

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara – SP

LUÍSA BÓCOLI CARNEVALLI

**AS CONCEPÇÕES DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA
SOBRE A FUNÇÃO, O CURRÍCULO E OS CONTEÚDOS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**



ARARAQUARA – SP

2025

LUÍSA BÓCOLI CARNEVALLI

**AS CONCEPÇÕES DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA
SOBRE A FUNÇÃO, O CURRÍCULO E OS CONTEÚDOS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), Araraquara, para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar. Exemplar apresentado para defesa.

Área de concentração: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliza Maria Barbosa.

ARARAQUARA – SP

2025

C289c

Carnevalli, Luisa

As concepções dos discentes do curso de pedagogia sobre a função, o currículo e os conteúdos da educação infantil / Luisa Carnevalli. -- Araraquara, 2025

117 p. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Eliza Maria Barbosa

1. Educação Infantil. 2. Formação de professores. 3. Currículo. 4. Pedagogia da Infância. 5. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa apresenta contribuições teóricas relevantes para o campo da formação docente, ao fomentar reflexões críticas e debates qualificados acerca da Educação Infantil e dos processos formativos que a sustentam. Mais do que propor intervenções pontuais, o estudo busca evidenciar os desafios estruturais que atravessam os cursos de formação de professores, destacando a centralidade da formação inicial como etapa fundante da carreira e como dimensão constitutiva da identidade profissional docente. A análise das formas de organização que sustentam os cursos de licenciatura revela desafios estruturais que ampliam e qualificam o debate sobre a formação docente no contexto brasileiro. Deste modo, ao investigar produções acadêmicas acerca da formação inicial de professores, o trabalho amplia a compreensão sobre as tensões que perpassam a política e a prática formativa, revelando aspectos que extrapolam o contexto local e se articulam a problemáticas de alcance nacional. Nesse movimento, reafirma-se a relevância da universidade pública como espaço de produção de conhecimento, de reflexão crítica e de compromisso com a formação de professores qualificados, eticamente implicados com os processos educativos e socialmente engajados.

Além disso, o estudo oferece embasamento teórico que possibilita repensar os conceitos e fundamentos que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil, contribuindo para o fortalecimento da defesa do ensino como eixo estruturante dessa etapa educativa. Tal perspectiva permite compreender o ensino não apenas como um conjunto de práticas, mas como um princípio organizador do trabalho pedagógico e um componente essencial da qualidade educativa. Ao articular formação docente e concepções de ensino para a educação infantil, a pesquisa sustenta a necessidade de currículos e políticas formativas que assegurem coerência entre a base teórica que orienta a formação e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar. Desse modo, o estudo oferece contribuições que podem subsidiar tanto novas investigações quanto ações voltadas ao fortalecimento das licenciaturas e à valorização da docência enquanto campo de saber, de reflexão e de prática social comprometida com a educação das crianças.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The research presents significant theoretical contributions to the field of teacher

education by fostering critical reflections and well-grounded debates on Early Childhood Education and the formative processes that underpin it. Rather than proposing isolated interventions, the study seeks to highlight the structural challenges that permeate teacher education programs, emphasizing the centrality of initial training as a foundational stage of the teaching career and as a constitutive dimension of professional identity. The analysis of organizational forms that support undergraduate teaching degrees reveals structural issues that broaden and deepen the debate on teacher education within the Brazilian context. In this sense, by examining academic production on initial teacher education, the study expands the understanding of the tensions that traverse policy and practice, unveiling elements that transcend local circumstances and articulate with nationwide concerns. This process reaffirms the relevance of the public university as a space for knowledge production, critical reflection, and commitment to the preparation of qualified teachers who are ethically engaged in educational processes and socially committed.

Furthermore, the study offers a theoretical foundation that enables a rethinking of the concepts and principles guiding pedagogical practice in Early Childhood Education, contributing to the strengthening of the idea of teaching as a structuring axis of this educational stage. Such a perspective allows teaching to be understood not merely as a set of practices, but as an organizing principle of pedagogical work and an essential component of educational quality. By articulating teacher education and conceptions of teaching for early childhood, the research reinforces the need for curricula and teacher-education policies that ensure coherence between the theoretical foundations that orient training and the practices effectively implemented in school settings. Thus, the study offers contributions that may inform both future research and initiatives aimed at strengthening teacher-education programs and valuing teaching as a field of knowledge, reflection, and socially engaged practice committed to children's education.

LUÍSA BÓCOLI CARNEVALLI

**AS CONCEPÇÕES DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA
SOBRE A FUNÇÃO, O CURRÍCULO E OS CONTEÚDOS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), Araraquara, para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar.

Área de concentração: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Data da defesa: 17/09/2025

Banca examinadora:

Presidente e Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Eliza Maria Barbosa
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª Lucinéia Maria Lazaretti
Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranavaí

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Maria José da Silva Fernandes
Faculdade de Ciências – Unesp/Bauru

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
Unesp – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Eliza Maria Barbosa, pelo acompanhamento, dedicação e apoio indispensáveis durante toda a realização deste trabalho. Sou profundamente grata por me apoiar desde a graduação, por abrir caminhos, oferecer oportunidades de crescimento e incluir-me em seus projetos. Considero-a um exemplo de professora e uma verdadeira inspiração. Admiro profundamente seu olhar sensível e humano, sua escuta atenta, a energia e a vivacidade que contagiam a todos, bem como a força e a determinação com que defende aquilo em que acredita. Sua presença, confiança e incentivo foram decisivos para que eu pudesse trilhar este caminho e alcançar esta conquista.

À minha família, em especial à minha mãe, Márcia, e ao meu pai, Fábio, que, com dedicação e empenho, estiveram ao meu lado em todas as etapas da minha formação. Foram eles que me ofereceram o apoio necessário para mudar de cidade e alcançar meus objetivos sem medir esforços, tanto no incentivo constante quanto nas condições materiais que tornaram possível esta caminhada. Graças ao apoio e às condições que me ofereceram, pude concluir a graduação e o primeiro ano da pós-graduação morando distante. Foram também eles que me acolheram quando precisei retornar e que, com carinho e incentivo, continuaram a me encorajar a seguir adiante. Estendo minha gratidão ao meu irmão Pedro, as minhas tias, primos e à minha avó Zeli, bem como às lembranças carinhosas de meus avós falecidos, José, Antônio e Marcília, cuja memória permanece como fonte de inspiração e força em minha trajetória.

Ao meu namorado, agora noivo, Lucas, agradeço por estes sete anos de cumplicidade e apoio. Com sua presença, cuidado e carinho, tornou esta caminhada mais leve, auxiliando-me nas tarefas possíveis e, sobretudo, passando a compreender o verdadeiro significado desta conquista para mim, mesmo nos momentos em que eu mesma não conseguia enxergar. Sou grata por não permitir que eu desistisse diante dos desafios e por me ajudar a confiar mais em mim.

Às minhas amigas da graduação, em especial à Julia Santos, agradeço a parceria e o companheirismo. Tê-las ao meu lado no início da vida acadêmica foi essencial para que eu pudesse concluir aquela primeira etapa, que possibilitou o avanço da minha trajetória e me conduziu até este momento.

Ao meu grupo de amigas de mais de dez anos, Ester, Isadora e Natasha, com quem compartilhei boa parte da educação básica e mantenho até hoje laços de amizade, crescimento, conquistas e amadurecimento em trajetórias repletas de cumplicidade. Agradeço

em especial à Isadora, pela presença constante ao longo do mestrado, pela participação em minha qualificação, por acolher minhas inquietações e, de forma generosa, emprestar-me diversos livros que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Às professoras Lucinéia Maria Lazaretti e Maria José da Silva Fernandes, que compuseram minha banca de qualificação, agradeço pelas observações e análises cuidadosas realizadas durante o exame. Seus comentários foram essenciais para que eu pudesse refletir, ajustar rumos em minha pesquisa e avançar com segurança até a conclusão deste trabalho. É uma honra contar com professoras que tanto admiro compondo minha banca.

À professora Márcia Cristina Argenti Perez, agradeço pelos conhecimentos compartilhados ao longo da graduação e da pós-graduação e pela generosidade ao ceder sua aula para que eu pudesse realizar a coleta de dados junto aos alunos. Estendo também minha gratidão a todos os estudantes que participaram da pesquisa e responderam ao formulário com disposição.

À minha amiga Camila, companheira de mestrado, agradeço por toda a parceria ao longo dessa caminhada. Estivemos juntas nas aulas da pós-graduação, no congresso em Águas de Lindóia e em tantos outros momentos que se tornaram especiais. Mesmo com a distância, sempre se fez presente, oferecendo escuta e acolhimento.

À minha amiga Natasha Dias, cuja amizade, construída ao longo do mestrado, contribuiu para tornar este percurso mais leve e menos árduo. Estendo meus agradecimentos também às colegas Camila Grizzo e Ana Júlia Alves, pela presença e companheirismo ao longo dessa caminhada.

Por fim, agradeço a todos os professores que passaram por minha vida e contribuíram para a constituição de quem sou hoje: aos docentes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da graduação e da pós-graduação, assim como aos colegas professores, que continuam a me ensinar e inspirar diariamente em minha trajetória profissional.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as concepções de graduandos em Pedagogia da Universidade Estadual de São Paulo - Campus Araraquara (Unesp) sobre a função, o currículo e os conteúdos da Educação Infantil, utilizando uma abordagem qualitativa fundamentada no materialismo histórico-dialético. O estudo partiu da hipótese de que a formação inicial refletiria a hegemonia da Pedagogia da Infância, perspectiva dominante no campo. A investigação desenvolveu-se através de três eixos analíticos principais: a aplicação de formulários que avaliaram as concepções discentes sobre os elementos fundamentais da Educação Infantil; a análise documental das ementas, conteúdos programáticos e objetivos dos planos de ensino das disciplinas específicas do curso; e o exame crítico da literatura nacional sobre os desafios da formação inicial de professores. Os resultados demonstram que a suposta hegemonia não se confirmou, revelando antes uma significativa divisão entre concepções alinhadas à Pedagogia da Infância e aquelas vinculadas à Pedagogia Histórico-Crítica. A análise integrada dos dados indicou que os discentes apresentam um ecletismo teórico que assimilou elementos de ambas as perspectivas. Esta pluralidade mostrou-se coerente com a proposta curricular do curso, que intencionalmente oferece um leque diversificado de referenciais teóricos, e ainda dialogou com os desafios históricos da formação docente em âmbito nacional. O estudo conclui que a formação proporcionada pela instituição favorece a construção de um repertório crítico e plural pelos futuros professores, capacitando-os para transitar por diferentes concepções de infância e educação. A pesquisa contribui para o debate sobre os currículos de Pedagogia, destacando a relevância de uma formação teórica diversificada para a atuação docente na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de professores; Currículo; Pedagogia da Infância; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This research analyzes the conceptions of Pedagogy undergraduates at Universidade Estadual de São Paulo - Campus Araraquara (Unesp) regarding the purpose, curriculum, and contents of Early Childhood Education, using a qualitative approach grounded in historical-dialectical materialism. The study started from the hypothesis that initial teacher training would reflect the hegemony of the Pedagogy of Childhood, the dominant perspective in the field. The investigation was developed through three main analytical axes: the application of forms assessing student conceptions about the fundamental elements of Early Childhood Education; the documentary analysis of the syllabi, program contents, and objectives of the course's specific discipline lesson plans; and the critical examination of national literature on the challenges of initial teacher training. The results demonstrate that the presumed hegemony was not confirmed, instead revealing a significant division between conceptions aligned with the Pedagogy of Childhood and those linked to Historical-Critical Pedagogy. The integrated data analysis indicated that the students exhibit theoretical eclecticism, assimilating elements from both perspectives. This plurality proved to be consistent with the course's curricular proposal, which intentionally offers a diverse range of theoretical frameworks, and also engaged with the historical challenges of teacher training at the national level. The study concludes that the training provided by the institution favors the construction of a critical and plural repertoire by future teachers, enabling them to navigate different conceptions of childhood and education. The research contributes to the debate on Pedagogy curricula, highlighting the relevance of diversified theoretical training for teaching practice in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Teacher training; Curriculum; Pedagogy of Childhood; Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Situação dos participantes em estágio não-obrigatório (até 2023).....	59
Gráfico 2 – Participantes em programas de ensino, pesquisa e extensão (até 2023).....	61
Gráfico 3 – Respostas afirmativas por programa institucional de ensino, pesquisa e extensão...	62
Gráficos 4, 5 e 6 – Proporção de respostas segundo PHC e PI (Questões 1, 2 e 3).....	65
Gráfico 7 – Proporção de respostas às alternativas da Questão 1.....	66
Gráfico 8 – Proporção de respostas às alternativas da Questão 2.....	73
Gráfico 9 – Proporção de respostas às alternativas da Questão 3.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Bibliografia sobre desafios da formação inicial nos cursos de Pedagogia no Brasil.	28
Quadro 2 – Perspectivas teórico-metodológicas sobre a Educação Infantil.....	40
Quadro 3 – Ementa das disciplinas de Pedagogia da FCLAr.....	53
Quadro 4 – Sumarização das respostas do formulário aplicado em 2023.....	58
Quadro 5 – Respostas individuais dos participantes por tema e referencial teórico.....	63
Quadro 6 – Comparativo entre as alternativas da Questão 1 e o referencial teórico.....	65
Quadro 7 – Comparativo entre as alternativas da Questão 2 e o referencial teórico.....	72
Quadro 8 – Comparativo entre as alternativas da Questão 3 e o referencial teórico.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmico-Científico-Curriculares
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IC	Iniciação Científica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua Brasileira de Sinais
PPAES	Programa de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PC	Pedagogia das Competências
PET	Programa de Educação Tutorial
PI	Pedagogia da Infância
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Unesp	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	BREVE HISTÓRIA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	22
2.1	Breve Relato da Origem e Desenvolvimento do Curso de Pedagogia no Brasil.....	22
2.2	Historicidade e Políticas da Formação Inicial de Professores para a Educação Infantil.....	24
3	LEGISLAÇÃO E HISTORICIDADE: OS CAMINHOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33
3.1	Da Pré-Escola à Educação Infantil: Contexto Histórico e Normativas.....	34
3.2	Pedagogia da Infância e Pedagogia Histórico-Crítica: Distanciamento e Aproximações.....	39
4	O CAMINHO DA PESQUISA: MÉTODOS E TÉCNICAS.....	47
4.1	Natureza do Estudo e Orientação das Análises.....	47
4.2	Etapas da Pesquisa.....	48
4.3	Descrição Detalhada do Curso de Pedagogia da Unesp (FCLAr).....	50
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	57
5.1	Análise e Descrição dos Sujeitos da Pesquisa.....	58
5.2	Discussão.....	63
5.2.1	Concepções da função da educação infantil.....	65
5.3	Currículo.....	71
5.4	Conteúdos.....	78
5.5	Análise Comparativa à Luz da Bibliografia.....	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	99
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	107
	APÊNDICE A.....	109
	APÊNDICE B.....	112

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto analisar as concepções dos formandos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), no ano de 2024, acerca da Educação Infantil, com ênfase em como compreendem a função dessa etapa de ensino e seus condicionantes — especialmente no que se refere a currículo e conteúdos. Buscamos investigar em que medida esses futuros professores se aproximam das discussões nacionais sobre a formação docente para a Educação Infantil, bem como identificar como, em seus discursos, expressam conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia da Infância. Nesta introdução, esclarecemos as motivações e os movimentos que possibilitaram a realização desta pesquisa. Após esse momento, nos deteremos nas questões específicas que buscamos responder através desta dissertação.

O contato inicial com os referenciais teóricos que subsidiam este trabalho aconteceu em 2019, no primeiro ano da graduação em Pedagogia na FCLAr, a partir da disciplina “Psicologia da Educação II”, ministrada pela professora Eliza Maria Barbosa, substituindo o professor Newton Duarte na ocasião. Tal disciplina viabilizou o contato com os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, que nos despertaram grande interesse de pesquisa por demonstrarem o caráter social, histórico e cultural dos processos de ensino e aprendizagem em sua relação com o desenvolvimento do sujeito.

No ano seguinte, estabelecemos a aproximação com o referencial da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica através da disciplina teórica “Educação Infantil: Creches”, ministrada pela professora Karyn Meyer. O contato com tais referenciais se estendeu por toda a graduação, nas disciplinas “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização”; “Recursos didáticos e tecnológicos para a Alfabetização e ensino de Matemática” e “Ação Pedagógica Integrada”, sendo as duas primeiras ministradas pelo professor Francisco José Carvalho Mazzeu e a última pela professora Eliza Maria Barbosa.

Além disso, participamos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no período de outubro de 2020 a março de 2022, sob coordenação da professora Eliza Maria Barbosa e supervisão das professoras Camila Macalli de Oliveira e Janaína Patrícia Gussonato, tendo a oportunidade de desenvolver atividades teórico-práticas daqueles mesmos referenciais psicológicos e pedagógicos.

Partindo das motivação que já se estabeleciam desde 2019, bem como a participação no PIBIC, procuramos novamente a professora em busca de desenvolver um projeto de pesquisa sob sua orientação. Em 2021, iniciamos a pesquisa de Iniciação Científica (IC) sem

bolsa, intitulada: *A relação entre os conteúdos ensinados na pré-escola e o princípio da intencionalidade pedagógica*. A hipótese investigada naquele estudo foi a de que os discursos sobre os objetivos da pré-escola e a seleção dos conteúdos para essa etapa se articulam com os fundamentos teóricos que os sustentam e os legitimam na educação infantil, especialmente na modalidade pré-escolar. A presença simultânea da Pedagogia da Infância e da Pedagogia Histórico-Crítica no campo das reflexões sobre a Educação Infantil indicaram que ambas influenciam, com diferentes níveis de intensidade, as escolhas curriculares dos professores dessa etapa educacional, especialmente na pré-escola. Percebemos que certos pressupostos dessas abordagens coexistem na formação docente, resultando em concepções ecléticas frequentemente encontradas entre professores e estudantes de licenciatura em Pedagogia. Essa tendência, que aqui denominamos de ecletismo teórico, foi percebida entre os alunos que, em 2021, cursavam o último ano da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, por meio dos dados e análises da pesquisa de IC por nós apresentada.

Com base na pesquisa realizada anteriormente, pudemos concluir que os resultados referentes às concepções de função da educação infantil, conteúdo e currículo indicavam uma maior adesão dos participantes às vertentes pedagógicas que priorizam, na etapa da educação infantil, as experiências infantis e o desenvolvimento dos processos gerais de constituição das crianças. Tal dado serviu-nos como evidência de que o currículo do curso de Pedagogia da FCLAr estaria de alguma forma materializando um discurso que reforça a hegemonia dessa concepção.

Em vista disso, surgiu-nos a necessidade de refletir sobre as seguintes questões:

- a) Quais têm sido os elementos teórico-práticos mediadores para a constituição das concepções entre os graduandos de Pedagogia?
- b) Em que medida os dados referentes à formação inicial dos discentes de Pedagogia da FCLAr aproximam-se das pesquisas nacionais?
- c) O currículo de formação inicial dos discentes de Pedagogia da FCLAr tem garantido uma formação teórico-prática consistente?

Diante da necessidade de refletir sobre tais questões, motivados a contribuir com a formação inicial de professores e, conseqüentemente, com a qualidade do ensino básico em nosso país, ingressamos, em 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista (Unesp). Participamos do Programa de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior (PAADES) no caráter de discente de mestrado e tivemos a oportunidade de acompanhar a disciplina “Desenvolvimento e Educação Infantil”, sob a supervisão da professora Eliza Maria Barbosa. Tal fato permitiu-nos a troca de saberes

teórico-práticos com os discentes em formação inicial no curso de Pedagogia.

Em meio às discussões acadêmicas contemporâneas acerca da especificidade da educação infantil, Pasqualini e Lazaretti (2022) evidenciam o desdobramento em duas tendências opostas: de um lado, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que defende a educação infantil como escola; de outro, a Pedagogia da Infância (PI), que rejeita essa conotação, atribuindo a essa etapa um caráter anti-escolar. A coexistência dessas defesas evidencia uma dicotomia presente no campo das pesquisas sobre a temática, o que, por vezes, compromete a construção de entendimentos mais complexos e integradores acerca da educação infantil. Essa oposição tende a gerar percepções reducionistas, que limitam o reconhecimento de finalidades, práticas e contextos que caracterizam essa etapa educativa.

Importa destacar, entretanto, que a crítica não recai sobre a multiplicidade de perspectivas — que é, inclusive, desejável e necessária — mas sim sobre a rigidez dicotômica que reduz o debate a duas posições antagônicas, excludentes e irreconciliáveis. Tal lógica simplificadora ignora a existência de pontos de convergência entre as diferentes abordagens e dificulta o avanço de análises dialéticas e melhor mediadas.

Partindo do referencial do materialismo histórico-dialético, compreendemos que a superação das contradições se dá não pela negação pura e simples de uma das partes, mas pela incorporação crítica de elementos diversos em uma síntese superior. Nessa perspectiva, reconhecemos que, mesmo diante de divergências, existem defesas comuns que podem fortalecer uma concepção mais ampla e comprometida com a realidade concreta da educação infantil.

Defendemos, portanto, que a escolha por abordar apenas duas tendências (PHC e PI) não se dá com o intuito de reforçar as oposições existentes ou intensificar a tensão dicotômica no campo da educação infantil, classificando-as como meramente contrárias. Em vez disso, entendemos que essas são, atualmente, as tendências mais relevantes no debate sobre a área, o que torna necessária a compreensão de suas especificidades e distanciamentos, preservando o cuidado de não incorrer em uma lógica polarizadora ou simplificadora.

Embora sustentadas por referenciais teóricos distintos, as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia da Infância convergem na valorização da infância como etapa singular e constitutiva do desenvolvimento humano. Tais perspectivas compartilham a concepção de criança como sujeito de direitos, historicamente situado e socialmente ativo, cuja formação exige práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades, ritmos e formas de interação com o mundo. Contudo, apesar desse valor em comum, cada perspectiva elabora entendimentos próprios acerca da infância e do processo de desenvolvimento infantil, o que

reflete suas bases teóricas e orienta distintas práticas educativas.

Os discursos acerca dos objetivos da pré-escola e a promoção dos conteúdos que levariam à consolidação desses objetivos relacionam-se com os fundamentos teóricos que os originam e sustentam sua permanência no campo da Educação Infantil, em particular na modalidade pré-escolar. Nesse sentido, percebemos que os objetivos explicitados pelo conjunto dos autores posicionados no campo da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica contrapõem-se àqueles definidos pelos estudiosos que baseiam seus estudos nos pressupostos de metodologias ativas e do desenvolvimento de linguagens educacionais, que por sua vez, têm a criança como princípio norteador do processo educativo, atribuindo-lhe centralidade e protagonismo.

