987), dialoga com Marx e Gramsci para analisar as contradições e antagonismos presentes na sociedade, enquanto "Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações" (1991) aprofunda o papel da escola na apropriação da cultura erudita pelas camadas populares.

Saviani aposentou-se pela UNICAMP em 2001, após 34 anos de dedicação à educação, mas continuou contribuindo como orientador na Pós-Graduação. Atualmente,

é pesquisador Emérito do CNPq e coordenador do grupo HISTEDBR. Em 2002, foi agraciado com o título de professor emérito pela UNICAMP (VIDAL, 2011).

Compreender o contexto em que a PHC foi concebida é essencial para analisar os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que a sustentam, especialmente considerando que a educação sempre reflete a sociedade de seu tempo.

3.1.2 A Pedagogia Histórico-Crítica: conceitualização

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) foi concebida a partir da análise das teorias educacionais predominantes na década de 1970, em um contexto marcado pelas lutas contra a Ditadura Civil-Militar no Brasil. Esse período, intensificado pelo decreto do Ato Institucional nº 5 (AI-5), endureceu o regime, aboliu direitos fundamentais e cerceou liberdades. Durante esse cenário repressivo, manifestações estudantis emergiram como uma forma de resistência, acompanhadas de debates acerca de diversas teorias educacionais que evidenciavam o uso da educação como instrumento de legitimação do regime autoritário. Embora essas teorias apresentassem críticas à realidade vigente, careciam de uma orientação prática para a ação educativa.

Foi nesse contexto que docentes como Saviani começaram a discutir qual teoria pedagógica poderia atender à necessidade de guiar a prática educativa, superando a mera denúncia sobre como a estrutura socioeconômica capitalista afetava a educação (Souza; Ruckstadter, 2021).

Assim como a sociedade, as teorias pedagógicas são produtos históricos, sendo moldadas pelas condições de sua época e contexto. De forma explícita ou implícita, elas refletem e estão comprometidas com uma determinada visão de mundo, ser humano e sociedade — seja para manter a ordem vigente ou para transformá-la.

De acordo com Orso (2023), na conjuntura da Ditadura Civil-Militar, delineavam-se dois projetos antagônicos de sociedade e educação: o projeto do capital e o dos movimentos sociais populares. O primeiro, composto por empresários, latifundiários, setores conservadores ligados às Igrejas (principalmente a Igreja Católica, embora esta não fosse monolítica em seu apoio aos militares, abrigando também correntes progressistas) e os militares, buscava reproduzir as relações sociais existentes, preservar a ordem e manter os privilégios do status quo. Para isso, utilizavam-se de mecanismos ideológicos, repressivos, burocráticos, bélicos e econômicos.

Por outro lado, o projeto dos movimentos sociais populares era formado por educadores comprometidos com uma educação pública e popular, estudantes, lideranças sindicais, políticos progressistas e religiosos que defendiam a transformação social. Esse grupo lutava pelo fim do autoritarismo e pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse contexto, os movimentos de educadores ganharam força, alinhando-se às lutas contra a exploração, a repressão e em defesa de melhores condições de trabalho e vida. Os professores desempenharam um papel crucial, resistindo e defendendo a participação social, a qualidade da educação pública e uma abordagem crítica, comprometida com a transformação das estruturas sociais (ORSO, 2023).

Foi nesse cenário sócio-histórico e político de mobilizações populares que Saviani identificou a necessidade de uma educação capaz de superar os desafios impostos pela realidade social, marcada pela exploração e repressão. A PHC emergiu como resposta a essa demanda, delineando-se como uma teoria pedagógica que instrumentalizasse a classe trabalhadora a lutar em defesa de seus interesses (ORSO, 2023).

A PHC fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvido por Marx e Engels no século XIX, e orienta-se pelo compromisso com o desenvolvimento integral das potencialidades humanas, especialmente dos trabalhadores (ORSO, 2023). Esse método filosófico e científico propõe uma análise da sociedade e das relações humanas por meio de sua materialidade histórica, ou seja, compreendendo a realidade a partir das transformações concretas ocorridas ao longo da história, e não por idealizações.

O conceito de materialidade histórica refere-se às formas pelas quais, através do trabalho, os seres humanos interagem com a natureza e entre si na busca pela sobrevivência da espécie em diferentes contextos sociais, temporais e geográficos. Marx e Engels, além de teorizar sobre os modos de produção que fundamentaram a existência humana, observaram criticamente a sociedade de sua época, analisando o desenvolvimento da sociedade burguesa (COLARES; LOMBARDI, 2021).

Marx e Engels, como explicam Colares e Lombardi (2021), argumentam que a construção das forças produtivas ocorre dentro de um sistema determinado de modos de produção, como o escravismo, feudalismo e capitalismo. Esses modos de produção, ao longo de seu desenvolvimento, encontram obstáculos e contradições que impedem a continuidade da expansão dessas forças. É nesse contexto de contradições que se manifesta a disputa entre as classes antagônicas da sociedade, cada uma com seus

próprios interesses. No caso das relações de produção vigentes na sociedade brasileira, esse sistema capitalista envolve a burguesia e o proletariado.

A burguesia atua na manutenção desse sistema para preservar seu domínio, poder e interesses. Como estratégia para sustentar sua estrutura capitalista, sua forma de organização da vida material e social, essa classe recorre a concepções ideológicas, filosóficas e políticas, uma vez que a produção de ideias está indissociavelmente ligada à realidade material (COLARES; LOMBARDI, 2021). A educação está inserida nesse contexto ideológico. Cabe à classe proletária utilizar essas concepções para defender seus interesses e transformar a realidade social, sempre com a consciência da influência das condições materiais nessas ações.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a função primordial da educação escolar é possibilitar aos filhos do proletariado o acesso e a apropriação do saber científico acumulado ao longo da história da humanidade — um conhecimento que, provavelmente, seria inacessível a essa classe fora do ambiente escolar. O objetivo da PHC é pensar em uma pedagogia que contribua para a emancipação da classe trabalhadora. Defende o ensino dos conteúdos acumulados, mas não de forma acrítica e mecanicista, como na Pedagogia Tradicional, nem de maneira idealista e abstrata, como na Pedagogia Nova. Ao contrário, propõe uma abordagem materialista histórico-dialética que permite reflexões sobre novas formas de organizar os espaços escolares e de ensinar e aprender (SAVIANI, 2018b).

Dessa forma, os alunos são enriquecidos com conteúdos universais e essenciais para toda a humanidade, conteúdos esses que, embora hoje dominados pela classe burguesa, podem ser usados pela classe trabalhadora como instrumentos para superar o sistema capitalista (Saviani, 2018b). A apropriação dessa produção cultural realizada pela humanidade abre possibilidades para que os filhos da classe proletária ajam na sua prática social, contribuindo para transformá-la (COLARES; LOMBARDI, 2021).

No que se refere aos fundamentos psicológicos, a teoria pedagógica da PHC se apoia na Teoria Histórico-Cultural, formulada por Vygotsky, Alexei Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977) no início do século XX. Esta teoria aborda a formação das funções psicológicas superiores no desenvolvimento da criança e defende a apropriação de conceitos científicos pelo currículo escolar, uma vez que o desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio de interações mediadas, especialmente por um educador, que assume a função de mediador nesse processo (VYGOTSKY, 2009). A psicologia de Vygotsky, por sua vez, foi respaldada pelos fundamentos da teoria

marxista, incorporando os processos dialéticos de Marx e Engels, o que contribuiu para o desenvolvimento da teoria sobre o processo de formação do psiquismo humano (ANDRADE, 2023).

Dentro dessa concepção, o psiquismo é visto como a unidade entre o material e o ideal presente na sociedade. Ele "condensa os mecanismos e processos orgânicos próprios ao sistema nervoso central e os conteúdos ideativos, que são, na verdade, a imagem e a representação consciente da realidade" (Martins, 2013, p. 47). Tanto o aspecto material quanto o das ideias se interpenetram, e as formas de existência da realidade social influenciam os modos de funcionamento psíquico.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto, a partir de ações socialmente mediadas. O desenvolvimento do indivíduo não ocorre de forma linear, natural ou gradual; é, na verdade, a aprendizagem que permite o desenvolvimento integral do ser humano em suas esferas científica, social, afetiva, cultural e física, sendo a aprendizagem fundamental para o desenvolvimento (ANDRADE, 2023).

O desenvolvimento do psiquismo humano, portanto, é estruturado pela prática social, sendo mediado pelas apropriações realizadas pelo ser humano em diferentes períodos históricos. A aprendizagem viabiliza essas apropriações, pois "o conhecimento (e a consciência) nada mais é do que a realidade objetiva, apreendida, refletida e traduzida na mente dos homens e mulheres" (ANDRADE, 2023, p. 77). Nesse processo, o ensino intencional e planejado dos conceitos científicos é de extrema importância, pois ultrapassa a esfera do cotidiano e do senso comum.

A escola, enquanto instituição responsável pela formação dos indivíduos, deve garantir a assimilação dos saberes acumulados pela humanidade e, assim, proporcionar o desenvolvimento humano dos estudantes. Como destaca Andrade (2023), a Teoria Histórico-Cultural pressupõe que o desenvolvimento humano está intimamente relacionado à aprendizagem, que se desenvolve a partir da interação do indivíduo com as pessoas e com o mundo humano, reconhecendo que a formação do pensamento segue a dinâmica da prática social, com seus interesses, necessidades e condições.

É fundamental a aprendizagem proporcionada pela educação escolar, por meio dos conceitos inseridos no sistema de objetivações humanas que compõem o currículo. Nesse sentido, pode-se vincular a relevância do currículo à compreensão dos conhecimentos clássicos defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os conteúdos clássicos na PHC, como explica Saviani (2011), referem-se aos conhecimentos

essenciais elaborados ao longo da História, que revelam as questões primordiais da realidade social e estão relacionados às realizações mais completas no desenvolvimento da humanidade em todas as áreas do saber, incluindo a Educação Infantil. O conteúdo clássico é atemporal, imprescindível e está diretamente ligado ao saber basilar necessário para o desenvolvimento do indivíduo.

Os conhecimentos clássicos, conforme abordam Saviani e Duarte (2015), envolvem conteúdos que devem ser trabalhados por meio de metodologias que considerem suas questões políticas. Na PHC, o conteúdo clássico não se refere ao tradicional, tampouco se opõe ao atual; é, na verdade, aquilo que resistiu ao tempo. Sua validade transcende o momento em que foi elaborado, sendo guiado pela referência e pela permanência. Esses são os conhecimentos que precisam integrar o currículo escolar. Através da intencionalidade pedagógica e do planejamento realizado pelo docente com base nos conceitos científicos inseridos no currículo, o conhecimento sistematizado torna a realidade social compreensível (ANDRADE, 2023, p. 90).

A organização do trabalho escolar fundamenta-se nos conceitos científicos que, desde as primeiras etapas da Educação Básica, propiciam ao indivíduo o desenvolvimento de uma lógica e de um novo nível de aprendizagem, transformando sua consciência. Vygotsky defende que o indivíduo possui um Nível de Desenvolvimento Real, atribuído às atividades que a criança já consegue realizar sozinha, e um Nível de Desenvolvimento Potencial, relacionado a atividades nas quais a criança necessita do auxílio de alguém mais experiente, mas que, em breve, poderá realizar de forma independente. A distância entre os Níveis de Desenvolvimento Real e Potencial é compreendida por meio da abordagem da Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa abordagem reflete o processo de aprendizagem, no qual o conhecimento é construído por meio de trocas sociais, sendo a condição de ser social que possibilita a construção e assimilação de novas concepções sobre o mundo. A escola deve oportunizar e orientar o ensino para que as crianças alcancem seu potencial máximo (GASPARIN; PETENUCCI, 2020).

Schindwein e Laterman (2014, p. 308) explicam que, para Vygotsky e na Teoria Histórico-Cultural, "os conceitos são construções culturais internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento, dentro dos diversos grupos culturais nos quais vivem". Existem dois tipos de formação de conceitos: os conceitos "cotidianos" e os conceitos "científicos". Os conceitos científicos devem ser trabalhados na educação escolar para que as crianças interiorizem novos conhecimentos e desenvolvam uma aprendizagem capaz de formar Zonas de Desenvolvimento Proximal,

impulsionando seus processos de desenvolvimento. Por outro lado, os conceitos cotidianos são adquiridos por meio das atividades práticas do dia a dia, na vivência cotidiana da criança. Embora essa vivência possa ser limitada devido a condições socioestruturais da classe trabalhadora, ela é relevante ao considerar o significado que essa vivência tem para a vida e para o desenvolvimento da consciência da criança (SCHLINDWEIN; LATERMAN, 2014).

A escola, como principal instituição e meio para realizar essa aprendizagem, deve introduzir novos modos de operação mental, abstrações e generalizações mais amplas sobre a realidade social, de forma a ampliar os conhecimentos da criança e alterar sua relação cognitiva com o mundo. Assim como a relação entre teoria e prática no ato pedagógico — entre cuidar, educar, ensinar e brincar na Educação Infantil —, a relação entre conceitos cotidianos e científicos também deve ser tratada de forma dialética e não dissociada, como explicam Schlindwein e Laterman (2014).

Os fundamentos didático-pedagógicos da PHC são pertinentes à sistematização e organização do trabalho educativo, estando respaldados no método de Marx, que sugere o movimento de ir da síntese à síntese, por meio da mediação da análise. Esse movimento está articulado com a relação prática-teoria-prática. A PHC defende, como método de trabalho pedagógico, o movimento de partir da síntese (prática social como ponto de partida), passar pela mediação da análise (dialeticamente articulada aos momentos da problematização, instrumentalização e catarse), até chegar a uma síntese (nova prática social como ponto de chegada). Para alcançar esse objetivo, é necessário compreender e explicitar os propósitos do ato educativo, que devem ser guiados por uma finalidade, uma intencionalidade, um planejamento (para o que ensinar); por objetos, conteúdos e saberes específicos (o que ensinar); por ações e operações materializadas (como ensinar); por destinatários (a quem se ensinar); e pelas condições objetivas do trabalho educativo (em que condições ensinar) (ANDRADE, 2023).

Saviani (2018b) destaca alguns pontos importantes do método que propõe na PHC. Ele descreve os cinco momentos dessa abordagem, os quais não seguem uma sequência linear. Esses momentos se imbricam e não são mecânicos, possuindo uma relação intrínseca entre a educação e a sociedade. Os cinco momentos estão interligados e são interdependentes, não havendo uma lógica formal de sequência. Eles se interpenetram permanentemente, sendo indispensáveis para o planejamento docente na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil, ao intencionar o trabalho pedagógico docente. Essa abordagem se opõe a ações espontaneístas, assistencialistas ou

àquelas que atendem à lógica do mercado neoliberal, que secundarizam os elementos substanciais do currículo escolar, ao objetivar apenas a apropriação de saberes elaborados e o desenvolvimento integral das crianças.

A didática apresentada por Gasparin (2020) segue os cinco momentos da PHC. Como explica Silva et al. (2019), traduzir a PHC para uma didática representou um desafio para o professor Gasparin, sendo "o ponto de partida para um trabalho de aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem fundamentados no materialismo histórico e dialético marxista e consubstanciados na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky" (p. 07).

A Prática Social Inicial é o primeiro passo estruturado por Gasparin (2020), representando o Nível de Desenvolvimento Atual/Real da criança. Esse momento tem como ponto de partida o conhecimento prévio que a criança já possui sobre o objeto de estudo. Professor e aluno têm níveis diferentes de conhecimento, uma vez que o docente desenvolveu um trabalho pedagógico com base na práxis dialética em relação ao conteúdo a ser trabalhado. Nesse momento, é anunciada a temática abordada, os conteúdos a serem estudados e seus objetivos (GASPARIN; PETENUCCI, 2020).

Posteriormente, como apresentado por Pereira, Wagner e Gasparin (2022), por meio do diálogo, o professor busca compreender a vivência, experiências e saberes que os estudantes possuem sobre os conteúdos anunciados, incentivando-os a manifestar suas curiosidades e a expressar o que gostariam de saber mais sobre a temática. Isso não significa, de forma alguma, que o estudante decida o que deseja aprender, como ocorre, de certa forma, na Pedagogia Nova. O aluno deve apropriar-se gradativamente, de maneira dialética, do conteúdo mais desenvolvido.

A segunda etapa corresponde à Problematização, que envolve a explicação dos principais problemas postos pela prática social, pertinentes aos conteúdos trabalhados. Nessa fase, há uma breve discussão sobre esses problemas e suas relações com o conteúdo científico. Além disso, essa discussão se transforma em questões problematizadoras, considerando as diversas dimensões que podem ser atribuídas aos conteúdos — como as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica e religiosa. É, portanto, o momento de explicitar aos educandos que todo conteúdo, dialeticamente, é composto por muitas dimensões, as quais o constituem socialmente dentro de um contexto histórico, e a elas responde educacionalmente (GASPARIN, 2020).

Na etapa de Instrumentalização, são trabalhadas cada uma das dimensões levantadas durante a problematização. Esse passo se reflete no trabalho conjunto do docente e do aluno para a aprendizagem. Para isso, o professor utiliza todos os recursos necessários para desenvolver cada dimensão dos conteúdos expostos, respondendo a cada questão levantada. O objetivo dessa fase é promover a apropriação do novo conteúdo por meio da mediação pedagógica. A instrumentalização se concretiza à medida que o professor explica de forma consistente a dimensão do conteúdo científico, permitindo que os educandos o relacionem com seus conhecimentos prévios sobre o tema. Este é o momento em que os discentes são convidados a transcender seu conhecimento cotidiano, aproximando-se do conhecimento científico em suas diversas dimensões, previamente determinadas para o conteúdo em questão (GASPARIN; PETENUCCI, 2020).

Quanto à Catarse, ela representa a expressão elaborada de uma nova forma de compreender a teoria e a prática social. Nessa fase, ocorre uma transformação da visão fragmentada para a incorporação do conhecimento, em que o aluno supera sua visão particular e comum do objeto de estudo. O conteúdo explicitado pelo docente vai do senso comum à consciência filosófica, sendo identificado por meio de avaliações, discussões e observações realizadas com os alunos (SAVIANI, 2018b).

A catarse se dá por meio da nova síntese mental alcançada pelo estudante. Nela, ocorre a união entre o cotidiano e o científico, formando uma nova totalidade da realidade social no âmbito do pensamento. O discente realiza um resumo do que aprendeu, seguindo as dimensões tratadas em relação aos conteúdos abordados. Essa síntese é representada por meio de uma avaliação, que pode ser escrita ou oral, e tanto formal quanto informal. O educando, ao adquirir efetivamente o conhecimento científico, torna-se capaz de integrar o cotidiano e o empírico ao científico, sem desprezar nenhuma das duas dimensões. O conhecimento científico, então, deve ser integrado ao cotidiano em sua totalidade, conforme apontam Pereira, Wagner e Gasparin (2022).

Por fim, ocorre um retorno à Prática Social, como explicitado por Gasparin e Petenucci (2020). Trata-se da Prática Social Final, correspondente a um novo nível de desenvolvimento atual/real do educando. Nesse momento, integra-se uma nova proposta de ação a partir do que foi compreendido. Esse passo se manifesta nas novas atitudes dos estudantes, expressas nas intenções de como levaram para fora da sala de aula os novos conhecimentos científicos e nas ações que se dispõem a executar em seu cotidiano. O conteúdo científico adquirido é colocado em prática social, confirmando a integração entre o cotidiano e o científico.

Esse é o ponto de chegada. O compromisso de utilizar teórica e praticamente o novo conteúdo científico fora da escola demonstra que o cotidiano e o científico estão intimamente ligados. O conhecimento científico adquirido implica um compromisso de uso social, em benefício coletivo. Por isso, esse conteúdo nunca é final, mas sempre um ponto de partida para novos aprendizados. A Prática Social Final se refere aos conhecimentos incorporados pelos estudantes, que agora os aplicam em suas práticas diárias. Essa etapa encerra o percurso de aprendizagem, completando o círculo síncrono de análise e síntese (PEREIRA; WAGNER; GASPARIN, 2022).

Espera-se que o estudante alcance uma visão sintética, fruto da aprendizagem, que lhe possibilite a intervenção nas situações cotidianas ao longo de sua vida. Assim, a educação escolar cumpre sua função primordial (SAVIANI, 2018b). A partir dessa aprendizagem, ocorre o desenvolvimento integral do indivíduo, em todos os seus aspectos — intelectual, social, afetivo, cultural e físico.

Esse desenvolvimento integral do ser humano é mais bem compreendido no pensamento da Omnilateralidade de Gramsci, que constitui uma das referências na fundamentação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Essa perspectiva visa apreender como está organizada a cultura e como a educação escolar pode contribuir para a transformação social.

A educação escolar, nesse contexto, possui um princípio educativo. Esse princípio se fundamenta no fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar uma função tradicional, diretiva ou instrumental. Para combater essa educação vinculada à ideologia neoliberal, predominante na estrutura capitalista, é necessário evitar a multiplicação das escolas profissionais, utilitaristas, que esvaziam os conteúdos. Ao invés disso, deve-se desenvolver uma escola unitária que conduza os filhos das classes proletárias a uma formação integral, crítica e significativa, até a escolha profissional (GRAMSCI, 1982).

Como destaca Manacorda (2007), ao enfatizar a Formação Omnilateral necessária para uma escola única, a proposta de Gramsci se coloca em oposição à formação oferecida pelo sistema capitalista vigente, o qual adota uma lógica unilateral de trabalho. Nesse sistema, a educação teórica é destinada aos ricos, enquanto a educação prática, sem bases teóricas ou científicas, é destinada aos pobres. Essa separação entre teoria e prática afeta todo o processo de ensino e aprendizagem.

No contexto socioeducacional atual brasileiro, a educação transformou-se em mercadoria, em decorrência da introdução de mecanismos de mercado no gerenciamento

das práticas educacionais. O interesse hegemônico da classe burguesa é perpetuar seus objetivos neoliberais, em vez de permitir que os filhos da classe trabalhadora assimilarem os conhecimentos sistematizados ao longo da história da humanidade, muito menos que realizem essa aprendizagem de forma crítica e consciente de seu papel na luta contra-hegemônica. Nesse modelo, a teoria é vista como uma perda de tempo, enquanto o que é valorizado é a prática utilitarista, que reforça a conformação da classe proletária ao sistema hegemônico vigente (MORAES, 2001).

A organização cultural está intimamente ligada ao poder dominante de quem exerce a hegemonia. Assim como os conhecimentos acumulados pela humanidade, a hegemonia serve aos interesses da classe burguesa, mas tanto ela quanto esses saberes podem e devem ser apropriados e ressignificados pela classe trabalhadora como instrumentos de luta contra-hegemônica. Gramsci argumenta que o intelectual orgânico da classe trabalhadora, inserido na luta contra-hegemônica, tem como principal função contribuir para a elevação cultural dessa classe, transitando do senso comum para a consciência filosófica, problematizando sua compreensão do mundo social e humano (OLIVEIRA JÚNIOR, 2020).