Cardona (2008) situa a formação inicial como uma das mais relevantes etapas do processo de profissionalização de professores, lembrando-nos que “as instituições de formação assumem uma particular relevância no desenvolvimento de saberes, normas e valores característicos da profissão” (Cardona, 2008, p. 7). Assim sendo, os dados a respeito das concepções dos formandos de Pedagogia do ano de 2023 acerca da função, currículo e conteúdo da Educação Infantil, nos revelam um perfil de como a formação inicial tem dirigido os futuros professores para uma dada perspectiva teórica da Educação Infantil.

Em harmonia com Cardona (2008), frisamos que a formação inicial enquanto a primeira etapa da preparação formal dos docentes torna-se um espaço de grande influência na constituição do perfil profissional por possibilitar situações de auto e hetero-formação. Em referência a Garcia:

[...] não podemos deixar de salientar a importância que esta [formação inicial] assume como primeira etapa do processo de socialização e desenvolvimento profissional. A influência desta formação tem que ser entendida de acordo com as suas características, nomeadamente a forma como esta proporciona uma maior ou menor atitude reflexiva em relação às práticas que vão sendo realizadas (Garcia, 1999; *apud* Cardona, 2008, p.7).

No que tange à organização curricular dos cursos de Pedagogia, Soares (2022), ao arguir a respeito da fragilidade nas formações iniciais e continuadas sobre os conteúdos e objetivos para o ensino em creche, aponta a fragmentação formativa presente nos projetos pedagógicos e no grupo de disciplinas destes cursos. A autora destaca a fração ínfima de disciplinas que viabilizam o estudo minucioso da Educação Infantil. Visto que, de 3.513 disciplinas analisadas por Gatti (2010) somente 5,3% delas dedicam-se a conhecimentos relativos à Educação Infantil.

Apresentado o pressuposto teórico, cabe falarmos mais a respeito de como se desenvolveu esta pesquisa. Num primeiro momento, a hipótese que formulamos era de que a formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia da FCLAr se expressa de forma mais relevante sob o conjunto de princípios que correspondem à Pedagogia da Infância. Entretanto, apesar dos dados indicarem a presença de ideias alinhadas à perspectiva da PI, concluímos que não podemos afirmá-la como hegemônica.

Diante desse cenário, buscamos ampliar a amostra obtida na pesquisa anterior¹ que, embora relevante, expressava apenas parcialmente a realidade investigada. Nos propomos a uma ampliação do universo de participantes a fim de obter um quórum mais representativo, que pudesse, de fato, contribuir com as discussões no campo da formação inicial de professores para a educação infantil.

As questões que compuseram o instrumento de levantamento dos dados abordaram três temas, sendo eles, a concepção de função educativa, currículo e conteúdo da Educação Infantil por compreendê-los como elementos articuladores essenciais para o trabalho educativo, visto que a escolha dos conteúdos em sua relação com o currículo orienta os fins da educação infantil.

Frente à coexistência da defesa da Pedagogia da Infância e da Pedagogia Histórico-Crítica no campo da Educação Infantil, buscamos, nesta pesquisa, identificar as concepções sobre a função, o currículo e os conteúdos da Educação Infantil de acordo com os alunos concluintes do curso de Pedagogia da FCLAr/Unesp no ano de 2024.

Ademais, consideram-se objetivos específicos desta pesquisa:

- a) investigar a formação inicial de discentes do curso de Pedagogia da FCLAr no que diz respeito às concepções que regem a prática na educação infantil, relacionados à função dessa etapa de ensino e seus condicionantes, tais como currículo e conteúdo;
- b) analisar, à luz da literatura, as especificidades teóricas e conceituais entre os campos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia da Infância nos discursos sobre a Educação Infantil, contribuindo para o avanço das discussões relativas à formação de professores para essa etapa educacional;
- c) identificar em que medida os dados da pesquisa aproximam-se das discussões nacionais acerca da formação de professores para a Educação Infantil.

Estes objetivos surgem devido à relevância de lançar luz às investigações acerca da

¹ Pesquisa anterior conduzida no âmbito deste estudo de 2021 a 2022, de título *A relação entre os conteúdos ensinados na pré-escola e o princípio da intencionalidade pedagógica*, com metodologia e resultados apresentados no XXXIV Congresso de Iniciação Científica da Unesp.

formação inicial de professores. Visto que, conforme indicado por Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2023), sabe-se que um dos principais critérios utilizados para avaliar a qualidade das escolas é a formação dos professores. Entretanto, torna-se necessário esclarecer que, embora a formação inicial assuma papel significativo em relação à qualidade das escolas e do ensino, não pretendemos tratá-la de forma isolada, tampouco desconsiderar os demais condicionantes envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo.

Saviani (2000), ao referir-se à natureza do processo educativo evidencia que:

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2000, p. 28).

O autor indica a natureza do trabalho educativo como um trabalho *não-material* que se realiza tendo como objeto o ensino das produções humanas, tais como os conceitos, ideias, símbolos, hábitos e outros. A manifestação dessas produções expressa-se nos currículos escolares e, por conseguinte, na escolha dos conteúdos a serem ensinados às novas gerações. Assim, neste estudo nos debruçamos sobre essa relação entre a finalidade da educação, os objetos e os meios que a realizam.

Concluída a introdução, damos continuidade a esta dissertação com o segundo capítulo, no qual abordamos a formação inicial de professores para a Educação Infantil no Brasil. Discutimos a origem e o desenvolvimento histórico do curso de Pedagogia, analisando suas transformações curriculares e legais, com ênfase na especificidade da docência na primeira etapa da educação básica. Além disso, apresentamos um quadro síntese que compila pesquisas nacionais sobre os desafios enfrentados pelos cursos de Pedagogia, situando as discussões no contexto mais amplo das políticas de formação docente.

No terceiro capítulo, dedicamo-nos a analisar o percurso histórico e as bases legais que consolidaram a Educação Infantil como etapa educativa, destacando as influências sociais e os embates teórico-políticos que a conformaram. Dividimos a exposição em duas seções: a primeira aborda a trajetória da Educação Infantil no Brasil e suas normativas; a segunda examina as aproximações e distanciamentos entre a Pedagogia da Infância e a Pedagogia Histórico-Crítica, incluindo um quadro comparativo que explicita seus fundamentos e implicações para a prática educativa.

No quarto capítulo, detalhamos os procedimentos metodológicos adotados na

pesquisa, descrevendo a abordagem quanti-qualitativa e a perspectiva dialética que orientaram a coleta e a análise dos dados. Caracterizamos o curso de Pedagogia da FCLAr/Unesp, seu Projeto Político-Pedagógico e a estrutura curricular, com destaque para as disciplinas voltadas à Educação Infantil, cujas ementas são sintetizadas em um quadro analítico. Também explicitamos as etapas de aplicação do instrumento de pesquisa e os critérios de seleção dos participantes.

Por fim, no quinto capítulo, analisamos e discutimos os resultados à luz do materialismo histórico-dialético, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Examina-se o perfil dos participantes e suas concepções sobre função, currículo e conteúdos da Educação Infantil, com apoio de gráficos e quadros comparativos. Realizamos ainda uma análise bibliográfica que confronta nossos dados com a produção nacional sobre formação docente, identificando convergências e singularidades. As considerações finais sintetizam as contribuições do estudo e apontam direções para pesquisas futuras.

2 BREVE HISTÓRIA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Neste capítulo, buscamos discutir em que medida a formação inicial de professores para a Educação Infantil, no contexto brasileiro, dialoga com o objetivo central desta pesquisa: compreender como a finalidade atribuída a essa etapa e os conteúdos a ela vinculados se refletem no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unesp/FCLAr. Partimos do entendimento de que a definição do caráter teleológico da Educação Infantil está diretamente ligada às concepções de currículo e de conteúdo, os quais constituem e orientam a prática docente. Reconhecemos, ainda, que o estudo teórico desses aspectos e a construção de concepções pessoais sobre eles se desenvolvem ao longo da formação inicial e se consolidam, posteriormente, sobretudo pela experiência profissional e pela formação continuada.

Dito isso, nos detemos na formação inicial de professores para Educação Infantil no Brasil e suas influências. Discutimos a história da criação dos cursos de formação de professores que deram origem ao curso de Pedagogia em sua estrutura atual e, em seguida, nos concentramos exclusivamente na formação inicial para a primeira etapa de educação — isto é, a Educação Infantil. Para tanto, buscamos dialogar com autores que têm contribuído com esta temática, tais como Aguiar *et al.* (2006); Amorim (2016); Albuquerque (2013); Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018); Leite (2010); Pimenta *et al.* (2017); Saviani (2008, 2009); Scheibe (2007) e Ximenes (2022).

2.1 Breve Relato da Origem e Desenvolvimento do Curso de Pedagogia no Brasil

A história da formação inicial de professores no Brasil revela um percurso marcado por tensões entre projetos pedagógicos, interesses políticos e disputas por concepções de educação e de docência. Conforme apontam Aguiar *et al.* (2006) e Leite (2010), a formação docente esteve, historicamente, atrelada a uma lógica de instrumentalização e de atendimento às demandas imediatas do sistema escolar, muitas vezes desconsiderando a complexidade da prática pedagógica e os aspectos formativos mais amplos. Desde os primeiros cursos voltados ao magistério primário no século XIX, observamos um processo de institucionalização da formação docente que, embora necessário, foi atravessado por modelos tecnicistas e por políticas educacionais voltadas mais à adequação do professor ao sistema do que à sua emancipação intelectual.

À luz de Saviani (2008, 2009) e Scheibe (2007) percebemos que, ao longo do século

XX, diferentes reformas educacionais, como as Leis Orgânicas do Ensino e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, promoveram alterações nos cursos de formação de professores, ora fortalecendo uma visão pedagógica crítica e reflexiva, ora subordinando a formação docente às demandas pragmáticas do mercado.

Saviani (2008) aponta que a origem do curso de Pedagogia no Brasil remonta ao Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia, na qual o curso de Pedagogia estava incluído. De acordo com Leite (2010), esse curso foi inicialmente estruturado como bacharelado, com duração de três anos, havendo a possibilidade de obtenção do diploma de licenciatura mediante a conclusão de um curso adicional de Didática, com duração de um ano. Nesse caminho, Leite (2010, p. 574) infere que “a própria gênese do curso de Pedagogia apresenta os problemas de identidade que o acompanharam ao longo de toda a sua existência, pois forma um bacharel em Pedagogia, e ao mesmo tempo o licenciado”.

Em uma tentativa frustrada de superar o caráter generalista da formação dos profissionais de educação, o Parecer 252/69 fixou novas diretrizes para o curso. Leite (2010) afirma que, a partir desse momento, o curso de Pedagogia passou a ter uma base comum e outra diversificada a fim de contemplar uma das cinco habilitações: i. Orientação Educacional; ii. Supervisão Escolar; iii. Administração Escolar; iv. Inspeção Escolar; v. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais. Conforme a autora, a proposta de formar o profissional generalista com base em uma parte comum do currículo, e o professor especialista através da parte diversificada em um mesmo curso de graduação, reforçou a deturpação e a perda de identidade da formação em Pedagogia.

Tal estrutura manteve-se mesmo após a aprovação da LDB de 1996, sendo alterada em 2006 pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia. As DCN estabelecem que o curso de Licenciatura em Pedagogia se destina à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2010, art. 2). Leite (2010) evidencia que a partir das diretrizes são criadas cinco modalidades de formação e fixa-se a carga horária mínima de 3.200 horas para a licenciatura em Pedagogia.

Em diálogo com Saviani (2008), a autora conclui que, ao longo da história, a organização dos cursos de Pedagogia no Brasil voltou-se majoritariamente à formação de professores, tanto para o Magistério em nível de 2º grau, quanto para as séries iniciais do

Ensino Fundamental (Leite, 2010). Entretanto, tal condição passou a se alterar na década de 1990, quando o curso de Pedagogia:

[...] foi se constituindo como o principal *lôcus* de formação de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na docência da educação infantil, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino (Leite, 2010, p. 576).

A formação de professores para atuar na docência da educação infantil só passou a ser uma preocupação após a aprovação da LDB/96, que instaurou a obrigatoriedade da formação inicial para esses profissionais. Por sua vez, na Constituição Federal de 1988, a educação infantil é reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado, estabelecendo a obrigatoriedade do atendimento educacional gratuito às crianças de até cinco anos em instituições de ensino (Brasil, 1988, art. 208, IV). Essa garantia constitucional fortaleceu a necessidade de políticas públicas que assegurassem tanto o acesso quanto a qualidade da educação infantil — o que, por sua vez, demanda profissionais qualificados para atuar nessa etapa.

Concluído este breve relato da origem e desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil, passamos a discutir a formação inicial de professores no que se refere à etapa da Educação Infantil, destacando seu percurso histórico e as principais políticas que a orientaram.

2.2 Historicidade e Políticas da Formação Inicial de Professores para a Educação Infantil

A historicidade da formação inicial de professores para a Educação Infantil no Brasil evidencia um processo de construção permeado por avanços normativos e desafios estruturais persistentes. Com a promulgação da LDB de 1996, instituiu-se a obrigatoriedade de uma formação específica para atuar com crianças pequenas. Mas, na prática, os cursos de Pedagogia passaram a organizar essa formação de modo secundário.

Albuquerque (2013) revela que o caráter dúbio da LDB no que se refere à formação inicial dos professores para a Educação Infantil contribuiu para que essa preparação ocorresse de forma secundarizada dentro dos cursos de Pedagogia. Embora a lei legitime a formação conjunta para docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos Institutos Superiores de Educação, ela não delimita claramente as especificidades de cada

etapa. Dessa forma, no contexto histórico pós-aprovação da LDB, a formação para a Educação Infantil ocorre predominantemente no final do curso, apresentando carga horária reduzida e conteúdos disciplinares restritos, geralmente estruturados como habilitação específica, o que reforça a ênfase na docência voltada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esse cenário, no entanto, foi gradualmente reconfigurado com a aprovação das Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, em 2005, e, especialmente, com a Resolução CNE/CP nº 1/2006. Em diálogo com Albuquerque (2013), observamos, a partir de tais normativas, um movimento de ressignificação dos objetivos formativos, com a inclusão mais evidente da Educação Infantil no núcleo da formação docente. A nova perspectiva estabelecida por essas diretrizes passa a reconhecer a infância e as crianças como sujeitos de estudo e investigação, assegurando, na forma da lei, as especificidades de cada etapa da Educação Básica. Como destaca Albuquerque (2013, p. 82), “o movimento de reformulação das bases curriculares para o curso de Pedagogia teve como elemento provocativo de reflexão o lugar de importância destinado ao estudo e à investigação a respeito das crianças e sua infância institucionalizada”.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006, ao determinar que a estrutura curricular do curso de Pedagogia contemple um núcleo de estudos básicos comprometido com a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, reforça essa nova orientação. Tal diretriz tem sido interpretada na literatura acadêmica como uma demanda por uma formação que considere dimensões físicas, cognitivas, afetivas, culturais, éticas, lúdicas e sociais, sublinhando a complexidade da docência na Educação Infantil e a necessidade de integrar o educar e o cuidar como dimensões indissociáveis da prática pedagógica. Com isso, consolida-se a compreensão da docência na Educação Infantil como uma prática complexa e multifacetada, que exige conhecimentos específicos e uma formação robusta, articulada a um projeto político-pedagógico comprometido com a inseparabilidade entre cuidar e educar.

Nos anos posteriores à promulgação das Diretrizes Curriculares de 2006, novas medidas legais e normativas passaram a influenciar de maneira significativa o redesenho da formação inicial de professores. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), instituído em 2009, ampliou o acesso ao ensino superior, especialmente em regiões com carência de profissionais habilitados, embora tenha revelado desafios na articulação entre teoria e prática. Por sua vez, a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) exerceu forte influência ao estabelecer metas específicas para a formação de professores da Educação Básica, como a exigência de formação superior específica para

todos os docentes da Educação Infantil. A Resolução CNE/CP nº 2/2015, embora posteriormente revogada, buscou orientar a formação inicial e continuada, sendo substituída pela Resolução nº 2/2019, que, ao alinhar os currículos dos cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), redefiniu competências e objetivos da formação docente. Essa vinculação à BNCC trouxe impactos diretos na organização curricular, nas práticas formativas e no perfil profissional almejado, embora tenha sido alvo de críticas por adotar uma perspectiva tecnicista e reduzir a autonomia das instituições formadoras.

Paralelamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010) e as discussões mais recentes sobre a formação docente na Primeira Infância (2022–2023) reforçam a necessidade de um profissional sensível às especificidades do desenvolvimento infantil e comprometido com os direitos de aprendizagem. Em conjunto, essas mudanças configuram um processo contínuo de reconfiguração da formação pedagógica, marcado por avanços, tensionamentos e desafios à consolidação de uma identidade docente sólida e alinhada às demandas contemporâneas da Educação Básica.

No âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unesp/FCLAr, esse movimento de reconfiguração formativa se concretiza de modo particular. A turma de concluintes de 2023, composta pelos participantes desta pesquisa, realizou sua formação inicial segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2015, conforme indicado no Projeto Político-Pedagógico do curso, que explicita o atendimento às exigências dessa normativa na organização curricular. Nesse sentido, o curso de Pedagogia da Unesp-FCLAr manteve, para esses formandos, um perfil de formação alinhado às competências e objetivos delineados pela Resolução 2/2015, com foco em aspectos teórico-práticos, ético-políticos e na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, enquanto se inseria em um cenário de transição entre diretrizes, no qual já se delineavam os referenciais da Resolução nº 2/2019 e da BNC-Formação.

Essa transição normativa, contudo, não se reduz a um processo técnico ou administrativo: reflete contradições estruturais que atravessam as políticas de formação docente, marcadas por disputas em torno do projeto de sociedade e de educação em curso no país. De um lado, evidenciam-se interesses vinculados à lógica do capital, que busca adequar a formação de professores às demandas de produtividade, eficiência e controle curricular, subordinando o trabalho docente à racionalidade gerencial e à padronização imposta pela BNCC.

De outro, persistem projetos formativos comprometidos com a emancipação humana e com a formação crítica, que concebem o professor como sujeito histórico capaz de

compreender e intervir nas condições concretas da realidade educacional. Contudo, é importante reconhecer que, embora tais princípios estejam expressos nas diretrizes oficiais — como na Resolução CNE/CP nº 2/2015 — sua materialização ocorre de forma contraditória, marcada por disputas entre o ideal de formação crítica e as pressões de ajustamento às políticas de regulação e às demandas do mercado educacional. É nesse campo de tensões que se inscreve a formação dos participantes desta pesquisa, revelando a disputa permanente entre políticas de conformação e práticas de resistência na formação inicial docente.

Entre os desafios que se impõem ao processo de reconfiguração da formação pedagógica, destaca-se a necessidade constante de adequação dos cursos de Pedagogia às deliberações e normativas legais que regulamentam a formação de professores no país. Embora essas exigências contribuam para a atualização curricular e a articulação com políticas educacionais mais amplas, elas também revelam contradições e limitações estruturais que afetam a coerência interna dos projetos pedagógicos e a continuidade das propostas formativas. Essa tensão, observada de forma recorrente nas instituições formadoras, evidencia-se como um dos problemas da formação inicial docente, sendo retomada nas análises posteriores desta pesquisa.

Eslarecido o panorama das políticas públicas e das transformações legais que marcaram a formação inicial docente, torna-se fundamental aprofundar a análise sobre os desafios enfrentados pelos cursos de Pedagogia no Brasil.

Sabemos que a formação inicial voltada especificamente à Educação Infantil possui uma historicidade marcada por avanços graduais e transformações normativas que buscaram reconhecer a especificidade dessa etapa educacional e a singularidade do desenvolvimento infantil. No entanto, os cursos de Pedagogia ainda enfrentam desafios significativos para formar profissionais plenamente preparados, sobretudo no que se refere à articulação entre teoria e prática, à adequação curricular e à sensibilidade necessária para atender às demandas próprias da Educação Infantil.

A seguir, discutimos um conjunto de pesquisas e debates acadêmicos selecionados que abordam essas questões, oferecendo um olhar crítico sobre as condições estruturais, curriculares e pedagógicas que impactam a qualidade da formação dos futuros educadores no contexto nacional. Para subsidiar essa análise, foi elaborado o Quadro 1 (p. 28).

A seleção das obras considerou produções brasileiras publicadas entre 2010 e 2024, com exceção de um estudo de 2006², incluído por sua relevância teórica e histórica para a

² Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.

compreensão das políticas de formação docente no país. Optou-se por restringir o levantamento a produções nacionais, de modo a construir um panorama das especificidades e desafios da formação de professores no contexto brasileiro. As obras selecionadas abordam, de forma articulada, os desafios da formação inicial de professores, as políticas públicas voltadas a essa etapa e os currículos dos cursos de licenciatura.

O processo de construção do quadro envolveu diferentes etapas de refinamento, iniciando-se com uma busca sistemática em bases acadêmicas a partir das palavras-chave “desafios da formação docente”, “desafios nos cursos de Pedagogia”, “discentes de licenciatura” e “formação inicial”. No entanto, a estratégia inicial revelou-se insuficiente para a constituição de um corpus representativo, visto que grande parte dos resultados obtidos apresentava baixa correspondência com o escopo temático definido. Diante disso, os critérios de seleção priorizaram trabalhos que apresentassem relação direta com o tema da pesquisa, considerando sua pertinência teórica, atualidade e contribuição para o debate sobre os desafios da formação docente. A busca foi então ampliada por meio da análise das referências bibliográficas das obras já selecionadas, permitindo a inclusão de estudos citados de forma recorrente ou reconhecidos por sua relevância no campo.

Com base nos critérios e etapas de seleção estabelecidos elaborou-se o Quadro 1, apresentado a seguir, que reúne os trabalhos consultados, indicando o título, autor, ano, natureza da publicação e os principais pontos observados. A sistematização das obras buscou oferecer uma visão panorâmica dos desafios presentes na formação inicial de professores, destacando recorrências temáticas, convergências teóricas e lacunas persistentes na literatura.