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) compreende a educação escolar à luz dos determinantes sociais. Ela defende que a função primordial da escola e do professor, desde o Ensino Infantil, é possibilitar o acesso e a apropriação da realidade e dos saberes objetivos. A ação pedagógica, sob essa concepção de educação e sociedade, deve ser intencional, planejada, voluntária e sistemática. Parte-se da prática social, da realidade empírica, avança-se para a teoria, para as abstrações e reflexões, e retorna-se à nova prática social. O objetivo é chegar ao concreto pensado, com uma compreensão elaborada das múltiplas determinações do conteúdo de ensino, seguindo a práxis dialética do Materialismo Histórico-Dialético.

3.2 A PRÁXIS E O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A análise do papel da teoria na prática pedagógica, especialmente na Educação Infantil, como exposta nesse texto, reflete sobre a necessidade de uma formação continuada dos docentes que seja crítica e fundamentada em teorias pedagógicas consistentes. A *práxis*, como conceito central, é vista como a relação dialética entre a teoria e a prática, sendo essencial para o desenvolvimento de um trabalho educativo

transformador. A reflexão sobre as condições sociais e históricas que influenciam a prática pedagógica, bem como o papel do professor enquanto mediador de saberes sistematizados, é fundamental para possibilitar o desenvolvimento integral dos alunos, que deve abranger não só os aspectos cognitivos, mas também os físicos, afetivos e sociais. O trabalho docente é melhor desenvolvido ao ser orientado por bases científicas que possuem o entendimento da necessidade de ser realizado de maneira articulada com a realidade social total e não fragmentada, utilitarista e limitada ao senso comum, deve ir além. Compreende-se o quão relevante é a integralização da teoria com a prática para o desenvolvimento da materialidade da *práxis* humana (LÉLIS; HORA, 2021).

No “Dicionário do Pensamento Marxista”, o professor e sociólogo inglês Tom Bottomore (2012) aborda que a *práxis* é toda a atividade material humana produzida social e historicamente nas relações entre o ser humano e o mundo, são as ações humanas e sociais que transformam o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano.

Apreende-se o conceito de *práxis* na educação escolar inserido no Materialismo Histórico-Dialético de Marx como a prática articulada à teoria. Prática essa realizada por meio de reflexões, abstrações do pensamento, na procura de entender mais consistentemente a atividade prática, como explicita Pires (1997).

A prática social é, assim, associada a uma totalidade concreta da realidade como um todo estruturado, é a prática dialética e não enraizada em uma realidade fragmentada. As práticas docentes se configuram como práticas sociais que ocorrem em diversos tempos/espacos na escola, em especial, na sala de aula, por meio da mediação professor-aluno-conhecimento inseridos em uma totalidade concreta da realidade. É com o intuito de alcançar a aprendizagem e, em consequência, um desenvolvimento integral dos alunos desde o nascimento que a atividade do professor se torna *práxis*, já que a intencionalidade pedagógica do “que se pretende atingir é de natureza teórica. Mas, para que a realidade seja transformada, é necessária uma ação prática (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 21).

A função primordial do professor, enquanto proletariado, pertencente a classe trabalhadora, é permitir aos alunos, que em sua maioria, são também filhos de trabalhadores, o acesso e a apropriação aos saberes sistematizados e mais elaborados, de maneira que compreendam a sociedade em que vivem e, assim, possibilitem a eles sua identificação enquanto classe trabalhadora e estimulando uma *práxis* transformadora (ORSO, 2023).

A *práxis* pedagógica, então, além de expressar a ação docente, é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, uma vez que no exercício de sua ciência, a

professora parte de suas experiências e dos desafios impostos pela realidade escolar concreta, que a mobiliza a refletir e buscar novos aportes teóricos que contribuam na superação desses desafios, para através da ação, transformar a realidade, a partir de um novo conhecimento e de uma nova experiência, em um movimento dialético de prática – teoria – prática (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013).

Na Educação Infantil, a supervalorização da ação prática acentua o aspecto do cuidar, o que mantém o caráter assistencialista ainda vinculado à educação da criança ou destaca o lúdico, a brincadeira, desprovida de intencionalidade pedagógica, de reflexão teórica. Por outro lado, a supervalorização da teoria, enfatiza o aspecto do educar, o que causa uma negação das especificidades da criança no que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma teoria desvinculada da realidade escolar concreta, pois não se problematiza a prática social. Pode-se compreender o quão essencial é a prática pedagógica inserida na *práxis*, como explicita Caldeira e Zaidan (2013).

Portanto, a *práxis* não se limita a uma prática, e sim vai além da prática, é a unidade entre ela e a teoria. É a materialização da teoria, pensar a prática, é prática dotada de teoria. As práticas pedagógicas necessárias são referentes a uma ação docente pautada pela *práxis* e não a uma prática utilitarista, que reduz o professor como aplicador, que não planeja e nem reflete sobre suas práticas educativas e que reforça a dualidade entre o cuidar e o educar na primeira etapa da Educação Básica.

De modo geral, o que predomina nas instituições de Educação Infantil “é a ausência de um referencial teórico cientificamente elaborado, a fim de orientar a prática docente” (MIGUEL, 2004, p. 94). Cabe às docentes se apropriarem das práticas pedagógicas na perspectiva da *práxis*, com o intuito de superar a visão assistencialista historicamente construída em relação a esse nível de ensino e a fragmentação do seu saber, recriando a teoria e revendo sua própria prática. É essencial para as professoras que atuam nessa etapa educacional uma formação inicial e/ou continuada teórico-crítica que possibilite a elas condições para construir uma prática de transformação e revisão do seu fazer, a partir de teorias pedagógicas, como a PHC, que possui como base o planejamento do seu trabalho docente.

Ao elaborar o planejamento na perspectiva da PHC, a professora realiza um trabalho inserido na luta contra-hegemônica ao ir na contramão das pedagogias dominantes que estão a serviço da manutenção da Hegemonia burguesa (GASPARIN; PETENUCCI, 2020). A prática pedagógica é abordada seguindo os estudos de Herbertz (2016) que a defende como uma prática social de cunho histórico e cultural, a qual vai

além da prática do professor na realização das atividades pedagógicas em sala de aula, ao se relacionar com os aspectos do projeto pedagógico da instituição escolar, assim como suas relações com a comunidade escolar e a sociedade como um todo.

Compreende-se que a Educação Infantil possui suas especificidades e objetivos próprios, diferentes dos outros níveis da Educação Básica. São necessárias propostas pedagógicas e uma ação docente mediadas por uma *práxis* dialética vinculada ao cuidar e ao educar, de forma a atender as potencialidades e as características das crianças, ao visar uma aprendizagem integral e significativa que as propiciem um desenvolvimento integral intelectual, físico, afetivo, psicológico. A função da professora e do espaço escolar são primordiais, pois “é no contato com o outro, adulto ou criança, que a experiência dialética construída na relação proporciona conhecimento para aquisição dos saberes da infância” (SILVA et al., 2021, p. 21550).

É função da instituição escolar viabilizar o ensino para estágios mais avançados de aprendizagem, ao encaminhar as crianças para a sua força potencial e é papel da professora planejar objetivos pedagógicos e procedimentos metodológicos que respondam à formação integral do sujeito desde o nascimento (BORTOLANZA; CUNHA; COSTA, 2023). Como explicam Gasparin e Petenucci (2020), o planejamento é um trabalho educativo que organiza e direciona a atividade escolar, se configurando como um ato pedagógico e político. Para realizar o planejamento, a docente precisa definir um objetivo e um processo de avaliação do quão distante se está daquilo que se propõe alcançar e do que é necessário cumprir através de conteúdos e metodologias para reduzir essa distância.

O desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, cognitivo, afetivo, social por meio da apropriação dos saberes sistematicamente elaborados pela humanidade no decorrer da história é função primordial na educação escolar. Cabe às docentes garantir esse compromisso, uma vez que a inversão das prioridades na escola, perde a especificidade e atrapalha esse objetivo.

Marsiglia (2010) ressalta que na Educação Infantil um exemplo da inversão das prioridades são as datas comemorativas nas escolas, que se espalham por todo o ano letivo e se associam aos denominados temas transversais. Os temas transversais, como educação ambiental, educação para o consumo, ciência e tecnologia, educação para o trânsito, devem perpassar todas as áreas de ensino. Após o trabalho partindo de todas as atividades que envolvem essas comemorações, ao final do ano letivo, se questiona se os elementos basilares do currículo escolar não foram secundarizados.

Os elementos substanciais no currículo escolar na Educação Infantil correspondem ao processo de desenvolvimento físico-motor, cognitivo, a alfabetização, a lógica matemática, as noções de espaço e tempo, a localização e identidade geográfica e histórica, o contato inicial com as ciências naturais, as relações sociais entre as crianças e entre as crianças e os adultos, a internalização de atividades como escovar os dentes e fazer as refeições. Observa-se a vinculação entre o cuidar, o educar, o ensinar e o brincar que precisa estar presente no currículo escolar nesse nível de ensino (MARSIGLIA, 2010).

Planejar na Educação Infantil na perspectiva da PHC envolve a reflexão do docente sobre o trabalho educativo que realiza, ao pensar ações pedagógicas que permitem que a aprendizagem do sujeito se adiante e influencie no seu desenvolvimento. Essas reflexões contribuem para a superação da visão assistencialista e espontaneísta geralmente atribuída às professoras que atuam nesse nível de ensino, enfatizando sua intencionalidade pedagógica. De acordo com a PHC, a criança apreende o seu papel humanizador e alcança o seu máximo desenvolvimento a partir da organização adequada do trabalho docente.

Ao considerar os impactos e desafios assumidos pela educação, em específico, a Educação Infantil, no contexto da sociedade atual, pode-se abordar os principais tipos de saberes implicados no trabalho docente. Compreende-se que para tornar-se educador, é fundamental dominar esses saberes e, conseqüentemente, devem integrar o seu processo de formação inicial e/ou continuada. Compõem esses saberes: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular.

Como afirma Saviani (1996), o saber atitudinal envolve os comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo, as atitudes e as posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, como a pontualidade, a justiça, a disciplina, a clareza, o diálogo, a coerência, o respeito e a atenção às dificuldades dos educandos. Caracterizam a personalidade, a identidade do educador, porém, resultam de processo formativos, tanto espontâneos quanto sistemáticos.

O saber crítico-contextual se refere a compreensão das condições sócio-históricas que influenciam a tarefa educativa. É preciso conhecer a realidade, o contexto com base no qual e para o qual se desenvolve seu trabalho educativo. Os educandos precisam ser preparados para integrar suas vidas com a sociedade em que estão inseridos, de maneira a desempenhar nela certos papéis de forma ativa. O educador deve entender o movimento

da sociedade, ao identificar suas características básicas de organização e as tendências de sua transformação, de modo a constatar as insuficiências presentes e futuras a serem sanadas pelo processo educativo sob sua responsabilidade (SAVIANI, 1996).

Na sociedade vigente, esse saber está vinculado com os conhecimentos a respeito das práticas neoliberais da estrutura capitalista, com a tendência de tratar a educação pública como mercadoria, a partir da inserção de políticas públicas privatizantes e precarizantes do trabalho educativo, descontextualizada da totalidade da realidade social. É necessário as docentes compreenderem essas questões e refletirem sobre o que ensinar e como ensinar aos seus estudantes, ao visar a sua formação plena e instrumentalizá-los para agir em vias de transformação dessa realidade social (BORTOLANZA; CUNHA; COSTA, 2023).

Já os saberes específicos tratam dos conhecimentos correspondentes às disciplinas incluídas em cada área do saber e que se relacionam com a área de atuação docente (SAVIANI, 1996). No caso das professoras atuantes na Educação Infantil, os saberes estão vinculados aos domínios referentes aos processos de aprendizagem que propulsionam o desenvolvimento das crianças. São os saberes que fazem ou deveriam fazer parte dos currículos escolares, além de serem assimilados pelos educandos em situações específicas, conduzidas pelas docentes.

Por sua vez, o saber pedagógico está atrelado aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados pelas teorias educacionais e pedagógicas. Esse saber oferece a base de construção da perspectiva especificamente educativa, a partir da qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, como explica Saviani (1996). Como envolve as teorias educacionais e pedagógicas, é a partir desse saber que é apresentado para as docentes a PHC.

O saber didático-curricular se refere ao domínio dos processos pedagógicos, por meio do qual o conhecimento específico é produzido em sala de aula, como o conhecimento deve ser organizado. Exige não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1996).

Na Educação Infantil há especificidades ao tratar da natureza dos conhecimentos, dos conteúdos referentes a este nível de ensino. Para instrumentalizar os alunos, as professoras precisam se apropriar, anteriormente, de conhecimentos científicos que interfiram direta ou indiretamente no desenvolvimento pleno, integral das crianças. Saccomani (2018) menciona os conteúdos de formação teórica e formação operacional. Os conteúdos de formação teórica incluem os conhecimentos das diferentes áreas, como

língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes e educação física convertidos em saberes escolares. São os conteúdos conceituais das diferentes áreas do conhecimento que devem ser assimilados pelas crianças por meio do trabalho pedagógico, interferindo de maneira direta na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. Os conhecimentos científicos são ensinados de forma direta e intencional aos estudantes, além de atuar diretamente na construção de conceitos e indiretamente no desenvolvimento das funções psíquicas.

No que lhe diz respeito, os conteúdos de formação operacional interferem indiretamente na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças e se referem ao desenvolvimento de habilidades e qualidades psíquicas culturalmente formadas na criança através do trabalho docente. As professoras possuem intencionalidade pedagógica, são conscientes do porquê de cada atividade referente ao “brincar”, “cuidar” e “educar” para o desenvolvimento pleno, integral das crianças. Não são saberes escolares e, por isso, não são ensinados às crianças diretamente em seu conteúdo conceitual, por essa razão, a aprendizagem e a construção de conceitos pelas crianças é indireta (SACCOMANI, 2018).

No entanto, os conteúdos de formação operacional atuam diretamente no desenvolvimento das funções psíquicas. Os conhecimentos científicos viabilizam nas crianças uma aprendizagem indireta ao promover, por exemplo, o desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais, expressados em habilidades específicas da criança como ser histórico e social, como os hábitos alimentares saudáveis, a destreza psicomotora, a sagacidade sensorial e perceptiva, o autocuidado, a vivência em grupo e a identificação de sentimentos e emoções. A partir desses saberes a criança desenvolve propriedades e assimila conhecimentos empíricos que, gradualmente, as permitem adquirir formas culturalmente elaboradas de funcionamento, de desenvolvimento pleno, integral (SACCOMANI, 2018).

O desafio colocado para as professoras é a integração de tais conteúdos, nas ações pedagógicas com a criança em cada momento do seu desenvolvimento. É necessário integrar no currículo escolar os conteúdos, as dimensões de formação teórica e operacional, ao visar o trabalho docente para o desenvolvimento da criança. Entretanto, considera-se que:

Há uma proporcionalidade inversa no desenvolvimento desses dois tipos de conteúdos, ou seja, à medida que a criança se desenvolve e seu pensamento se complexifica, ampliam-se as possibilidades da elaboração de conceitos

(formação teórica). Quando mais nova a criança, mais é necessária a apropriação de conteúdos de formação operacional e quanto mais se desenvolve, menos tais conteúdos se fazem necessários e há prevalência dos conteúdos de formação teórica (Saccomani, 2018, p. 292).

Na teoria pedagógica Histórico-Crítica, é fundamental que as docentes compreendam o desenvolvimento infantil a partir de um entendimento aprofundado, superando o senso comum, e dominem a periodização do desenvolvimento do indivíduo. O conhecimento específico nas áreas do saber, aliado à compreensão do desenvolvimento infantil, proporciona as professoras as ferramentas necessárias para lidar com a realidade escolar e atingir o objetivo pedagógico de promover o desenvolvimento pleno das crianças. Ao conhecer tanto os conteúdos quanto os alunos, é possível identificar as melhores estratégias para abordar determinados temas de acordo com as necessidades de cada criança e as circunstâncias concretas da realidade escolar (Núcleo de Tecnologia Municipal de Itabuna, 2020).

Como destacam Moreira e Orso (2018), um trabalho pedagógico de qualidade é aquele que orienta o desenvolvimento, atuando sobre aquilo que ainda não está plenamente formado na criança. O ensino deve, portanto, promover o avanço desse desenvolvimento. Para tanto, é imprescindível uma organização adequada das atividades no contexto pedagógico. Assim, a intervenção pedagógica deve estar alinhada às particularidades e especificidades de cada fase do desenvolvimento infantil, reforçando a importância do entendimento por parte das professoras sobre as distintas etapas desse processo.

A Teoria Histórico-Cultural, por sua vez, entende o desenvolvimento infantil não como um processo determinado por leis naturais universais, mas como um fenômeno histórico intimamente relacionado às condições objetivas da organização social. O aprendizado, nesse contexto, é visto como um aspecto essencial para que as funções psicológicas superiores possam se desenvolver. O ensino, então, se apresenta como um fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano, cabendo ao docente intervir na zona de desenvolvimento proximal das crianças, orientando e conduzindo a prática pedagógica. Com isso, compreender as particularidades do desenvolvimento psíquico em diferentes estágios evolutivos é crucial para planejar estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento científico (FACCI, 2004).

Cada fase do desenvolvimento humano é marcada por uma “atividade principal” ou “atividade dominante”, que organiza as relações do indivíduo com a realidade social.

Segundo Moreira e Orso (2018), determinadas atividades são mais relevantes para serem aprendidas e impulsionam estágios específicos de desenvolvimento. Por essa razão, a cada etapa há uma "atividade principal", que se divide em três fases até os seis anos de idade: o primeiro ano de vida, a primeira infância e a idade pré-escolar (MOREIRA; ORSO, 2018).

No primeiro ano de vida, a criança tem como atividade principal a comunicação emocional direta. Isso significa que sua forma de comunicação se dá principalmente por meio do olhar e do movimento corporal, utilizando gestos como o sorriso, o choro e o balbucio. O adulto introduz diferentes objetos para que a criança os explore e interaja com eles, como, por exemplo, movendo um chocalho junto à criança ou colocando-lhe os primeiros brinquedos para que os segure. A criança também começa a aprender a sentar-se com o auxílio do adulto, que a apoia nas primeiras tentativas de ficar em pé e andar (MOREIRA; ORSO, 2018).

Nesta fase, o mundo das pessoas predomina, com ênfase na esfera afetivo-emocional (Saccomani, 2018). As docentes, ao possuírem um conhecimento profundo e uma consciência filosófica e pedagógica acerca de sua prática, sabem como posicionar e estimular o bebê adequadamente, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades físicas e cognitivas (MOREIRA; ORSO, 2018).

Saccomani (2018) ressalta que o trabalho pedagógico com crianças nesse estágio de desenvolvimento envolve explorar as diversas possibilidades imitativas, disponibilizando modelos gestuais e sonoros que são próprios das ações que envolvem a criança. Um exemplo disso é a ação de abrir a boca durante a alimentação e emitir sons repetidos para o bebê. A partir dos seis meses, com o balbucio, a criança começa a demonstrar seu desejo de comunicação com o adulto, aprendendo novos sons e aperfeiçoando o movimento dos lábios, da língua e da respiração, processos essenciais para a assimilação dos sons da língua. Assim, é imprescindível que, durante todos os momentos de cuidado, ocorram interações que visem não só o cuidado, mas também o desenvolvimento da criança.

A atividade principal da segunda etapa do desenvolvimento infantil se caracteriza pela manipulação de objetos. Essa fase, conhecida como primeira infância, se estende até os três anos de idade. Nessa fase, há um predomínio da esfera intelectual cognitiva, refletido no mundo das coisas (SACCOMANI, 2018). Moreira e Orso (2018) destacam que, para promover o desenvolvimento da criança, é essencial que ela tenha acesso a diferentes objetos. As descobertas feitas por meio dessa exploração ativa movem o

comportamento da criança, que, ao experimentar, observa, se concentra, cria modelos de ação que também alimentam seu pensamento e interage com outras crianças. Ao manipular os objetos, a criança envia importantes estímulos ao cérebro, aprende a interpretar objetos e situações ao seu redor.

Saccomani (2018) enfatiza que esse período é crucial para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. É nessa fase de manipulação de objetos que ocorre uma transformação fundamental no desenvolvimento psíquico, momento em que o pensamento se torna verbal e a fala, intelectual. Não basta orientar os movimentos das crianças por meio de gestos para ensiná-las a manipular os objetos conforme seus usos; é crucial utilizar a linguagem nesse processo. Uma das causas mais comuns para o atraso da linguagem é a ausência ou insuficiência de comunicação por parte dos adultos, ou uma comunicação excessivamente infantilizada, que limita o desenvolvimento linguístico. Nesse contexto, a criança aprende novas palavras associando-as a objetos e fenômenos, sempre mediada pela linguagem do adulto.

A respeito da importância do domínio do conhecimento científico pelas docentes, Saccomani (2018) sugere, como exemplo, a articulação dos sons constitutivos da palavra. As professoras devem orientar as famílias quanto ao uso da chupeta, que pode interferir no desenvolvimento da linguagem oral e na articulação dos sons. O uso prolongado desse objeto pode alterar a configuração natural da cavidade oral da criança e prejudicar a imitação dos sons e a emissão das palavras. Uma articulação adequada dos sons é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A terceira fase do desenvolvimento infantil, a idade pré-escolar, ocorre entre os três e aproximadamente os seis anos de idade. Nessa fase, a atividade principal é o jogo de papéis sociais. No faz-de-conta, a criança desenvolve funções essenciais como memória, imaginação, pensamento, linguagem oral, atenção e a função simbólica da consciência. Ao se colocar no papel do adulto, a criança eleva seu comportamento a um nível mais complexo de exigência social. O adulto, nesse contexto, deve participar ativamente, orientando e conduzindo essas ações (Moreira; Orso, 2018).

Contrariando a crença popular, não é a imaginação que impulsiona a brincadeira de papéis, mas a própria atividade lúdica, que promove o processo funcional da imaginação, criando situações e papéis imaginários. A brincadeira permite que a criança organize sua conduta de acordo com regras (SACCOMANI, 2018). Por exemplo, ao brincar de "mamãe ou papai", a criança não pode agir de qualquer maneira, mas deve seguir as regras que definem o comportamento de cada papel.

Durante essa fase, a brincadeira de papéis não é a única atividade que contribui para o desenvolvimento da criança. Atividades como construção, desenho, modelagem e trabalhos manuais também são essenciais. O trabalho pedagógico deve proporcionar oportunidades para que a criança aprenda, gradualmente, a definir um objetivo claro para suas atividades. Algumas das atividades que podem ser propostas incluem cuidar de plantas e animais, trabalhar no jardim, organizar o refeitório, criar objetos de cartolina, papel, pano e madeira (SACCOMANI, 2018).

Essas atividades também favorecem o desenvolvimento da escrita, pois, entre outros aspectos, escrever exige uma ação mais planejada, intencional e consciente. A formação dessas atividades na criança deve ser conduzida pelo educador como uma forma de jogo especial, que se desvincula do caráter lúdico, permitindo que as funções psíquicas necessárias para essas atividades sejam exploradas na zona de desenvolvimento proximal da criança. Isso facilita a transição do período pré-escolar para a fase escolar, preparando-a para as novas exigências (SACCOMANI, 2018).

Na Educação Infantil, o domínio da linguagem oral é a base para o desenvolvimento da escrita. Por isso, é crucial estimular as crianças a explorar todas as possibilidades comunicacionais da linguagem. Uma maneira de promover esse estímulo é por meio de atividades que incentivem a comunicação, como o domínio das palavras e a construção de frases. Exemplos dessas atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil incluem jogos de desafio e descoberta, que fomentam a curiosidade investigativa, e a prática de ouvir e contar histórias (SOUZA, 2022).

Desde a primeira etapa da Educação Básica, é responsabilidade dos educadores trabalhar a formação do leitor. O acesso a diversos livros amplia o vocabulário, facilita o contato com a língua escrita e auxilia no processo de alfabetização e letramento, fundamentais para que a criança compreenda a língua e, conseqüentemente, a cultura. Além disso, isso permite que as crianças desenvolvam habilidades essenciais, como entender os movimentos corretos para a inserção das palavras e interpretar as imagens. Como destaca Dantas (2021, p. 19), "a criança pequena pode não ler as palavras, mas já é capaz de começar a interpretar e compreender as relações, os diálogos e os sentimentos."

Além disso, a Educação Infantil deve ser um espaço que favoreça o desenvolvimento emocional, cognitivo e social, sem esquecer das habilidades físicas e motoras. No ensino da Matemática para crianças, o objetivo não é a inserção de conceitos abstratos e de difícil assimilação, mas sim o estímulo à apropriação desses conceitos por meio de atividades que favoreçam sua internalização. Exemplos dessas atividades

incluem brinquedos de montar e desmontar, carrinhos ou outros brinquedos que permitam puxar e empurrar para frente e para trás, uso de túneis para atravessar, passar por baixo ou por cima de uma "ponte", e alinhar os lados de uma caixa ou ficar dentro ou fora dela (SOUZA, 2022).

Como explica Souza (2022), os exemplos mencionados sobre linguagem e Matemática fundamentam a organização do ensino voltado para outras áreas. Disciplinas como Geografia, Sociologia e História podem ser trabalhadas na Educação Infantil a partir de conceitos como espaço, tempo, cidade, natureza, família, além de noções de passado, presente e futuro. Na área das Ciências Naturais, conceitos como ciclos, corpo, ecossistemas, vida e organismo podem ser explorados. Essas noções devem guiar a organização do ensino. Como exemplo de atividades, podemos citar o cultivo de uma pequena horta no ensino de Ciências ou uma conversa com os avós no ensino de História.

O desenvolvimento integral das crianças também pode ser abordado no ensino da Educação Física, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), destacando como o conhecimento científico dessa área contribui para o desenvolvimento infantil. Ao tratar da capacidade motora na primeira infância, o trabalho pedagógico deve integrar aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Isso permite que a criança desenvolva a consciência de seu próprio corpo e compreenda suas possibilidades de ação ao assimilar o controle de seus movimentos.

Quanto aos conteúdos científicos dessa área, Probst (2020) argumenta que, caso uma criança não receba o estímulo motor adequado para cada fase do seu desenvolvimento, o progresso nas funções cognitivas será prejudicado. No processo de alfabetização, por exemplo, uma criança que não desenvolveu a motricidade adequadamente pode apresentar dificuldades em gestos fundamentais, como segurar o lápis corretamente, o que exigirá um trabalho docente específico. As atividades psicomotoras, como montar estruturas com blocos, arremessar ou chutar uma bola, e passar por obstáculos saltando, pulando, rastejando ou se equilibrando, devem ser organizadas para estimular o desenvolvimento motor e cognitivo.

A professora, enquanto adulta e mediadora do processo educacional, tem o papel de transmitir à criança os frutos do desenvolvimento histórico, mediar a apropriação dos objetos culturais e organizar as atividades da criança, levando em consideração as principais ações de cada fase do desenvolvimento infantil. Esse processo viabiliza a incorporação da experiência inicial do aluno ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade. Contudo, como alertam Moreira e Orso (2018), é

fundamental refletir sobre como realizar essas ações sem transformar o ensino na Educação Infantil em uma antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental I, ou sem desvirtuar a espontaneidade das práticas pedagógicas durante o momento lúdico da criança.

Compreende-se, portanto, a importância, na Educação Infantil, da PHC, do domínio dos conhecimentos científicos, da intencionalidade pedagógica e dos objetivos direcionados em cada atividade proposta. Além disso, as professoras devem compreender o desenvolvimento infantil para adequar as atividades a esse processo, impulsionando-o na direção de uma formação plena e integral das crianças.

Sendo assim, a construção coletiva a partir de novas propostas pedagógicas deve ser realizada:

[...] com estudos e discussões, enfrentando o contraditório, num processo democrático em que os sistemas educacionais poderão acompanhar, avaliar e apoiar o trabalho a partir de uma concepção crítica definida coletivamente, em detrimento da crença recorrente de que é possível misturar diferentes teorias e colocá-las em prática (Costa; Freire, 2024, p. 16).

Todas essas reflexões, discussões e problematizações, apresentadas neste tópico, foram trabalhadas com as docentes participantes da pesquisa a partir da realização do Grupo Coletivo de Estudos/oficinas. Durante o seu desenvolvimento, ao compartilharem suas vivências, dificuldades, dúvidas e conhecimentos, elas se sentiram parte do processo de pensar novas maneiras de ensinar e de aprender e de repensar suas práticas docentes nesse nível de ensino. Ao contrário do que ocorre quando utilizam de práticas pedagógicas prontas e uniformizantes que não consideram as singularidades e particularidades da sua realidade escolar e a totalidade da realidade socioeducacional.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional, que compõe a pesquisa desenvolvida, consistiu na elaboração de um Roteiro utilizado para a organização e realização do Grupo Coletivo de Estudos/oficinas, disponibilizado no formato de *e-book*, que, a partir das reflexões e orientações, resultou em Planos de Trabalho Docente-Discente desenvolvidos pelas professoras participantes na perspectiva da PHC.

A elaboração do Roteiro e a constituição do Grupo Coletivo de Estudos seguiu a organização dos Grupos de Estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (GEPHC) realizada pelo HISTEDOPR⁸, criado em 2002 e estruturado a partir de 2003, sob a coordenação do Prof. Dr. Paulino José Orso. O HISTEDOPR é um grupo de pesquisa com sede na Universidade Estadual da região Oeste do Paraná (UNIOESTE) e está vinculado ao Grupo de Pesquisa em "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) que possui abrangência nacional e organiza-se por meio de Grupos de Trabalho (GTs) regionais. O HISTEDBR foi criado em 1986, com sede na Faculdade de Educação da UNICAMP, com a coordenação do Prof. Dr. Dermeval Saviani. Um dos principais objetivos é promover estudos e pesquisas relacionadas à PHC e ao Materialismo Histórico Dialético.

Participam do HISTEDOPR Doutores, Mestres, Especialistas, Graduados e discentes, como um coletivo de pesquisadores. No entanto, as suas atividades não se limitam à realização de pesquisas, mas também à organização e estruturação de grupos de estudos que promovam debates com o intuito de propiciar a socialização de conhecimentos, pesquisas e experiências realizadas por docentes, líderes comunitários, sindicalistas e outros. O objetivo é que por meio destas atividades extensionistas, ocorra o aprofundamento dos conhecimentos e o acesso destas obras à comunidade extra acadêmica, ao integrar ensino, pesquisa e extensão e articular o Ensino Superior à Educação Básica, bem como a comunidade, ao visar a construção de uma nova educação e uma nova sociedade, marcadas pela igualdade social e humanização.

A realização do Grupo Coletivo de Estudos/oficinas em Ribeirão Claro-PR e a elaboração do Roteiro ocorreram no sentido de proporcionar uma formação continuada diferente das formações prontas que são postas pelo Estado, ao considerar o contexto

⁸ Para mais informações sobre a organização e estruturação dos GEPHC, acesse o link: <https://www.unioeste.br/portal/pedagogia-historico-critica>.

socioeducacional vigente e criar um espaço de construção coletiva sobre o planejamento docente, como foi desenvolvido também no trabalho de Oliveira (2022).

No início do grupo, foi disponibilizado o *Questionário da Prática Social Inicial* com o objetivo de compreender as concepções das professoras sobre as teorias pedagógicas e sua relação com a prática educativa, bem como sobre a função da Educação Infantil. Ao final, o *Questionário da Prática Social Final* foi aplicado para entender como as docentes assimilaram as discussões sobre a vinculação entre teoria pedagógica e prática docente, além da função do nível de ensino em que atuam para o desenvolvimento pleno das crianças.

A pesquisadora entrou em contato com a secretaria/departamento de educação do município de Ribeirão Claro-PR, solicitando que essa intermediaria o primeiro contato com as professoras para que fosse possível convidá-las a participar da pesquisa. Em momento algum as docentes foram pressionadas a aceitar o convite.

Nesse primeiro momento, foi realizado um encontro com o objetivo de apresentar a pesquisa e a estrutura do grupo de estudos/oficinas. No convite, foi explicitamente recomendado que as professoras realizassem a leitura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), pois este continha informações essenciais e relevantes, como a forma de participação na pesquisa, os procedimentos de coleta, processamento, armazenamento e eliminação dos dados pessoais e sensíveis, além dos riscos e benefícios da pesquisa.

Após esse primeiro encontro, foi disponibilizada uma lista de pré-inscrição para as professoras que aceitaram participar da pesquisa, com sua anuência confirmada pela presença nos encontros subsequentes e pela assinatura do TCLE.

Foram assinadas duas vias do TCLE por cada docente: uma para a pesquisadora e outra para as professoras guardarem em segurança, sendo ressaltada a importância desse documento. Em seguida, foi organizado um cronograma e uma logística para a realização do grupo coletivo de estudo/oficinas. Antes de cada encontro, foram sugeridos textos de leitura para as participantes, com o intuito de fundamentar as discussões.

O grupo se estruturou em seis encontros presenciais, com duração aproximada de três horas cada, no município de Ribeirão Claro-PR. No primeiro encontro, as participantes receberam o link do *Questionário da Prática Social Inicial*, que deveriam responder antes do segundo encontro. Além disso, foi discutido o histórico e a origem da Educação Infantil no Brasil. No segundo encontro, abordaram-se as teorias pedagógicas, com ênfase na realidade socioeducacional brasileira.

O terceiro encontro foi dedicado às reflexões sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma teoria pedagógica crítica, com base nos fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos de seu elaborador, o professor Dermeval Saviani. No quarto encontro, discutiu-se a relevância das teorias pedagógicas para a melhoria da prática educativa na sala de aula. Também foi problematizada a função da Educação Infantil sob a perspectiva da PHC, considerando as consequências e os desafios resultantes de sua origem e desenvolvimento no Brasil.

Nos quinto e sexto encontros, iniciou-se o processo de desenvolvimento dos Planos de Trabalho Docente-Discente, elaborados pelas professoras participantes a partir das contribuições abordadas ao longo do grupo. Com a finalização das oficinas, as docentes receberam o *link* do *Questionário da Prática Social Final* para ser preenchido.

A partir dessas considerações, esta seção descreve cada um dos seis encontros realizados, detalhando os textos trabalhados e as principais reflexões desenvolvidas. Além disso, são analisadas as respostas das docentes aos Questionários da Prática Social Inicial e Final, a partir de alguns eixos temáticos.

4.1 DESCRIÇÃO DO GRUPO COLETIVO DE ESTUDOS/OFICINAS EM RIBEIRÃO CLARO-PR

O município de Ribeirão Claro-PR está iniciando a proposta de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a partir do convênio com o programa de extensão já mencionado e das contribuições do Grupo Coletivo de Estudos/Oficinas oportunizadas pela presente pesquisa, que reforçam a proposta de formação continuada na Educação Infantil do município. O objetivo é promover novas ações pedagógicas e formas inovadoras de aprender e ensinar, na contramão das pedagogias dominantes.

Conforme abordado no trabalho de Balzan e Orso (2013), existem desafios significativos para a implantação e implementação da PHC na Educação Básica. Vale destacar a diferença entre os processos de *implantar* e *implementar*. *Implantar* refere-se à introdução da PHC no município, por meio do contato dessa teoria pedagógica crítica com a equipe pedagógica e docente, como é o caso do município em questão. Já *implementar* está relacionado à colocação em prática desse processo na realidade escolar das instituições de ensino, por meio da organização da educação. Isso inclui a fundamentação da proposta pedagógica municipal, a proposta curricular, o projeto

político-pedagógico e a prática docente, todos alicerçados nos pressupostos da PHC, com o intuito de promover a institucionalização dessa pedagogia.

Um dos principais desafios para a formulação de uma política pública educacional que busque institucionalizar esta pedagogia contra-hegemônica diz respeito à compreensão dos determinantes históricos, sociais, econômicos, ideológicos e culturais decorrentes da organização produtiva e o modo como esses fatores influenciam e condicionam a organização educacional. Os obstáculos vão além da sala de aula, da escola e da secretaria de educação, abrangendo também a relação entre a educação e a sociedade, onde a atividade prioritária consiste em reproduzir as relações sociais de classe, por meio da socialização da ideologia capitalista. Assim, quando uma rede de ensino deseja promover mudanças, ao optar por uma teoria pedagógica crítica, deve ir além da reformulação do projeto político-pedagógico, incluindo a luta por mudanças nas condições de trabalho dos docentes, a implementação das mudanças organizacionais necessárias e a reorientação de toda a estrutura curricular (BALZAN; ORSO, 2013).

De acordo com Balzan e Orso (2013), essa luta envolve desde a falta de condições materiais, como a escassez de salas de aula, bibliotecas, equipamentos tecnológicos, espaços adequados para atividades, e materiais pedagógicos para trabalho e formação docente, até questões pedagógicas mais centrais, como a inviabilidade da universalização efetiva da escola e do acesso ao saber. No entanto, novas tentativas de implantação da PHC poderão revelar se essa teoria pedagógica pode ser instituída na atual forma social e se representa uma alternativa viável para uma nova educação e uma nova sociedade.

No dia 06/03/2024, a pesquisadora foi até a Secretaria de Educação do município para realizar o primeiro contato com a equipe pedagógica e docente. Nesse encontro, conheceu a organização da educação no município, fez o convite para as docentes interessadas em participar das oficinas e apresentou a estrutura do Grupo Coletivo de Estudos/Oficinas. Além disso, realizou uma discussão introdutória sobre o planejamento na Educação Infantil, com base no texto de Marsiglia (2010).

Durante o encontro inicial, as docentes compreenderam a importância de uma base teórica para repensar a prática educativa em sala de aula. A partir do texto trabalhado, observou-se que as docentes, de maneira geral, estavam familiarizadas com algumas ideias do pensamento de Piaget, mas desconheciam os fundamentos trabalhados por Vygotsky. No entanto, demonstraram disposição e curiosidade para entender como o psicólogo russo concebe a relação entre aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, trinta e uma professoras que atuam nas instituições de Educação Infantil do município, incluindo novas docentes, se identificaram com a estrutura das oficinas e expressaram, em geral, interesse em participar da pesquisa. Os seis encontros no município foram organizados e ocorreram nas segundas-feiras, sempre iniciando às 17h30, na Secretaria de Educação de Ribeirão Claro. As datas dos encontros do Grupo Coletivo de Estudos/Oficinas foram as seguintes: Primeiro Encontro: 11/03; Segundo Encontro: 08/04; Terceiro Encontro: 22/04; Quarto Encontro: 27/05; Quinto Encontro: 10/06 e Sexto Encontro: 01/07.

Após a finalização de cada encontro, foram realizados registros no formato de *Diário de Bordo*, com as anotações e impressões da pesquisadora. A partir desses registros, foi desenvolvida a descrição abaixo:

1º Encontro - 11 de março

Nesse primeiro encontro, foi apresentado o Questionário da Prática Social Inicial, com a orientação para que as docentes participantes o preenchessem antes do segundo encontro. O questionário foi disponibilizado digitalmente, por meio do Google Forms, para facilitar a análise dos dados. Das 31 docentes participantes, foram obtidas 22 respostas, que foram analisadas na segunda subseção.

Em seguida, iniciou-se uma discussão sobre a origem e a trajetória da Educação Infantil no Brasil, bem como suas principais consequências e os desafios enfrentados na realidade escolar, conforme abordado na segunda seção. Para embasar essa discussão, foram utilizados os textos de Kuhlmann Jr. (2000) e das educadoras Paschoal e Machado (2009).

É relevante destacar que uma das professoras participantes relatou que, na década de 1980, antes da Constituição Federal de 1988, trabalhou em uma instituição que atendia crianças, mas vinculada a um órgão de assistência social, e não educacional.

Uma das consequências da origem assistencialista da Educação Infantil, que se configura como um desafio para as docentes dessa etapa, é a sobrecarga de demandas que a sociedade, de maneira geral, atribui a essas profissionais. As docentes mencionaram casos de pais que as veem apenas como “babás” de seus filhos, como se não fossem educadoras com especificidades pedagógicas, e estivessem ali apenas para cuidar de algumas crianças, executando tarefas como higiene pessoal e atividades que, na visão de muitos, deveriam ser responsabilidade dos pais, como administrar limites e controlar as “birras”.

As professoras sentem-se saturadas por demandas que ultrapassam os limites de suas funções. O sistema educacional ainda as empurra para o papel de cuidadoras, desgastando-as em suas atividades cotidianas e dificultando o trabalho pedagógico integral, que visa à aprendizagem plena das crianças.

Outro ponto enfatizado nesse primeiro encontro foi a importância de encontros como aquele, que fortalecem as docentes em seu trabalho, promovendo a solidariedade e o apoio mútuo, permitindo que elas compartilhem experiências e busquem, juntas, alternativas para superar esses desafios, com maior confiança e consciência da intencionalidade educativa e do conhecimento pedagógico adquirido.

2º Encontro – 08 de abril

A temática abordada nesse encontro referiu-se às Teorias Pedagógicas, com ênfase na abordagem de Saviani (2018b), que problematiza como essas teorias se manifestam na educação escolar das escolas públicas brasileiras atualmente, conforme tratado na segunda seção.

Foram discutidos os conceitos de Pedagogia da Existência, relacionado com a Pedagogia Nova e Pedagogia da Essência, vinculado com a Pedagogia Tradicional. Foi levantada a discussão da importância de pensar além dessas pedagogias, de refletir a respeito de uma teoria crítica e propositiva para a educação escolar, uma pedagogia em que as condições de existência/atividade não estejam em contradição com a essência/conhecimento, como a PHC. A PHC é uma teoria crítica da educação, que defende a inseparabilidade entre a teoria e a prática, o cuidar e o educar.

Durante esse encontro, as docentes comentaram que utilizam em suas práticas educativas na sala de aula as três teorias não-críticas da educação (Tradicional, Nova e Tecnicista), já que são as mais difundidas. Nesse momento, ocorreu uma reflexão sobre o que cada uma dessas pedagogias apresenta em relação a conteúdo, disciplina, forma de ensinar, recursos e estruturas e como ir além dessas maneiras de ensinar e de trabalhar na realidade escolar.

Outra questão abordada está relacionada com a plataformização da educação, que vem sendo imposta pelo sistema vigente, com o discurso da produtividade, do utilitarismo e do crescente processo de burocratização da educação escolar. As professoras explicitaram como a cobrança por números e índices estão atrapalhando a aprendizagem dos alunos e saturando a realidade escolar.

Um ponto destacado pelas docentes foi em relação a Pedagogia Nova, que foi impedida de acontecer como deveria, devido a estrutura e a realidade escolar da escola

pública no Brasil. Nessa parte, ocorreu uma discussão sobre como as limitações de sua implantação e implementação, colaboraram para um esvaziamento de conteúdos na educação escolar pública brasileira, uma vez que a estrutura ainda é Tradicional, e não oferece condições para os ideários escolanovistas. Assim, o que ocorreu foi uma aversão a tudo que era referente a Pedagogia Tradicional, como a ênfase nos conteúdos.

A respeito da problematização sobre o esvaziamento de conteúdos, as docentes também colocaram em pauta a secundarização da função de ensinar da escola. Na Educação Infantil, essa questão reflete no destaque para as atividades de datas comemorativas que deveriam ser secundárias, mas que configura-se no cotidiano escolar como primordiais, em detrimento da secundarização do currículo escolar, que deveria ser o primordial, pois o planejamento de conteúdos que leva a um desenvolvimento integral da criança.

Vale ressaltar que essas datas comemorativas, muitas vezes, envolvem atividades vagas e carregadas de estereótipos, como no caso do “Dia do Índio”. Algumas docentes comentaram que estão buscando maneiras alternativas de realizar essas atividades, integrando-as com conteúdos significativos. Um exemplo foi dado por uma docente, que explicou como desenvolve as atividades para essa data, destacando a cultura de diversos povos indígenas e associando-a ao conteúdo sobre o início da História do Brasil. Vale destacar que cada atividade é planejada de acordo com a faixa etária das crianças trabalhadas.

Ao final desse encontro, uma docente realizou uma reflexão que desencadeou uma discussão sobre o que seria a aprendizagem integral da criança. Dentro da perspectiva da indissociabilidade entre teoria e prática, cuidar, educar, ensinar e brincar, uma professora comentou sobre uma pesquisa que ela conheceu, a qual alertava para o uso dos “chiqueirinhos” ou cercadinhos para as crianças. Segundo a pesquisa, esse uso pode prejudicar o aprendizado futuro, especialmente na matemática e na lógica, pois a criança acaba acostumando-se a ver o mundo de forma fragmentada, devido à estrutura fechada e aos “buraquinhos” desse objeto. Assim, a docente, com intencionalidade pedagógica, planeja sua prática educativa no cotidiano escolar, visando à aprendizagem integral dos alunos desde o nascimento. Essa aprendizagem contribui para o desenvolvimento infantil, sendo essencial para ele, e não um mero acessório, já que o desenvolvimento humano é mediado pelas relações sociais, e não algo natural.