Quadro 1 – Bibliografia sobre desafios da formação inicial nos cursos de Pedagogia no Brasil

Título	O curso de Pedagogia e a formação de professores para a Educação Infantil
Autor(es)	Aline Marques Bonilha
Ano de publicação	2017
Tipo de documento	Dissertação
Desafios apontados	1. Formação generalista; 2. Relações de poder e governo curricular; 3. Invisibilidade da educação para 0 a 3 anos; 4. Disjunção teoria-prática.
Síntese da argumentação	Evidencia que a formação inicial em Pedagogia nas universidades federais, ainda é limitada para educar professores preparados para a Educação Infantil, sobretudo no cuidado com crianças de 0 a 3 anos.
Título	Formação De Professores No Brasil: Políticas E Programas
Autor(es)	Bernardete Angelina Gatti
Ano de publicação	2021
Tipo de documento	Artigo
Desafios apontados	1. Dissociação entre teoria e prática; 2. Fragmentação curricular; 3. Mercantilização da

	profissão.
Síntese da argumentação	A obra salienta a urgência em repensar os modelos formativos, articulando formação inicial e continuada, valorização da carreira docente e políticas educacionais consistentes, de modo a garantir melhores condições para o desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, para a qualidade da educação.
Título	Formação De Professores No Brasil: Características e problemas
Autor(es)	Bernardete Angelina Gatti
Ano de publicação	2010
Tipo de documento	Artigo
Desafios apontados	1. Ênfase excessiva em aspectos teóricos; 2. Fragmentação curricular; 3. Desvalorização da docência na Educação Infantil; 4. Carência de qualidade institucional.
Síntese da argumentação	Gatti conclui que a formação inicial docente apresenta graves limitações estruturais e curriculares, o que compromete a preparação efetiva para a Educação Infantil e para os demais níveis da Educação Básica. A autora ressalta a necessidade de reformulações profundas nos cursos de licenciatura, que integrem teoria e prática, fortaleçam conteúdos específicos sobre a infância e estejam articulados a políticas públicas de valorização e de desenvolvimento profissional docente.
Título	Políticas docentes no Brasil: um estado da arte
Autor(es)	Bernardete Angelina Gatti; Elba Siqueira de Sá Barretto; Marli Eliza Dalmaz de Afonso André
Ano de publicação	2011
Tipo de documento	Livro
Desafios apontados	1. Fragmentação curricular; 2. Tensão entre qualidade e expansão da formação; 3. Impactos das políticas regulatórias; 4. Identidade profissional; 5. Necessidade de políticas integradas e contínuas.
Síntese da argumentação	Indicam que a superação dos desafios do curso de Pedagogia passa por um compromisso renovado com a qualidade da formação, a articulação entre teoria e prática, e o fortalecimento das políticas públicas que garantam condições estruturais, financeiras e pedagógicas para a formação de professores mais preparados para os complexos contextos da Educação Básica brasileira.
Título	Políticas educacionais de formação de professores de educação infantil: percursos e críticas
Autores	Daniel Soczek; Marcia Barbosa Soczek
Ano de publicação	2015
Tipo de documento	Artigo
Desafios apontados	1. Histórico assistencialista da Educação Infantil; 2. Fragmentação nas políticas formativas; 3. Formação generalista; 4. Desigualdades institucionais; 5. Desvalorização da profissão.
Síntese da argumentação	Os autores concluem que, apesar dos avanços legais e políticos conquistados após a LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a formação de professores dessa etapa permanece marcada por fragilidades estruturais, curriculares e políticas. Defendem que a superação desses problemas exige políticas públicas mais consistentes, que garantam identidade própria à Educação Infantil, articulem teoria e prática na formação inicial e assegurem valorização profissional como condição para uma educação de qualidade às crianças.
Título	Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação
Autores	Márcia Angela da S. Aguiar; Iria Brzezinski; Helena Costa L. Freitas; Marcelo Soares Pereira da Silva; Ivany Rodrigues Pino
Ano de publicação	2006
Tipo de documento	Artigo
Desafios apontados	1. Fragmentação identitária do curso; 2. Formação generalista; 3. Fragmentação curricular; 4. Tensões político-institucionais.

Síntese da argumentação	Os autores concluem que as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia expressam disputas políticas e ideológicas no campo educacional, revelando diferentes projetos para a formação do pedagogo. No caso específico da Educação Infantil, essas disputas resultam em indefinições e fragilidades que comprometem a construção de uma identidade profissional consistente. Defendem, assim, a necessidade de diretrizes mais claras, que assegurem a centralidade da docência e a valorização dos saberes próprios da infância, articulando teoria, prática e compromisso social da formação docente.
Título	A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo
Autores	Marli André
Ano de publicação	2010
Tipo de documento	Capítulo de livro
Desafios apontados	1. Ausência de centralidade na infância; 2. Dissociação entre teoria e prática; 3. Disparidades institucionais e regionais.
Síntese da argumentação	Evidencia que a formação inicial de professores ainda enfrenta desafios estruturais e curriculares que dificultam a consolidação de uma identidade docente sólida e a preparação efetiva para a Educação Infantil. A autora enfatiza a importância de cursos mais articulados, que integrem teoria, prática e pesquisa, e que valorizem a especificidade da infância, contribuindo para a formação de profissionais reflexivos e preparados para atuar com qualidade na Educação Infantil.
Título	A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96
Autores	Marilúcia Antônia de Resende Peroza; Pura Lúcia Oliver Martins
Ano de publicação	2016
Tipo de documento	Artigo
Desafios apontados	1. Formação mínima em nível médio; 2. Desvalorização da infância como etapa educativa específica; 3. Dissociação entre teoria e prática; 4. Profissionalização em construção.
Síntese da argumentação	Revisita os efeitos da LDBEN/96 após vinte anos, focando na formação inicial de professores para a educação infantil. Analisa as transformações no curso de Pedagogia, a nova identidade das instituições educacionais e a relação entre teoria e prática na formação docente, considerando as especificidades da infância de 0 a 6 anos. Destaca que, embora a LDBEN/96 tenha representado avanços importantes — como a inclusão das creches e pré escolas no sistema de educação básica, o acesso ao financiamento via FUNDEB, e a exigência de formação em nível superior ou médio — sua implementação revelou desafios persistentes ao longo das duas décadas seguintes.
Título	Formação Docente Para Educação Infantil no Brasil: Configurações Curriculares Nos Cursos De Pedagogia
Autores	Moema Helena Koche de Albuquerque; Eloisa Acires Candal Rocha; Márcia Buss-Simão
Ano de publicação	2013
Tipo de documento	Tese
Desafios apontados	1. Formação generalista; 2. Fragmentação curricular; 3. Limitações no aprofundamento teórico-metodológico.
Síntese da argumentação	Os resultados demonstram que, apesar da inclusão de conteúdos voltados à infância representar um avanço nos cursos de Pedagogia, ainda há fragilidades quanto à profundidade e à coerência da formação, o que mantém como desafio a consolidação de um percurso curricular consistente para a docência na educação infantil.
Título	Estado do conhecimento da produção científica sobre formação de professores da educação infantil
Autores	Priscilla de Andrade Silva Ximenes
Ano de publicação	2022
Tipo de documento	Artigo

Desafios apontados	1. Fragmentação da produção científica; 2. Desarticulação entre teoria e prática; 3. Carência de pesquisas focadas na Educação Infantil; 4. Necessidade de abordagens interdisciplinares.
Síntese da argumentação	Ximenes conclui que a produção científica sobre a formação de professores da Educação Infantil no Brasil apresenta lacunas significativas, especialmente no que tange à articulação entre teoria e prática e à especificidade da etapa educacional. A autora destaca a importância de uma abordagem interdisciplinar e de uma maior valorização da Educação Infantil nas pesquisas acadêmicas, a fim de promover uma formação docente mais integrada e eficaz.

Fonte: Autoria própria, 2025.

Para a seleção das obras, utilizamos como critério a presença de análises voltadas à formação inicial nos cursos de licenciatura, especialmente Pedagogia, com foco nas diretrizes curriculares, políticas formativas e práticas institucionais. O recorte temporal abrange produções a partir dos anos 2000, o que possibilita a observação dos desdobramentos da LDB/1996 e das principais normativas que incidiram sobre a formação docente, tais como a Resolução CNE/CP nº 1/2006, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a BNCC (Brasil, 2018).

A análise das obras permitiu-nos identificar os principais desafios que atravessam a formação inicial docente, ao mesmo tempo em que revelou convergências e divergências entre os estudos examinados, contribuindo para a construção de um panorama nacional sobre a temática. Importa destacar que as discussões aqui apresentadas não sintetizam de forma integral o conteúdo das produções analisadas, mas funcionam como base para reflexões preliminares acerca das tensões, limites e possibilidades que marcam a formação docente voltada à atuação com crianças pequenas.

Os autores convergem na defesa da necessidade urgente de uma formação inicial para a Educação Infantil que articule de maneira efetiva teoria e prática, considerando as especificidades dessa etapa educativa. Embora apresentem abordagens e ênfases diversas, os autores concordam que os currículos dos cursos de Pedagogia são, em sua maioria, insuficientes para formar adequadamente os profissionais, uma vez que tratam a Educação Infantil de forma fragmentada e periférica. Além disso, ressaltam o impacto negativo da descontinuidade e fragilidade das políticas públicas voltadas à formação docente, que frequentemente privilegiam aspectos regulatórios em detrimento do compromisso com a qualidade formativa. Por fim, destacam que superar o legado assistencialista e reconhecer a infância como eixo estruturante da formação são desafios centrais para consolidar uma formação docente capaz de responder às demandas reais da Educação Infantil no contexto brasileiro.

Autores como Albuquerque (2013), Bonilha (2017), Peroza e Martins (2016) se alinham ao apontar que a formação docente voltada à Educação Infantil permanece marcada

por uma frágil articulação entre teoria e prática, resultando em uma preparação insuficiente para as especificidades desse campo. Esses estudos também convergem ao denunciar a precariedade dos currículos dos cursos de Pedagogia que, embora apresentem densidade teórica em alguns aspectos, ainda tratam a Educação Infantil de forma periférica e com pouca profundidade conceitual. Gatti (2010, 2021) e Gatti, Barreto e André (2011) destacam, por sua vez, que a formação inicial no Brasil sofre com a descontinuidade das políticas públicas, muitas vezes orientadas mais por lógicas de regulação do que por compromissos formativos efetivos. Além disso, autores como Aguiar *et al.* (2006) e André (2010 apud Dalben *et al.*, 2010) ressaltam o impacto das disputas ideológicas no campo da formação docente, o que contribui para a ausência de uma diretriz formativa clara e coerente.

De modo geral, os estudos consultados evidenciam que a Educação Infantil ainda carrega marcas de um passado assistencialista e que sua integração plena aos currículos de formação docente constitui um desafio não superado. Em contrapartida, observam significativos avanços, como a tentativa de maior articulação entre teoria e prática destacada por Albuquerque (2013) e a inclusão crescente de disciplinas voltadas especificamente à infância, que contribuem para o aprimoramento da preparação dos profissionais para essa etapa educacional.

No Capítulo 5 dedicado à discussão dos dados, retomaremos a análise dessas obras, aprofundando a reflexão crítica acerca das contribuições teóricas e das interpretações oferecidas pelos autores em diálogo com os resultados obtidos na pesquisa. Essa retomada permitirá estabelecer conexões mais precisas entre o referencial teórico e os dados empíricos, enriquecendo a compreensão dos desafios e das especificidades da formação inicial para a Educação Infantil, conforme evidenciado ao longo do estudo.

Neste capítulo que se encerra, buscamos compreender como a organização do curso de Pedagogia foi influenciada por diferentes normativas e disputas teórico-políticas, impactando a construção da identidade do profissional que atua nessa etapa educacional. A análise da formação inicial de professores para a Educação Infantil evidencia a complexidade desse campo e os desafios históricos que atravessam sua constituição. No entanto, a compreensão desse processo formativo não pode ser dissociada de um olhar sobre a própria história da Educação Infantil no Brasil, suas origens e os interesses que moldaram sua institucionalização. Assim, no próximo capítulo, avançamos na investigação, direcionando o olhar para os desdobramentos históricos e estruturais da Educação Infantil, suas relações com políticas públicas e suas disputas no campo educacional.

3 LEGISLAÇÃO E HISTORICIDADE: OS CAMINHOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Reconhecendo a relevância de investigar as instituições de ensino voltadas às crianças de zero a seis anos³, torna-se necessário traçar o percurso histórico da origem e do desenvolvimento da Educação Infantil, considerando seus determinantes e polarizações. Entendemos esse movimento como uma exigência metodológica, pois, à luz do materialismo histórico-dialético, a compreensão do fenômeno investigado só se torna possível quando valorizamos os conhecimentos produzidos historicamente e socialmente ao longo do tempo.

Para isso, buscamos dialogar com autores que têm contribuído para essa discussão, como Albuquerque (2013), Brejo (2007), Kishimoto (2000), Kuhlmann (1998), Kramer (2013), Bonilha (2017) e Gatti (2010), cujos estudos nos permitirão compreender as produções científicas sobre a Educação Infantil e suas relações com as normativas e diretrizes educacionais.

Além disso, recorreremos a referenciais teóricos que auxiliam na compreensão das disputas que atravessam essa etapa da educação, especialmente aqueles voltados à análise das concepções de infância e das políticas educacionais que sustentam as práticas pedagógicas. Em especial, neste capítulo, as produções históricas que nos interessam referem-se ao surgimento da etapa de educação dedicada às crianças pequenas. A partir disso, seremos capazes de compreender os elementos e contradições envolvidos na constituição das instituições de educação infantil.

Em síntese, este capítulo visa elucidar os caminhos traçados para a consolidação da Educação Infantil como etapa da educação básica brasileira num cenário de disputas teórico-políticas. Para tal, dividimos o capítulo em duas subseções: 3.1 Da pré-escola à educação infantil: contexto histórico e normativas; e 3.2 Pedagogia da Infância e Pedagogia Histórico-Crítica: distanciamento e aproximações.

Na primeira seção, buscamos expor a historicidade da Educação Infantil no Brasil, desde sua origem até a estrutura atual, em sua relação com a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Base Nacional Comum

³ A educação infantil era compreendida de zero a seis anos de acordo com a LDB de 1996. A partir da Emenda Constitucional de 2006, passou-se a compreender o período de zero a cinco anos. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabeleceu a universalização da pré-escola para crianças de quatro a cinco anos, e a obrigatoriedade de matrícula.

Curricular (BNCC) de 2018.

Já na segunda seção, dissertamos acerca dos estudos e produções nas áreas da Pedagogia da Infância e da Pedagogia Histórico-Crítica, numa tentativa de demonstrar em que medida estes dois referenciais se aproximam, evidenciando suas especificidades e diferenciando-os. Outrossim, há a tentativa de demonstrar este movimento em sua relação com a disputa teórico-política alicerçada nos interesses neoliberais e pós-modernos da sociedade capitalista.

3.1 Da Pré-Escola à Educação Infantil: Contexto Histórico e Normativas

O termo Educação Infantil, utilizado em referência à primeira etapa de educação dedicada aos pequenos de zero a seis anos de idade, teve sua origem no Brasil a partir da promulgação da nova LDB (1996), quando tal nomenclatura foi mencionada pela primeira vez em um documento oficial. Entretanto, Kramer (2013) disserta que o atendimento às crianças em idade pré-escolar no Brasil é anterior a esse marco. A autora analisa a história do atendimento das crianças menores de seis anos no Brasil a partir de dois momentos: o primeiro trata-se do período desde a chegada dos Portugueses até o ano de 1930, caracterizado pela assistência dos pequenos majoritariamente em instituições de caráter médico; por sua vez, o segundo momento refere-se ao período de 1930 a 1980, quando se intensificam no país os debates acerca da democratização do ensino e em defesa do direito das crianças (Kramer, 2013).

A partir de Kramer (2013), sabe-se que o período anterior à 1930 foi marcado pelo início das discussões que atribuíam importância ao atendimento infantil. Porém naquele momento sequer havia uma concepção sólida de infância e criança, visto que: “a medicalização da assistência à criança até seis anos, por um lado, e a psicologização do trabalho educativo, por outro lado, imbuídos de uma concepção abstrata de infância, foram ênfase da etapa pré-1930” (Kramer, 2013, p.55). Nesse sentido, a autora demonstra que a origem dos atendimentos aos pequenos menores de seis anos de idade se deu por iniciativas higienistas, com a finalidade de reduzir a preocupante taxa de mortalidade infantil. Entretanto, tal cenário modificou-se a partir da introdução de órgãos oficiais dedicados à assistência das crianças, de 1930 a 1980.

Anterior à década de 1930, a assistência social destinada aos menores de seis anos precedia uma ação oficial do Estado brasileiro, visto que tais ações partiam do setor privado — especialmente da igreja católica. Apesar de assumir a responsabilidade com a proteção da

infância a partir da década de 1930, o Estado angariava a colaboração financeira de indivíduos isolados e associações particulares para manter as instituições dedicadas ao cuidado das crianças. Embora houvesse um reconhecimento de que a fundação e a manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar constituem deveres inerentes ao Estado e ao governo, também sustentava-se que inexistia qualquer municipalidade com capacidade financeira plena para tal naquela época (Kramer, 2013). Esse argumento funcionava como um mecanismo de justificativa para a redistribuição das responsabilidades, fundamentando a necessidade de apoio por parte de indivíduos economicamente abastados e de instituições filantrópicas, na perspectiva de um modelo de corresponsabilização social pela oferta educacional.

Nesse cenário de polarização e contradições, a autora anuncia duas tendências para caracterizar o atendimento às crianças menores de seis anos no Brasil:

[...] percebem-se duas tendências que até os dias de hoje caracterizam o atendimento à criança em idade pré-escolar: o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. Ambas as tendências ajudam a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais (Kramer, 2013, p. 61).

Em uma tentativa de demonstrar o quadro do atendimento à criança no Brasil e a origem do ideário de uma educação compensatória em nosso país, Kramer (2013) discorre acerca das diversas iniciativas criadas por distintos órgãos oficiais voltadas ao cuidado e assistência dos pequenos em idade pré-escolar. A autora evidencia que tais medidas envolvem três ministérios, sendo eles: Saúde, Previdência e Assistência Social, e Educação. Ademais, o Ministério da Justiça também pode atuar em caso de menores infratores. Com isso, a autora conclui que o atendimento às crianças no Brasil possui um histórico e caráter fragmentados visto que:

Na história desse atendimento percebe-se como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a superposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com as mesmas funções. Essa multiplicação do atendimento não é um problema meramente organizacional ou de caráter administrativo. Ela expressa, sobretudo, a forma estratificada com que a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões da saúde, ora do 'bem-estar' da família, ora da educação. Tal fragmentação fica constatada quando se analisa o histórico e as várias tendências do atendimento à criança brasileira [...] A fragmentação tem como resultado o fato de que ninguém se responsabiliza pelo problema (Kramer, 2013, p. 87).

O reconhecimento da educação pré-escolar como dever do Estado e direito da família consolidou-se no Brasil como fruto das lutas sociais por acesso à educação de crianças pequenas. Como destaca Kramer (2013), essa conquista resultou da mobilização de mulheres trabalhadoras, que, ao reivindicarem creches e pré-escolas, pautaram a Educação Infantil como questão de justiça social, e não apenas de assistência. Segundo a autora, “foi a luta das mulheres, principalmente das trabalhadoras, que colocou a questão da educação da criança pequena na cena política” (Kramer, 2013, p. 88). Essa mobilização se inseriu em uma articulação mais ampla dos movimentos sociais na década de 1980, marcada pela emergência de novas pautas, entre elas os direitos da criança, das mulheres e da família.

O processo de reivindicações políticas e sociais convergiu com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988. Marcada por pressões da sociedade civil organizada, a nova Carta Magna estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado. Embora não tenha incluído formalmente a educação das crianças pequenas como etapa da educação básica — reconhecimento que ocorreria apenas com a LDB nº 9.394/1996 — a Constituição assegurou, em seu artigo 208, inciso IV, o direito ao atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos, representando avanço fundamental na consolidação dos direitos sociais. Entre os movimentos sociais, destacou-se o protagonismo das mulheres trabalhadoras, que pressionaram pelo reconhecimento da infância como sujeito de direitos e pela ampliação das políticas públicas voltadas à primeira infância.

A LDB oficializou a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, conferindo-lhe caráter educativo, rompendo com perspectivas assistencialistas e reafirmando seu papel no desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1996). Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 59/2009 estabeleceu sua obrigatoriedade a partir dos 4 anos, consolidando o direito à educação desde a primeira infância. Apesar desses avanços, a efetivação plena ainda enfrenta lacunas, como insuficiência de investimentos na formação docente e na estruturação curricular dos cursos de Pedagogia (Kramer, 2005; Bonilha, 2017; Gatti, 2010). Embora tenham ocorrido progressos, como a ampliação de disciplinas voltadas à infância e o aumento da carga horária prática, a consolidação plena da etapa exige esforços contínuos de valorização da profissão docente e de articulação entre políticas formativas e contextos escolares.

Após a LDB, documentos normativos como os RCNEI (1998) e as DCNEI (2010) orientaram pedagogicamente a Educação Infantil, reconhecendo crianças de zero a seis anos como sujeitos de direitos e reforçando princípios como a indissociabilidade entre educar e cuidar, a organização do tempo e espaço e a centralidade das interações e brincadeiras. No

campo da política educacional, o PNE 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014) estabeleceu a universalização da pré-escola e a ampliação de creches, revelando desigualdades regionais e carências estruturais. A BNCC (Brasil, 2018) consolidou a Educação Infantil na Educação Básica, estruturando seu currículo a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos campos de experiência, com ênfase na escuta, participação e centralidade das crianças. Entretanto, autores vinculados à Pedagogia Histórico-Crítica alertam que a BNCC incorpora princípios neo-tecnocratas e gerencialistas que podem subordinar os processos educativos a parâmetros de desempenho e eficiência, em detrimento da intencionalidade pedagógica voltada à emancipação humana (Saviani, 2011; Duarte, 2016).

No campo da política educacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu a Meta 1, que prevê a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e a ampliação da oferta de creches para, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos. Apesar desses avanços, o cumprimento da meta ainda evidencia desigualdades regionais, carências estruturais e fragilidades na formação docente.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018, consolidou a Educação Infantil como etapa integrante da Educação Básica, estruturando seu currículo a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos campos de experiência, com ênfase na escuta, participação e centralidade das crianças nos processos educativos. Esses documentos compõem o arcabouço normativo que, ao longo das últimas décadas, buscou garantir um padrão nacional de qualidade para a Educação Infantil e promovê-la como direito educacional inalienável.

Entretanto, essa proposta exige análise crítica, sobretudo em relação à concepção de currículo. Ao priorizar experiências e competências gerais, a BNCC tende a reduzir o papel do conhecimento sistematizado como instrumento de mediação para a formação integral do sujeito, distanciando-se das finalidades defendidas pela Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011; Duarte, 2016). Autores vinculados à PHC apontam que, ao incorporar princípios alinhados a uma lógica neo-tecnocrata e gerencialista, a BNCC responde a uma racionalidade neoliberal que subordina os processos educativos a parâmetros de desempenho e eficiência, em detrimento da intencionalidade pedagógica voltada à emancipação humana. Assim, a BNCC evidencia contradições e disputas sobre o projeto de educação a ser instituído, demandando dos profissionais da área um posicionamento crítico e comprometido com a democratização do acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Mesmo com avanços legais e normativos, o reconhecimento da Educação Infantil como etapa essencial da Educação Básica ainda se encontra em processo de consolidação.

Romper com o assistencialismo histórico que marcou o atendimento às crianças menores de seis anos não foi suficiente para eliminar a fragmentação e o subfinanciamento das políticas públicas. O modelo de co-responsabilização social, herdado do período em que a educação infantil era majoritariamente filantrópica, ainda naturaliza a presença do setor privado como alternativa complementar à oferta pública. Essa situação é intensificada por orientações neoliberais que, desde a década de 1990, promovem descentralização, terceirização e racionalização de recursos, frequentemente em detrimento da qualidade e equidade no atendimento.

Portanto, embora os marcos legais e normativos dos últimos 30 anos indiquem avanços significativos, a efetivação plena da Educação Infantil como direito público e subjetivo depende de atuação estatal robusta, comprometida com a justiça social e a valorização da infância como tempo legítimo de vida e formação. A trajetória da Educação Infantil no Brasil revela-se, assim, como construção progressiva e em disputa, marcada por conquistas importantes, mas permeada por tensões e desafios que exigem atenção constante e compromisso político.

Embora os marcos legais e normativos das últimas três décadas indiquem avanços significativos, a efetivação plena da Educação Infantil como direito público e subjetivo ainda depende de uma atuação estatal robusta, comprometida com a justiça social e com a valorização da infância como tempo legítimo de vida e formação. O reconhecimento institucional dessa etapa demanda mais do que diretrizes formais: requer o enfrentamento de desigualdades históricas, a superação da fragmentação nas políticas públicas e o fortalecimento das estruturas institucionais nos sistemas de ensino.

A trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil configura-se, assim, como um processo de construção progressiva e em disputa, marcado por conquistas relevantes, mas também por desafios estruturais e tensões que exigem atenção constante e compromisso político. Esta análise evidenciou os marcos normativos, as políticas públicas e os interesses sociais que orientaram sua institucionalização, ao mesmo tempo em que revelou persistentes problemas de financiamento, fragmentação e práticas assistencialistas. Compreender essa historicidade é fundamental para refletir sobre os desafios contemporâneos da efetivação da Educação Infantil como direito público e para propor práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral e o desenvolvimento da criança.

Essa compreensão histórica e normativa da Educação Infantil, marcada por avanços, desafios estruturais e disputas conceituais, fornece o contexto necessário para aprofundar a reflexão sobre abordagens pedagógicas. Na próxima seção, avançamos na reflexão sobre as

contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia da Infância, investigando suas aproximações e distanciamentos no campo teórico-metodológico e as potencialidades que oferecem para a consolidação de uma Educação Infantil crítica, democrática e emancipatória.

3.2 Pedagogia da Infância e Pedagogia Histórico-Crítica: Distanciamento e Aproximações

Desde a introdução desta dissertação, destacamos que as discussões contemporâneas sobre a educação infantil têm sido fortemente marcadas pela coexistência de duas abordagens teóricas de grande relevância: a Pedagogia da Infância (PI) e a Pedagogia Histórico-Crítica (PDC). Ainda que sustentadas por fundamentos epistemológicos distintos, ambas ocupam lugar central no debate acadêmico voltado à educação dos pequenos. A Pedagogia da Infância enfatiza a valorização da cultura infantil, das experiências, dos saberes e da escuta das crianças, reconhecendo-as como sujeitos sociais ativos e produtores de significados. Já a Pedagogia Histórico-Crítica parte do pressuposto de que a educação tem como tarefa central a transmissão crítica dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, entendendo o ensino como instrumento para o pleno desenvolvimento das capacidades humanas.

Este capítulo, portanto, propõe-se a dialogar com as produções oriundas de ambas as perspectivas, não com o intuito de ampliar as tensões já existentes, mas de conferir o devido reconhecimento às suas contribuições teóricas e metodológicas. Ao admitir as especificidades e singularidades da Pedagogia da Infância e da Pedagogia Histórico-Crítica, buscamos oferecer uma caracterização cuidadosa que permita compreender os diferentes modos de conceber a infância, o conhecimento e o papel do educador na educação infantil. Ressaltamos, ainda, que esse exercício analítico não é neutro, mas sim, atende a uma exigência própria do método materialista histórico e dialético, que pressupõe a leitura das contradições como motor da transformação, na busca de uma incorporação por superação.

Para fundamentar essa análise, recorreremos às contribuições de diversos autores que discutem as perspectivas da Pedagogia da Infância e da Pedagogia Histórico-Crítica, com destaque para as obras de Arce (2012 apud Duarte, 2012), Cerisara (1999, 2004), Coutinho e Rocha (2007), Magalhães e Martins (2020), Marsiglia (2013), Martins e Lavoura (2018), Pasqualini e Lazaretti (2022), Pasqualini e Martins (2015), Rocha (1999), Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016), Rosemberg e Campos (1998) e Voltarelli e Monteiro (2017), como demonstramos no Quadro 2, na página seguinte.

Quadro 2 – Perspectivas teórico-metodológicas sobre a Educação Infantil

Aspecto	Primeiro grupo (Cerisara, Rocha, etc)	Segundo grupo (Arce, Pasqualini, etc)
Base teórica	Fenomenologia, interacionismo, pós-crítica.	Marxismo, pedagogia histórico-crítica.
Currículo	Flexível, baseado em experiências e escuta.	Intencional, mediador do saber sistematizado.
Papel do professor	Mediador sensível e reflexivo.	Agente mediador, transformador e crítico.
Conhecimento	Vivências e construção subjetiva.	Conhecimento histórico e científico necessário à emancipação.

Fonte: Autoria própria, 2025.

No âmbito das produções acadêmicas vinculadas tanto à Pedagogia da Infância quanto à Pedagogia Histórico-Crítica, observa-se uma convergência na crítica aos modelos escolares de caráter antecipatório, os quais desconsideram as especificidades do desenvolvimento infantil e promovem a introdução precoce de conteúdo. Ambas as abordagens propõem a construção de práticas pedagógicas que integrem cuidado e educação, e que reconheçam o papel do professor como mediador atento, capaz de articular intencionalidade pedagógica com as necessidades das crianças. Contudo, ainda que corroborem dessa crítica, a Pedagogia da Infância e a Pedagogia Histórico-Crítica constituem perspectivas teóricas distintas, com fundamentos, ênfases e compreensões próprias acerca da infância, do conhecimento e do processo educativo.

A Psicologia Histórico-Cultural, teoria pautada nos pressupostos marxistas à luz de Vygotsky (2007) e de autores como Leontiev (1998; 2021) e Luria (1992), compreende a educação como condição indispensável para o desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo. Essa perspectiva fornece, portanto, suporte teórico à Pedagogia Histórico-Crítica, ao defender um ensino que contribua para o processo de humanização dos sujeitos e assegure o acesso aos conteúdos disciplinares sintetizados nos campos da Ciência, da Arte e da Filosofia (Saviani, 2011). O ensino desses conteúdos, organizados de forma sistematizada, constitui o meio pelo qual se reproduz historicamente, em cada indivíduo, o conhecimento coletivo produzido pela humanidade.

No que diz respeito aos esforços e recursos empenhados na educação dos pequenos, há de se ter a clareza de que o desenvolvimento não se promove por todo tipo de ensino. A educação escolar defendida por Magalhães e Martins (2020), à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, refere-se àquela pautada no ensino de conceitos científicos, visto que:

[...] A aprendizagem de conceitos científicos transforma a relação do sujeito em face do objeto, uma vez que tais conceitos são sempre mediados por inúmeros outros conceitos, configurando-se em um sistema conceitual, dado que apresentará o objeto ao pensamento de forma multilateral, isto é, como síntese de múltiplas determinações (Magalhães; Martins, 2020, p. 6).

Magalhães e Martins (2020) destacam que a aprendizagem de conceitos científicos transforma a relação do sujeito com o objeto investigado. Porém para que essa aprendizagem ocorra efetivamente, é necessário que o sujeito atue de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Nesse sentido, o desenvolvimento (compreendido, de modo geral, como a transformação das representações, dos objetos e dos fenômenos) exige que o indivíduo mobilize o pensamento abstrato para identificar as relações entre conceitos e, assim, consolidar a aprendizagem. A implementação de uma Educação Infantil orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe, portanto, um ensino intencional e sistematizado, planejado pelo professor. Cabe ao docente compreender o desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural, orientando o aluno na apropriação crítica dos conteúdos clássicos e promovendo a formação de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética.

Por sua vez, a pedagogia voltada ao desenvolvimento dos processos gerais de constituição da criança se concretiza em práticas centradas nas expressões infantis — gestos, atitudes, sentimentos, movimentos e, sobretudo, nas suas com linguagens, ou seja, em todas as formas de manifestação da criança para além da fala (Voltarelli; Monteiro, 2017). Como aponta Cerisara (2004), autores da Pedagogia da Infância defendem que, nas instituições de Educação Infantil, o objetivo é promover práticas distantes dos modelos tradicionais e do ensino de conteúdos sistematizados nas áreas de produção científica e tecnológica. Tais conteúdos são considerados, por esses estudiosos, supérfluos, por supostamente engessar a educação e limitar a atividade livre da criança, como argumentado a seguir:

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas por meio da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola). Para melhor compreendermos a problemática colocada pela Pedagogia da Educação Infantil, é preciso entendê-la no contexto da discussão da Pedagogia como ciência da Educação, para a prática pedagógica a ser desenvolvida nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa Pedagogia [voltada ao ensino de conteúdos escolares] tem por objetivo a aprendizagem por meio do domínio da leitura, escrita e do cálculo. Ou seja, o foco é no ensino, didática, conteúdos disciplinares, alunos. *Esta Pedagogia, no entanto, não é adequada para pensarmos a educação das crianças com menos de 6 anos que*

frequentam creches e pré-escolas. Isso porque a ênfase na Educação Infantil não deve estar colocada no ensino e, sim, na Educação; as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos; o foco não está nos processos ensino-aprendizagem e, sim, nas relações educativo-pedagógicas (Cerisara, 2004, p. 9, grifo nosso).

Vale ressaltar que, pautadas na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, convergimos com a Pedagogia da Infância, na luta contra a educação tradicional enviesada pela mera reprodução dos conhecimentos, que desconsidera a atividade do aluno e suas necessidades de aprendizagem. Entretanto, entendemos que, assim como nas demais etapas de educação, o ensino dos conteúdos clássicos é necessário na Educação Infantil — não como uma atitude preparatória para o Ensino Fundamental, mas considerando as especificidades dessa etapa de ensino e do desenvolvimento da criança.

Na direção oposta à formulação de Cerisara (2004), que propõe a centralidade das relações educativo-pedagógicas e o reconhecimento da especificidade da infância como marcas distintivas da educação infantil, é possível argumentar que a ênfase no ensino de conteúdos clássicos e disciplinares não implica, necessariamente, a negação de um tratamento infantil à criança. Ancorada na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, essa proposta assume outra conotação: a de que o acesso à cultura historicamente elaborada é condição para o desenvolvimento humano. Quando mediado por práticas pedagógicas fundamentadas, o ensino pode ser profundamente adequado às necessidades e potencialidades da infância. Sob tal perspectiva, a apropriação dos conhecimentos sistematizados é vista como elemento essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo o ensino intencional e planejado um instrumento poderoso para promover esse avanço.

Os jogos de papéis sociais, por exemplo, ilustram como a criança pequena pode representar as práticas sociais adultas mediada pelo trabalho sistemático e intencional do professor. Tal fato demonstra a capacidade da criança de lidar com conteúdos culturais complexos desde que planejados adequadamente pelo adulto e inseridos em contextos significativos. Assim, ensinar conteúdos clássicos na educação infantil, longe de representar adultização precoce, pode ser entendido como uma forma de respeito à criança enquanto sujeito histórico em desenvolvimento, capaz de se apropriar da cultura humana de forma ativa.

Em relação aos estudos científicos produzidos no âmbito da educação infantil e de sua função, Pasqualini e Lazaretti (2022) dissertam que:

Algumas defesas e rompimentos necessários no processo histórico de consolidação da educação infantil como segmento educacional parecem ter se desdobrado em uma oposição insuperável entre aqueles que são favoráveis à educação infantil como escola e outros que rejeitam essa conotação. A negação desse nível educacional como educação escolar nasce da crítica a práticas pedagógicas que historicamente causaram danos à educação infantil brasileira e/ou pouco contribuíram para que ela tivesse sua identidade e fosse construída a partir de sua especificidade (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 18).

Com isso, as autoras concluem que a Pedagogia da Infância tem sua origem a partir das formulações de Rocha (1999) numa tentativa de lançar luz à identidade e especificidade da Educação Infantil. Para isso, a autora inicia um movimento de combate ao modelo escolarizante na educação infantil, alegando tratar-se de uma antecipação da escolarização. É nesse contexto que formula:

A dimensão que o conhecimento assume na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ... as duas cem linguagens. Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua 'versão escolar', mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma 'didática' da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais (Rocha, 1999, p. 61).

Logo, entendemos que parte dos estudos produzidos no campo da Pedagogia da Infância sugerem um rompimento com a visão adultocêntrica de Educação Infantil e propõem um ensino pautado no protagonismo da criança, atribuindo-lhe a condição de indivíduo produtor de cultura e história, dotado de ação social e detentor de direitos, de acordo com Barbosa (2010; *apud* Oliveira; Duarte; Vieira, 2010). Desse modo, à luz da Pedagogia da Infância, o adultocentrismo é percebido na padronização e superioridade da cultura adulta para compreender os processos educativos da infância (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016). Assim, Voltarelli e Monteiro indicam que:

O campo da educação infantil, nos últimos anos, tem discutido a necessidade do rompimento com a visão adultocêntrica sobre o trabalho com as crianças de maneira a modificar práticas escolarizantes, a fim de elaborar uma pedagogia da infância que tenha como preocupação central as crianças como seres de direitos, agentes sociais e que valorize e respeite as suas culturas, suas expressões intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais (Voltarelli; Monteiro, 2017, p. 373).

Com a clareza de que o processo educativo destinado às crianças de zero a cinco anos deve centrar-se na criança e na expressão de seus interesses, a Pedagogia da Infância dispõe que o trabalho a ser realizado na Educação Infantil tenha como pauta os interesses das crianças, o cuidado que elas necessitam e a construção das relações sociais entre os pares. Nessa direção, as autoras Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016, p. 35) afirmam: “falamos numa Pedagogia que se volte para os processos de constituição das crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, os quais são também constitutivos de suas infâncias”.

Rosemberg e Campos (1998); Cerisara (1999, 2004); Rocha (1999); Coutinho e Rocha (2007); Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) e Voltarelli e Monteiro (2017) alinham-se na defesa de uma educação infantil como etapa fundamental e específica do processo educativo, centrada no reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Os autores ressaltam a importância de práticas pedagógicas que integrem o cuidado e a educação de forma indissociável, respeitando as singularidades da infância e priorizando as interações, o brincar e a afetividade como elementos essenciais no cotidiano escolar. Ao rejeitar a lógica da escolarização precoce, reafirma-se a educação infantil enquanto etapa dedicada às experiências significativas e ao desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos de idade.

Mas apesar do exposto até aqui, outros autores do campo teórico da Pedagogia da Infância caminham para uma direção distinta, como Borba (2008 apud Vasconcelos, 2008) que, apesar de defender a preponderância do trabalho voltado para a constituição das cem linguagens na Educação Infantil, ressalta que, numa pedagogia *para a* infância, não há espaço para a dissociação da arte e ciência. Logo, o autor aponta que as práticas pedagógicas subjacentes à Pedagogia da Infância implicam na incorporação da arte, da cultura e do conhecimento “como dimensões igualmente fundamentais do processo educativo” (*ibid.*, 2008, p. 85). Ainda acrescenta que:

É promovendo o diálogo entre a ciência, a arte e a cultura que potencializamos diferentes modos de construir conhecimentos e interpretar o mundo. Nessa direção, é preciso que as crianças tenham acesso não apenas aos conhecimentos dos diferentes ramos da ciência, como também às diferentes produções artístico-culturais (Borba, 2008 apud Vasconcelos, 2008, p. 85).

Por outro lado, à luz de Voltarelli e Monteiro (2017); Cerisara (2004); Corrêa *et al.*, (2019) e Fonseca, Colares e Costa (2019), percebe-se na defesa de uma pedagogia para a infância a preocupação em acolher toda e qualquer expressão, experiência e manifestação da

criança, mesmo que isso culmine em seu afastamento dos saberes científicos. Uma parcela dos autores sugere a centralidade da criança em relação ao processo educativo e ao professor: “a especificidade da educação da infância revela-se ainda no fato de ser mais centrada no educando do que no processo educativo ou no educador” (Fonseca; Colares; Costa, 2019, p. 94).

Nessa vertente, a consolidação de uma pedagogia para a infância reflete no compartilhamento de responsabilidade com a família e no afastamento da chamada educação escolarizante. Tal questão é evidenciada na proposta de Voltarelli e Monteiro (2017) quando indicam que a contribuição da Sociologia da Infância é relevante para a Pedagogia da Infância “para que os professores possam refletir sobre elementos a serem considerados no trabalho com os pequenos de forma lúdica, não escolarizante, não discriminatória e que potencialize as aprendizagens infantis” (*ibid.*, 2017, p. 385).

Entretanto, é preciso destacar que a Pedagogia Histórico-Crítica não configura uma proposta discriminatória ou que inviabilize as aprendizagens infantis. Ao propor uma abordagem escolarizante, essa perspectiva assume a escola como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento sistematizado, compreendendo que a função social da educação é precisamente a de mediar a apropriação dos saberes historicamente acumulados. Essa escolarização não se confunde com rigidez ou desconsideração das especificidades da infância — ao contrário, reconhece a criança como sujeito histórico capaz de se apropriar criticamente dos conteúdos culturais, desde que esses lhe sejam acessíveis por mediação pedagógica qualificada. Assim, a PHC valoriza a intencionalidade pedagógica e defende o direito das crianças ao conhecimento, entendendo que esse é um caminho potente para a ampliação de suas possibilidades de leitura e intervenção no mundo.

Sabido que, para a Pedagogia da Infância, a atividade na Educação Infantil presume uma relação horizontal entre criança e adulto, tem-se nessa perspectiva que a função do professor é auxiliar os alunos no desenvolvimento de seus processos de constituição: “o professor é um verdadeiro ‘parceiro’ das crianças, apoiando-as e oferecendo-lhes auxílio, recursos e estratégias para que possam prosseguir quando encontrarem dificuldades” (Fonseca; Colares; Costa, 2019, p. 95). Tal posicionamento pressupõe uma concepção específica de criança e infância.

A passagem a seguir é um exemplo de compreensão acerca do conceito de criança e da incumbência do professor em conformidade com os pressupostos defendidos por parte de estudiosos posicionados nesse campo:

Diante das complexidades educativas no âmbito escolar, atualmente, o professor da educação infantil é aquele que concebe a criança como sujeito, na sociedade e na sua própria formação, que tem suas singularidades, que constroi sua identidade, e cabe a ele ajudá-la no seu desenvolvimento (Corrêa *et al.*, 2019, p. 129).

Os autores assinalam que a Educação Infantil, voltada para os interesses dos alunos, exige um trabalho pedagógico empreendido por um professor que domine as diversas particularidades envolvidas no desenvolvimento da criança e organize sua rotina por meio do vínculo intrínseco entre o cuidar, o brincar e o educar (Corrêa *et al.*, 2019). Como síntese das propostas gerais das produções situadas no campo da Pedagogia da Infância, no que concerne às instituições de Educação Infantil, ao trabalho efetuado nelas, ao papel dos docentes e à concepção de criança, temos o elaborado por Voltarelli e Monteiro (2017):

[...] As creches se colocam como um espaço presente da cidadania, garantindo o direito das crianças à brincadeira e atividades que as respeitem como crianças, ressaltando que elas possam desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, o que implica em profissionais que estejam atentos e escutem as crianças, que valorizem suas culturas e construam com elas uma relação pedagógica, na qual todos aprendem (Voltarelli; Monteiro, 2017, p. 378).

Desse modo, podemos afirmar que, tanto a Pedagogia da Infância quanto a Pedagogia Histórico-Crítica, têm desempenhado papel relevante na consolidação da Educação Infantil como campo legítimo de produção de conhecimento e de afirmação de direitos, e reconhecida não apenas como espaço de cuidado. Ao se oporem às concepções reducionistas que atribuem à Educação Infantil uma função meramente preparatória e instrumental, essas perspectivas teóricas sustentam o valor formativo da infância à medida que defendem práticas pedagógicas comprometidas com a integralidade do desenvolvimento infantil.

Desse modo, tanto a Pedagogia da Infância quanto a Pedagogia Histórico-Crítica desempenham papel relevante na consolidação da Educação Infantil como campo legítimo de produção de conhecimento e afirmação de direitos, superando concepções que a reduzem a função meramente preparatória ou instrumental. Apesar de seus pressupostos teórico-metodológicos distintos, essas abordagens compartilham aportes substanciais para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças e com sua formação plena.

Encerrada esta discussão sobre suas contribuições, o capítulo seguinte apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, detalhando os métodos e técnicas utilizados na produção e análise dos dados.

4 O CAMINHO DA PESQUISA: MÉTODOS E TÉCNICAS

Este capítulo apresenta a metodologia da pesquisa e as técnicas utilizadas para a coleta e análise de dados. A caracterização do estudo foi fundamentada nos critérios propostos por Lakatos e Marconi (2017), que tratam dos fundamentos da metodologia científica e contribuem para a delimitação da abordagem, objetivos e procedimentos empregados. Portanto, a estrutura deste capítulo busca garantir uma leitura clara e sistemática dos procedimentos metodológicos, detalhando coleta, análise e interpretação dos dados.

4.1 Natureza do Estudo e Orientação das Análises

A presente investigação configura-se como um estudo de natureza qualitativa, orientado pela abordagem dialética, que analisa fenômenos considerando suas contradições e dinâmicas de transformação. Foram empregadas técnicas quantitativas como recurso complementar de análise, destinadas à organização e à sistematização dos dados obtidos por meio dos formulários aplicados. Os resultados foram apresentados em gráficos e tabelas, de modo a possibilitar a identificação das frequências e percentuais de resposta e a evidenciar tendências gerais entre os participantes. Posteriormente, os resultados foram discutidos a partir de análises descritivas, articuladas a esquemas comparativos entre os referenciais adotados.