3º Encontro – 22 de abril

O tema abordado no terceiro encontro foi a teoria pedagógica Histórico-Crítica, com o objetivo de apresentar seu contexto histórico de elaboração, além de discutir seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos, conforme exposto na terceira seção. Para embasar essa discussão, foram utilizados os textos de Saviani (2011) e Gasparin e Petenucci (2020).

De maneira geral, as docentes participantes não conheciam a PHC ou já haviam ouvido falar sobre essa teoria pedagógica, mas não compreendiam completamente sua proposição.

Também foi discutida a diferença entre teoria da educação e teoria pedagógica, conceito que as professoras não compreendiam. A pesquisadora explicou que toda teoria pedagógica é uma teoria da educação, pois envolve pensar o trabalho docente na realidade escolar. No entanto, nem toda teoria da educação é pedagógica, uma vez que há teorias, como a crítico-reprodutivista, que abordam a realidade escolar, mas não propõem ações práticas para o trabalho docente.

A PHC propõe que o trabalho docente formule diretrizes pedagógicas capazes de reorganizar o trabalho educativo, visando a construção de uma nova sociedade, um novo ser humano e uma nova cultura. Essa reorganização deve ser centrada na formação integral do ser humano. Nesse sentido, discutiu-se o conceito de práxis, ou seja, a prática articulada à teoria.

O que norteia a organização do Ensino Básico é a ideia de que os alunos, desde a Educação Infantil, devem ser conduzidos ao domínio de diversos conhecimentos, e não ao mero adestramento em técnicas produtivas ou práticas espontaneístas que resultam em saberes superficiais. É fundamental superar o senso comum em direção à consciência filosófica, alcançando o domínio dos saberes. Essa proposta se distingue da visão profissionalizante, que sugere que o ensino seja diretamente vinculado às demandas do mercado de trabalho.

Para organizar a atividade escolar, uma questão fundamental, segundo a PHC, é o planejamento, que deve ser um ato que organiza e direciona o processo educativo. Na PHC, é crucial a integração dos conteúdos específicos das disciplinas (a formação específica) e da concepção de mundo (política).

A pesquisadora conduziu uma problematização acerca das diferenças entre os pensamentos de Jean Piaget e Lev Vygotsky. As docentes conheciam a teoria de Piaget sobre as fases do desenvolvimento infantil, mas não estavam familiarizadas com as proposições de Vygotsky. Houve uma discussão sobre como a criança se desenvolve, com

exemplos retirados do cotidiano pessoal e profissional, incluindo o caso de uma menina criada por lobos, que não se desenvolveu humanamente devido à ausência de aprendizagem humana. Isso evidenciou que o ser humano é um ser histórico, construído a partir de suas relações com o mundo natural e social. A conclusão da discussão foi que, como defende Vygotsky, a criança não se desenvolve de forma linear e isolada por idade, mas necessita de um processo de aprendizagem que envolva estímulos e intencionalidade pedagógica para alcançar seu pleno desenvolvimento.

As professoras demonstraram interesse, curiosidade e algumas dúvidas sobre o pensamento de Vygotsky. Realizou-se uma reflexão sobre a diferença entre o nível de desenvolvimento real (o que a criança consegue fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ela pode fazer com a ajuda de outra pessoa). O professor deve atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (a distância entre o nível real e o potencial), por meio de trabalho teórico e ações práticas, para que a criança possa alcançar novos níveis de desenvolvimento real.

Ao final, foi consolidado que o método de ensino da PHC visa estimular a atividade e a iniciativa do professor, favorecer o diálogo entre os alunos e com o professor, sem deixar de valorizar a interação com a cultura acumulada historicamente. O objetivo central é o desenvolvimento pleno e integral das crianças, problematizando também a intencionalidade pedagógica das docentes, no sentido de superar a visão assistencialista e espontaneísta que historicamente tem sido construída sobre essa etapa educativa.

4º Encontro – 27 de maio

O tema debatido neste encontro foi a importância das teorias pedagógicas para a melhoria da prática docente na Educação Infantil. O objetivo foi destacar a relevância do planejamento docente e a necessidade de repensar as práticas pedagógicas nesse nível de ensino, especialmente à luz da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), como abordado na terceira seção.

Foram utilizados os textos de Rabelo e Rodrigues (2010) e Moreira e Orso (2018) como respaldo teórico para as reflexões, os quais contribuíram significativamente para o processo de elaboração dos Planos de Trabalho Docente-Discente.

A função primordial do planejamento docente é organizar e desenvolver atividades que visem à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças, conforme defendido pela PHC. Por exemplo, ao propor uma atividade em que as crianças pulam ou rastejam, as professoras compreendem que esses movimentos não ocorrerão de

forma espontânea, mas são fundamentais para o desenvolvimento da coordenação motora ampla. Tais atividades visam garantir que, no futuro, não haja um desenvolvimento insuficiente, o que poderia comprometer o processo de alfabetização.

Também foi discutido o contexto socioeducacional atual em que a educação escolar está inserida. As professoras foram questionadas sobre a percepção delas em relação ao interesse de quem elabora e defende documentos curriculares, como a BNCC. De maneira geral, as docentes concordaram que não compartilham do mesmo interesse daqueles que vêm "de cima", representando o sistema capitalista vigente. Este sistema se manifesta por meio de políticas educacionais de caráter neoliberal, com foco na privatização e mercantilização da educação pública. O interesse das docentes, por sua vez, está centrado em desempenhar sua função primordial: contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, em oposição à estrutura e às demandas externas relacionadas ao seu trabalho.

É papel das professoras realizar seu trabalho dentro de uma perspectiva política, inserida na realidade escolar, buscando sempre problematizar o conhecimento. Essa abordagem visa promover o conflito, a reflexão crítica e a superação dessas questões por meio de uma prática social que favoreça a práxis.

O planejamento, na ótica da PHC, expressa a práxis ao partir da prática social dos estudantes. Ele se baseia em reflexões e no trabalho teórico, que envolve problematização, instrumentalização e catarse. O retorno a uma nova prática social, após esse processo, tem como objetivo proporcionar o acesso aos conhecimentos como instrumentos para ação e transformação social.

Ao final deste encontro, foi compreendido que, à medida que mais crianças ingressam nas instituições de Educação Infantil, o ensino organizado e planejado desde a primeira infância pode promover a máxima apropriação das qualidades humanas. Isso possibilita que as crianças se desenvolvam de forma a minimizar as dificuldades que poderiam surgir nas etapas subsequentes. A educação escolar na primeira etapa da Educação Básica é um processo fundamental no qual as crianças iniciam o desenvolvimento, uma construção humana que envolve a relação entre o indivíduo e a sociedade em que está inserido.

5º Encontro – 10 de junho e 6º Encontro – 01 de julho

Nos últimos dois encontros, foi disponibilizado às docentes um *link* do *Google Forms* referente ao *Questionário da Prática Social Final*, ao qual foram obtidas vinte respostas, analisadas na segunda subseção.

Além disso, iniciou-se o processo de elaboração dos Planos de Trabalho Docente-Discente pelas professoras e supervisoras participantes da pesquisa, com base nas contribuições da pesquisadora e nas reflexões e discussões realizadas ao longo do Grupo Coletivo de Estudos/oficinas.

As trinta e uma docentes e supervisoras pedagógicas participantes da pesquisa no município foram divididas em cinco grupos, considerando a faixa etária predominante em sua atuação e os cinco temas disponíveis para a elaboração dos Planos de Trabalho Docente-Discente, conforme as orientações da pesquisadora. Como resultado, foram desenvolvidos cinco planos, cada um abordando uma temática selecionada e atendendo a uma faixa etária específica.

As três docentes que atuam no berçário escolheram o tema "Igualdade de Gênero". Já as sete professoras que trabalham com as turmas de Maternal I, II e III optaram pelo tema "Corpo e Movimento". Vale ressaltar que, em Ribeirão Claro-PR, a maior demanda de professoras é para o atendimento das turmas de Pré I. Assim, foram formados dois grupos para atender a essa faixa etária. O primeiro grupo, composto por sete docentes, está trabalhando o tema "Educação para as Relações Étnico-raciais", enquanto o segundo grupo, com oito professoras, optou pelo tema "Construção das Noções de Tempo e Espaço". Por fim, as sete docentes que atendem predominantemente as turmas de Pré II estão trabalhando com o tema "Formação do Leitor".

O modelo de Plano de Trabalho Docente-Discente seguiu a base utilizada no município de Guapirama-PR (Oliveira, 2022). A pesquisadora realizou um aprofundamento desse modelo, a partir da didática proposta por Gasparin (2020), e disponibilizou-o para as docentes no processo de elaboração de seu planejamento, como resultado e proposta da formação continuada do Grupo Coletivo de Estudos/oficinas.

Os cinco passos apresentados por Gasparin (2020) exigem das docentes uma nova forma de pensar os conteúdos, contextualizados em todas as áreas do conhecimento humano, e atrelados à intencionalidade pedagógica e ao domínio delas próprias. Com isso, as professoras compreenderam a importância do acesso ao saber científico e sistematizado para o desenvolvimento integral do indivíduo desde a primeira etapa da Educação Básica. O planejamento, nesse contexto, contribui para reverter a visão historicamente construída, que associa as professoras desse nível de ensino à função de cuidadoras. Ao contrário, o enfoque da PHC (Pedagogia Histórico-Crítica) enfatiza as docentes como detentoras dos saberes específicos, pedagógicos, didático-curriculares, atitudinais e crítico-contextuais (SAVIANI, 1996).

4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL E PRÁTICA SOCIAL FINAL: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE AS TEORIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DE ENSINO

No início do Grupo Coletivo de Estudos/oficinas foi disponibilizado o “Questionário da Prática Social Inicial” com o objetivo de apreender quais concepções as professoras já tinham sobre as teorias pedagógicas e sua relação na prática educativa, bem como as suas concepções sobre a função da Educação Infantil. Ao final dos encontros foi viabilizado o “Questionário da Prática Social Final” para compreender como as docentes avaliavam as discussões levantadas durante os encontros a respeito da vinculação entre teoria e prática pedagógica e a função do nível de ensino em que atuam para o desenvolvimento pleno das crianças.

As problematizações e materiais trabalhados embasaram a elaboração dos Planos de Trabalho Docente-Discente desenvolvidos pelas professoras, como proposta de formação continuada na Educação Infantil, ao propiciar novas maneiras de aprender e de ensinar a partir da didática da PHC elaborada por Gasparin (2020).

O Questionário da Prática Social Inicial é composto por 20 perguntas e vinte e duas docentes o responderam. Dessas vinte e duas professoras, seis não responderam o da Prática Social Final. Já o Questionário da Prática Social Final consiste em 12 questões e foi respondido por vinte professoras. Dessas vinte docentes, quatro não responderam o da Prática Social Inicial. Desse modo, dezesseis professoras responderam os dois questionários, seis responderam somente o da Prática Social Inicial e quatro somente o da Prática Social Final. Ao considerar os dois questionários, ao todo, foram obtidas vinte e seis respostas.

Esta subseção apresenta as análises das respostas das docentes participantes da pesquisa em Ribeirão Claro-PR no decorrer dos seis encontros do Grupo Coletivo de Estudos/oficinas. Para analisar as informações coletadas a partir dos Questionários da Prática Social Inicial e Prática Social Final foram utilizados eixos temáticos.

Os eixos temáticos foram definidos com base nos temas relevantes para a análise dos dados obtidos. Isso, pois, a partir de tais informações é possível dispor de uma visão mais ampla das questões propostas pela pesquisa, ao conferir significado à fundamentação teórica (Luengo, 2010).

Os eixos temáticos utilizados foram: a) o perfil das docentes participantes; b) o

seu processo de formação (Graduação e Pós-Graduação, essa última caso tenham desenvolvido); c) as teorias pedagógicas e a história da Educação Infantil no Brasil; d) a relação entre as teorias pedagógicas e a prática docente; e) a PHC; f) a função da Educação Infantil e das professoras e g) a realização do Grupo Coletivo de Estudos/oficinas.

a) O perfil das docentes

No eixo temático referente ao perfil das docentes participantes, observa-se que a faixa etária predominante é entre 29 e 63 anos. Todas possuem vínculo de prazo indeterminado por meio de concurso público e exercem a função de professoras regentes ou corregentes de turmas. Recentemente, o município contratou novas professoras para atuar nesse nível de ensino, conforme a classificação em um concurso público realizado há alguns anos.

É notável que algumas docentes ingressaram na rede pública de Educação Infantil há poucos anos, devido à recente contratação por concurso público. Das participantes, treze atuam nesse nível de ensino há um período de um a dez anos. Apenas sete professoras possuem mais de dez anos de experiência, sendo que algumas trabalham na Educação Infantil Pública entre 20 e 30 anos. Além disso, duas professoras não atuam diretamente em sala de aula, desempenhando funções de gestão: uma na direção de uma instituição de ensino (IE) que atende turmas de Pré I e Pré II e outra na coordenação pedagógica de uma escola que abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.

A maior demanda de turmas atendidas pelas docentes participantes da pesquisa e que responderam ao questionário concentra-se no Pré I e Pré II. Sete professoras atuam exclusivamente no Pré I, três no Pré II e cinco atendem simultaneamente Pré I e Pré II. Outras turmas incluem duas professoras no Maternal I, uma no Maternal II, uma no Maternal III e uma docente no berçário.

Em relação à carga horária semanal, vinte docentes possuem jornada de trabalho de 20 horas, enquanto apenas duas trabalham 40 horas semanais. Nota-se a predominância de contratos oriundos de concursos públicos com carga horária de 20 horas semanais. Das participantes, vinte e uma professoras atuam em apenas uma escola de Educação Infantil no município. Apenas uma docente, com carga horária de 40 horas semanais, divide suas atividades entre duas escolas. Vale destacar que a maioria das professoras exerce suas funções na rede municipal de educação, com exceção de duas docentes que também atuam na rede estadual.

b) O processo de formação acadêmica

Ao abordar a formação acadêmica das docentes, constata-se que nem todas possuem Licenciatura em Pedagogia ou especialização em Educação Infantil. Esse cenário evidencia defasagens curriculares e formativas geradas pelo sistema educacional responsável pela formação de professores da Educação Básica, refletindo os desafios históricos desse nível de ensino no país. Entre as participantes, quatorze declararam ter graduação em Pedagogia, enquanto seis informaram possuir Pós-Graduação Lato Sensu na área de Educação Infantil. Além disso, uma docente mencionou ter graduação em História e Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia, e outra relatou formação em Biologia com Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo.

Algumas professoras que cursaram Pedagogia também indicaram ter realizado especializações em diversas áreas, como Educação Infantil, Educação Especial, Educação Inclusiva, Psicopedagogia, Neuropedagogia, Educação do Campo, Educação Matemática, Literatura Brasileira e Estudos Adicionais em Educação Infantil. Além disso, duas docentes com graduação em Pedagogia também possuem Licenciatura em Letras, e uma outra informou ter Licenciatura em Matemática, além de Pedagogia.

A maior parte das docentes graduadas em Pedagogia concluiu o curso entre 2010 e 2020, enquanto apenas duas finalizaram sua formação entre 2000 e 2009. Apesar disso, cinco professoras afirmaram atuar na Educação Infantil há 20 e 30 anos, o que revela que, em anos anteriores, não se exigia uma formação superior específica para esse nível de ensino. Nessa época, a formação era oferecida em nível médio técnico, por meio do curso de Magistério.

O sistema educacional apresenta, predominantemente, formações fragmentadas e uma insuficiente valorização do professor. Essa estrutura não permite ao futuro docente compreender que “a criança pequena aprende de modo integrado”, uma vez que, durante a formação, os conteúdos são apresentados de maneira fragmentada, em disciplinas que não dialogam entre si (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 90).

Observa-se, ainda, uma dicotomia na organização dos cursos de licenciatura, especialmente no que se refere à articulação entre as áreas de formação dos conhecimentos específicos e pedagógicos. Essa questão impacta diretamente a relação teoria-prática, prejudicando o desenvolvimento da atividade docente. Conforme Romanowski (2011, p. 14904), essa dicotomia “[...] mantém entre si um espaço vazio a ser superado pelos alunos, futuros professores, na sua prática profissional”.

c) As teorias pedagógicas e a história da Educação Infantil no Brasil

No eixo temático sobre as teorias pedagógicas e a história da Educação Infantil no Brasil, ao serem questionadas sobre o contato com essas temáticas em componentes curriculares da formação inicial, dezenove docentes indicaram ter cursado disciplinas que abordavam esses conteúdos. Uma delas destacou que esse conhecimento é essencial para a formação docente, enquanto duas professoras afirmaram não ter tido componentes curriculares relacionados a essas temáticas durante sua formação acadêmica.

Quanto à participação em formações continuadas voltadas para a história da Educação Infantil no Brasil e/ou as teorias pedagógicas, oito docentes informaram não ter participado de nenhuma formação com esses temas. Sete responderam afirmativamente, sem especificar os assuntos abordados ou o contexto da formação. Uma professora mencionou sua experiência em um programa de extensão realizado pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), que, em 2023, promoveu dez encontros com estudos sobre temas variados, incluindo a história da Educação Infantil.

Algumas docentes relataram ter participado de formações continuadas que abordaram as teorias pedagógicas e a história da Educação Infantil brasileira. Entre os temas citados estão: crescimento e desenvolvimento segundo diferentes concepções (uma professora); as teorias de Piaget e Vygotsky (uma docente); a relevância da contação de histórias na Educação Infantil (uma professora); e tópicos relacionados à criança e ao seu desenvolvimento motor, psicomotricidade, e os pensamentos de Montessori e Freinet (uma docente). Duas respostas destacaram que a compreensão das teorias pedagógicas e da trajetória histórica da Educação Infantil contribui diretamente para o planejamento e a prática em sala de aula.

Os desafios enfrentados na formação continuada são destacados por Freitas e Pacífico (2020). Esses autores apontam que a fragmentação dos programas ofertados, somada à alta rotatividade de gestores administrativos, pedagógicos e docentes, dificulta a padronização e a unificação de objetivos educativos voltados ao aprimoramento da profissionalização docente e ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, crítica e integral para os estudantes. Outro problema identificado é a desconexão entre a formação continuada oferecida e as necessidades reais do contexto escolar, o que compromete a efetividade dos programas.

Além disso, fatores como a ausência de participação dos professores nas decisões curriculares, a falta de acompanhamento sistemático da prática pedagógica, a descontinuidade de políticas públicas voltadas para a formação continuada, e as condições de trabalho precarizadas, incluindo baixos salários, dupla jornada e sobrecarga,

contribuem para o desânimo e o esgotamento docente. Esses fatores geram rejeição em relação às formações continuadas, que muitas vezes são percebidas apenas como uma oportunidade de incremento salarial. Freitas e Pacífico (2020) também ressaltam os objetivos contraditórios que marcam as formações continuadas, ora enfatizando aspectos práticos, ora teóricos, sem promover uma articulação consistente entre eles, o que acentua a dissociação entre teoria e prática.

Para Silva et al. (2021), a formação continuada deve ir além da formação inicial, integrando conhecimentos científicos, culturais, psicopedagógicos e pessoais. Essa abordagem visa preparar as docentes para lidar com as demandas cotidianas da escola e enfrentar os desafios do complexo sistema educacional contemporâneo.

Em uma questão específica sobre o contato com as teorias pedagógicas durante a formação inicial e/ou continuada, treze professoras relataram ter tido muito contato, oito mencionaram pouco contato, e uma afirmou não ter tido nenhum. No entanto, chama atenção que quatro docentes que declararam ter tido muito contato com as teorias pedagógicas ao longo de sua trajetória acadêmica não conseguiram responder à pergunta sobre o que sabiam a respeito dessas teorias ou da história da Educação Infantil no Brasil.

Quando questionadas sobre o que entendiam das teorias pedagógicas e da história da Educação Infantil, a maioria destacou aspectos relacionados à trajetória histórica desse nível de ensino. Dezesesseis docentes mencionaram a origem assistencialista da Educação Infantil no Brasil, destacando que ela surgiu com o objetivo principal de cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam nas fábricas. Nesse período, a formação das docentes não era uma exigência, e as professoras atuavam mais como cuidadoras, frequentemente chamadas de “tias”. Contudo, segundo as docentes, essa visão vem mudando gradualmente, com um crescente foco na educação e no ensino.

Como exemplo, destaca-se o relato da professora “P14”:

A Educação Infantil no Brasil surgiu para o cuidado das crianças, para que suas mães pudessem trabalhar, aos poucos ela vem se reorganizando para que o pedagógico e o cuidado caminhem de forma a complementar a vida escolar dessa criança nos anos iniciais (Da pesquisa, 2024).

Observa-se que há um vínculo entre o pedagógico, o educar e o cuidar nessa reorganização mencionada. No entanto, o objetivo destacado parece ser o de preparar as crianças para a próxima etapa da Educação Básica, ao invés de promover seu

desenvolvimento integral por meio de uma aprendizagem plena, como discutido nos encontros do Grupo Coletivo de Estudo.

A fala de uma das professoras reflete o que abordam Moreira e Orso (2018), ao afirmarem que a Educação Infantil carece de uma identidade própria. Muitas vezes, ela é estruturada com base em interesses e finalidades que remetem a modelos hospitalares, assistencialistas e domésticos, ou que reproduzem o formato dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco na preparação para a vida produtiva. Esses moldes não atendem às especificidades da faixa etária correspondente à criança.

Uma das professoras destacou a visão historicamente construída a respeito da criança, mencionando o período em que as crianças eram vistas como "adultos em miniatura", sem que houvesse uma noção de infância ou uma educação nos moldes atuais. A professora "P4" afirmou que "a criança não era valorizada em sua plenitude" (Da pesquisa, 2024). Essa perspectiva demonstra que a trajetória da Educação Infantil no país foi lenta e marcada por desafios, já que o reconhecimento das especificidades das crianças ainda enfrenta barreiras.

Sobre esses desafios, a professora "P18" explica: "[...] Apesar dos avanços obtidos na Educação Infantil, percebemos que muito precisa ser feito para diminuir a distância entre a legislação e a realidade" (Da pesquisa, 2024). Algumas docentes destacaram os avanços alcançados nesse nível de ensino, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, que garantiu como dever do Estado e direito das crianças o acesso à Educação Infantil em creches e pré-escolas. Essa discrepância entre legislação e prática foi amplamente debatida nos encontros.

Uma das docentes ressaltou a importância de considerar a Educação Infantil como base da Educação Básica, defendendo a integração entre o cuidar e o ensinar. Outra professora demonstrou familiaridade com o pensamento de Vygotsky, valorizando a aprendizagem por interação social e as zonas de desenvolvimento proximal e real. Durante o Grupo Coletivo de Estudos, também foram realizadas reflexões sobre os pensamentos de Piaget e Vygotsky, aprofundando a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento nesse nível de ensino.

Ainda assim, persistem preconceitos em relação à Educação Infantil, seja por parte das famílias, da sociedade ou mesmo dentro das escolas. Cinco professoras destacaram a relevância das teorias pedagógicas na construção de um trabalho docente significativo e afirmaram que compreender a história da Educação Infantil no Brasil é fundamental para dar sentido ao trabalho realizado em sala de aula.

A análise do Questionário da Prática Social Final revelou que, após as leituras e discussões realizadas no grupo, os principais comentários das docentes referem-se às teorias pedagógicas. As participantes demonstraram, em sua maioria, compreender que o conhecimento dessas teorias é essencial para problematizar os objetivos de ensino e direcionar as práticas em favor de uma aprendizagem que impulse o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, uma professora confessou não compreender as teorias pedagógicas, enquanto outras cinco apresentaram respostas vagas sobre a importância desses fundamentos para a prática docente.

Cinco professoras destacaram que os encontros do grupo foram uma oportunidade para revisar conceitos esquecidos desde a formação inicial, além de promoverem troca de experiências e diálogos enriquecedores para a prática docente. De forma geral, afirmaram que passaram a compreender melhor as teorias pedagógicas e sua relação com o contexto socioeducacional e político brasileiro, reconhecendo a importância de unir teoria e prática para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico significativo.

Quanto à história da Educação Infantil no Brasil, cinco docentes sublinharam que é essencial conhecer sua origem e trajetória para entender os desafios presentes no cotidiano escolar.

No eixo temático das teorias pedagógicas, uma das perguntas do questionário abordou a aplicação desses fundamentos no planejamento de aulas. Quatro professoras admitiram não utilizar nenhuma teoria pedagógica, enquanto cinco afirmaram empregá-las, mas sem detalhar suas respostas. Outras quatro disseram adotar diversas teorias pedagógicas, ajustando-as às especificidades de cada turma, com base na diversidade dos alunos.

Oito professoras destacaram que aprendem com os alunos, considerando-os protagonistas das aulas e respeitando suas individualidades. O Construtivismo foi apontado como a abordagem predominante, com Piaget sendo o autor mais citado. As atividades lúdicas também foram frequentemente mencionadas. A professora “P6” declarou utilizar a “apostila FTD” como referência pedagógica, enquanto “P8” afirmou adotar um enfoque “Social Cognitivo, afetivo, motor e emocional” (Da pesquisa, 2024). Algumas docentes demonstraram confusão sobre o conceito de teorias pedagógicas, e o predomínio do imaginário Construtivista/Escolanovista foi evidente.

Esse predomínio é destacado por Duarte (2010), que aponta a hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender” e do “aprender a fazer” no debate educacional recente. Saviani (2018b) reforça que, embora essas abordagens tenham surgido em defesa

da escola pública, atenderam principalmente às demandas de escolas de elite. Para a classe trabalhadora, as pedagogias do “aprender a fazer” frequentemente serviram a interesses empresariais, contribuindo para o esvaziamento de conteúdos nas escolas públicas e para a secundarização do papel dessas instituições no desenvolvimento integral dos estudantes.

d) A relação entre as teorias pedagógicas e a prática docente

Ao abordar o eixo temático referente a relação entre as teorias pedagógicas para a prática em sala de aula, apenas “P15” respondeu não considerar importante esse vínculo (Da pesquisa, 2024). As vinte e uma docentes responderam que consideram importante compreender a origem desse nível de ensino e as teorias pedagógicas existentes. Nove professoras detalharam as suas respostas afirmando que esse conhecimento é importante para ter um entendimento maior, para aprimorar seus estudos.

Quatro responderam que é importante para a sua formação e três alegaram que essa compreensão facilita o seu trabalho na realidade escolar, uma vez que trabalham com as teorias pedagógicas no dia a dia e é com embasamento teórico que valida a sua prática. Três docentes mencionaram que saber sobre a História da Educação Infantil no Brasil contribui para ter parâmetros a respeito dessa etapa educacional e evoluir nessa área. Uma docente destacou que as teorias pedagógicas dão suporte, mas que é preciso considerar a realidade de cada escola.

“P12” comentou que as teorias pedagógicas oferecem “conceitos importantes para transformar nossa *práxis*” (Da pesquisa, 2024). A fala da docente vai ao encontro do movimento da *práxis* dialética prática - teoria – prática, em que se articulam reflexão e ação que na prática pedagógica tem na escola e no professor a função de mediar e potencializar a construção de conhecimentos socialmente significativos (Noronha, 2005).

Vale destacar também que oito docentes citaram a relação entre a teoria e a prática para a qualidade do trabalho pedagógico e que o trabalho deve ser desenvolvido de maneira prática, sem perder a complexidade da teoria. Estas professoras enfatizaram a relevância da prática docente caminhar junto com a teoria, com o embasamento teórico a respeito das práticas pedagógicas e como conhecer essas teorias pedagógicas colaboram para entender o desenvolvimento infantil.

Observa-se que as docentes, de modo geral, no primeiro encontro da formação tinham uma concepção não tão aprofundada, conceituada da relação e da importância das teorias pedagógicas para a sua prática na sala de aula, mas já havia um entendimento de que a teoria e a prática não deveriam ser separadas. Uma das professoras até mencionou o conceito de *práxis*. No entanto, ao longo dos encontros tais conceitos puderam ser

aprofundados e melhor compreendidos, ainda mais ao refletir sobre a própria realidade escolar das professoras e problematizar como o conhecimento a respeito das teorias pedagógicas contribui para enfrentar as consequências e os desafios decorrentes da trajetória da Educação Infantil no país.

Vale apresentar a concepção da docente “P10” a respeito da história da Educação Infantil no Brasil e das teorias pedagógicas para a prática docente:

As primeiras instituições de ensino infantil, foram criadas com intuito de cuidar dos filhos pequenos, para que suas mães pudessem trabalhar. Mas atualmente, a educação infantil é voltada para educar, cuidar e brincar, desenvolvendo na criança o psicológico, físico, social e cognitivo. As teorias pedagógicas de aprendizagem auxiliam as estratégias no desenvolvimento. Através delas, possibilita que o professor adquira conhecimentos, atitudes e habilidades para alcançar melhor os objetivos de ensino. Atualmente, as teorias são bases, para a aprendizagem e para as decisões relacionadas ao ensino-aprendizado (Da pesquisa, 2024).

A partir do Questionário da Prática Social Final, esse eixo temático analisa que em relação a sua atual concepção sobre o vínculo entre as teorias pedagógicas e a prática na sala de aula, doze docentes responderam que uma contribui com a outra, que se complementam, que devem caminhar juntas. Apenas “P15” afirmou não saber nada do assunto (Da pesquisa, 2024). Sete professoras alegaram que algumas teorias pedagógicas não condizem com a realidade escolar ou que procuram adequar o que é melhor para cada turma em que atuam, mas não detalharam quais seriam as teorias distantes da sala de aula, nem como é o processo para alinhar as teorias pedagógicas com o dia a dia em cada turma.

Nota-se que boa parte das professoras assimilou a importância e a relação das teorias pedagógicas com a prática docente. Algumas respostas abordam a relevância das teorias para a compreensão da realidade em que a educação escolar está inserida, porém esse entendimento ocorre diante dos desafios postos pela prática em sala de aula tanto em questões estruturais da realidade escolar quanto do processo de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. Também destacaram o quão fundamental é a realização da formação continuada, o alinhamento entre prática e teoria e os desafios práticos enfrentados.

e) A Pedagogia Histórico-Crítica

O próximo eixo temático abordado na pesquisa foi a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Em relação ao conhecimento das docentes sobre essa teoria pedagógica crítica, seis professoras afirmaram não saber o que ela trata, enquanto sete outras mencionaram que conhecem a PHC, mas não detalharam suas respostas. Duas professoras declararam

admirar essa teoria, e quatro ressaltaram que ela se fundamenta na relação intrínseca entre teoria e prática. Quatro docentes também destacaram que a PHC tem como objetivo trabalhar de forma sistematizada, transformando o saber, por meio da sistematização da prática pedagógica, com o intuito de promover a transformação de significados. Elas enfatizaram que a prática pedagógica deve ter um saber significativo para a criança, possibilitando conexões com a realidade em que ela está inserida.

Além disso, oito docentes ressaltaram que essa teoria pedagógica defende as interações sociais como essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Elas destacaram a importância de integrar a teoria e a prática, promovendo o resgate dos conhecimentos prévios dos alunos e oferecendo novas perspectivas, horizontes e experiências. Nesse sentido, “P8” enfatizou que a PHC promove a “valorização das vivências dos alunos e a possibilidade de construção de novos saberes que façam sentido no contexto da sua realidade” (Da pesquisa, 2024). Essa fala reflete um dos principais princípios da PHC: a ideia de que a educação deve ser capaz de se conectar com a realidade social e cultural dos estudantes, transformando sua prática pedagógica em algo mais significativo e relevante.

Essa teoria, ao trabalhar a transformação dos saberes e ao articular prática e teoria, oferece às docentes uma ferramenta poderosa para repensar as metodologias de ensino, valorizando os contextos e as experiências dos alunos. A abordagem da PHC é vista por essas docentes como uma forma de potencializar o desenvolvimento dos alunos, pois parte da compreensão de que a educação deve ser reflexiva e transformadora, levando em consideração as especificidades da cultura e da realidade social de cada estudante. Segundo elas:

é uma prática pedagógica que visa trabalhar o saber sistematizado, transformando em saber significativo, de modo que no processo de transmissão e assimilação o aluno seja capaz de realizar conexões relevantes entre as diversas disciplinas (Da pesquisa, 2024).

Constata-se que, de modo geral, as professoras não possuem contato com a PHC em seus planejamentos e na realidade escolar, e não há divulgação dessa teoria crítica para essas docentes atuantes na Educação Infantil. Oito docentes conhecem algumas ideias importantes defendidas pela PHC, como sistematização do saber, transformação e conexão com a realidade social dos estudantes e a inseparabilidade entre a teoria e a prática. No entanto, essas ideias estão desarticuladas e não há um entendimento

sistematizado sobre a PHC. Isso reforça a necessidade das reflexões realizadas nos encontros do Grupo sobre o contexto de elaboração dessa teoria pedagógica crítica, os principais fundamentos e ideias defendidas a respeito da educação brasileira, a proposta pedagógica e a relação da educação com o contexto sociopolítico atuam inserido na estrutura capitalista neoliberal vigente.

Após as leituras e discussões desenvolvidas no Grupo Coletivo de Estudos, com base no Questionário da Prática Social Final, ao abordar o que entendem por PHC, cinco professoras demonstraram ainda não ter assimilado os principais fundamentos, o que defende e a importância dessa teoria pedagógica para a prática docente, ao verificar respostas como “nada”, dada por “P15” novamente ou que não detalham o seu aprendizado, que somente informam que é uma boa metodologia e que pode mudar sua prática (Da pesquisa, 2024). Uma professora aborda que é importante utilizar de várias teorias pedagógicas, de acordo com a realidade de cada estudante, não considerando a totalidade da prática social, mencionada nas discussões a partir das leituras e reflexões realizadas, que consideram o contexto sociopolítico e educacional atual do país.

Sete das docentes enfatizaram a importância de propiciar a assimilação do saber sistematizado e do conhecimento global produzido pelos seres humanos no trabalho pedagógico. Nove ainda citaram que essa teoria pedagógica trabalha o saber significativo no processo de aprendizagem e tem por objetivo a transformação da realidade social dos estudantes através do acesso ao conhecimento. Quatro professoras destacaram que a partir da PHC compreenderam a importância da aprendizagem para o desenvolvimento das crianças, que este não é natural, mas sim construído por meio de interações sociais.

As docentes “P16”, “P13” e “P22” também destacaram o comprometimento dessa teoria com a “transformação social”, se tratando de uma pedagogia revolucionária, articulada com a crítica da estrutura sociopolítica vigente na sociedade por meio da educação (Da pesquisa, 2024). Para exemplificar, pode-se citar a resposta da professora “P24”:

É uma abordagem educacional desenvolvida pelo educador brasileiro Dermeval Saviani. Busca compreender e transformar a realidade educacional. Essa Pedagogia continua sendo valiosa para a compreensão crítica da educação e das desigualdades sociais, mas sua aplicação envolve considerar as mudanças sociais (Da pesquisa, 2024).

A parte final de sua resposta provoca reflexões a respeito da aplicação da PHC na realidade escolar, ainda inserida em um sistema econômico e social desigual. Nessa

direção, a PHC fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético defende o entendimento do modo de produção da existência humana e suas contradições como base da História por parte dos professores na luta pela transformação da realidade social. Assim, a função principal da educação escolar é a de possibilitar aos filhos da classe trabalhadora o acesso e a apropriação aos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, saberes esses que estão a serviço da classe burguesa dominante, mas que não são burgueses em si. Ao garantir que esses saberes ultrapassem o pragmatismo, utilitarismo e a superficialidade da vida cotidiana, os docentes propiciam aos alunos a obtenção da produção cultural mais desenvolvida que foi estabelecida pela humanidade, em direção à transformação da sua prática social (Colares; Lombardi, 2021).

A fala da professora pode ser pensada a partir do pensamento de Vygotsky (2009), no que diz respeito a entender que o que se procura desenvolver não é a solução do problema da educação escolar, que está enraizado e condicionado pelas questões estruturais do sistema capitalista vigente, mas no método de construção dessa solução que perpassa as relações estabelecidas nas esferas da superestrutura, como a educação escolar que pode ser utilizada visando a transformação da prática social da classe trabalhadora.

Seis docentes declararam que apreenderam a importância de partir do que a criança já sabe, já conhece sobre determinada atividade, determinado conteúdo e ampliar esse conhecimento, tornando o saber sistematizado significativo para a sua realidade social, de forma crítica. É válido explicitar a resposta da professora “P26” a respeito da contribuição da PHC para sua prática pedagógica:

Eu não tinha entendimento sobre a PHC. Hoje posso ver que minha prática como professora será diferente, envolvendo ainda mais os alunos para se tornarem cada vez mais críticos, tendo autonomia e podendo transformar a sociedade onde atua (Da pesquisa, 2024).

Alguns fundamentos dessa teoria pedagógica foram compreendidos, como a questão da possibilidade de transformar a sociedade em que está inserido. No entanto, há ainda algumas confusões a respeito do que essa pedagogia defende. Como por exemplo, pode-se mencionar que “P9” alegou que ela “flexibiliza os conteúdos para compreender a real necessidade dos nossos alunos” (Da pesquisa, 2024).

Porém, a PHC defende que é por meio de oportunizar o acesso e a assimilação aos conhecimentos, aos saberes, aos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos sistematicamente acumulados pela humanidade, que os alunos são instrumentalizados

para agirem e transformarem a sua realidade social. Isso, porque como afirma Saviani (1996), o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos. O saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Para alcançar esse resultado, a educação tem que tomar como referência de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Uma docente destaca que a proposta da PHC é que o trabalho docente seja fundamentado na articulação entre a teoria e a prática, o que configura a *práxis*, ao partir da realidade social, se instrumentalizar com a teoria e retornar para a prática social, com novos conhecimentos e possibilidades de ação e transformação.

f) A função da Educação Infantil e das professoras atuantes nesse nível de ensino

Por sua vez, a respeito do eixo temático relacionado com a função da Educação Infantil e das professoras que atuam nesse nível de ensino, as docentes responderam qual é, para elas, essa função e o seu papel enquanto docente atuante nessa etapa educacional, assim como sua compreensão acerca da dualidade entre o cuidar, o educar, o ensinar e o brincar.

Nove professoras mencionaram que, para elas, essa etapa educacional é a base, o alicerce da Educação Básica, uma vez que é nela que o indivíduo desenvolve habilidades para a vida e para as próximas etapas educativas. “P15” respondeu que é “trabalhar o que a família ignora” (Da pesquisa, 2024). Doze declararam que a função da Educação Infantil é possibilitar para as crianças a formação de noções, a socialização, a descoberta das coisas, estimular o desenvolvimento e a linguagem, que é fundamental para desenvolver as habilidades necessárias para a criança. Outra docente também alegou que ela proporciona o conhecimento de maneira lúdica para despertar o interesse na aprendizagem.

A concepção das professoras sobre a função da Educação Infantil, ao que tudo indica, de modo geral, demonstra uma consciência da importância dela enquanto primeira etapa da Educação Básica, enquanto base para a formação e o desenvolvimento das crianças. Entretanto, nove professoras detalharam que compreendem a Educação Infantil como importante na preparação para outras etapas educacionais, assim como para desenvolver habilidades para a vida, com ênfase na socialização e na descoberta das coisas de forma espontaneísta. Já dez respostas encaminham para um pensamento dessa

primeira etapa como impulsionadora do desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, motor, cognitivo, social, cultural, emocional e afetivo, ao realizar o planejamento docente, com objetivos de aprendizagens definidos, que elas compreendam as profissionais dotadas de saberes sistematizados e intencionalidade pedagógica que são, em que cada atividade realizada.

Já em relação à dualidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, “P15” respondeu que isso era “cansativo” (Da pesquisa, 2024). Três professoras disseram que é muito importante e necessário. No entanto, percebe-se que elas não interpretaram corretamente a questão e sua intenção era, como visto em outras respostas, afirmar que tanto o cuidar quanto o educar são primordiais nesse nível de ensino. Uma professora mencionou que antes de ensinar é preciso acolher e outra citou que educar é fundamental, mas que é necessário cuidar também. “P22” alegou que em algumas vezes na realidade escolar, o cuidar e o educar “foge do alcance do professor” (Da pesquisa, 2024).

Dezesseis docentes destacaram que o cuidar, o educar, o ensinar e o brincar devem caminhar juntos e que enquanto cuida, se educa e que é preciso utilizar os momentos de cuidado também para educar e estimular a criança. Foi relatado que na Educação Infantil não tem como separar o cuidar e o educar, o cuidar é necessário e o educar contribui para a formação das crianças. “P7” evidenciou que não pode “dar mais ênfase a um ou outro, ambos são necessários, mas cada qual com sua funcionalidade” (Da pesquisa, 2024). Outra professora mencionou que assim como a teoria e a prática, o cuidar, o educar, o ensinar e o brincar não podem ser trabalhados isoladamente, um complementa o outro. Além disso, “P18” citou o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil de 1998, que afirma que:

o cuidar deve suprir as necessidades das crianças, mediando o desenvolvimento das capacidades humanas. Já o educar, deve contribuir na formação da criança em sua inserção social e em seu desenvolvimento (Da pesquisa, 2024).

A professora “P9” ainda citou que é necessário “educar cuidando, e ao cuidar tornar esse momento cheio de significados e aprendizagem” (Da pesquisa, 2024). Apesar de algumas respostas mostrarem que algumas docentes entendiam a relação entre o cuidar, o educar, o ensinar e o brincar de forma superficial, a maioria já possuía o entendimento da importância da inseparabilidade desses elementos na Educação Infantil.

A separação entre o cuidar e o educar, refletida principalmente ao compreender a deficiência da formação inicial docente, limita a consciência em relação à ciência do professor. A partir da ênfase no aspecto do cuidar, a prática se vai na direção de esvaziar a teoria para fazer da educação escolar mera preparação para um mercado de trabalho fragmentado e consumista, inserido na lógica socioeconômica neoliberal, que se configura como a atual forma do sistema capitalista. O interesse do Estado é que as crianças sejam um corpo que consome coisas de crianças para depois se tornar adultos que consomem coisas de adultos e utilizam sua força de trabalho para suprir esse consumo e gerar lucros para seus patrões. Na Educação Infantil, essa limitação é retratada pelas ações espontaneístas e assistencialistas que trabalham o “saber fazer”. Essa questão está atrelada à “regulação do fazer pedagógico, pois estamos sempre em um sistema de regulação, seja uma regulação normativa proposta pelas leis que determinam o que deve ser a Educação Infantil, até uma regulação cultural” (Penteado, 2018, p. 105).

Em relação à Prática Social Final, três das docentes responderam que não possuem nenhuma alteração do seu entendimento em relação ao que informaram na Prática Social Inicial. Duas ainda salientam que esse nível de ensino tem como papel preparar a criança para a alfabetização e para o seu desenvolvimento para o futuro. Estas respostas não demonstram novas percepções a respeito da função da Educação Infantil, prevalecendo a visão construída historicamente que destaca práticas espontaneístas ou preparatórias para as próximas etapas.

Entretanto, quatorze das professoras ressaltaram que se sentem mais valorizadas e que, nessa etapa educacional, é preciso desenvolver os aspectos cognitivo, físico, emocional e social das crianças, estimulando o seu raciocínio e a sua linguagem, ao visar o seu desenvolvimento pleno e integral, articulando com os momentos do cuidado, mas indo além deles. A Educação Infantil, então, possibilita oportunidades para estimular o desenvolvimento integral das crianças, desde o nascimento. Algumas docentes evidenciaram brincadeiras, contação de histórias e jogos como instrumentos para a realização desse desenvolvimento.

Percebe-se que algumas professoras entenderam a importância da intencionalidade pedagógica em cada atividade para tal realização. Como exemplo, vale citar que a docente “P9”, que na Prática Social Inicial já compreendia a importância do “educar cuidando”, afirmou que a Educação Infantil trabalha tanto o “cuidado das necessidades básicas da criança quanto com objetivos direcionados para uma aprendizagem e o desenvolvimento integral delas” (Da pesquisa, 2024). Algumas

professoras, como a “P4”, destacaram que, em relação à Prática Social Inicial, o seu entendimento se tornou “mais concreto” (Da pesquisa, 2024).

“P15” alegou que se considera “professora, mãe e avó” de seus alunos (Da pesquisa, 2024). Essas respostas mostram que algumas professoras ainda estão enraizadas na visão construída historicamente como “tias”, cuidadoras apenas, sem compreender a identidade docente. Quatro alegaram que estão em constante capacitação e aprimoramento para realizar o seu trabalho da melhor maneira.

Já seis professoras enfatizaram que seu papel é dinâmico, interativo e focado no desenvolvimento integral dos alunos, ao promover uma aprendizagem significativa. Onze docentes citaram que a sua função é essencial para o desenvolvimento das crianças, ao fornecer a base de aprendizados para o seu futuro. Também mencionam que é importante propiciar o aprendizado da autonomia, da socialização, de ser crítico, de se comunicar, e de refletir e resolver os problemas que surgirem, além de estimular as crianças a explorarem e terem confiança.

Essa questão evidencia a importância do planejamento na Educação Infantil, colocada por Marsiglia (2010) e mencionada pelas dezessete docentes, ao entender que a aprendizagem não deve ocorrer seguindo demandas espontâneas ou esperando determinada maturidade biológica do indivíduo que o propicie aprender. A aprendizagem antecede o desenvolvimento da criança. Assim, a atividade pedagógica docente deve proceder por meio do planejamento, tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos.