No âmbito qualitativo, realizamos uma análise bibliográfica de produções acadêmicas sobre formação inicial de professores. Sistematizamos quadros ilustrativos acerca dos conteúdos das obras e estabelecemos comparações a fim de identificarmos convergências e divergências quanto às abordagens e diagnósticos propostos nas publicações. Em seguida, articulamos os dados coletados por meio dos formulários aos elementos extraídos da análise bibliográfica, buscando identificar em que medida os dados da pesquisa se aproximaram das discussões nacionais acerca da formação de professores para a Educação Infantil. Esse movimento possibilitou compreender em que medida os principais entraves à formação inicial de professores para a Educação Infantil, identificados no curso, refletem problemáticas semelhantes às documentadas na literatura especializada.

A pesquisa fundamentou-se no materialismo histórico-dialético como perspectiva teórico-metodológica. Conforme Marx (2013) e Engels (2011), tal método compreende a realidade como objetiva, considerando que os fenômenos sociais existem independentemente da consciência individual e apresentam estrutura e dinâmica próprias. Aplicando essa

abordagem, buscou-se compreender como as concepções dos estudantes sobre Educação Infantil se formam e se reproduzem no contexto da formação docente, considerando sua historicidade e as contradições inerentes ao processo (Martins; Lavoura, 2018, p. 225). A análise inicia-se na percepção das características exteriores do objeto pelos sentidos, prosseguindo por abstrações mentais até alcançar o conceito, reiterando a materialidade do objeto e revelando os traços essenciais do fenômeno investigado (Pasqualini; Martins, 2015).

Os resultados foram analisados à luz do materialismo histórico-dialético, considerando que “o conhecimento teórico é ‘o conhecimento do objeto — de sua estrutura e dinâmica — tal como ele é em si mesmo’, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (Netto, 2011, p. 20). Assim, o objeto foi tomado a partir de suas condições materiais, considerando sua historicidade e expressão dialética, ou seja, o movimento de contrários entre o que ele é e o que poderia ser. Inicialmente, os resultados foram analisados pela lógica indutiva, apreendendo o fenômeno em sua aparência empírica, e, posteriormente, pela lógica dedutiva, contrapondo as características observadas ao objeto inicial (Martins; Lavoura, 2018).

4.2 Etapas da Pesquisa

Estruturamos o caminho da pesquisa em quatro etapas: i. levantamento do universo de alunos matriculados no curso de Pedagogia da FCLAr aptos a concluir a graduação em 2023, ano em que o formulário foi aplicado, incluindo critérios de seleção dos participantes e os procedimentos adotados para esse mapeamento; ii. elaboração e aplicação do formulário presencialmente para identificarmos o perfil e as concepções dos alunos sobre a função da Educação Infantil, o currículo e os conteúdos trabalhados nessa etapa educacional; iii. descrição do curso e das ementas das disciplinas voltadas à docência na Educação Infantil, elucidando os referenciais teóricos e conteúdos mobilizados na graduação; iv. análise dos dados à luz do materialismo histórico-dialético e discussão, detalhando como essa perspectiva orientou a interpretação dos resultados.

Para a coleta de dados, aplicamos um formulário impresso⁴, elaborado com base nos conteúdos abordados nas disciplinas do curso, em artigos científicos da área e em documentos regulatórios, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O instrumento continha três questões centrais: i. função da Educação Infantil; ii. concepções de currículo; iii. concepção de conteúdo escolar. Também formulamos perguntas

⁴ Disponível no Apêndice A (p. 109).

complementares com o intuito de identificarmos participantes que também estavam inseridos em programas de ensino, pesquisa e extensão, bem como estágios remunerados. Essas estratégias permitiram-nos traçar o perfil teórico-prático dos alunos, e gerar hipóteses sobre como tais experiências impactam suas concepções sobre a Educação Infantil.

Optamos pela aplicação presencial, visto que em nosso primeiro estudo obtivemos uma devolutiva pouco significativa dos formulários *on-line* devido à excepcionalidade do contexto proporcionado pela pandemia do Covid-19 e a consequente necessidade de enviá-los via Google Forms. A aplicação presencial ocorreu durante aula cedida pela Prof^a. Dr^a. Marcia Cristina Argenti, responsável pela disciplina “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância”. Anterior ao momento de aplicação, foram fornecidos aos alunos esclarecimentos quanto à pesquisa, seus objetivos, garantia de privacidade e informações sobre o formulário, pautados nas normas éticas dispostas pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

O levantamento do universo de estudantes foi realizado a partir da lista de matriculados na referida disciplina, que contava com 71 alunos, sendo 31 do período vespertino e 40 do noturno. Desse total, 39 estudantes responderam ao formulário, compondo assim o conjunto de participantes desta pesquisa.

A escolha dos participantes, alunos do quarto ano do curso de Pedagogia da Unesp (FCLAr), foi motivada pela sequência das disciplinas que abordam direta ou indiretamente a Educação Infantil e ensino para crianças menores de seis anos na ementa do curso. Com base nisso, supomos que os respondentes do formulário já teriam cursado a maior parte das matérias: “Pedagogias da Infância”, “Desenvolvimento e Educação Infantil”, “Educação Infantil: Creches”, “Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creches”, “Educação Infantil: Pré-escolas”, “Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escolas”, “Teoria e Prática do Currículo”, “Ação Pedagógica Integrada”, “Linguagens em Educação e Jogos” e “Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância”.

Visualizando, mesmo que superficialmente, tais disciplinas, podemos compreender um pouco mais quais são as concepções de Educação Infantil, currículo e conteúdos do curso de Pedagogia da Unesp (FCLAr) antes do ingresso dos alunos no mercado de trabalho. Esses dados permitem traçar hipóteses quanto ao perfil teórico dos discentes e revelam aspectos úteis para uma reflexão sobre o currículo do curso de Pedagogia.

Sistematizando, a análise e discussão dos dados partiu de duas estratégias:

- a) análise bibliográfica de artigos científicos e livros a fim de identificar em que medida os dados nacionais acerca da formação inicial de professores aproximam-se da

realidade do curso de Pedagogia da FCLAr;

- b) análise qualitativa dos dados coletados através dos formulários a fim de compreendê-los em sua totalidade e contradições.

Tais estratégias se integram, pois a análise da bibliografia nacional atualizada fornece-nos um cenário teórico-científico sólido para identificarmos convergências e divergências com os dados do formulário, elucidando as concepções que permeiam a formação inicial dos alunos de Pedagogia da FCLAr.

Por conseguinte, observamos os resultados em sua totalidade, o que permitiu nos aproximarmos das sínteses teóricas elaboradas pelos participantes. Ademais, tratamos com semelhante relevância as análises individuais das respostas dos participantes, buscando identificar coerência entre as alternativas selecionadas no formulário — isto é, investigamos se a alternativa acerca da função da educação infantil, indicada pelo participante, mantém coerência com as alternativas selecionadas quanto ao conteúdo e currículo.

Contudo, julgamos imprescindível ressaltar a limitação desta pesquisa para demonstrar a universalidade dos aspectos históricos, sociais e culturais envolvidos na formação das concepções dos participantes. De modo que compreendemos que os resultados refletem especificamente o perfil dos estudantes da turma de 2023. Embora permitam identificar tendências, relações entre formação teórica e prática e possíveis impactos de experiências acadêmico-científicas e de estágio, tais resultados não podem ser generalizados para outros cursos, instituições ou realidades educacionais distintas. Essa consciência nos permite situar nossas análises dentro de um horizonte restrito, valorizando a profundidade e a riqueza das informações coletadas, sem perder de vista a necessidade de futuras investigações que ampliem o escopo e possibilitem comparações mais abrangentes.

4.3 Descrição Detalhada do Curso de Pedagogia da Unesp (FCLAr)

O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Campus de Araraquara (FCLAr) fundamenta-se em um Projeto Político-Pedagógico (PPP) elaborado em 2007, que evidencia o compromisso institucional com a formação de professores qualificados por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Esse documento expressa a intenção de formar profissionais capazes de atender às demandas sociais e educacionais da região, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso. Em 2015, o PPP passou por um Termo de Adequação, incorporando novas normativas legais, destacando-se a inclusão da disciplina obrigatória de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e

ajustes na carga horária das disciplinas optativas.

A estrutura curricular, definida pela Resolução Unesp nº 60/2007, organiza-se em três núcleos principais: i. Núcleo de Estudos Básicos, que abrange disciplinas como “Filosofia da Educação”, “História da Educação” e “Psicologia da Educação”; ii. Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, que oferece ao aluno um mínimo de 180 horas em disciplinas optativas, permitindo ampliar e aprofundar conhecimentos em áreas específicas; iii. Núcleo de Estudos Integradores, que contempla atividades acadêmico-científico-culturais com carga horária de 100 horas.

O Núcleo de Estudos Básicos compreende as disciplinas que constituem o alicerce teórico-metodológico da formação docente, totalizando 1.800 horas teóricas, 330 horas práticas e 500 horas de estágio supervisionado. Nesse núcleo, incluem-se componentes como “Filosofia da Educação”, “História da Educação”, “Psicologia da Educação”, “Sociologia da Educação”, “Didática”, “Teoria e Prática do Currículo”, “Pedagogias da Infância” e “Gestão Educacional”, entre outras. Os estágios curriculares supervisionados, que somam 500 horas, são desenvolvidos nas áreas de Gestão Educacional, Educação Infantil (creches e pré-escolas) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos é destinado à ampliação e diversificação dos saberes pedagógicos, com 600 horas teóricas e 90 horas práticas. São ofertadas disciplinas como “Sócio-Antropologia”, “Cultura e Escola”, “Educação Especial”, “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância”, “Filosofia para Crianças”, “Ação Pedagógica Integrada” e “Formação de Identidade e Escolarização”. Além de três disciplinas optativas que totalizam 180 horas. O Núcleo de Estudos Integradores, por sua vez, contempla 100 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), as quais visam à integração entre teoria, pesquisa e prática.

No que se refere à formação voltada à Educação Infantil, o Projeto Pedagógico do Curso contempla um conjunto de componentes curriculares que totalizam 500 horas. Desse total, 320 horas correspondem exclusivamente à atuação nessa etapa, distribuídas entre as disciplinas “Educação Infantil: Creches” (60h), “Educação Infantil: Pré-Escolas” (60h) e os respectivos Estágios Curriculares Supervisionados (100h cada). Além dessas, o curso oferece disciplinas que abordam conteúdos e práticas relacionadas à infância, entre elas “Pedagogias da Infância” (60h), “Desenvolvimento e Educação Infantil” (60h) e “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância” (60h), compondo o total de 500 horas destinadas à Educação Infantil.

Já a formação voltada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental abrange um conjunto

mais amplo de componentes teóricos e práticos, totalizando 1.010 horas. Nesse grupo, incluem-se as disciplinas “Educação Fundamental: Anos Iniciais I” (60h), “Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais I” (100h), “Educação Fundamental: Anos Iniciais II” (60h) e “Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais II” (100h), bem como as disciplinas de conteúdo, metodologia e prática de ensino que subsidiam a atuação docente multidisciplinar nessa etapa: “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização” (120h), “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências” (120h), “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia” (120h), “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa” (120h), “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática” (120h) e “Linguagens em Educação” (90h). Esses componentes evidenciam a ênfase na formação docente voltada à atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando fundamentos teóricos, metodologias específicas e experiências práticas supervisionadas.

A carga horária total do curso é de 3.420 horas, equivalentes a 228 créditos, distribuídos ao longo de um período mínimo de quatro e máximo de sete anos, garantindo flexibilidade para que o aluno organize seu percurso acadêmico conforme seu ritmo e disponibilidade. Essa flexibilidade de duração permite ao aluno organizar sua carga horária e ritmo de estudo, respeitando o regime de matrícula semestral por disciplina, o que favorece a construção de trajetórias acadêmicas personalizadas. A distribuição da carga horária entre atividades teóricas, práticas e estágios supervisionados assegura uma formação ampla e integrada, preparando o futuro pedagogo para atuar de maneira crítica, reflexiva e contextualizada em diferentes contextos educativos.

Ademais, o curso prevê 420 horas de atividades práticas, distribuídas entre os Núcleos de Estudos Básicos e de Aprofundamento, e 500 horas de estágios supervisionados. Essas experiências práticas permitem que os estudantes vivenciem diretamente os múltiplos espaços e funções da atuação pedagógica, consolidando competências teóricas e desenvolvendo habilidades profissionais essenciais para a docência.

Nesse momento, cabe tocarmos na questão da reformulação curricular implementada a partir de 2023, em conformidade com as diretrizes educacionais. Visando garantir a formação adequada do professor da criança pequena, foram realizadas alterações profundas considerando as especificidades da educação infantil, com o objetivo de atender de forma mais eficaz às necessidades dos alunos e às demandas da sociedade. Com isso, foram incorporadas referências teóricas que abordam diferentes aspectos da educação infantil.

Apesar da reformulação curricular, que alterou a organização dos conteúdos, a carga

horária e a estrutura do curso, neste estudo nos concentramos no currículo vigente até 2022 — sob o qual os participantes da pesquisa (e também a última turma formada sob a estrutura vigente até então) foram educados.

Na estrutura que analisamos, as disciplinas e atividades formativas do Curso de Pedagogia organizam-se nos três núcleos mencionados, integrando teoria, prática e experiências acadêmico-científicas. No Núcleo de Estudos Básicos, encontram-se os fundamentos da educação; no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, há pelo menos três disciplinas que abordam a infância e sua educação; no Núcleo de Estudos Integradores, incluem-se atividades acadêmico-científicas oriundas de programas como Iniciação à Docência, Iniciação Científica, Residência Pedagógica, Programa de Educação Tutorial e Projetos de Extensão.

Para melhor apreensão, apresentamos no Quadro 3, a seguir, a descrição dos planos de curso das disciplinas “Pedagogias da Infância”, “Desenvolvimento e Educação Infantil”, “Educação Infantil: Creches”, “Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creches”, “Educação Infantil: Pré-escolas”, “Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escolas”, “Teoria e Prática do currículo”, “Ação Pedagógica Integrada”, “Linguagens em Educação e Jogos”, “Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância”. Essa caracterização curricular oferece compreensão detalhada da organização e do conteúdo formativo do curso, subsidiando as reflexões e análises desenvolvidas nos capítulos subsequentes.

Quadro 3 – Ementa das disciplinas de Pedagogia da FCLAr

Disciplina	Ementa
Pedagogias da Infância	Apresentar, analisar e discutir à luz da contemporaneidade os autores clássicos que contribuição significativa trouxeram para a área educacional, destacando dentre eles: Froebel, Montessori, Freinet, Decroly. A disciplina deverá oferecer condições para que o aluno consiga entender a organicidade existente nas propostas para a estruturação pedagógica do profissional e da instituição, situação que envolve fundamentação teórica e práticas advindas de diferentes áreas da ciência, bem como a projeção metodológica de orientação para a profissionalidade do professor (educador). A análise dos clássicos pressupõe a possibilidade do entendimento da atualidade legal da educação infantil e sua articulação necessária com as séries iniciais do Ensino Fundamental.
Desenvolvimento e Educação Infantil	A infância como construção social e historicamente determinada e sua inserção nos estudos do desenvolvimento humano. A necessidade de se compreender o desenvolvimento em suas diferentes áreas, situando a infância como um momento peculiar que requer diferentes intervenções e modalidades de atendimento, bem como competência técnica e teórica específica do educador.
Educação Infantil Pré-Escolas	A disciplina define-se pela especificidade do trabalho profissional realizado junto às crianças de 4 a 6 anos em instituições de Educação Infantil, envolvendo a

	apresentação teórica e prática das concepções que envolvem o atendimento educacional de crianças nesta faixa etária.
Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escolas	A disciplina define-se pela vivência experienciada da especificidade do trabalho profissional realizado junto às crianças de 4 aos 6 anos em instituições de Educação Infantil, enquanto laboratório de profissionalidade e profissionalização. Conhecimento da vida institucional – práticas didáticas/educativas e práticas institucionais.
Teoria e Prática do Currículo	Fundamentos do currículo; política curricular; problemas atuais no campo da teoria e prática do currículo.
Ação Pedagógica Integrada	Inserção e contextualização aos cotidianos de escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com foco na vida escolar do aluno, para a reflexão e a construção de ações pedagógicas que darão suporte à formação e a ação do professor, mediante a necessidade do reconhecimento à diversidade cultural estabelecida nesses ambientes.
Filosofia para Crianças	A proposta “Filosofia para Crianças” de Matthew Lipman. Raciocínio lógico e raciocínio criativo. Metodologia, fundamentos teóricos e currículo do programa. Filosofia para crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Proposta de material alternativo. Filosofia para crianças e Literatura Infantil. Filosofia e escola.
Linguagens em Educação	A disciplina “Linguagens em Educação” pretende trabalhar a importância de se identificar e reconhecer o aluno das primeiras etapas da Escola Básica enquanto produto e produtor de cultura e que tem potencial capaz de desenvolver várias outras linguagens que não apenas a oral e a escrita, fundamentais para o entendimento e a leitura de mundo, bem como para a elaboração de conhecimentos. A disciplina será desenvolvida no sentido de permitir aos alunos - pedagogos em formação, a percepção e o reconhecimento, por meio, sobretudo das experiências vivenciadas, de que desde o choro até as novas tecnologias de comunicação, passando pela Educação artística, musical, cênica e corporal, há a possibilidade de elaboração de linguagens que podem favorecer a aprendizagem, a expressão e o desenvolvimento natural do ser humano.
Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância	As diferentes conceituações do jogo e do brinquedo. Como o jogo e o brinquedo tem sido vistos durante os diferentes momentos da história por diferentes autores. O espaço do jogo no ambiente escolar: aproximações, distanciamentos e seu status. O papel do jogo nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Fonte: Autoria própria, 2025.

Com a apresentação das disciplinas e suas respectivas ementas no Quadro 3, podemos avançar na análise sobre como essas formações dialogam com concepções pedagógicas específicas.

A Pedagogia da Infância propõe uma educação que compreende a criança de maneira integral, valorizando seu tempo, sua cultura e seus processos de aprendizagem de forma lúdica, criativa e construtiva. Embora nenhuma das ementas das disciplinas mencione explicitamente a Pedagogia da Infância, várias delas estão em consonância com os princípios dessa abordagem, tais como: “Pedagogias da Infância”; “Desenvolvimento e Educação Infantil”; “Educação Infantil: Pré-Escolas”; “Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil”; “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância” e “Linguagens em

Educação”. A partir de suas ementas, essas disciplinas firmam a defesa de uma Educação Infantil que respeita as especificidades do desenvolvimento da criança, que valoriza a ludicidade, o brincar e o aprendizado em múltiplas linguagens. Essas disciplinas também reforçam a importância de uma educação que reconheça a criança como sujeito ativo, criativo e capaz de construir seu próprio conhecimento, dentro de um contexto educacional que respeite suas necessidades e potencialidades.

Por sua vez, os pressupostos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica apresentam-se nas propostas das disciplinas no que se refere à crítica à sociedade, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao reconhecimento da diversidade cultural e à organização do currículo de forma a atender às necessidades sociais e históricas dos alunos. A Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza a importância da educação como um meio para a transformação social e a formação crítica dos sujeitos, o que pode ser refletido nas discussões sobre currículo, práticas pedagógicas e a organização da escola nas disciplinas apresentadas.

Entendemos como exemplo disso a disciplina “Ação Pedagógica Integrada”, devido à sua proposta de refletir sobre as práticas pedagógicas dentro das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa disciplina, ao abordar ações pedagógicas que consideram as diversidades culturais, alinha-se à visão histórico-crítica, já que a valorização da diversidade cultural e a construção de ações pedagógicas críticas são componentes essenciais de uma educação voltada para a transformação da realidade social.

Tais informações aproximam-nos dos dados coletados, permitindo compreender de que maneira os conteúdos ensinados nas disciplinas voltadas para a docência na Educação Infantil se articulam às concepções de função, currículo e conteúdo identificadas nos formulários. Para sistematizar essa análise, o Apêndice B (p. 112) apresenta os objetivos de ensino e os conteúdos programáticos principais das disciplinas mencionadas.

Com a clareza do cenário exposto até aqui, além de relacionar a ementa dos planos de curso das disciplinas que têm como objeto de ensino a docência na Educação Infantil com as respostas do formulário, considerou-se parte dos aspectos históricos, sociais e culturais que condicionam as concepções dos estudantes para além do quadro disciplinar do curso. Visto que, identificamos a participação em atividades acadêmico-científicas originárias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica, Residência Pedagógica e Programa de Educação Tutorial, bem como as experiências práticas advindas dos estágios não obrigatórios, geralmente realizados em escolas privadas com caráter de estágio remunerado.

Advertidos todos esses fatos, encerramos, assim, o capítulo dedicado aos caminhos da pesquisa, no qual foram explicitados os procedimentos metodológicos adotados, detalhadas as

etapas de coleta e análise dos dados, bem como realizada a descrição do curso de Pedagogia que constitui o contexto desta investigação. Com essa fundamentação, avançamos para o próximo capítulo, que se destina à apresentação e discussão dos resultados obtidos, buscando aprofundar a compreensão acerca dos fenômenos investigados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo nos dedicamos à análise e discussão dos dados à luz dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica a fim de demonstrar e compreender em que medida os pressupostos hegemônicos da Educação Infantil se refletem na escolha dos estudantes e no currículo do curso. Diante de tal objetivo, este capítulo é organizado a partir de três seções: análise e descrição do perfil dos participantes; discussão sobre os dados do formulário, subdividida em: função, currículo e conteúdos; e análise comparativa à luz da análise bibliográfica.

Conforme Albuquerque (2013), a formação dos professores de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia está condicionada pelas concepções de criança, infância e educação que orientam os projetos educativos, os quais se transformam em consonância com mudanças históricas e sociais. Nesse sentido, é possível observar que, nas concepções acerca da função, do currículo e dos conteúdos da Educação Infantil, também estão presentes compreensões específicas sobre infância e educação — que não se configuram de maneira neutra e resultam de diferentes condicionantes, como as experiências prévias dos graduandos com a escolarização em seus diversos níveis, as práticas pedagógicas desenvolvidas nos estágios, os estudos acadêmicos, os debates realizados no âmbito universitário, além das influências midiáticas e sociais. Assim, compreendemos que as perspectivas elaboradas acerca dos elementos articuladores do Ensino Infantil (EI) vinculam-se a projetos e visões de mundo específicas, ainda que não sejam plenamente conscientes para os indivíduos.

Para procedermos à análise detalhada dos elementos constitutivos da Educação Infantil e das concepções subjacentes a esses elementos acerca de infância e educação, é necessário caracterizarmos o perfil dos participantes da pesquisa. Essa contextualização não se limita a uma descrição sociodemográfica ou acadêmica, mas busca situar os sujeitos em suas trajetórias formativas, experiências de estágio, inserção em programas de extensão e outras vivências socioculturais que constituem referenciais fundamentais para a elaboração de suas concepções. Ao analisar essas dimensões, possibilitamos uma melhor apreensão sobre como os graduandos articulam experiências prévias, influências institucionais e socioculturais, bem como discussões acadêmicas, na construção de visões sobre a função, o currículo e os conteúdos da Educação Infantil. Essa abordagem permite, assim, compreender a complexidade e a historicidade das concepções, evidenciando que elas não são neutras, mas atravessadas por projetos pedagógicos, sociais e culturais, ainda que muitas vezes não plenamente conscientes pelos próprios sujeitos.

5.1 Análise e Descrição dos Sujeitos da Pesquisa

Neste item, vamos traçar o perfil dos participantes da pesquisa (alunos do último ano do curso de Pedagogia) a partir de gráficos e quadros que apresentam as informações relacionadas à participação desses sujeitos em estágios não-obrigatórios e/ou em programas de ensino, pesquisa e extensão, sendo eles: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Educação Tutorial (PET), Residência Pedagógica e Núcleo de Ensino. Tais dados foram sistematizados no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Sumarização das respostas do formulário aplicado em 2023

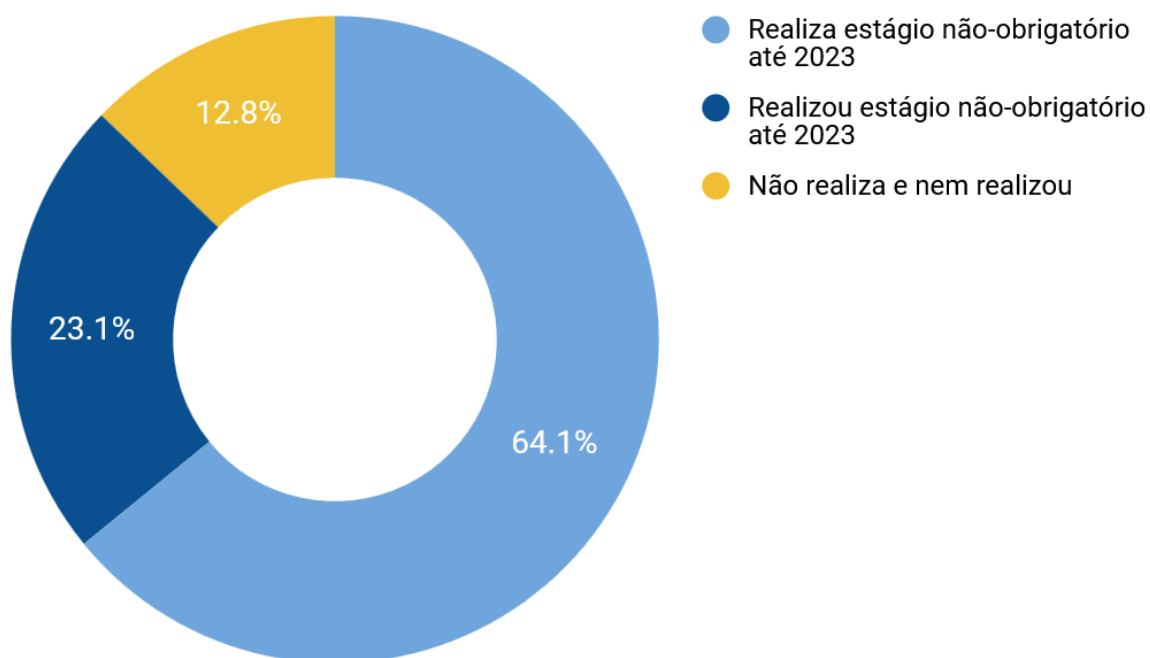
Participante	Ensino, Pesquisa e Extensão?	Etapa	O que?	Estágio Não-Obrigatório	Etapa
P1	Não	-	-	Sim	Atual
P2	Não	-	-	Sim	Concluído
P3	Não	-	-	Sim	Atual
P4	Não	-	-	Sim	Atual
P5	Sim	Atual	PET	Sim	Atual
P6	Sim	Atual	RP	Sim	Atual
P7	Sim	Atual	PIBID, RP e Núcleo	Não	-
P8	Sim	Atual	RP e Núcleo	Sim	Atual
P9	Sim	Atual	RP	Sim	Concluído
P10	Sim	Atual	IC sem bolsa	Sim	Atual
P11	Não	-	-	Sim	Concluído
P12	Não	-	-	Sim	Concluído
P13	Sim	Atual	RP e Núcleo	Sim	Atual
P14	Não	-	-	Sim	Atual
P15	Sim	Concluído	Residência	Sim	Concluído
P16	Não	-	-	Sim	Atual
P17	Sim	Atual	Residência	Sim	Atual
P18	Não	-	-	Não	-
P19	Não	-	-	Sim	Concluído
P20	Não	-	-	Sim	Concluído
P21	Sim	Concluído	PIBID	Sim	Concluído
P22	Não	-	-	Sim	Atual
P23	Sim	Atual	PIBID e RP	Sim	Atual
P24	Sim	Atual	PIBID e RP	Sim	Concluído
P25	Não	-	-	Não	-
P26	Sim	Atual	PIBIC	Sim	Atual
P27	Sim	Concluído	RP	Sim	Atual
P28	Não	-	-	Sim	Atual
P29	Não	-	-	Sim	Atual
P30	Não	-	-	Sim	Atual
P31	Sim	Atual	PIBID e RP	Sim	Atual

P32	Sim	Atual	PET	Não	-
P33	Sim	Atual	PET	Não	-
P34	Sim	Atual	Residência	Sim	Atual
P35	Não	-	-	Sim	Atual
P36	Não	-	-	Sim	Atual
P37	Não	-	-	Sim	Atual
P38	Não	-	-	Sim	Atual
P39	Sim	Atual	Residência	Sim	Concluído

Fonte: Autoria própria, 2025.

Diante dos dados apresentados, percebe-se que a maior parte dos estudantes realizava ou já havia realizado estágio não obrigatório, caracterizado como uma atividade remunerada em instituições privadas de educação básica. Especificamente, 24 estudantes afirmaram estar realizando estágio não obrigatório no momento da pesquisa (2023), 10 indicaram já tê-lo realizado em algum momento anterior, e apenas quatro declararam não ter realizado esse tipo de estágio. Para visualizarmos melhor a proporção de respostas dos participantes à questão “Você realizou ou realiza estágio não obrigatório?”, elaboramos o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Situação dos participantes em estágio não-obrigatório (até 2023)



Fonte: Autoria própria, 2025.

Esse dado revela uma presença expressiva de estudantes em atividades práticas remuneradas fora da universidade — o que, à primeira vista, pode ser interpretado como um

aspecto positivo, na medida em que amplia o contato com a realidade escolar e permite a vivência de situações concretas do cotidiano educativo. No entanto, essa tendência também suscita questionamentos relevantes sobre as condições em que tais estágios são realizados, o vínculo com a formação teórica proposta pelo curso e os objetivos pedagógicos que os orientam.

Por serem desenvolvidas, em sua maioria, em instituições privadas e à margem da estrutura dos estágios curriculares obrigatórios, tais experiências tendem a se vincular a uma lógica de trabalho precarizado, em detrimento de processos formativos intencionais e devidamente mediados. Essa configuração pode comprometer a função do estágio como espaço de articulação entre teoria e prática, de fomento à reflexão crítica e de promoção do desenvolvimento profissional. Nesse caminho, seguimos a linha de pensamento de Pretto e Portelinha (2022), que destacam que o estágio não-obrigatório, quando desenvolvido sem articulação sistemática com a formação teórica e sem acompanhamento pedagógico efetivo, tende a reproduzir relações assimétricas de trabalho e a comprometer os objetivos formativos previstos para o estágio.

Em muitos casos, o estágio não-obrigatório remunerado aproxima-se mais de uma inserção precoce no mercado de trabalho, orientada por lógicas flexibilizadas e descomprometidas com a formação crítica, do que de um espaço pedagógico estruturado. Quando realizado majoritariamente em instituições privadas e sem articulação efetiva com o currículo das licenciaturas, tende a contribuir para a precarização da formação docente, ao priorizar demandas institucionais imediatas em detrimento dos princípios da educação pública e democrática. Nesse contexto, as autoras alertam para os riscos de se naturalizar essa prática como formativa, especialmente quando não há políticas e dispositivos que garantam sua intencionalidade pedagógica e a devida supervisão.

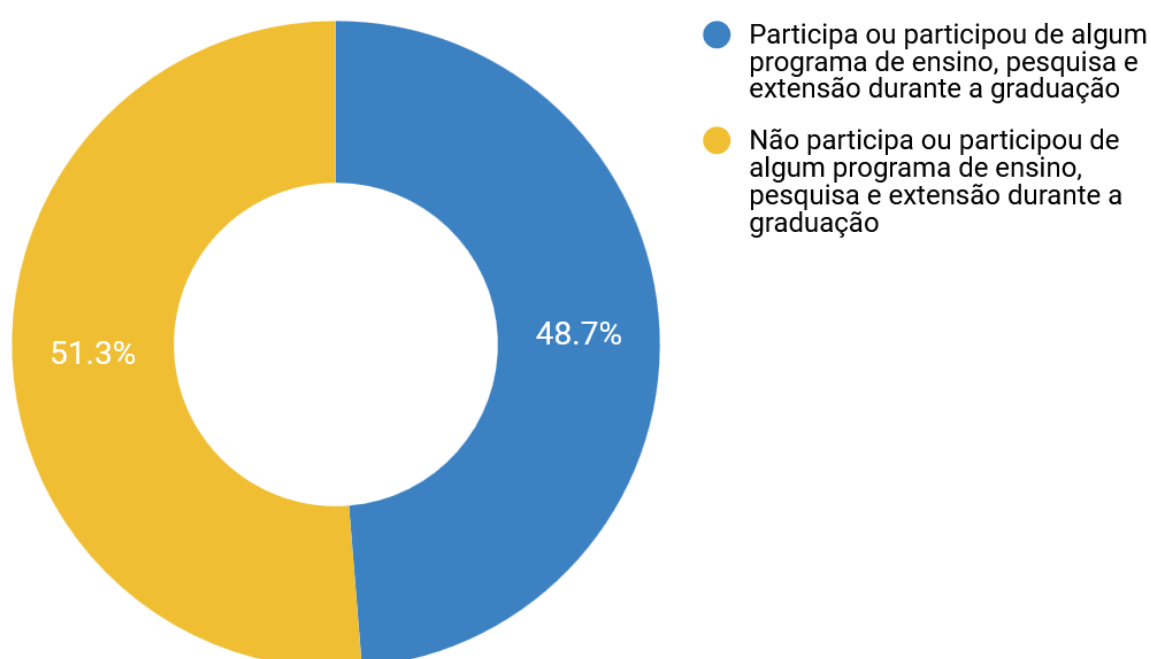
Tardif (2002) contribui para esse debate ao afirmar que os saberes docentes são construídos em múltiplos espaços, mas precisam ser sistematizados criticamente no âmbito da formação inicial, o que nem sempre ocorre quando as experiências práticas são vividas de forma fragmentada e instrumentalizada. Nesse contexto, a universidade assume papel fundamental na mediação e ressignificação dessas experiências, de modo a garantir uma formação crítica, ética e comprometida com os fundamentos da educação.

Em contrapartida, observa-se uma divisão quase equitativa em relação à participação nos programas institucionais de ensino, pesquisa e extensão: 20 estudantes declararam não participar de nenhum desses programas, enquanto 19 relataram algum tipo de envolvimento. Considerando o total de 39 alunos que responderam ao questionário, é possível constatar que

a participação em programas de ensino, pesquisa e extensão apresenta uma distribuição quase equilibrada, o que pode ser um indicador positivo, relativo à existência de oportunidades para tal, quanto negativo, ligado a possíveis barreiras ou até mesmo desinteresse por parte dos estudantes.

Tal questão, pode ser observada com clareza a partir do Gráfico 2, a seguir, que indica a proporção de respostas dos participantes na pergunta “Você participou ou participa de algum programa de ensino, pesquisa e extensão durante a graduação?”.

Gráfico 2 – Participantes em programas de ensino, pesquisa e extensão (até 2023)



Fonte: Autoria própria, 2025.

No que se refere à realização de estágios não obrigatórios, a diferença entre aqueles que participam (34 alunos) e os que não participam (cinco alunos) é marcadamente discrepante, evidenciando que o estágio remunerado constitui uma vivência bastante presente no percurso formativo da maioria dos respondentes, possivelmente por motivações relacionadas à experiência profissional e à necessidade de subsídio financeiro.

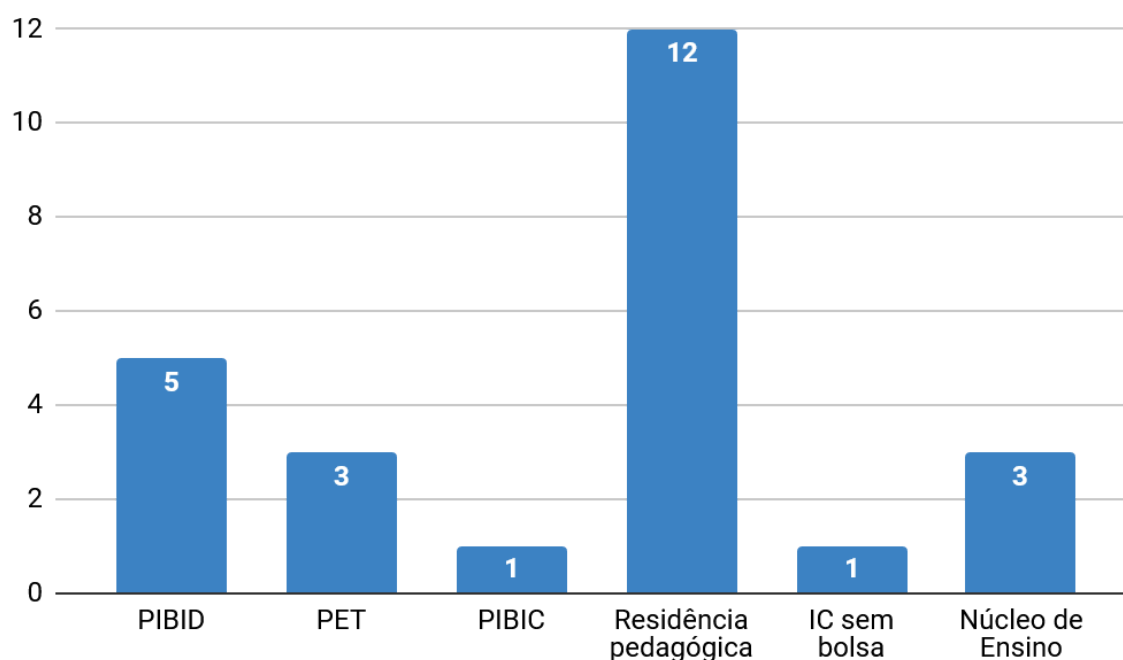
A expressiva adesão ao estágio não-obrigatório não pode ser atribuída à falta de oportunidades formativas no curso, que oferece variadas possibilidades tanto no campo teórico quanto prático. O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da FCLAr/Unesp evidencia esse compromisso, apresentando programas que articulam ensino, pesquisa e extensão, tais como grupos de estudos, o Centro de Pesquisas da Infância e

Adolescência, o Núcleo de Ensino e o Programa de Educação Tutorial. Essas iniciativas proporcionam espaços importantes para o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de práticas educacionais alinhadas aos princípios da escola pública e da educação democrática.

Apesar da existência dessas oportunidades, a distribuição quase equilibrada entre os estudantes que participam (19) e os que não participam (20) de programas formativos indica a necessidade de aprofundar futuras investigações acerca das motivações por trás dessas escolhas. É fundamental analisar se fatores como a necessidade de subsistência financeira levam à priorização de estágios remunerados em detrimento de outras experiências, assim como avaliar os critérios de seleção que podem restringir o acesso dos estudantes às oportunidades universitárias. Dessa forma, a reflexão se desloca da mera oferta dessas ações para a efetiva democratização do acesso a elas.

Por sua vez, o Gráfico 3, a seguir, indica a participação dos estudantes nos programas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, contemplando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o Programa de Educação Tutorial (PET), a Residência Pedagógica e o Núcleo de Ensino. Do total de 39 estudantes respondentes, 19 declararam estar vinculados a pelo menos um desses programas, havendo casos em que o mesmo estudante indicou participação em mais de uma modalidade.

Gráfico 3 – Respostas afirmativas por programa institucional de ensino, pesquisa e extensão



Fonte: Autoria própria, 2025.

No conjunto de programas institucionais analisados, a Residência Pedagógica apresenta a maior frequência de participação, reunindo expressiva parcela dos estudantes que relataram envolvimento nessas iniciativas. O PIBID também se destaca, embora com número mais reduzido de participantes, seguido pelo Núcleo de Ensino e pelo PET, que apresentam adesão semelhante entre si. Já o PIBIC registra participação pontual, com presença de apenas um estudante. Esses dados sugerem uma tendência de maior engajamento em programas voltados à inserção prática e ao contato direto com o cotidiano escolar, em comparação àqueles voltados à iniciação científica e à formação acadêmica em sentido estrito.

Esclarecidos os dados referentes ao perfil dos participantes da pesquisa e à sua inserção em programas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, passamos para a próxima sessão, na qual realizamos a caracterização do curso analisado, abrangendo tanto aspectos estruturais e organizacionais, quanto a apresentação da ementa das disciplinas. Pretendemos, assim, contextualizar o espaço formativo investigado e subsidiar a compreensão das análises desenvolvidas nos capítulos subsequentes.

5.2 Discussão

Anterior à discussão específica das questões do formulário, torna-se pertinente apresentar as respostas individuais dos participantes. Para tanto, utilizamos o Quadro 5, abaixo, que organiza as respostas dos participantes. Na primeira coluna, consta a identificação numérica de cada respondente. As demais colunas reúnem os temas das questões — concepções sobre a função da Educação Infantil (EI), currículo e conteúdos — subdivididos em dois campos: Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e Pedagogia da Infância (PI).

Quadro 5 – Respostas individuais dos participantes por tema e referencial teórico

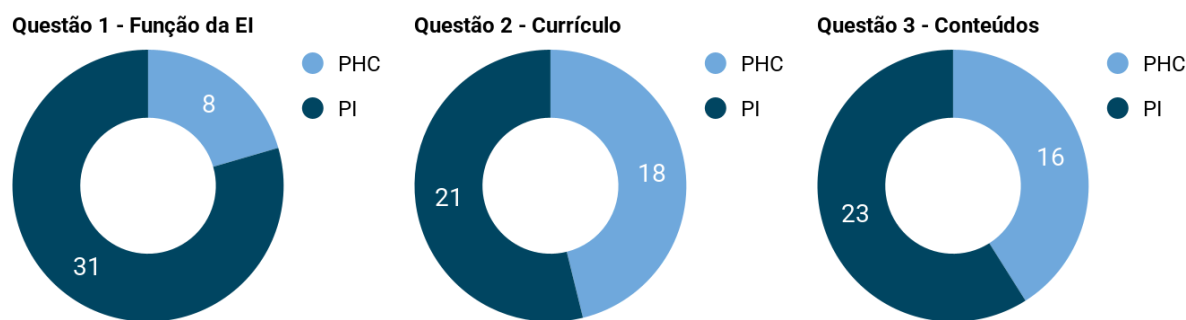
Participantes	Questão 1 - Função EI		Questão 2 - Currículo		Questão 3 - Conteúdos	
	PHC	PI	PHC	PI	PHC	PI
1		X	X			X
2	X			X		X
3		X		X		X
4		X		X		X
5		X	X		X	
6	X		X		X	
7	X		X		X	
8		X	X		X	
9		X	X			X

10	X			X	X	
11		X		X	X	
12		X	X			X
12		X	X			X
13		X		X	X	
14	X		X		X	
15		X	X		X	
16	X		X		X	
17		X		X	X	
18		X		X		X
19		X		X		X
20		X		X		X
21		X		X		X
22		X	X			X
23		X		X	X	
24		X	X		X	
25		X	X		X	
26		X	X			X
27	X			X	X	
28		X		X		X
29		X		X	X	
30		X		X		X
31	X		X			X
32		X	X			X
33		X	X			X
34		X		X		X
35		X		X		X
36		X		X		X
37		X		X		X
38		X		X		X
39		X	X			X
TOTAL	8	31	18	21	16	23

Fonte: Autoria própria, 2025.

A partir desses dados, percebemos a inclinação teórica dos participantes pela Pedagogia da Infância ou Pedagogia Histórico-Crítica, assim como o ecletismo entre essas duas concepções. Com o intuito de visualizar essa tendência, elaboramos três Gráficos (4, 5 e 6, na página a seguir) comparativos, correspondentes às questões 1, 2 e 3 do formulário. Cada gráfico apresenta a proporção de respostas associadas à PHC ou à PI, permitindo identificar tanto a predominância de uma abordagem em determinados aspectos quanto a coexistência de ambas nas concepções dos participantes.

Gráficos 4, 5 e 6 – Proporção de respostas segundo PHC e PI (Questões 1, 2 e 3)



Fonte: Autoria própria.

A divisão das alternativas entre PHC e PI, evidenciada nas colunas, foi possível por meio dos estudos de autores como Duarte (2001; 2015; 2016); Filipim, Rossi e Rodrigues (2017); Fonseca, Colares e Costa (2019); Malanchen e Santos (2020); Marsiglia (2013); Pasqualini e Lazaretti (2022); Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016); Saviani (2000; 2011; 2016) e Voltarelli e Monteiro (2017) a respeito dos temas tratados como eixo principal de cada questão. Com base nessa divisão, nos próximos itens serão discutidas separadamente as temáticas da função da Educação Infantil, do currículo e dos conteúdos. Para tal, considerou-se os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia da Infância.

5.2.1 Concepções da função da educação infantil

A primeira questão a ser respondida pelos participantes tratava da concepção sobre a função e/ou finalidade da Educação Infantil. As alternativas da questão foram elaboradas a partir de textos acadêmicos e livros que expressam princípios da Pedagogia Histórico-Crítica ou da Pedagogia da Infância. O Quadro 6, a seguir, aponta o referencial teórico movimentado para a concepção das quatro alternativas possíveis para a questão, conforme pode ser verificado no formulário no Apêndice A (p. 109).