A realização do Grupo de Estudos/oficinas permite o aprimoramento contínuo na perspectiva de uma formação continuada que instrumentaliza as docentes com a elaboração dos Planos de Trabalho Docente-Discente, a partir de uma teoria pedagógica crítica, a PHC. A PHC, como proposta de novas maneiras de ensinar e de aprender, enfatiza o conhecimento científico e a intencionalidade pedagógica, os objetivos direcionados em cada atividade para promover uma aprendizagem que propulsiona o desenvolvimento motor, físico, cognitivo, social, afetivo, emocional e cultural dos indivíduos desde o nascimento, ao visar sua formação plena.

g) A realização do Grupo Coletivo de Estudos/oficinas

O último eixo temático abordado refere-se às concepções das docentes sobre a realização do Grupo de Estudos/oficinas. No que tange à relevância dos temas trabalhados nos encontros para a sua formação e atuação profissional, sete docentes responderam de forma vaga, afirmando apenas que os temas foram importantes ou que ajudaram a

desenvolver melhor o seu trabalho, sem fornecer maiores detalhes. Em contrapartida, quinze professoras destacaram que os temas discutidos contribuíram para entender a diferença entre teoria e prática, além da relação entre o cuidar, educar, ensinar e brincar, reconhecendo como esses elementos se entrelaçam. Essas docentes também mencionaram a importância de observar e refletir sobre suas práticas pedagógicas, desenvolvendo um olhar mais crítico e repensando o seu trabalho docente.

A professora "P12" relatou que os encontros possibilitaram uma "revisão" e uma "visão mais madura" sobre os conteúdos abordados, como a trajetória da Educação Infantil e as teorias pedagógicas, além de proporcionar o aprimoramento de sua formação (Da pesquisa, 2024). Outras docentes afirmaram que passaram a compreender melhor a relação entre aprendizagem e desenvolvimento infantil, reconhecendo como essa relação se manifesta na prática.

A professora "P10" ressaltou que os temas discutidos nos encontros permitiram entender que, por meio de uma base teórica sólida, "o educador possui ferramentas para utilizar e repensar sua prática na sala de aula, ao observar, estudar e modificar seu trabalho, aproximando a teoria e a prática" (Da pesquisa, 2024). Ela acrescentou que apreender as teorias pedagógicas viabiliza a adoção de novas práticas de ensino, especialmente aquelas que favorecem uma maior assimilação por parte dos alunos. Outra docente mencionou que os temas discutidos contribuíram para sua formação, uma vez que a abordagem educacional enfatizada nos encontros, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), destaca a importância dos conhecimentos científicos e da consciência crítica no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A professora "P9" também ressaltou a relevância dos temas tratados nos encontros, afirmando que eles foram fundamentais para sua prática profissional ao problematizar que "para que exista uma boa prática, devemos fortalecer nossa teoria, com leituras, pesquisas e, principalmente, muito diálogo e troca de experiências" (Da pesquisa, 2024).

As duas participantes da pesquisa que, tanto no Questionário da Prática Social Inicial quanto no da Prática Social Final, indicaram que não estavam atuando diretamente em sala de aula, mas sim como coordenadora pedagógica e diretora de escolas do município, informaram que as discussões realizadas nos encontros as permitiram oferecer contribuições para as docentes que não participaram do Grupo Coletivo de Estudos.

Em geral, a realização do Grupo de Estudos/oficinas foi considerada significativa para as professoras da Educação Infantil deste município, proporcionando um espaço para

troca de experiências e discussão sobre os desafios da sua realidade escolar. Além disso, os encontros, estruturados com fundamentações teóricas e propostas práticas, permitiram o contato com novos conhecimentos e o repensar das práticas pedagógicas.

Esses encontros possibilitaram revisitar questões como a origem e a trajetória da Educação Infantil no Brasil, além das consequências que essa trajetória impõe para a realidade escolar atual. Também foram abordadas as teorias pedagógicas dominantes, problematizando-as a partir do contexto sociopolítico e educacional vigente, ao mesmo tempo em que apresentaram a PHC como uma teoria pedagógica crítica, oferecendo uma proposta alternativa, que visa ao desenvolvimento integral das crianças e ao acesso ao conhecimento científico como instrumento de transformação social.

Como afirma Paschoal e Machado (2009, p. 90), "as docentes atuantes nesse nível de ensino podem 'frequentar não só [...] os grupos de estudos ligados ao fazer pedagógico na sala de aula, mas [...] estar atentas às questões políticas, sociais e econômicas, acompanhando as transformações da sociedade como um todo'".

Os principais pontos positivos dos encontros, explicitados pelas professoras, incluem os temas que proporcionaram novos conhecimentos, o diálogo, a troca de experiências, a ampliação do conhecimento, a possibilidade de revisar e discutir assuntos como as teorias pedagógicas, a orientação para o trabalho docente na perspectiva da práxis, a clareza das ideias abordadas, o incentivo ao estudo contínuo e a contribuição para a atuação na escola, visto que a educação é um recurso indispensável para lidar com o contexto atual.

Por outro lado, os principais pontos negativos levantados pelas docentes referem-se a alguns assuntos que foram considerados repetitivos, ao cansaço acumulado ao final de um dia inteiro de trabalho na escola, ao horário de realização dos encontros, que se torna cansativo, à pouca duração dos estudos, à falta de mais trocas de experiências, ao excesso de informação, que em certos momentos se tornou confusa, e às dificuldades enfrentadas nas salas de aula, que por vezes ultrapassam as reflexões realizadas nos encontros, dificultando a aplicação dos novos conhecimentos. As docentes também apontaram que poderia haver mais espaço e tempo para discussão sobre os temas e a construção de atividades, além de mais atividades práticas para facilitar a assimilação dos conteúdos trabalhados. Outro ponto destacado foi a resistência de alguns professores em aceitar mudanças em sua prática pedagógica, muitos dos quais não pensam em uma aprendizagem integral, crítica e significativa para os alunos, acomodando-se às imposições do sistema educacional, ligado à estrutura capitalista neoliberal.

Dez docentes mencionaram questões relevantes como o cansaço após um dia de trabalho, a necessidade de mais espaço e tempo para as discussões e a realização de atividades práticas para facilitar a assimilação dos conteúdos. Uma professora destacou que alguns docentes ainda se acomodam, não refletindo sobre sua prática pedagógica, limitando-se a aplicar as aulas prontas oferecidas pelo sistema educacional. Além disso, três professoras apontaram que as dificuldades encontradas na realidade escolar frequentemente superam a possibilidade de aplicar os novos conhecimentos adquiridos.

Essas questões estão diretamente relacionadas a uma inquietação mencionada pela docente "P24", na pergunta sobre seu entendimento da PHC, quando afirma que a aplicação dessa teoria pedagógica "envolve considerar as mudanças sociais" (Da pesquisa, 2024). Compreende-se, portanto, a dificuldade de planejar a partir dessa perspectiva pedagógica sem considerar as mudanças sociais, já que a realidade socioeducacional ainda está inserida na estrutura imposta pelo sistema capitalista vigente. Esse sistema gera uma realidade educacional permeada por desafios enfrentados pelas professoras.

Os principais desafios apontados incluem a sobrecarga de trabalho das docentes, a falta de apoio do sistema para melhorias estruturais nas instituições infantis e a ausência de planejamentos de carreira que disponibilizem tempo e espaço para a realização de formações continuadas. Outro fator importante é a acomodação histórica das professoras, que muitas vezes utilizam materiais de aula prontos e não refletem sobre seu trabalho pedagógico, nem proporcionam aos alunos a reflexão e o acesso aos conhecimentos científicos. Além disso, há uma desvalorização das professoras da Educação Infantil, que são reduzidas à função de cuidadoras, e a Educação Infantil é vista como um espaço destinado apenas ao cuidado das crianças.

No entanto, apesar dos condicionantes socioestruturais, a PHC pode ser entendida como um caminho para repensar as práticas pedagógicas e promover mudanças na educação brasileira. De acordo com Silva et al. (2021), a profissionalização docente está intimamente ligada a uma rede de relações de poder dentro do sistema educacional. Para enfrentar essas relações, é essencial aproveitar as brechas para realizar um trabalho significativo que defenda os interesses da aprendizagem dos estudantes, ao invés de atender apenas aos interesses neoliberais que priorizam índices educacionais. Um caminho para alcançar esse objetivo é a discussão, o estudo e a reflexão em espaços coletivos de formação continuada, como o promovido durante esta pesquisa, que

possibilita ao professor desenvolver sua autonomia e tomar decisões sobre os problemas oriundos de sua prática docente, sem se tornar um mero aplicador de aulas prontas.

Por fim, as docentes responderam sobre os temas que consideram importantes para outras formações continuadas. Cinco afirmaram não ter nenhum tema específico em mente, enquanto sete professoras expressaram interesse em trabalhar temas relacionados à Educação Especial, ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), à Inclusão e à Diversidade. Algumas mencionaram a aprendizagem lúdica e o desenvolvimento infantil (três professoras), a alfabetização na Educação Infantil (uma docente), o Plano de Trabalho (duas professoras) e o relacionamento entre família e escola (duas docentes).

A resposta da docente "P12" é especialmente relevante, pois ela destacou a importância de uma formação voltada para os pais dos alunos, ressaltando a necessidade de diferenciar o conteúdo científico de informações digitais sem embasamento, uma vez que "[...] hoje temos muitas pessoas que não são da educação tentando se envolver e interferir nas escolas de maneiras equivocadas" (Da pesquisa, 2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realidade escolar, as professoras da Educação Infantil enfrentam diversos desafios, decorrentes da origem assistencialista e da trajetória dessa etapa educacional no país. Um dos principais desafios é a dicotomia entre o cuidar, o educar, o ensinar e o brincar. Para superar esse obstáculo e desenvolver um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento integral das crianças, há barreiras impostas pelo sistema socioeducacional vigente. Essas barreiras estão relacionadas à estrutura socioeconômica e ideológica presente no cotidiano escolar, como recursos precários, falta de investimento, formação inicial limitada e uma visão historicamente construída pela sociedade, que dificulta o processo de consolidação da identidade docente.

A vinculação entre teoria e prática no processo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, sob a perspectiva de uma teoria pedagógica crítica como a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), contribui para ampliar o acesso dos filhos da classe trabalhadora ao conhecimento. Embora na sociedade vigente esse conhecimento tenha uma concepção burguesa, ao ser apropriado pelas classes subalternas, pode promover uma educação de qualidade, crítica e transformar-se em instrumento de transformação social.

Com uma aprendizagem que propulsiona o desenvolvimento pleno e integral, as crianças têm a oportunidade de tornarem-se indivíduos capazes de atender aos interesses de sua classe trabalhadora. Os processos formativos devem ser centrados na escola, partindo de uma prática social e retornando a ela. Essa prática deve ser instrumentalizada para agir e transformá-la, transcendendo o senso comum e o cotidiano, ao apropriar-se de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e políticos produzidos pela humanidade.

A escola não pode continuar negligenciando sua função primordial. Os conteúdos precisam ser apropriados pelos filhos da classe trabalhadora, especialmente nas escolas públicas, como instrumento para uma aprendizagem crítica, significativa, integral e transformadora da prática social dos indivíduos desde a primeira etapa da Educação Básica.

Esse processo, embora não imediatista, é fundamental. O trabalho de consolidação da intencionalidade pedagógica das professoras envolvidas na pesquisa contribui para a perpetuação desse aprendizado. A PHC, enquanto teoria pedagógica que emerge de uma sociedade de classes e é respaldada pela práxis dialética, pela Teoria Histórico-Cultural e pela Escola Unitária, objetiva, por meio do trabalho pedagógico, superar a realidade

construída a partir dos interesses hegemônicos burgueses. Ela visa construir uma prática social que permita aos filhos da classe trabalhadora desenvolver sua omnilateralidade, potencialidades e emancipação humana.

Apesar de ser uma referência no movimento educacional brasileiro, o desenvolvimento e a implementação da PHC no cotidiano escolar ainda são recentes. É urgente refletir sobre essa realização, considerando outras formas de aprender e ensinar. Conhecer e debater teorias pedagógicas como a PHC é essencial para repensar a prática docente, sobretudo na Educação Infantil, que ainda enfrenta os estigmas de sua origem assistencialista e os desafios enfrentados pelas professoras.

Essa teoria pedagógica crítica enfatiza o planejamento docente, destacando a intencionalidade pedagógica e o papel da professora como mediadora do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Desde a Educação Infantil, esse acesso promove aprendizagens e desenvolvimentos plenos, capazes de transformar a prática social das crianças.

O trabalho pedagógico na perspectiva da PHC propõe novas formas de aprender e ensinar, desafiando pedagogias dominantes. As concepções das docentes participantes da pesquisa demonstraram o predomínio da Pedagogia Nova, representada pelo Construtivismo. Assim, compreender as teorias pedagógicas e seus impactos na prática docente foi um passo significativo para construir um trabalho pedagógico alinhado à realidade e à transformação social desejada.

Realizar essas ações exige tempo para estudo e uma política de formação continuada. Essa tarefa é complexa em um contexto escolar inserido em uma sociedade de classes, que favorece o modo de produção dominante. Nesse sentido, é essencial que existam políticas de formação docente integral, com perspectiva contra-hegemônica, enfrentando o esvaziamento de conteúdos e construindo uma educação alternativa à sociedade vigente. Conforme evidenciado nesta pesquisa, essas políticas podem ser implementadas em parcerias entre universidades e redes municipais.

Essas questões também foram levantadas pelas professoras participantes da pesquisa, que, ao responderem ao Questionário da Prática Social Final, destacaram como principais dificuldades a falta de tempo para estudar, preparar e planejar, além do cansaço após um longo dia de trabalho. Nos encontros, relataram desafios para realizar planejamentos e trabalhos pedagógicos que transcendessem as pedagogias dominantes, especialmente a partir da PHC, em uma realidade escolar inserida no sistema hegemônico.

Apesar dessas dificuldades, as professoras compreenderam a importância de planejar intencionalmente as atividades para as crianças. Essas atividades devem ser realizadas com objetivos bem definidos e embasadas em conhecimentos científicos, para promover o desenvolvimento pleno e integral das crianças. Assim, busca-se capacitá-las a realizar sozinhas aquilo que ainda não conseguem, compreendendo o mundo humano para superar o senso comum e as experiências desprovidas de conhecimento e significado.

O planejamento na Educação Infantil, com base na PHC, evidenciou a relevância de selecionar recursos, organizar tempo e espaço educativos, bem como os conteúdos e formas mais adequadas para a transmissão-assimilação. Considerando cada período do desenvolvimento infantil, busca-se concretizar os conhecimentos científicos, artísticos, políticos e filosóficos no saber escolar.

A importância de uma formação continuada coletiva e permanente foi destacada pelas professoras durante os encontros. Elas enfatizaram que a realização de um Grupo Coletivo de Estudos/Oficinas fortaleceu seu trabalho, proporcionando apoio mútuo e busca conjunta por alternativas para superar os desafios da realidade escolar. Isso resultou em maior confiança e clareza sobre a intencionalidade educativa e o conhecimento pedagógico adquirido.

A partir das reflexões e discussões no Grupo Coletivo de Estudos/Oficinas, as professoras elaboraram Planos de Trabalho Docente-Discente fundamentados na PHC. Essa proposta de formação continuada na Educação Infantil apresenta-se como uma alternativa para o ensino e a aprendizagem, contrapondo-se ao esvaziamento de conteúdos. Ela objetiva formar integralmente as crianças nas dimensões social, cognitiva, afetiva, física, motora e cultural, garantindo o acesso aos conhecimentos sistematizados desde a primeira etapa da Educação Básica. Assim, promove-se a formação de indivíduos conscientes de sua função social e capazes de atuar na realidade com vistas a transformá-la.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Leonardo. *Pedagogia Histórico-Crítica: notas sobre os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos*. 1. ed. Goiânia-GO: Editora IF Goiano, 2023.
- ANGELINI, Rossana Aparecida Vieira Maia. A qualidade da Educação no Brasil: um problema de metodologia? *Revista Psicopedagogia*, p. 213-220, 2006.
- ASSIS, Taira Carvalho de. *Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e possibilidades para a Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Jataí-GO, 2021, 98p.
- BALZAN, Celso Sidinei; ORSO, Paulino José. Os desafios da institucionalização e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia-PR. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador-BA, v. 05, n. 02, p. 159-174, 2013.
- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; CUNHA, Neire Márcia da; COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil: algumas questões conceituais em análise. *Educação em Foco*, Belo Horizonte-MG, v. 26, n. 48, 2023.
- BOTH, Ilaine Inês. *Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus-AM, 2016, 326p.
- BOTTOMORE, Tom (Org.). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- BRANCO, Emerson Pereira et al. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? *Debates em Educação*, Maceió, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução nº 510*, de 07 de abril de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, 24 mai. 2016. Seção 1, p. 44.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília-DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. *Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)*. Brasília-DF: Presidência da República, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. *Práxis pedagógica: um*

desafio cotidiano. *Paidéia*, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 15-32, 2013.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira Diniz; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação mercadoria? Empresariamento? Defensores da Educação como direito público, unívos! *Revista Trabalho Necessário*, v. 20, n. 42, 2022.

COLARES, Anselmo Alencar; LOMBARDI, José Claudinei. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (Orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Pedagógica Transformadora*. 1. ed. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, p. 39-63, 2021.

COSTA, Mávia Matias; FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Currículo da Educação Infantil: das concepções teóricas à proposta pedagógica curricular sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 13, n. 1, p. 01-20, 2024.

DANTAS, Letícia da Silva Rocha. *A formação do leitor-literário na Educação Infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2021, 32p.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2010, p. 33-50.

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

FAGUNDES, Raony Pantoja. *Teorias do Desenvolvimento a partir de Jean Piaget e Lev Vygotsky*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará. Abaetetuba-PA, 2022, 24 p.

FERREIRA, Marcela Figueira; GUERRA, Agercicleiton Coelho. Por uma educação emancipatória: a Educação Infantil à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. In: *ANAIS DO III SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE MAPA*, Fortaleza-CE, p. 91-96, 2018.

FLEURY, Tereza Leme; WERLANG, Sérgio Ribeiro da Costa. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. *GV Pesquisa – Anuário de Pesquisa 2016-2017*, São Paulo, n. 5, p. 10-15, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. *Interações*,

Campo Grande-MS, v. 21, n.1, p. 141-153, 2020.

GAMA, Carolina Nozella; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas*. 1. ed. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, p. 13-48, 2018.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. *Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar*. [S.l.], [2020]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Mariane dos Santos; SILVA, Vandei Pinto da. Desafios para a educação da criança no Brasil: desenvolvimento *Omnilateral*. *Revista Profissão Docente*, Uberaba-MG, v. 18, n. 39, p. 373-386, 2018.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982, 244p.

HERBERTZ, Dirce Hechler. *Práticas Pedagógicas em Educação Infantil: princípios e propostas, o que não pode faltar?* Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2016, 189p.

HERMIDA, Jorge Fernando; SILVA, Matheus Bernardo. A Educação Física na Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações, a partir dos aportes de “Escola e Democracia”. *Debates em Educação*, v. 16, n. 38, p. 01-25, 2024.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Quietos e caladas: as atividades infantis de movimento com as crianças na Educação Infantil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte-MG, v. 25 n. 02, p. 283-302, 2009.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; HORA, Dinair Leal da. A organização do trabalho pedagógico na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *Holos*, v. 08, n. 37, 2021.

LUENGO, Fabiola Colombani. Análise dos dados e os eixos temáticos. In: LUENGO, Fabiola Colombani. *A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 87-115.

- MANACORDA, Mário Alighiero. O homem Omnilateral. In: MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas: Alínea, 2007, p. 77-94.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador-BA, v. 09, n. 01, p. 107-121, 2017.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MARTINS, Ligia Marcia. Fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos Pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 41-79, 2013.
- MARTINS, Ligia Marcia. As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *29ª. Reunião Anual/Anped*, 2006. Disponível em: https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 27 mai. 2024.
- MIGUEL, Vera Lúcia Cardoso Pereira. *A práxis pedagógica do profissional da Educação Infantil: um estudo pautado na formação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão-SC, 2004, 126p.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, Braga-Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.
- MOREIRA, Helloysa Bragueto; ORSO, Paulino José. O ensino na Educação Infantil sob a perspectiva Histórico-Crítica e sua importância para o desenvolvimento humano. *Revista Espaço do Currículo On-line*, João Pessoa-PB, v. 11, n. 2, p. 180-187, 2018.
- NASCIMENTO, Isabela Ribeiro Villares. *A relação teoria-prática na atividade educativa: concepções docentes sobre a importância dos conteúdos escolares no desenvolvimento humano*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Corumbá-MS, 2019, 208p.
- NORONHA, Olinda Maria. Práxis e Educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 20, p. 86-93, 2005.
- NÚCLEO DE TECNOLOGIA MUNICIPAL DE ITABUNA. *Educação Infantil: os Campos de Experiência à luz da PHC*. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XAOlnhRITNo&t=2414s>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Coelho de. *O conceito de hegemonia em Gramsci: possibilidades de compreensão a partir da educação*. Org & Demo, Marília-SP,

v. 21, n. 02, p. 159-174, 2020.

OLIVEIRA, Marcela Cristina Gonçalves de. *Grupo colaborativo de estudos sobre o planejamento docente: uma análise no município de Guapirama-Paraná no contexto de implementação da Pedagogia histórico-crítica*. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho-PR, 2022, 141p.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica: uma introdução. *Revista Gesto-Debate*, Campo Grande-MS, v. 23, n. 17, p. 353-371, 2023.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristine Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

PENTEADO, Rosemeri Cavalheiro. *A supervalorização da prática como enunciado da docência na Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas-RS, 2018, 152p.

PEREIRA, Terezinha Lima; WAGNER, Valdilene; GASPARIN, João Luiz. O método Gaspariano como perspectiva crítica de qualificação didática no Ensino Superior: pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 27, 2022.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista Trabalho Necessário*, v. 18, n. 36, p. 343-364, 2020.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O Materialismo Histórico-Dialético e a Educação. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu-SP, v.1, n.1, p. 83-94, 1997.

PROBST, Daniela Daiane. *A coordenação motora ampla e o desenvolvimento psicomotor na primeira infância*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – UNOPAR. Cascavel-PR, 2020, 26p.

RABELO, Islei Gonçalves; RODRIGUES, Rosângela Silveira. *A História da Educação e a Formação Docente: possibilidades e contribuições para uma prática emancipada e emancipadora*. In: V Congresso Internacional de Filosofia e Educação - CINFE. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul-RS, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação inicial de professores: implicações com a Educação Básica. In: *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. *A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara-SP, 2018, p. 343p.

- SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na História da Educação brasileira. Campinas-SP: *HISTEDBR – UNICAMP*, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf. Acesso em: 04 mar. 2024.
- SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios Teóricos e Políticos da Pedagogia Histórico-Crítica hoje. In: PASQUALINI, Juliana Campregheer; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. 1. ed. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, p. 235-255, 2018a.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018b.
- SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996 (Coleção Seminários e Debates).
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia da Libertação: aproximações e distanciamentos. *Germinal: Marxismo e Educação em debate*, Salvador-BA, v. 13, n. 03, p.170-176, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana. As relações entre teoria e prática e seus desafios na formação dos novos professores para o Ensino Básico. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia-MG, v. 21, n. 02, p. 305-316, 2014.
- SILVA, Francisco Euguenys Medeiros da. et al. Uma análise da didática de gasparin: possibilidade de práxis pedagógica? *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, [S. l.], v. 09, 2019.
- SILVA, Suzane Castro de Araújo et al. Formação de educadores: desafios e possibilidades para a práxis pedagógica na Educação Infantil. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba-PR, v.7, n.3, p. 21537-21554, 2021.
- SOUZA, Gabriely Cristine de; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Dermeval Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica: uma abordagem a partir da História da Educação. In: *CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*,

XV, 2021, Curitiba-PR. Anais do XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba-PR: Editora Universitária Champagnat, 2021.

SOUZA, Gabriely Cristine de; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Teorias pedagógicas e prática docente na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO PPED/UENP, 5, 2023. *Anais [...]*. Jacarezinho, 2023.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão Integrativa: o que é e como fazer? *Einstein*, São Paulo, p. 102-106, 2010.

SOUZA, Susyane Katlyn Thum de. Concepções, diretrizes e práticas para o ensino na Educação Infantil. In: MALANCHEN, Julia (Org.). *Políticas educacionais, trabalho pedagógico e Pedagogia Histórico-Crítica*. 1. ed. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, p. 177-194, 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofía de la Praxis*. Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 2003, p. 263-317.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador*. Belo Horizonte/Campinas, SP: Autêntica/Autores Associados, 2011. (Coleção Perfis da Educação: 3).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância (Parte I). In: *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009, p. 241-272.

WOJNAR, Irena; MAFRA, Jason Ferreira (Orgs.). *Bogdan Suchodolski*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. (Coleção Educadores), p. 88-157.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP**

Rua: Pe. Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000. Jacarezinho – PR.

Fone: (0**43) 3527-1243.

Pesquisadora Responsável: Gabriely Cristine de Souza**Endereço:** Rua Henrique Terçariol, N° 244**Bairro:** Vila Operária - Ourinhos/SP **CEP:** 19913-440**Fone:** (43) 988594162 **E-mail:** gabriely.cristine.souza@escola.pr.gov.br**Orientadora:** Dr^a. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Este é um convite especial a você, para participação voluntária na pesquisa “**Concepções docentes sobre as teorias pedagógicas na prática educativa: uma proposta de formação continuada na Educação Infantil**”. Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento entre em contato diretamente com o pesquisador responsável.

OBJETIVO, BENEFÍCIOS DO ESTUDO

Pretendemos com esta pesquisa analisar e discutir a importância das teorias pedagógicas na prática em sala de aula na perspectiva de uma formação continuada a partir da realização de oficinas com professoras atuantes na Educação Infantil. Além da problematização referente a dualidade entre cuidar e educar nessa etapa da Educação Básica a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Com a organização de um Grupo Coletivo de Estudos/Oficinas, as professoras terão um espaço para discutir temas relevantes sobre a História da Educação Infantil, principalmente no Brasil e a respeito das teorias pedagógicas.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Você está sendo convidada a participar do Grupo Coletivo de Estudos/Oficinas sobre a História da Educação Infantil e as teorias pedagógicas, especificamente na perspectiva Histórico-Crítica.

Antes de iniciarmos nossos encontros você receberá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Deverá fazer a leitura deste documento, caso concorde com todos os termos deverá assiná-lo e rubricá-lo. Após esse preenchimento, receberá uma via assinada por você e pela pesquisadora, e rubricada em todas as páginas por ambos.

Em nosso primeiro encontro, de modo presencial, serão apresentados a programação e objetivos das oficinas. Nesse momento você receberá um questionário com questões sobre sua prática docente e conhecimentos teóricos. Esse questionário também será enviado digitalmente. Você deverá guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico enviado, e poderá se recusar a responder algumas das questões propostas, podendo deixá-los em branco.

A partir desse primeiro contato, os dados serão analisados e com base nas necessidades apresentadas alinharemos os textos a serem discutidos.

Ao todo serão seis encontros, com duração de três horas cada, antes da realização dos encontros você deverá fazer a leitura dos textos propostos, estes irão nortear as discussões durante os encontros.

No segundo encontro apresentaremos de maneira sintetizada a História da Educação Infantil, principalmente no Brasil, e discussões a respeito das teorias pedagógicas.

O terceiro encontro consistirá na apresentação do fundador da Pedagogia Histórico-Crítica, professor Dermeval Saviani, o contexto histórico e as motivações que levaram à criação dessa teoria crítica da educação, bem como constará a abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos.

No quarto encontro abordaremos a relevância das teorias pedagógicas para a melhoria na prática educativa na sala de aula, assim como irá ser problematizada a função da Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nos quinto e sexto encontros serão desenvolvidos Planos de Trabalho Docente-Discente elaborados pelas professoras participantes a partir das orientações e contribuições explanadas ao longo das oficinas.

Com a finalização das oficinas, você receberá um questionário de auto avaliação, que posteriormente será utilizado para analisar e discutir os resultados obtidos. Esse questionário também será enviado digitalmente. Você deverá guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico enviado, e poderá se recusar a responder algumas das questões propostas, podendo deixá-las em branco.

Os materiais elaborados para a realização das oficinas serão organizados no formato de *e-book*, ao apresentar um roteiro para a organização de Grupos Coletivos de

Estudo/oficinas na perspectiva do planejamento docente a partir da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil.

Em nenhum momento você será identificado. Nos questionários Inicial e Final, o nome será utilizado apenas para fins de comparação entre os dados dos dois questionários, mas não será divulgado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, já que para fins de publicação, divulgação serão utilizados nomes fictícios/códigos.

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos. Caso durante a participação nesta pesquisa, haja algum custo, ele será ressarcido pelas pesquisadoras.

Em caso de dano causado pela pesquisa ao participante, o mesmo terá direito a indenização na forma da lei, de acordo com o item II.7 da Resolução nº466 de 2012 - CNS.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

Sua participação é *voluntária* e você terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado e rubricado em todas as páginas, por ambos, ficará com você.

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada (nome fictício), para que a confidencialidade seja mantida.

O pesquisador garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma. Os riscos consistem em emocionais ou derivados de tensões ou situações constrangedoras durante os encontros ou divulgação da pesquisa.

RISCOS DA PESQUISA

Os riscos desta pesquisa são de natureza psicológica. Você pode se sentir desconfortável ou constrangido ao responder questões ou expressar sua opinião durante os encontros. Pode se sentir cansado ou estressado durante a leitura dos textos ou preenchimento dos

questionários.

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais, porém há o risco de quebra de sigilo dos dados coletados, tanto por meio da divulgação em pesquisas, quanto por acesso indevido das informações em meio digital.

Para combater ou minimizar esses riscos, no momento da apresentação dos objetivos, você terá todos os esclarecimentos e tempo necessários para responder às questões. Quanto à confidencialidade, tomaremos todos os cuidados éticos para o tratamento das informações, como o emprego de codinomes e utilização de plataformas confiáveis e consolidadas no setor.

Mesmo assim, caso venha surgir algum desconforto ou constrangimento ao responder alguma questão, você terá total autonomia para recusar-se a responder às questões ou questionários, podendo desistir em participar da pesquisa a qualquer momento sem que lhe cause qualquer prejuízo.

Em obediência ao item “c” do artigo 11, II e do artigo 13, da Lei Geral de Proteção de Dados, Lei nº 13.709 de 14 de agosto de 2018 (doravante LGDP), suas informações pessoais ou dados pessoais sensíveis, serão tratadas de forma sigilosa, de modo que seu anonimato seja mantido, bem como da(s) Instituição(ões) de Ensino (doravante IE) a(s) qual(ais) se vincule ou de outras IEs ou pessoas que eventualmente sejam mencionadas durante a aplicação dos questionários/oficinas. Ressalto que essa pesquisa não tem interesse na(s) IE(s) e nem pretende adentrar em suas imediações. As informações referentes às questões tratadas nos questionários serão utilizadas somente para a finalidade da pesquisa. A pesquisadora (e a orientadora) tomará todos os cuidados possíveis para garantir a segurança dos dados pessoais e sensíveis, que não serão divulgados, e se responsabiliza por eles, sob respaldo das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde Nº 466, de 12/12/2012 e Nº 510/2016, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como pela LGPD.

O seu nome não será mencionado nem nos registros de análise dos dados. Nesses registros, a pesquisadora também usará um código como “Professora A”, “Profa-3”, P2, D-B ou outro similar, para garantir seu anonimato e o sigilo dos dados pessoais e sensíveis. O mesmo tratamento será dado para outras informações pessoais e/ou sensíveis, tais como os nomes de IEs ou de outras pessoas que possam ser mencionadas no decorrer dos questionários/oficinas. Para atribuir os códigos às pessoas ou IEs, será tomado o cuidado para que esses não se relacionem às siglas ou iniciais dos seus nomes.

Os códigos serão utilizados para todos os registros resultantes dos tratamentos dos dados dos questionários e também no(s) texto(s) de publicação dos resultados da pesquisa. Portanto, as informações pessoais e sensíveis não serão divulgadas. Do mesmo modo, recomendaremos que também observe esses procedimentos e cuidados, estando em um ambiente seguro, de modo que ninguém observe seus escritos durante o preenchimento dos questionários, preservando o seu anonimato e a relação entre seus escritos e sua identidade. Você receberá instruções a esse respeito, caso aceite o convite.

Assim, declaro meu compromisso em tomar todas essas medidas, observando e me certificando de que tudo será cumprido, para evitar a quebra de sigilo ou o acesso de seus dados pessoais e sensíveis por terceiros não autorizados. Todavia, no caso de ocorrer qualquer incidente (ou suspeita de incidente) que possam resultar acessos não autorizados e de situações acidentais ou ilícitas de destruição, perda, alteração, comunicação ou qualquer forma de tratamento inadequado ou ilícito, a pesquisadora se compromete a tomar imediatamente as medidas descritas na LGPD, artigo 49, a saber: “comunicar à autoridade nacional e ao titular a ocorrência de incidente de segurança que possa acarretar risco ou dano relevante aos titulares”. Conforme consta nesse mesmo artigo da lei, a comunicação mencionará, no mínimo: I - a descrição da natureza dos dados pessoais afetados; II - as informações sobre os titulares envolvidos; III - a indicação das medidas técnicas e de segurança utilizadas para a proteção dos dados; IV - os riscos relacionados ao incidente; V - os motivos da demora, no caso de a comunicação não ter sido imediata; e VI - as medidas que foram ou que serão adotadas para reverter ou mitigar os efeitos do prejuízo.

Os riscos à segurança de seus dados pessoais e sensíveis se referem às limitações em relação às tecnologias disponíveis, pois os dados dos questionários serão digitalizados também, por uma questão de salvaguarda das informações. As participantes serão informadas sobre as políticas de privacidade de cada recurso que utilizarmos antecipadamente.

Agora, em relação à avaliação dos riscos de prejuízo ao seu bem estar, declaro que esses são mínimos e estão limitados à possibilidade de cansaço no momento das oficinas, caso o diálogo se estenda muito, ou ao desconforto emocional que possa ter, já que a pesquisa envolve a trajetória acadêmica e profissional das participantes. Entretanto, se isso ocorrer, a oficina será pausada ou encerrada, sem qualquer prejuízo às participantes, que serão imediatamente atendidas em suas necessidades para a manutenção do seu conforto e bem estar. Para evitar que isso venha a ocorrer, a pesquisadora minimizará o risco,

perguntando antes se as participantes se sentem bem e à vontade em abordar os assuntos previstos nos questionários e no roteiro dos encontros das oficinas e se comprometendo a não forçar resposta quando as participantes evidenciarem qualquer sinal de incômodo ou desconforto. Ademais, para evitar que isso venha a ocorrer, a pesquisadora minimizará o seu risco, disponibilizando à senhora uma cópia dos questionários e o roteiro das temáticas de cada encontro das oficinas, antes de prosseguir com as mesmas, para que fique sabendo previamente qual será o teor dos seus conteúdos, e ao prosseguir, a pesquisadora se certificará de que a senhora se sente bem e à vontade para conversar sobre as questões e assuntos previstos no roteiro.

Além disso, a pesquisadora ressarcirá os custos decorrentes de possíveis prejuízos que possam decorrer da sua participação na pesquisa. A pesquisadora também se compromete a não forçar que responda a um questionamento que não se sinta à vontade para comentar. No momento em que sentir qualquer desconforto você pode pausar, parar ou mesmo desistir das oficinas. De nenhuma forma você será constrangida ou forçada a continuar se não quiser abordar algum assunto ou não desejar mais participar da pesquisa.

Desse modo, a segurança desses dados também dependerá das políticas de privacidade dessas ferramentas e de outras usadas para estabelecermos contato. Sendo assim, ressalto que as informações dos questionários/oficinas ficarão armazenadas em computador (notebook), de acesso limitado e de uso pessoal e exclusivo da pesquisadora, e em um pen-drive, que será guardado pela orientadora desta pesquisa em um armário de acesso restrito a ela, em sua sala de permanência na UENP-CCHE.

Logo após a conclusão da pesquisa, todos os dados originais, pessoais e/ou sensíveis, serão apagados do computador, enquanto o registro no pen-drive permanecerá sob guarda. Após o período de 05 anos esse registro e outros contendo dados pessoais e sensíveis serão destruídos, de modo que eles nunca mais poderão ser acessados.

Informo que os procedimentos descritos até aqui, para minimizar os riscos de segurança dos dados pessoais e sensíveis, também serão adotados para as trocas de mensagens via e-mail e/ou telefone/whatsApp que foram realizadas com você, tais como as mensagens do convite, para tirar dúvidas, para envio de orientações para a realização das oficinas e acordar a sua data, para obter seu consentimento, etc. Sendo assim, a cada troca de mensagens que realizarmos, a pesquisadora se compromete a salvar uma cópia das mensagens em seu computador e no pen-drive, cujo acesso ficará restrito à pesquisadora (e orientadora), apagando os registros das mensagens em caixa de entrada e na lixeira do e-mail e também do aplicativo de whatsApp, caso seja utilizado. Ademais, se aceitar o

convite, saliento que é importante que também realize esses procedimentos/cuidados de modo a resguardar a segurança de seus dados pessoais e sensíveis.

INDENIZAÇÃO EM CASO DE DANOS

Caso você participante, vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito à indenização, por parte do pesquisador.

BENEFÍCIOS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com sua participação nas oficinas você poderá conhecer ou aprofundar-se na História da Educação Infantil, principalmente no Brasil, e nas teorias pedagógicas e compreender como esse conhecimento contribui em suas práticas pedagógicas na sala de aula, especificamente na Educação Infantil na perspectiva dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, os conhecimentos adquiridos poderão auxiliá-la no trabalho docente, resgatando o conhecimento teórico a ser utilizado como uma base da prática pedagógica para que sejam efetivadas ações que preparem os estudantes enquanto sujeitos históricos, que possam interferir e transformar a realidade em que vivem, desde a primeira etapa da Educação Básica.

Os encontros serão realizados de maneira presencial e a coleta de dados por meio de questionários. Qualquer custo referente a deslocamentos será ressarcido pelas pesquisadoras responsáveis.

Ao final dos encontros você será certificado.

Assim, ao ser a protagonista nesta pesquisa, a senhora contribuirá para multiplicar os conhecimentos científicos relevantes e aprofundados acerca das Teorias Pedagógicas na Educação Infantil, bem como sobre a especificidade da educação desde a primeira etapa da Educação Básica.

Quero ressaltar a importância de que a senhora guarde de forma segura uma cópia deste termo, após esse ser assinado pela senhora e pela pesquisadora, caso aceite participar desta pesquisa, pois aqui foram expressados os compromissos assumidos pela pesquisadora de garantia dos seus direitos.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Você pode fazer todas as perguntas que julgar necessárias durante e após o estudo.

E em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Luiz Meneghel de Bandeirantes Fone/Fax: +55 (43) 3542 8010 I Fax: +55 (43) 3542 8056 Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 - CEP 86360-000 Bandeirantes - Paraná – Brasil.

Assim, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Eu, _____,
RG nº _____ li e concordo em participar dessa pesquisa.

Jacarezinho, _____ de _____ de 2024.

Pesquisadora Responsável

Participante

Rubrica do pesquisador responsável

Rubrica do participante

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL

QUESTIONÁRIO DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL

O presente questionário configura-se como um meio de coleta de dados para a pesquisa intitulada “**Concepções docentes sobre as teorias pedagógicas na prática educativa: uma proposta de formação continuada na Educação Infantil**”. A pesquisa será realizada através da participação voluntária em Oficinas/Grupo Coletivo de Estudos de docentes atuantes na Educação Infantil.

O objetivo é, inicialmente, compreender quais concepções iniciais as docentes atuantes na Educação Infantil possuem sobre as teorias pedagógicas que orientam a sua prática em sala de aula e, posteriormente, analisar os dados coletados. O questionário contém questões sobre a sua prática docente e conhecimentos teóricos.

*** Indica uma pergunta obrigatória**

- 1- Nome (para fins de comparação entre os dados dos Questionários Inicial e Final, mas não será divulgado) *
- 2- Idade*
- 3- Professora contratada por Prazo Determinado ou Indeterminado?*
- 4- Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?*
- 5- Com qual(is) turmas você trabalha?*
- 6- Qual sua carga horária semanal de trabalho?*
- 7- Atua em quantas escolas do município na Educação Infantil?*
- 8- Atua em outra(s) rede de educação? Se sim, em rede estadual ou particular?*
- 9- Formação Acadêmica (Informar a Graduação(ões) e, se for o caso, a Pós-Graduação)*
- 10-Em que ano concluiu sua Graduação? *
- 11-Em sua formação você teve disciplinas que trabalharam com conteúdos da História da Educação Infantil e/ou conteúdos referentes às teorias pedagógicas?*
- 12-Comente o que sabe sobre a História da Educação Infantil, principalmente no Brasil e/ou a respeito das teorias pedagógicas.*
- 13-Em alguma formação continuada ao longo de sua trajetória você fez alguma capacitação sobre História da Educação Infantil e/ou sobre as teorias pedagógicas? Se sim, o que estudou?*

- 14- Você considera importante saber sobre a História da Educação Infantil e/ou a respeito das teorias pedagógicas? Por que?*
- 15- Você considera importante o conhecimento das teorias pedagógicas para orientar a sua prática na sala de aula?*
- 16- Você utiliza em suas práticas/planejamento de aulas alguma teoria pedagógica? Qual?*
- 17- Você teve em sua formação inicial/continuada contato com teorias pedagógicas? *
- () Sim, muito
() Não
() Pouco
- 18- Você sabe o que é Pedagogia Histórico-Crítica?*
- 19- Para você, qual é a função/o papel da Educação Infantil?*
- 20- O que você acha da dualidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil?*

ANEXO C – QUESTIONÁRIO DA PRÁTICA SOCIAL FINAL**QUESTIONÁRIO DA PRÁTICA SOCIAL FINAL**

O presente questionário configura-se como um meio de coleta de dados para a pesquisa intitulada **“Concepções docentes sobre as teorias pedagógicas na prática educativa: uma proposta de formação continuada na Educação Infantil”**. A pesquisa será realizada através da participação voluntária em Oficinas/Grupo Coletivo de Estudos de docentes atuantes na Educação Infantil.

O objetivo é analisar como se apropriaram das discussões e reflexões desenvolvidas a partir das oficinas/Grupo Coletivo de Estudos, como estão as concepções das docentes atuantes na Educação Infantil sobre a relação das teorias pedagógicas e a prática docente, bem como entendem a função desse nível de ensino. Posteriormente, irá ocorrer a análise dos dados coletados. O questionário contém questões sobre a sua prática docente e conhecimentos teóricos.

*** Indica uma pergunta obrigatória**

- 1- Nome (para fins de comparação entre os dados dos Questionários Inicial e Final, mas não será divulgado)*
- 2- Idade*
- 3- O que você entende por “História da Educação Infantil e teorias pedagógicas” hoje? O que mudou em relação ao encontro inicial?*
- 4- O que você entende por Pedagogia Histórico-Crítica hoje? O que mudou em relação ao encontro inicial?*
- 5- Os temas discutidos nos encontros foram relevantes para sua formação profissional? Como?*
- 6- Os temas discutidos nos encontros foram relevantes para sua atuação profissional? Como?*
- 7- Pontos positivos dos encontros:*
- 8- Pontos negativos dos encontros:*
- 9- Como você analisa atualmente a relação entre as teorias pedagógicas e a prática na sala de aula?*

- 10- Qual entendimento sobre o papel/a função da Educação Infantil você possui hoje?
Esse entendimento teve alguma alteração em relação ao encontro inicial?
Explique:*
- 11- Como você compreende o seu papel/a sua função como professora na Educação Infantil?*
- 12- Tem algum tema que considera importante para as próximas formações continuadas?*

ANEXO D – PLANOS DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE DESENVOLVIDOS

Plano de Trabalho Docente-Discente

DATA: 10/06/2024

ROTINA DIÁRIA: acolhimento das crianças; higiene (banho); jantar; atividade proposta/Vespertino.

TURMA: Berçário.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O eu, o outro e o nós (Igualdade de Gênero).

EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS: aprimorar a relação de harmonia entre a turma, estabelecer decisões e analisar possibilidades.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: aprimorar o desenvolvimento motor; aprimorar a oralidade; estabelecer o sentimento de bem-querer nas crianças.

Planejamento do Trabalho Docente na Educação Infantil – Uma Didática proposta por João Luiz Gasparin

O professor Gasparin (2020) propõe uma operacionalização da metodologia de ensino da PHC. A proposta de Omnilateralidade está presente nessa operacionalização ao tratar das diversas dimensões sociais, cognitivas, afetivas, físicas, dos objetos de estudo, desde a Educação Infantil, assim como a relação dialética da práxis, expressada pela associação prática-teoria-prática.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO:

Prática Social Inicial – Primeiro Momento

Sondagem para verificar quais as preferências das crianças com relação às brincadeiras e as cores, a partir daí estabelecer uma brincadeira como ponto principal a ser trabalhada.