Quadro 6 – Comparativo entre as alternativas da Questão 1 e o referencial teórico

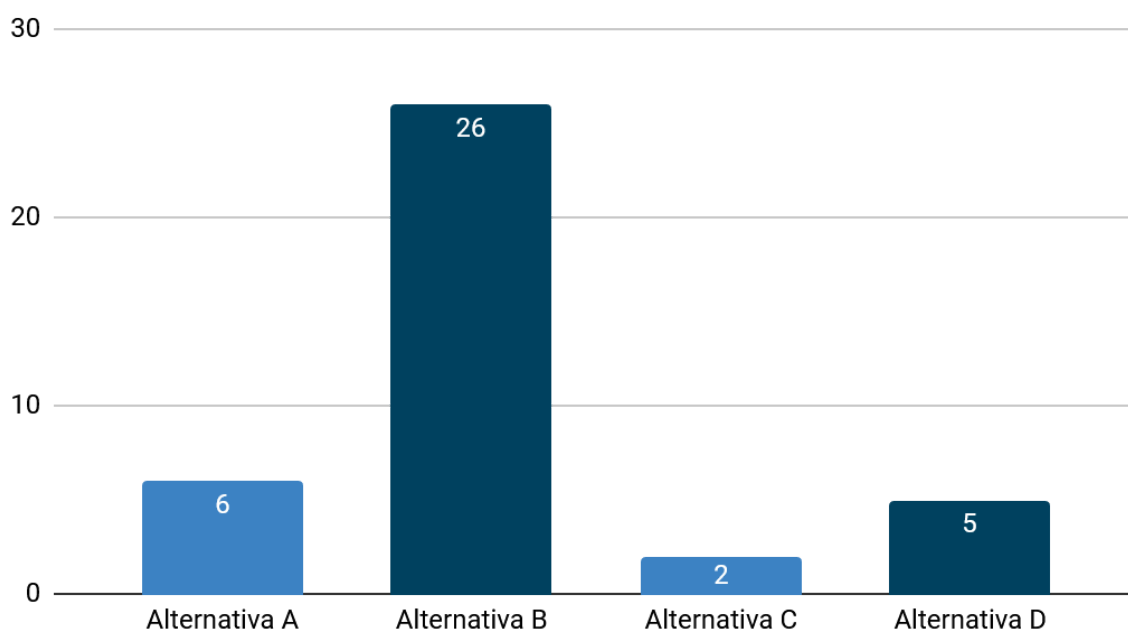
Alt.	Enunciado	Orientação teórica	Referência
A	A Educação Infantil deve possibilitar às crianças o acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade, numa perspectiva crítica que rompa com a concepção burguesa de educação e vincule suas práticas a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo.	PHC	Duarte (2001; 2016) e Saviani (2000).
B	“A educação infantil deve cumprir com suas duas funções: educar e cuidar, sendo estas indispensáveis e indissociáveis, para promover o bem-estar da	PI	Paraná (1999; <i>apud</i>

	criança, seu desenvolvimento físico, motor, intelectual, emocional, moral e social, estimulando a criança a interessar-se pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade. Isto deve ocorrer, num processo prazeroso, que valorize o lúdico, a cultura, as múltiplas formas de comunicação, diálogo e interação.” (Paraná, 1999 <i>apud</i> Filipim; Rossi; Rodrigues, 2017, p. 616)		Filipim; Rossi; Rodrigues, 2017, p. 616).
C	A Educação Infantil tem por finalidade promover a humanização das crianças através do saber sistematizado. Logo, sua função é possibilitar ao aluno a formação de novos conceitos, ideias, valores e hábitos sintetizados nos campos da Ciência, da Arte e da Filosofia.	PHC	Marsiglia (2013).
D	A Educação Infantil, atuando de maneira complementar à educação familiar, tem por função educar a criança como sujeito que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio das ações e interações com o mundo físico e social.	PI	Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016).

Fonte: Autoria própria, 2025.

Tal questão tem para nós um caráter de precedência em relação aos demais objetos que tematizam as próximas questões, pois a concepção sobre o caráter teleológico da educação de crianças pequenas será guia para as concepções dos futuros professores sobre o currículo e conteúdo da educação infantil. O Gráfico 7, a seguir, indica a proporção de respostas dos participantes em cada uma das alternativas da primeira questão.

Gráfico 7 – Proporção de respostas às alternativas da Questão 1



Fonte: Autoria própria, 2025.

Diante dos dados apresentados, percebemos que 66,67% dos participantes optaram pela alternativa B, indicando que a função da Educação Infantil consiste em cuidar e educar os pequenos a partir das variadas formas de interação e ludicidade. Assim, entendemos que, para a PI, cabe à Educação Infantil desenvolver atividades lúdicas que promovam a convivência social, as diferentes formas de expressão da criança e o desenvolvimento das competências linguagens da mesma de forma prazerosa. Por outro lado, 15,38% dos participantes selecionaram a alternativa A que, em alinhamento com a alternativa C, indica que a função da Educação Infantil é assegurar por meio do ensino sistematizado a apropriação do saber humano como ferramenta para uma nova educação elaborada sob uma perspectiva revolucionária. Sendo assim, apenas 5,13% dos participantes indicaram a alternativa C. Por sua vez, ao assinalar a alternativa D 12,82% dos participantes indicam o protagonismo e centralidade das ações das crianças como o principal meio de sua apropriação da realidade. Logo, temos que 79,49% dos participantes apresentam concepções aproximadas de princípios sustentados pelos ideais da Pedagogia da Infância, enquanto 20,51% orientam sua concepção pelos ideais encontrados como pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

A função da Educação Infantil à luz da Pedagogia Histórico-Crítica pode ser pensada a partir de Duarte (2016), que considera que suas finalidades se equiparam às demais etapas da educação escolar. De acordo com o autor:

A pedagogia histórico-crítica, a partir dos trabalhos do professor Dermeval Saviani, postula que a especificidade da educação escolar no interior da totalidade da prática social é a de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio do ensino dos clássicos; considerando-se que ‘o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo da história (Duarte, 2016, p. 96).

Conforme Duarte (2016), para que os indivíduos se apropriem das formas de expressão humana que contribuem para o desenvolvimento da subjetividade no indivíduo, é necessária a mediação do trabalho educativo. Esse, por sua vez, acontece pela transmissão dos conhecimentos sociais, culturais e históricos elaborados pelo conjunto dos homens. Para o autor, o ensino dos conteúdos escolares é dado pelo encontro de diferentes atividades humanas, tais como “a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos” (Duarte, 2016, p. 59).

Nessa mesma perspectiva, no que se refere à especificidade da educação infantil

Abrantes (2013 apud Marsiglia, 2013) identifica que:

Em se tratando da educação infantil [...] defendemos que o pensamento teórico, entendido como procedimento especial de compreensão da realidade, seja orientador das atividades de ensino organizadas pelos professores, visto que mesmo que esse tipo de pensamento não se efetive de forma dominante nas crianças nessa etapa do desenvolvimento, é necessário produzir bases para que isso possa vir a se efetivar no decorrer do processo educativo (Abrantes, 2013 apud Marsiglia, 2013, p. 160).

O autor ressalta que “a vinculação com os conhecimentos sistematizados deve iniciar-se na educação infantil, observando a necessidade de transposição dos saberes para formas acessíveis à criança” (*ibid.*, 2013, p. 160). Assim, entendemos que esse é o caminho para consolidar na Educação Infantil e nas etapas subsequentes de educação uma formação pautada no materialismo histórico-dialético como concepção de mundo (Duarte, 2016). Logo, temos que a função da Educação Infantil, conforme a Pedagogia Histórico-Crítica é atuar a favor do processo de humanização da criança, de forma que atenda às necessidades específicas do período de desenvolvimento em que ela se encontra e proporcione o acesso aos conteúdos disciplinares sintetizados nos campos da Ciência, da Arte e da Filosofia, num sentido crítico capaz de romper com a perspectiva burguesa de educação.

Por outro lado, estudos situados no campo da Pedagogia da Infância demonstram a preocupação em priorizar os desejos individuais da criança e seus processos criativos em detrimento dos saberes produzidos historicamente, negando práticas associadas ao que essa pedagogia denomina de “modelo escolar” para a educação de crianças de 0 a 5 anos (Pasqualini; Lazaretti, 2022). A partir das contribuições de Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) e Borba (2008 apud Vasconcelos, 2008), estudiosos da Pedagogia da Infância, o que percebemos é a defesa de uma Educação Infantil que elege a criança como protagonista e autora dos processos envolvidos no seu desenvolvimento, tendo o adulto educador como “aprendiz ativo” (termo de Rosemberg e Campos, 1998). Além disso, para tais autores, a Educação Infantil deve proporcionar um espaço compartilhado de vivências entre crianças e adultos, o que compreende uma relação horizontal de aprendizagem. Nesse caminho, é indicado que:

[...] a função socioeducativa da educação infantil envolve um compromisso com os direitos das crianças numa relação com *os projetos educativos voltados para elas*, incluindo sua participação e ação no processo de apropriação e produção cultural. Enquanto contexto multirreferenciado pelas experiências dos adultos e das crianças nas relações educativas, a construção de estratégias comunicativas coloca-se como base para o estabelecimento de relações de troca cultural de sentido horizontal de compartilhamento, necessário à compreensão de pontos de vista diferentes, mas que convivem num mesmo espaço e tempo – seja nas situações de investigação, seja nas

ações de intervenção socioeducativas (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p. 37, grifo nosso).

Segundo Voltarelli e Monteiro (2017), uma pedagogia para a infância pressupõe o desenvolvimento dos processos gerais de constituição como uma prática que envolva as emoções, a fala, os movimentos, os gestos, os silêncios, as expressões e as “cem linguagens” da criança através de “elementos a serem considerados no trabalho com os pequenos de forma lúdica, não escolarizante, não discriminatória e que potencialize as aprendizagens infantis” (p. 385, grifo nosso). Alinhada a essa mesma perspectiva, Borba (2008 apud Vasconcelos, 2008) expressa que:

Os espaços de Educação Infantil devem permitir que a criança se constitua autora de seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, valorizando seus movimentos, expressões, ações, falas, narrativas e produções [...] É preciso que a criança seja vista como sujeito que cria a partir do que conhece, pensa e sente sobre o mundo (Borba, 2008 apud Vasconcelos, 2008, p. 85).

A partir disso, entendemos que a função da Educação Infantil para a Pedagogia da Infância é proporcionar à criança um espaço em que ela, como autora de seu processo de desenvolvimento, possa vivenciar os processos de criação e experimentação de forma “autônoma” e “espontânea” numa relação compartilhada com seus pares a fim de construir e partilhar significados sobre a realidade (Borba, 2008, apud Vasconcelos, 2008). Por sua vez, para a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, trata-se de reafirmar o papel das instituições escolares e a centralidade no ensino dos conteúdos científicos pela atividade sistematizada e intencional do professor. Defender esse papel e essa centralidade não significa afirmar que os interesses e motivações das crianças não devem ser considerados. Entretanto, é preciso considerar que a ênfase exclusiva em atividades centradas nas ações e experiências informais das crianças pode contribuir para marginalizar a função da escola e a especificidade da atividade docente, que constituem meios fundamentais do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

Ao analisar as duas alternativas mais votadas (A e B), observamos que, embora cada uma se aproxime mais diretamente de uma matriz teórica específica, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia da Infância compartilham princípios que valorizam a educação como prática social intencional e comprometida com o desenvolvimento pleno das crianças. Ambas defendem a superação de concepções tradicionais e conservadoras, ainda que partam de fundamentos e estratégias próprias, reconhecendo a importância de experiências educativas que articulem conhecimento, cultura, socialização e formação integral. A partir

dessa constatação, seguimos à análise das referidas alternativas, buscando evidenciar suas especificidades, pontos de convergência e potencialidades.

A alternativa A, vincula-se à Pedagogia Histórico-Crítica por expressar, de forma central, a defesa de uma formação crítica e emancipatória, comprometida com a socialização do saber historicamente produzido e com a transformação da realidade social⁵. Tal perspectiva, conforme discutem Duarte (2001; 2016) e Saviani (2000), entende a educação como prática social mediadora para o desenvolvimento de sujeitos capazes de agir criticamente no mundo. Entretanto, embora a ênfase nessa perspectiva revolucionária seja característica da PHC, a Pedagogia da Infância também compartilha o propósito de romper com concepções tradicionais e conservadoras, ainda que adote fundamentos teórico-metodológicos singulares para alcançar esse objetivo.

Já a alternativa B, alinha-se prioritariamente à Pedagogia da Infância por valorizar a indissociabilidade entre educar e cuidar, compreendendo o desenvolvimento infantil de forma integral e associado aos aspectos físicos, motores, intelectuais, emocionais, morais e sociais das crianças⁶. Nessa perspectiva, o processo educativo é concebido como prazeroso e enriquecido pelo lúdico, pelas culturas, pelo diálogo e pelas múltiplas formas de comunicação, buscando garantir o bem-estar da criança e respeitar as especificidades da infância. Todavia, enquanto a defesa do processo educativo prazeroso está mais evidenciada na PI, a PHC igualmente reconhece a importância de promover a formação integral dos sujeitos, articulando a construção do conhecimento a experiências significativas e socialmente situadas.

Logo, torna-se necessário destacar que a Pedagogia Histórico-Crítica não rejeita ou nega as dimensões de cuidado e educação presentes na Pedagogia da Infância — pelo contrário, a PHC incorpora essas dimensões de forma crítica e reflexiva, superando-as ao integrá-las em um projeto pedagógico mais amplo. Assim, não se trata de simplesmente recusar as propostas da PI, mas de aprofundá-las, articulando o cuidado e a educação dentro de uma formação que considera também os aspectos sociais, históricos e emancipatórios do processo educativo.

⁵ Texto da alternativa A da questão 1: A Educação Infantil deve possibilitar às crianças o acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade, numa perspectiva crítica que rompa com a concepção burguesa de educação e vincule suas práticas a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo.

⁶ Texto da alternativa B da questão 1: “A educação infantil deve cumprir com suas duas funções: educar e cuidar, sendo estas indispensáveis e indissociáveis, para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, intelectual, emocional, moral e social, estimulando a criança a interessar-se pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade. Isto deve ocorrer, num processo prazeroso, que valorize o lúdico, a cultura, as múltiplas formas de comunicação, diálogo e interação.” (Paraná, 1999 apud Filipim; Rossi; Rodrigues, 2017, p. 616).

Embora partam de enfoques distintos — o da formação crítica e emancipatória da PHC e o do cuidado e desenvolvimento integral da PI — ambas as perspectivas convergem na valorização de uma educação infantil que transcende a mera transmissão de conhecimentos, buscando uma formação ampla e articulada. Essa complementaridade aponta para a necessidade de integrar os aspectos sociais, históricos e políticos da educação com o reconhecimento das características próprias da infância, construindo um projeto pedagógico que contemple tanto a dimensão crítica quanto a afetiva no processo educativo.

Em síntese, os dados coletados indicam a prevalência da perspectiva da PI sobre a PHC, não só no que diz respeito à função da Educação Infantil, como também às concepções de currículo e conteúdo, verificada a partir das análises seguintes. A seguir, discutimos os dados referentes à concepção dos estudantes sobre o currículo para Educação Infantil.

5.3 Currículo

Nesta seção, dedicamo-nos acerca dos dados referentes à segunda questão do formulário, que trata das concepções de currículo de Educação Infantil. Para isso, adotamos a compreensão de currículo enquanto construção histórico-social objeto de disputas teóricas e políticas visando atender a determinados interesses.

Consoante com Saviani (2016), entendemos que o “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, sendo que as “atividades nucleares” podem ser consideradas todos os esforços reunidos pela escola para garantir aos alunos a imersão na “cultura letrada” e lhes conferir o acesso ao “saber elaborado” nas áreas da Ciência, da Arte e da Filosofia. Em vista disso, o autor constata que “um currículo é, portanto, uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (*ibid.*, 2016, p. 57).

Na mesma direção, Malanchen e Santos (2020, p. 7) afirmam que “um projeto curricular está inserido dentro de um projeto de educação que, por sua vez, demonstra, implícita ou explicitamente, um projeto de sociedade e consequentemente de ser humano”. Para nós, portanto, um currículo de Educação Infantil apresenta-se como a materialização dos ideais de educação e criança, bem como dos conhecimentos a serem trabalhados para a consolidação do que se compreende como finalidade da Educação Infantil.

Classificamos como pertencentes ao campo das ideias da Pedagogia Histórico-Crítica as alternativas que confirmam a valorização de um currículo que assegura a transmissão de um conjunto de saberes produzidos historicamente pelos seres humanos e que indicam a

necessidade de promover a humanização nas crianças por meio do ensino sistematizado e intencional. Em contrapartida, as alternativas orientadas pelo campo das ideias da Pedagogia da Infância descrevem a função da Educação Infantil diferenciando-a dos modelos por elas designados como escolarizantes, reafirmando as creches e pré-escolas como instituições coletivas que devem priorizar os interesses da criança e o processo de constituição da cultura da infância.

Assim como as alternativas da questão 1, tratada anteriormente, as da questão 2 também foram elaboradas a partir de referencial teórico da PHC ou da PI. O Quadro 7, a seguir, estabelece a relação entre tal referencial e as alternativas da questão 2.

Quadro 7 – Comparativo entre as alternativas da Questão 2 e o referencial teórico

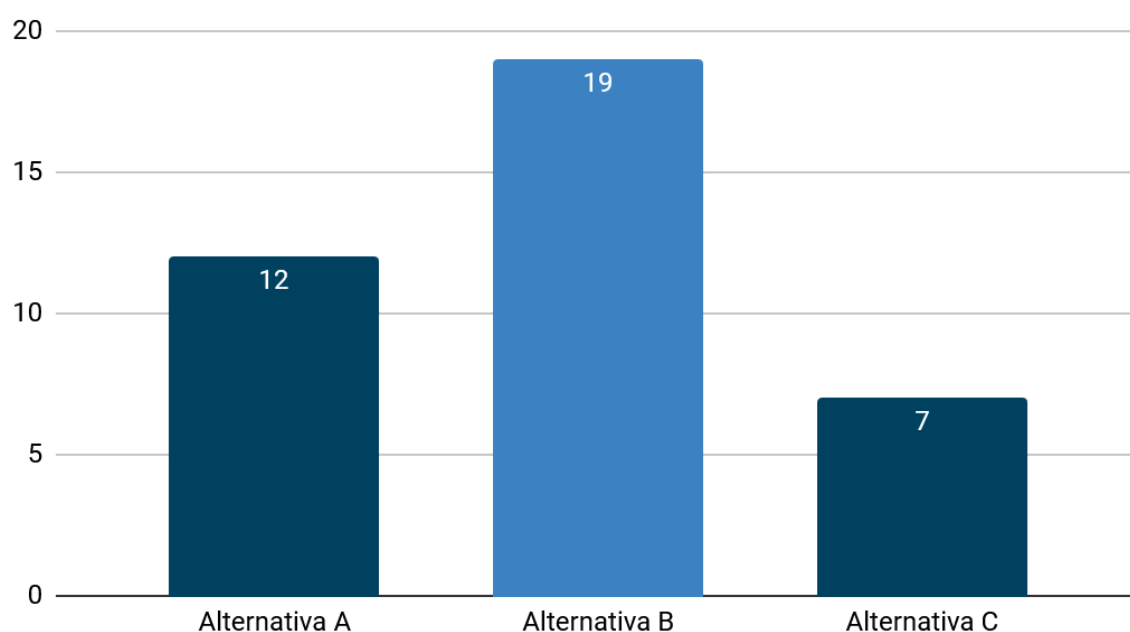
Alternativa	Enunciado	Orientação teórica	Referência
A	Faz-se necessário que o currículo da Educação Infantil articule os saberes, as necessidades, as experiências e os interesses das crianças com padrões científicos e culturais da sociedade na qual elas estão inseridas. Sendo assim, esse currículo visa o desenvolvimento dos processos gerais de constituição das crianças.	PI	Brasil (2017) e Borba (2008 apud Vasconcelos, 2008).
B	O currículo deve conter os conteúdos que são prioritariamente fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, isto é, na formação do ser social. Quando incorporados ao currículo, esses conteúdos tornam-se instrumentos para a emancipação do ser humano na medida em que ele se afirma historicamente. Assim, esse currículo tem como objetivo ampliar a apropriação cultural da criança a partir da organização em disciplinas que permitam a socialização dos conhecimentos universais.	PHC	Malanchen e Santos (2020) e Saviani (2011).
C	O currículo da Educação Infantil deve compor-se por objetivos e/ou direitos de aprendizagem, tendo como eixo principal as brincadeiras e interações, buscando distanciar-se dos currículos pautados em disciplinas ou áreas do conhecimento, reafirmando assim um caráter não escolarizante para a Educação Infantil.	PI	Corrêa <i>et al.</i> (2019).

Fonte: Autoria própria, 2025.

Já o Gráfico 8, na página a seguir, apresenta a proporção das respostas dos participantes ao enunciado da questão 2, a saber: “Selecione a questão que condiz com a sua percepção sobre currículo da Educação Infantil”. Tem-se que 33,35% dos participantes optaram pela alternativa A que descreve o currículo, à luz dos pressupostos da Pedagogia da Infância, como caminho para garantir o desenvolvimento dos processos gerais de constituição da criança por meio de suas experiências, interesses e formas de expressão, ainda que se reconheça a necessidade de considerar sua vinculação aos padrões científicos e culturais da

sociedade. A alternativa B foi indicada por 48,72% dos participantes e a mesma expressa os fundamentos encontrados na perspectiva da PHC, que aponta para um currículo sistematizado por conteúdos que garantam a formação do ser social. Por último, percebe-se que 19,95% dos participantes apontam a alternativa C que, também formulada conforme os fundamentos da PI, reafirma o caráter não escolarizante do currículo para a Educação Infantil à medida que valoriza as brincadeiras e interações. Desse modo, concluímos que 53,28% dos participantes indicaram as alternativas que contemplam o ideário da PI, enquanto 48,72% selecionaram a alternativa que caracteriza a PHC. Entretanto, ao considerar exclusivamente as duas alternativas mais votadas, observamos que a resposta associada à PHC apresenta maior representatividade em relação à alternativa correspondente à PI.

Gráfico 8 – Proporção de respostas às alternativas da Questão 2



Fonte: Autoria própria, 2025.