Problematização – Segundo Momento

A partir da brincadeira preferida pelas crianças, que foi “bexigas ao ar”, analisaremos suas preferências em relação ao gênero, por meio das cores (rosa e azul). Colocaremos bexigas e crianças no mesmo ambiente para que possam brincar juntos e realizar suas escolhas de cores.

Para explorar melhor o assunto, durante a brincadeira serão dados vários comandos às crianças como forma de interação, como por exemplo:

Vamos pegar as bexigas rosas?

Agora, vamos pegar as azuis?

Agora vamos juntar as duas cores e fechar os olhinhos? Somente poderá abrir quando sentir a bexiga na mão, ao abrir os olhos diga qual cor você pegou.

Instrumentalização - Terceiro Momento

As professoras, após a observação, verificarão a relação das crianças entre elas mesmas e as cores (rosa e azul). Notarão se ocorrerá interação por meio de cooperação, se brincarão de forma harmoniosa ou se haverá algum problema em relação a escolha de cores (rosa e azul), identificando preferências em relação ao gênero. Ao identificar as preferências, as professoras mediarão a brincadeira, ao estimular que não ocorra favoritismo de cores conforme seus gêneros, por meio de conversação e exposição das cores para que todas as crianças brinquem com as bexigas de ambas as cores de forma harmoniosa, independente do gênero.

[...] reitera-se o privilégio daquilo que a criança já tem e só por isso pode manifestar em detrimento do que o professor, como responsável por promover seu desenvolvimento, deveria planejar e realizar tendo em vista o desenvolvimento das capacidades máximas dos indivíduos (Marsiglia, 2011, p. 66).

Reitera-se assim o que os RCNEI nos apresenta sobre o respeito à diversidade. Assim devemos ser resistência em oposição a preconceitos enraizados, como os estereótipos de gênero. O domínio do conhecimento científico, articulado com objetivos direcionados de ensino e com o conhecimento do desenvolvimento infantil, instrumentaliza o trabalho pedagógico nessa direção desde a Educação Infantil.

Catarse – Quarto Momento

Depois de aproximadamente uma semana de trabalho focando nos conceitos de gênero e com a mediação das professoras, iremos propor a brincadeira “bexigas ao ar” novamente para verificarmos se as crianças se apropriaram dos conceitos de igualdade de gênero.

Prática Social Final – Quinto Momento

Após mais ou menos 15 dias, retomaremos as brincadeiras propostas no início do trabalho e a intenção é que as crianças não demonstrem mais favoritismo de cores (rosa e azul), em relação ao seu gênero e que brinçam de forma harmoniosa, sem perpetuar preconceitos e estereótipos. Isso se dá devido aos conhecimentos incorporados pelas crianças durante as atividades propostas e inferências realizadas pelas professoras, atitudes que elas levarão para suas práticas de vida diária. Essa etapa conclui todo o percurso de ensino-aprendizagem fechando o círculo prática/teoria/prática.

Sendo a escola um espaço de formação, tanto educacional quanto social, o que podemos perceber com esse trabalho é que o professor tem extrema importância no processo de aquisição de conceitos das crianças nessa faixa etária. Para Saviani (2018) “é pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode se instaurar sem este suposto (p. 66)”.

Desse modo, o papel do professor está em observar os períodos do ato de brincar e, em outro momento, auxiliar com o uso de diferentes linguagens, realizar intervenções, propor experiências e mediar possíveis conflitos. O educador não deve, contudo, se isentar de seu papel, mas descentralizar o poder hierárquico que existe há séculos nas escolas que apenas reforça um ambiente opressor.

Neste caso, o papel do professor é de incentivador de atividades e brincadeiras, cabendo a ele o papel de não somente passar informações, mas também de permitir e oportunizar aos seus alunos a descoberta autônoma de possibilidades, auxiliando o desenvolvimento de seus conhecimentos. O professor deve ser o meio de evidenciar os debates coletivos e mediar os caminhos que vão ajudar as crianças a tomarem consciência

de si e da sociedade. Para isso, ao realizar o trabalho pedagógico, não pode deixar de desenvolver a assimilação dos conteúdos científicos para com as crianças, ao utilizá-lo como propulsor do desenvolvimento infantil e como instrumento para uma prática social transformadora.

REFERÊNCIAS

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

Plano de Trabalho Docente-Discente

DATA: 10/06/2024

ROTINA DIÁRIA: Acolhida, café da manhã, higiene pessoal, atividade individual ou em grupo, almoço, hora da soneca.

TURMA: Maternal I, II e III.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: Corpo e movimento (Coordenação motora ampla).

EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS: A imitação já faz parte do dia a dia das crianças dessa faixa etária, pois desde bebê já são estimulados a aprender através da observação, como um sorriso, bater palmas, expressão facial, demonstração de carinho etc.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.

Planejamento do Trabalho Docente na Educação Infantil **– Uma Didática proposta por João Luiz Gasparin**

O professor Gasparin (2020) propõe uma operacionalização da metodologia de ensino da PHC. A proposta de Omnilateralidade está presente nessa operacionalização ao tratar das diversas dimensões sociais, cognitivas, afetivas, físicas, dos objetos de estudo, desde a Educação Infantil, assim como a relação dialética da práxis, expressada pela associação prática-teoria-prática.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO:

Prática Social Inicial – Primeiro Momento

A coordenação motora está parcialmente desenvolvida, possuem bastante dificuldade ainda em alguns movimentos específicos, como por exemplo, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar, saltar, escalar, equilibrar-se, correr dar cambalhotas, alongar-se, entre outras) mas é o esperado dentro desta faixa etária em que se encontram.

Problematização – Segundo Momento

Pensamos em como podemos explorar e entender melhor o nosso próprio corpo através do movimento:

Quais partes do nosso corpo usamos quando nos movemos?

Por que é importante nos movimentarmos?

Como podemos nos expressar através do movimento?

Quais tipos de movimentos diferentes podemos fazer?

Existem movimentos que são mais fáceis para nós?

E espera-se que todas as crianças desenvolvam mais habilidades motoras, equilíbrio, concentração, assimilação, percepção de uma maneira mais completa.

Instrumentalização - Terceiro Momento

Atividades propostas:

Os alunos serão convidados a explorar diferentes partes do corpo através de jogos e atividades sensoriais, como “Estátuas Vivas” ou imitar animais.

Jogos que promovam a coordenação motora, equilíbrio e consciência corporal, como “Siga o Líder”.

Atividades que incentivem as crianças a expressar emoções e ideias através do movimento, como dança livre ou dramatização de histórias.

Montagem de um circuito com obstáculos simples (blocos, almofadas e arcos) para que as crianças pratiquem diferentes tipos de movimentos, como pular, rastejar e equilibrar-se.

Para Almeida e Almeida (2020), na infância, a motricidade é importante para a aprendizagem global e para o desenvolvimento integral da criança. Aprender pelo movimento é determinante na estruturação desse sujeito que se forma: a criança.

É importante salientar que as atividades realizadas com movimentos corporais exercem um papel significativo na formação geral da criança, em muitas das suas primeiras iniciativas intelectuais. No momento em que essa criança experimenta o mundo que a cerca com todos os sentidos, ela percebe também as formas com as quais fará a maioria dos seus contatos sociais.

Portanto, a educação motora na idade escolar deve ser antes de tudo uma experiência ativa, onde a criança se confronta com o meio. A educação proveniente dos pais e do âmbito escolar, não tem a finalidade de ensinar à criança comportamentos motores, mas sim permite exercer uma função de ajustamento individual ou em grupo (Almeida; Almeida, 2020, p.25).

Diante do exposto, pode-se concluir que as atividades motoras, ou seja, a movimentação do corpo, bem como suas expressões, seus gestos corporais em todas as suas possibilidades de utilização (esportes, atividades rítmicas, brincadeiras, jogos e etc.), ganham um destaque vital no desenvolvimento fisiológico e psicológico de todo sujeito.

Catarse - Quarto Momento

Esse é o momento no qual os alunos fazem uma síntese de toda informação compartilhada durante o processo de trabalho. Conforme alerta Marsiglia (2011), a catarse não se dá em um ponto exclusivo, pois se trata da síntese, que vai acontecendo de maneira cada vez mais aprofundada.

Todas as atividades foram desenvolvidas com a intenção de desenvolver a coordenação motora ampla dos alunos, contribuindo assim para o desenvolvimento das habilidades importantes para o início da alfabetização.

A partir dessas atividades, podemos constatar que os alunos melhoraram a cada dia seus movimentos, mais especificamente, no que diz respeito a aspectos básicos da coordenação motora. É importante ressaltar que, em diversos momentos, durante as atividades desenvolvidas, os alunos demonstraram interesse e prazer.

Prática Social Final - Quinto Momento

O desenvolvimento pleno da criança depende da coordenação motora, que é uma habilidade que envolve a participação de vários sistemas do corpo, como o muscular, esquelético e sensorial. A coordenação motora é fundamental para o desempenho das atividades escolares e para evitar complicações futuras no processo de aprendizagem.

Assim, ao tratar da capacidade motora na primeira infância, por exemplo, o trabalho pedagógico deve ocorrer ao trabalhar os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais de modo integrado. A partir disso, a criança desenvolve a consciência do seu próprio corpo, compreendendo suas possibilidades de ação, ao assimilar o controle de seus movimentos.

A respeito dos conteúdos científicos dessa área do conhecimento para a aprendizagem infantil, Probst (2020) alega que, no caso de uma criança não receber estímulo motor adequado para cada período de seu desenvolvimento, o seu desenvolvimento motor será afetado e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções cognitivas será prejudicado.

Fica evidente o quanto as atividades lúdicas desenvolvidas nessa faixa etária exercem papel relevante na formação e no desenvolvimento das crianças. Essas atividades, como por exemplo, montar estruturas e manipular blocos; arremessar ou chutar uma bola para um colega ou passar por alguns obstáculos saltando, pulando, rastejando, rolando ou se equilibrando, atuarão como base para novas aquisições motoras, bem como para aprendizagens de ordem cognitiva, emocionais e sociais, dando suporte e preparando os alunos para as demais etapas do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Claudia Regina; ALMEIDA, Érica Cristina. A importância do movimento na alfabetização da criança. *Revista da Universidade Ibirapuera*, n. 19, p.23-31, 2020.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011.

PROBST, Daniela Daiane. A coordenação motora ampla e o desenvolvimento psicomotor na primeira infância. *Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física)* – UNOPAR. Cascavel-PR, 2020, 26p.

Plano de Trabalho Docente-Discente

DATA: 10/06/2024

TURMA: Pré I – Infantil 4.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA/TEMÁTICA: Construção de noção de tempo e espaço.

CONTEÚDOS: Fenômenos naturais – Dia e Noite.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: EI03ET05(Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças). EI03TS02 (Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais). EI03ET04 (Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens: desenho, registro por números ou escrita espontânea, em diferentes suportes). EI03E004 (Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos).

Planejamento do Trabalho Docente na Educação Infantil **– Uma Didática proposta por João Luiz Gasparin**

O professor Gasparin (2020) propõe uma operacionalização da metodologia de ensino da PHC. A proposta de Omnilateralidade está presente nessa operacionalização ao tratar das diversas dimensões sociais, cognitivas, afetivas, físicas, dos objetos de estudo, desde a Educação Infantil, assim como a relação dialética da práxis, expressada pela associação prática-teoria-prática.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO:

Prática Social Inicial – Primeiro Momento

Inicia-se com uma conversa entre a professora e os estudantes para fazer um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos. Algumas perguntas que podem

nortear a conversa:

- ✓ *Quando vocês vêm pra escola: de dia ou de noite?*
- ✓ *Como é o dia pra você?*
- ✓ *E como é a noite?*
- ✓ *O que você faz durante o dia? E durante a noite?*
- ✓ *De dia tem sol ou lua?*

Problematização – Segundo Momento

DIMENSÃO CONCEITUAL: conceitos de Dia e Noite com as crianças.

DIMENSÃO CIENTÍFICA: explicar porque a lua aparece durante o dia em alguns dias.

DIMENSÃO CULTURAL: A história da FEIRA DA LUA em Ribeirão Claro.

DIMENSÃO HISTÓRICA: música da fazendinha.

DIMENSÃO ECONÔMICA: funcionamento do comércio (dia/noite).

Instrumentalização – Terceiro Momento

- ✓ Explicação das fases da lua através do vídeo. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=vL5wbgtf8ec>

- ✓ História de como iniciou a feira da lua em Ribeirão Claro (porque os produtores rurais do município fazem a colheita dos produtos durante o dia e a noite fazem a comercialização dos mesmos?)
- ✓ Explorar a música da fazendinha. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=cjONzZPJONc>

- ✓ Explanação sobre o funcionamento do comércio local

Catarse – Quarto Momento

- ✓ Reproduzir as fases da lua através de desenho usando tinta guache e papel bobina
- ✓ Dividir a sala em dois grupos para representar o dia e a noite fazendo um painel com massinha de modelar onde a criança pode usar sua criatividade e fazer as representações que acharem necessárias.

Prática Social Final – Quinto Momento

Através dos conhecimentos adquiridos durante as atividades os alunos compreenderam que a lua não aparece somente a noite. Que ela está presente durante o dia, de acordo com suas fases. Para Marsiglia

[...] o ponto de chegada da prática educativa, é preciso ter novas atitudes ante a realidade e os conhecimentos adquiridos. A expressão dessa nova atitude diante do conteúdo ocorre quando sua retomada demonstra domínio dos alunos em relação aos assuntos abordados, expressando uma ação mais complexa sobre o conhecimento. Portanto, as crianças avançaram, sendo capazes de fazer a leitura da realidade de forma diferente daquela visão fragmentada e de senso comum que tinham no ponto de partida da prática educativa (2011, p. 113).

Entende-se que as crianças retornam para sua Prática Social com um conhecimento sistematizado e não mais fragmentário a respeito do que envolvem os fenômenos naturais Dia e Noite, contribuindo para a construção de conhecimentos sobre as noções de tempo e espaço.

REFERÊNCIAS

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *Dia e noite*. Editora Ática, 2011.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SIM, Sistema de Ensino. *Educação Infantil - 4 anos, Módulo 3*. Editora FTD, 2023.

Plano de Trabalho Docente-Discente

DATA: 10/06/2024

TURMA: Pré I – Infantil 4.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O eu, o outro e o nós. (EF05GE02): o sujeito e seu lugar no mundo (Relações étnico-raciais).

EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS: Para que as crianças construam identidades positivas de si e do outro, é também um meio para que elas estejam em contato com a cultura afro-brasileira.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-

culturais, desigualdade sociais entre grupos em diferentes territórios.

Planejamento do Trabalho Docente na Educação Infantil
– Uma Didática proposta por João Luiz Gasparin

O professor Gasparin propõe uma operacionalização da metodologia de ensino da PHC. A proposta de Omnilateralidade está presente nessa operacionalização ao tratar das diversas dimensões sociais, cognitivas, afetivas, físicas, dos objetos de estudo, desde a Educação Infantil, assim como a relação dialética da práxis, expressada pela associação prática-teoria-prática.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO:

Prática Social Inicial – Primeiro Momento

Apresentar o nome da história: Meu crespo é de rainha.

Explicar o que as crianças já sabem sobre a temática da história (O que é crespo? O que é rainha? Porque meu cabelo não é assim? Todos os cabelos são iguais?)

Através de roda de conversa, o que eles já sabem e o que querem saber, como por exemplo: Por que meu cabelo é difícil de pentear, Por que tenho pouco cabelo? Entre outras questões.

Apresentar a cada criança o espelho para que se vejam e percebam as diferentes características de cada um.

Brasilino, Haiashida e sinalizam que

Na educação infantil, primeiro contato da criança com a escola e muitas vezes a primeira vez que ela se vê sozinha fora de seu círculo familiar, não acontece uma tentativa de socialização entre diferentes grupos étnicos, as diferenças são simplesmente ignoradas pelos educadores, o que não acontece com as crianças (2022, p. 88).

Assim, a aula tem como objetivo, identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais, desigualdade sociais entre grupos em diferentes territórios. Nesse primeiro momento, observa-se a socialização das crianças e o seu contato com as relações étnico-raciais.

Problematização – Segundo Momento

Dimensão social: não existe cabelo ruim, todos os cabelos são bonitos e merecem ser cuidados.

Dimensão cultural: a cor da pele (tons de pele), estilos de corte de cabelo, acessórios e penteados.

Instrumentalização - Terceiro Momento

História: Meu crespo de rainha, celebra a beleza e a diversidade dos cabelos crespos e cacheados. Apresentando às meninas (e também mães, irmãs, tias e avós) brasileiras, diferentes penteados e cortes de cabelo de forma positiva, alegre e elogiosa. Para todas se orgulharem de quem são e de seu cabelo “macio como o algodão” e “gostoso de brincar”.

Catarse – Quarto Momento

Reprodução de história através de desenho;

Dramatização;

Jogo quebra cabeça com as fotos das crianças para que cada uma se identifique;

Momento de recreação fazendo penteados.

Prática Social Final – Quinto Momento

Reconhecer suas características através do espelho e utilizar lápis de cor para apresentar que existem diversos tons de pele.

Desde a Educação Infantil, é importante um planejamento de aulas que coloquem os estudantes para refletirem sobre as diferenças étnico-raciais, sobre sua identidade, para desde essa primeira etapa da Educação Básica, as crianças compreendam as problemáticas do racismo e do preconceito, ao visar um ensino integral, pleno e humano.

REFERÊNCIAS:

BRASILINO, Walison de Souza; HAIASHIDA, Keila Andrade; MOURA, Maria Lenúcia. *Educação Étnico-racial e infância: a construção dos conceitos históricos e geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Arquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v.10, n.19, 20122.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

HOOKS, Bell. *Meu Crespo é de Rainha*, 2018.

Plano de Trabalho Docente-Discente

DATA: 24/06/2024

TURMA: Pré II – Infantil 5.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: Escuta, fala pensamento e imaginação – (Formação do Leitor).

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: promover o desenvolvimento integral das crianças, estimulando não apenas a habilidade de leitura, mas também a criatividade, expressão e senso crítico, fundamentais para sua formação como cidadãos conscientes e participativos.

Planejamento do Trabalho Docente na Educação Infantil **– Uma Didática proposta por João Luiz Gasparin**

O professor Gasparin propõe uma operacionalização da metodologia de ensino da PHC. A proposta de Omnilateralidade está presente nessa operacionalização ao tratar das diversas dimensões sociais, cognitivas, afetivas, físicas, dos objetos de estudo, desde a Educação Infantil, assim como a relação dialética da práxis, expressada pela associação prática-teoria-prática.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO:

Prática Social Inicial – Primeiro Momento

O domínio da linguagem oral é base para o desenvolvimento da escrita na primeira etapa da Educação Básica, por isso é importante estimular as crianças a desenvolverem todas as possibilidades comunicacionais da linguagem. Uma forma para esse estímulo é propor atividades que incentivem a comunicação por meio do domínio das palavras e a construção de frases (Souza, 2022). Uma das atividades possíveis diz respeito ao contato das crianças com os livros e o trabalho pedagógico para que elas aprendam e dominem as palavras e interpretem as situações pelas imagens.

Devido a isso, a formação do leitor deve ser trabalhada pelos educadores na educação Infantil. O acesso a diversos livros propiciam o aumento de vocabulário, o contato com a língua escrita, além de auxiliar no processo de alfabetização e letramento, essenciais para a criança compreender a língua e conseqüentemente a cultura. Também permite que as crianças desenvolvam habilidades como: entender os movimentos corretos para inserção das palavras e interpretar as imagens. Isso, pois, “a criança pequena pode não ler as palavras, mas já é capaz de começar interpretar e compreender as relações, os diálogos e os sentimentos” (Dantas, 2021, p. 19). Desse modo, foram propostas as seguintes atividades para cada momento que envolve o planejamento na perspectiva Histórico-Crítica:

- Visita a uma biblioteca infantil ou criação de uma biblioteca na própria escola.
- Roda de conversa sobre a importância da leitura e da literatura na vida das pessoas.
- Apresentação de livros com temáticas variadas e coloridas.
- Deixar livros expostos no ambiente da sala de aula.
- O que eles associam as cores com os desenhos, os que fazem leitura das cores.
- Observar como as crianças se comportam perante os livros, se já possuem algum estímulo, contato ou não possuem.

Problematização – Segundo Momento

- Questionamento sobre as dificuldades encontradas pelas crianças na identificação e compreensão das cores e das palavras nos livros.
- Discussão sobre a diversidade de cores e como elas podem ser representadas nas histórias.

Instrumentalização - Terceiro Momento

- Atividades práticas de identificação e nomeação de cores.
- Leitura compartilhada de livros, com ênfase na identificação de palavras-chave e elementos coloridos.

Catarse – Quarto Momento

- Estímulo à produção de desenhos e histórias pelas crianças, utilizando cores e palavras aprendidas.
- Reflexão sobre as conquistas alcançadas no processo de formação de leitores.
- Expressão das emoções e experiências vivenciadas durante as atividades.
- Compartilhamento de histórias favoritas e descobertas literárias.

Prática Social Final – Quinto Momento

- Encenação de teatro com texto literário trabalhado pelas crianças.
- Distribuição de materiais informativos sobre a importância da leitura na infância para os pais e dicas de atividades para incentivar a prática em casa.

A ideia de leitura aqui defendida, se constitui em uma proposta que visa expandir as percepções sobre o ambiente a que a criança está inserida. Para Bezerra (2018), essa

ação perpassa as noções de escrita, pois é visual e variável, de acordo com as experiências adquiridas no decorrer da vida da criança.

Essa leitura é capaz de aproximar porque ocorre de maneira contextualizada e contribui para a vida da criança e para o conhecimento do outro, aproxima também, a criança das emoções que ela, muitas vezes, desconhece ou tem dificuldade em lidar (Bezerra, 2018, p. 53).

Sendo assim, no ponto de chegada da prática educativa, é preciso ter novas atitudes ante a realidade e os conhecimentos adquiridos. Marsiglia (2011) afirma que o domínio dos alunos em relação ao assunto abordado e quando estes expressam uma ação mais complexa sobre o conhecimento serão capazes de fazer a leitura da realidade de forma diferente daquela visão fragmentada e de senso comum que tinham no ponto de partida da prática educativa.

REFERÊNCIAS:

BEZERRA, Elisangela de Souza. *A formação do leitor na Educação Infantil: da descoberta ao encantamento*, 2018. 61 fls. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2018.

DANTAS, Leticia da Silva Rocha. *A formação do leitor-literário na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)* – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2021, 32p.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Susyane Katlyn Thum de. *Concepções, diretrizes e práticas para o ensino na Educação Infantil*. In: MALANCHEN, Julia (Org.). *Políticas educacionais, trabalho pedagógico e Pedagogia Histórico-Crítica*. 1. ed. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, p. 177-194, 2022.