Em relação ao conceito de currículo conforme os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, Malanchen e Santos (2020) esclarecem que:

[...] a Pedagogia Histórico-Crítica concebe o currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas. Ao considerarmos isso, a organização do currículo deve propiciar não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, como, também, o movimento de contradição que existe na sociedade e o modo como a classe trabalhadora nele se insere. Trata-se, portanto, de uma concepção de currículo na qual a unidade entre conteúdo e forma apoia-se explicitamente numa perspectiva materialista, histórica e dialética do

significado do conhecimento para a prática social coletiva de luta pela superação da sociedade de classes, isto é, pela superação da propriedade privada dos meios de produção, da divisão social do trabalho, em suma, de superação da alienação (Malanchen; Santos, 2020, p. 14, grifo nosso).

Coppe e Dalarosa (2021, p. 3) afirmam que o currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica é “instrumento de formação de cidadãos críticos na luta por uma hegemonia cultural e política contrária àquela difundida pela classe dominante”. Com isso, entendemos que o currículo enquanto itinerário do trabalho pedagógico intenta, de forma explícita ou não, a formação dos sujeitos na direção da sociedade que se almeja.

Concernente à especificidade da Educação Infantil, também é possível pensarmos a questão curricular à luz da Pedagogia Histórico-Crítica a partir das contribuições de Pasqualini e Lazaretti (2022). De acordo com as autoras:

Como dispositivo mediador da práxis pedagógica, o currículo tem relação justamente com o problema da definição dos critérios de seleção dos elementos culturais que se tornarão objeto de aprendizagem da criança, tendo em vista a promoção de seu desenvolvimento. Quais são os objetos de ensino e aprendizagem que, a cada período etário, podem desafiar, humanizar e provocar a complexificação do psiquismo infantil? Essa problemática é enfrentada ao se elaborar um currículo e evidencia a importância desse instrumento da práxis pedagógica (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 38).

As autoras intervêm a favor do currículo para a Educação Infantil disposto por áreas do conhecimento, reconhecendo a função desse documento como objeto norteador do trabalho pedagógico com a criança pequena. Assim sendo, o currículo construído com base na Pedagogia Histórico-Crítica deve articular as questões que permeiam a tríade conteúdo, forma e destinatário. O destinatário, no caso da Educação Infantil, são as crianças de zero a cinco anos, que têm como atividade principal a comunicação emocional, a manipulação de objetos e as brincadeiras de papéis sociais. Quanto ao conteúdo, trata-se de identificar os elementos culturais necessários ao processo de humanização das crianças, enquanto a forma se refere à descoberta dos meios apropriados para a concretização desse processo (Lazaretti, 2016 apud Pasqualini, 2016). Ainda nessa discussão, Pasqualini e Lazaretti (2022) enfatizam que:

Sem o currículo, não é possível ter clareza no critério a ser adotado para selecionar os conteúdos que devem balizar o trabalho educativo e na organização desses conteúdos segundo uma sequência que atenda tanto à lógica interna do conhecimento quanto ao processo de desenvolvimento psíquico infantil. Não havendo a direção de um currículo, inexistem critérios pedagógicos, absolutamente necessários para balizar o estabelecimento de objetivos – de onde parte e aonde deve chegar a ação educativa –, inviabilizando, em última instância, a atividade do professor como ato teleológico (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 40).

Em suma, a existência do currículo na Educação Infantil, sobretudo organizado por áreas do conhecimento, aponta para a consolidação dos objetivos a que se pretende alcançar, sendo eles, de acordo com a PHC, a garantia de uma educação de qualidade aos filhos da classe trabalhadora, a superação da concepção burguesa de educação, a disseminação dos conhecimentos elaborados e a preservação de um desenvolvimento significativo da criança. Ademais, Lazaretti (2016 apud Pasqualini, 2016) ressalta que:

Numa perspectiva histórico-crítica, *o currículo é um instrumento de luta para que a escola possa articular projetos coletivos em direção a propiciar uma formação que amplie os horizontes de apropriação cultural da criança*, já que asseveramos que é pela apropriação dos conteúdos humano-culturais, representados na atividade humana, mediada por signos e instrumentos, desenvolvemos culturalmente a criança, formamos o novo em seu desenvolvimento, produzimos um salto qualitativo nas funções psíquicas superiores, engendramos novos motivos, novos interesses, que produzem novas ações, novas atividades, que promovem transformações qualitativas nos processos psíquicos da criança (Lazaretti, 2016 apud Pasqualini, 2016, p. 174, grifo nosso).

Por outro lado, de acordo com os pressupostos da Pedagogia da Infância, o currículo relaciona-se “a todas as ações que envolvem a criança no seu dia-a-dia dentro das instituições de ensino” (Nascimento, 2007, p. 16), entendendo como conhecimento tudo aquilo que emerge da relação cotidiana nas escolas de Educação Infantil. Segundo Nascimento (2007), o que se pretende é a construção de um currículo vivo e dinâmico, que considere a “cultura infantil” e articule a realidade sociocultural, as artes e as brincadeiras com os desejos das crianças e de seus familiares.

A concepção de currículo para Educação Infantil à luz da Pedagogia da Infância, também denominada por Coutinho e Rocha (2007) de “programas pedagógicos” ou “projetos educativos”, rejeita a estrutura pautada em áreas do conhecimento em favor do protagonismo infantil e das manifestações espontâneas da criança:

[...] entendemos que as bases para os projetos de educação na pequena infância não se resumem aos conteúdos escolares restritos a uma ‘versão escolarizada’, pois toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural, no âmbito de uma infância determinada (Coutinho; Rocha, 2007, p. 11).

Ao tomar como objeto de preocupação as expressões infantis que se dão pelas linguagens escrita, oral, plástica, gestual e as demais formas de constituição da criança descritas pela perspectiva da PI, essa vertente aponta que:

Há de se definir caminhos pedagógicos explicitados no currículo em que o espaço escolar favoreça o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão. E, sobretudo, valorizar a construção de autonomia, por meio da qual as crianças possam recriar as relações da sociedade em que estão inseridas e possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo. Tomar a criança real que está nas salas de aula é nosso grande desafio. Reconhecer a sua produção como cultura é a base para o desenvolvimento de práticas que tragam a criança como protagonista (Nascimento, 2007, p. 17, grifo nosso).

A tendência demonstrada acima também é discutida por Pasqualini e Lazaretti:

[...] a adoção de um currículo em seu sentido clássico como dispositivo orientador das finalidades educativas e da seleção e organização dos conteúdos, é tida [para a Pedagogia da Infância] não somente como desnecessária, mas condenável, por (supostamente) engessar, limitar e reduzir a atividade livre infantil, atribuindo ao professor o papel diretivo no processo educativo (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 33).

Com base nos dados apresentados, notamos que os ideais da Pedagogia da Infância sobressaem-se aos da Pedagogia Histórico-Crítica no que se refere à concepção de currículo para a Educação Infantil. Entretanto, o percentual de participantes que selecionaram alternativas que compreendem a Pedagogia da Infância se aproxima daqueles que optaram pela Pedagogia Histórico-Crítica, com uma diferença de apenas 4,56%. Tal fato torna-se intrigante ao observarmos que, na primeira questão do formulário, acerca da função da Educação Infantil, 79,49% dos participantes indicaram as alternativas que contemplam o ideário da PI, enquanto 20,51% selecionaram aquelas que caracterizam a PHC. Logo, entendemos que a alternativa marcada por 79,49% dos participantes na questão 1, acerca da função da Educação Infantil, não coincide com aquela selecionada por 53,28% dos participantes na questão 2, que, como explicitado, refere-se à concepção de currículo.

Diante desse cenário, podemos sintetizar que há, por parte dos alunos do curso de Pedagogia, participantes da pesquisa, uma compreensão de que a Educação Infantil tem por finalidade assegurar um desenvolvimento resultante de um processo lúdico e prazeroso pela promoção das diferentes linguagens da criança. Por outro lado, em oposição à compreensão da função da educação infantil, os participantes dividem-se entre a defesa de um currículo organizado em disciplinas que permitam a socialização dos conhecimentos universais e de um currículo articulado com os interesses dos pequenos.

Concentrando-nos nas duas alternativas mais assinaladas (A e B) na questão que tratou das concepções de currículo para a Educação Infantil, notamos que ambas reconhecem o currículo como elemento essencial da ação educativa e valorizam o planejamento das atividades a fim de favorecer o desenvolvimento infantil. Além disso, tanto a PHC quanto a

PI, defendem a superação de práticas fragmentadas e tradicionais, o que reflete em concepções curriculares específicas. Com essa compreensão, seguimos à análise das alternativas selecionadas, buscando destacar suas particularidades, pontos de aproximação e contribuições potenciais.

A alternativa A, associada à Pedagogia da Infância, propõe que o currículo da Educação Infantil estabeleça conexões entre saberes, necessidades, experiências e interesses das crianças, articulando-os aos padrões científicos e culturais da sociedade em que estão inseridas⁷. Nessa perspectiva, o currículo se constitui como um espaço de integração entre a cultura infantil e o patrimônio cultural da sociedade, favorecendo a construção de significados a partir de situações vividas. A proposta prioriza a contextualização e a flexibilidade curricular, de modo a contemplar a singularidade das crianças, garantindo-lhes oportunidades para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas de forma articulada.

A alternativa B, vinculada à Pedagogia Histórico-Crítica, concebe o currículo como eixo estruturante da função social da escola, voltado à socialização dos conhecimentos universais acumulados historicamente⁸. Essa organização se orienta pela seleção de conteúdos considerados essenciais para a formação do ser social e para a continuidade do desenvolvimento do gênero humano. Ao propor a organização disciplinar, a perspectiva enfatiza que o acesso a esse patrimônio cultural é condição para a emancipação humana e para a consciência crítica, permitindo que a criança se situe historicamente e compreenda as determinações sociais que estruturam sua realidade. Assim, o currículo é concebido não apenas como um conjunto de temas a serem trabalhados, mas como um meio para inserir a criança no movimento histórico da produção do conhecimento, possibilitando-lhe apropriar-se dos instrumentos culturais que potencializam sua atuação social.

Ainda que a alternativa A privilegie a centralidade da criança, contemplando suas experiências e necessidades, e a alternativa B enfatize a sistematização do conhecimento historicamente produzido, ambas convergem ao reconhecer o currículo como eixo estruturante da Educação Infantil, voltado à formação integral que articula dimensões cognitivas, culturais,

⁷ Texto da alternativa A da questão 2: Faz-se necessário que o currículo da Educação Infantil articule os saberes, as necessidades, as experiências e os interesses das crianças com padrões científicos e culturais da sociedade na qual elas estão inseridas. Sendo assim, esse currículo visa o desenvolvimento dos processos gerais de constituição das crianças.

⁸ Texto da alternativa B da questão 2: O currículo deve conter os conteúdos que são prioritariamente fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, isto é, na formação do ser social. Quando incorporados ao currículo, esses conteúdos tornam-se instrumentos para a emancipação do ser humano na medida em que ele se afirma historicamente. Assim, esse currículo tem como objetivo ampliar a apropriação cultural da criança a partir da organização em disciplinas que permitam a socialização dos conhecimentos universais.

sociais e afetivas. De modo que, mesmo com perspectivas distintas, as duas apontam para a necessidade de um currículo integrado à realidade social, que concilie a singularidade da infância com a inserção crítica na cultura, favorecendo práticas pedagógicas que promovam, simultaneamente, o reconhecimento da infância como etapa específica do desenvolvimento humano e o acesso a saberes que ampliem a compreensão e a transformação da realidade.

Na sequência, apresentamos as respostas dos participantes à questão 3 do formulário, que visava colher informações sobre a percepção dos estudantes a respeito dos conteúdos pensados para a Educação Infantil.

5.4 Conteúdos

Nesta seção, abordaremos as concepções de conteúdo para a Educação Infantil, considerando que essa questão implica na defesa de quais conhecimentos se deve ensinar às crianças nessa etapa da Educação Básica. Por isso, acreditamos que a escolha dos conhecimentos partilhados no processo de ensino revela um posicionamento político.

Em relação ao método, é importante destacar que, ao longo da pesquisa, as respostas dos participantes foram analisadas a partir da correlação entre as alternativas do formulário e os referenciais teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia da Infância, conforme metodologia previamente estabelecida. No entanto, na questão 3, foi incluída uma alternativa que se diferenciava das demais por mobilizar o referencial teórico da Pedagogia das Competências, fundamentada em autores como Philippe Perrenoud (1999) e Zabala e Arnau (2010). Essa abordagem compreende o ensino como um meio para o desenvolvimento de competências específicas, enfatizando a adaptabilidade dos indivíduos às demandas do mercado de trabalho e às exigências da sociedade contemporânea.

A inclusão dessa alternativa teve um propósito metodológico específico: funcionar como um elemento de controle na análise das respostas. Em pesquisas de caráter qualitativo e quantitativo, especialmente naquelas que buscam compreender a adesão dos participantes a determinadas concepções teóricas, é fundamental a presença de um elemento de validação interna, que permita avaliar se os sujeitos da pesquisa compreendem e reproduzem determinadas perspectivas teóricas (Gil, 2008; Lakatos e Marconi, 2019). Dessa forma, a alternativa A da questão 3 foi elaborada a partir do referencial da Pedagogia das Competências para verificar se algum participante se identificaria com essa perspectiva, contrastando com as demais alternativas, fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica e na Pedagogia da Infância.

Os resultados revelaram que nenhum dos participantes selecionou a alternativa baseada na Pedagogia das Competências, reforçando a predominância das concepções de conteúdo escolar alinhadas aos referenciais que orientam a formação no curso de Pedagogia da Unesp (FCLAr). Isso sugere que os alunos pesquisados não apresentam adesão à perspectiva das competências como princípio organizador dos conteúdos da Educação Infantil, possivelmente refletindo a influência dos referenciais teóricos mobilizados ao longo da graduação. Dessa forma, consideramos não apenas a distribuição das respostas entre as alternativas apresentadas, conforme analisado nesta questão, mas também a função metodológica do controle inserido na pesquisa.

Em seguida, analisamos os dados referentes à questão 3 do formulário, que, como mencionado, trata dos conteúdos socializados na Educação Infantil. Para isso, tomaremos como referência o Quadro 8, a seguir, que relaciona os enunciados das alternativas da questão 3 ao aparato teórico.

Quadro 8 – Comparativo entre as alternativas da Questão 3 e o referencial teórico

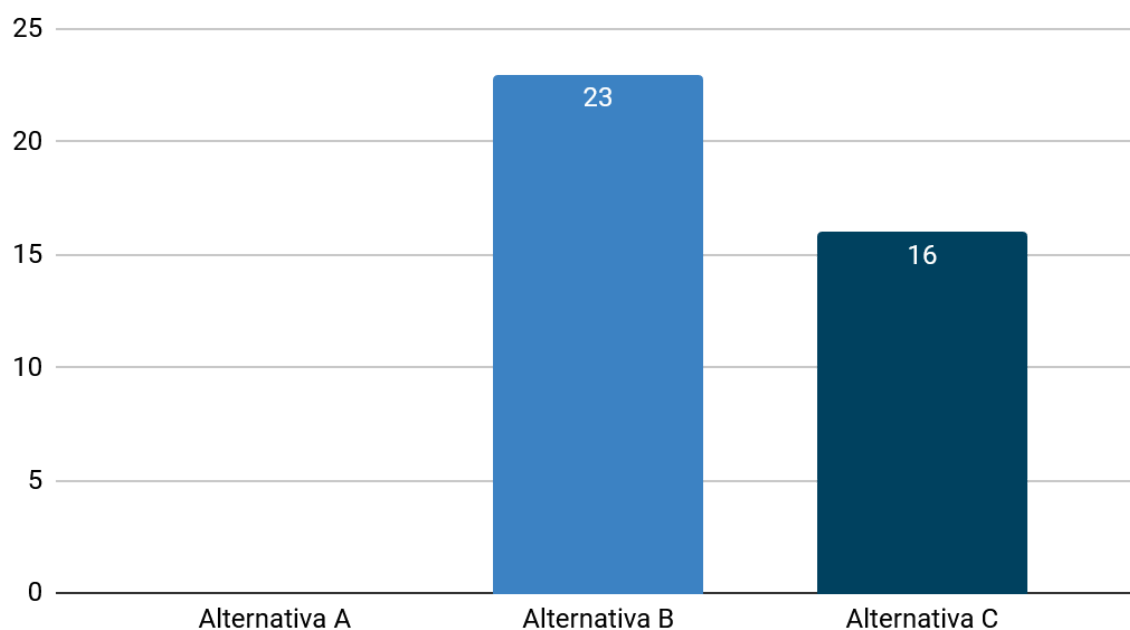
Alternativa	Enunciado	Orientação teórica	Referência
A	A Educação Infantil deve comprometer-se com o ensino de conteúdos que tenham como finalidade a formação das crianças para o mundo do trabalho e por isso, esses conteúdos devem ter um caráter tácito ou seja, devem vincular-se às necessidades práticas de produção da existência material humana.	PC	Perrenoud (1999) e Ramos (2002) e Fonseca (1998).
B	A Educação Infantil deve ensinar conteúdos relevantes para o processo de humanização das crianças, devendo ser extraídos do conhecimento elaborado e do saber sistematizado nos diversos campos da Ciência, da Arte e da Filosofia.	PHC	Malanchen e Santos (2020) e Saviani (2011).
C	A Educação Infantil deve ter como conteúdos aqueles extraídos das vivências das crianças, que possam ser aprendidos por meio das brincadeiras e práticas educativas comprometidas com a valorização da criança como a protagonista de seu desenvolvimento.	PI	Corrêa <i>et al.</i> (2019).

Fonte: Autoria própria, 2025.

Com base no Gráfico 9, na página a seguir, percebemos que 58,97% dos participantes optaram pela alternativa C, que demonstra, à luz da Pedagogia da Infância, a valorização dos conhecimentos provenientes da realidade da criança, entendida como agente do seu processo de desenvolvimento. Em contrapartida, a alternativa B, selecionada por 41,03% dos participantes, indica preocupação com o desenvolvimento da humanização da criança a partir

da defesa de conteúdos provenientes do saber sistematizado — em conformidade com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Por sua vez, a alternativa A não foi selecionada por nenhum participante. Assim, percebemos que, diante do confronto com as demais questões, os alunos não demonstraram a defesa de uma educação vinculada às necessidades práticas da produção humana no que diz respeito ao trabalho na configuração de uma sociedade capitalista.

Gráfico 9 – Proporção de respostas às alternativas da Questão 3



Fonte: Autoria própria, 2025.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a atividade docente é intencional, consciente e tem como finalidade a formação da segunda natureza nos indivíduos. De acordo com Saviani (2000), os traços dotados pela natureza presentes no recém-nascido humano não são suficientes para garantir sua sobrevivência orgânica e superorgânica. A condição para a consolidação do processo de humanização dos indivíduos é de que àqueles traços sejam acrescentados um conjunto de novos hábitos, ideias, conceitos, valores e princípios sintetizados nos campos da Ciência, da Arte e da Filosofia. O ensino dos conteúdos sintetizados nesses três campos é, destarte, o meio dirigido para a finalidade de reproduzir em cada ser da espécie humana o que foi produzido histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Do mesmo modo, Duarte (2016) pontua que:

[...] o critério da pedagogia histórico-crítica para a seleção e organização dos

conteúdos escolares é o do desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano. Considerando-se, porém, que o desenvolvimento do gênero humano, até a atualidade, tem ocorrido por força das contradições geradas pela luta de classes, é preciso levar-se em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica que sempre acompanha a luta de classes. Luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo. A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si (Duarte, 2016, p. 95, grifos nossos).

Duarte (2016, p. 95) ainda ressalta que “ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar”. Esse movimento pode ser compreendido em semelhança ao processo de “superação do pseudoconhecimento em direção ao conhecimento fidedigno”, elucidado por Martins e Lavoura (2018, p. 230), que relatam que:

Esse percurso [de descortinar o pseudoconcreto em direção ao concreto] demanda então a apreensão do conteúdo do fenômeno, prenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Sendo assim, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo (Martins; Lavoura, 2018, p. 230, grifo nosso).

Em relação aos conteúdos específicos para a Educação Infantil na direção dada pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural, as autoras Pasqualini e Lazaretti (2022) afirmam que:

[...] conteúdo é mediador da atividade pedagógica e tem determinação fundamental no desenvolvimento psíquico das crianças. É o conteúdo – extraído da cultura humana – que coloca em movimento processos cognitivos e afetivos do aluno, provocando seu desenvolvimento em determinada direção. Pautadas pela concepção histórico-cultural e histórico-crítica, compreendemos que, para a finalidade de promoção do pleno desenvolvimento humano, não serve qualquer conteúdo, nem podemos restringir a conteúdos cotidianos da experiência imediata (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 38).

Diante disso, nos importa alertar para o risco de inversão de prioridades quando conteúdos secundários e acessórios passam a ocupar o lugar dos clássicos, fundamentais para a compreensão da realidade objetiva e subjetiva pelas crianças — e, portanto, independentes dos interesses circunstanciais e momentâneos delas, conforme defendem alguns autores da Pedagogia da Infância. Nesse sentido, Saviani (2016) destaca a necessidade de diferenciar

conhecimentos curriculares e extracurriculares, de modo a evitar que o secundário substitua o principal, deslocando as atividades nucleares para o âmbito do acessório.

Em suma, Pasqualini e Lazaretti (2022) esclarecem que a garantia de especificidade para a Educação Infantil no cerne da seleção dos conteúdos e formas de ensinar, reconhecendo as disciplinas científicas como norteadoras do currículo, se dará mediante à “organização didática do conhecimento científico, artístico, filosófico e da cultura corporal como conteúdo escolar, tendo em vista o sujeito-destinatário do ato educativo, isto é, a quem se ensina [...]” (*ibid.*, 2022, p. 39).

Contrariamente, para os autores da Pedagogia da Infância, o conteúdo define-se pelos elementos envolvidos na relação horizontal entre educador e criança. Tal proposição é demonstrada por Junqueira Filho (2007):

[...] conteúdo é tudo o que intermedia a relação entre educadoras e as crianças, tanto aquilo que foi selecionado intencionalmente pela professora, quanto aquilo que foi consentido intencional e curiosamente por ela, sempre que surgem situações inusitadas disparadas pelas crianças nos seus jeitos espontâneos de dar-se a conhecer. Em outras palavras, hoje, podemos chamar de conteúdo tudo o que uma professora ou professor sabe, gosta, interessa, mobiliza, hipotetiza ou escolhe para começar a se apresentar a seus alunos. E não só se apresentar, mas também começar a conhecê-los a partir das escolhas de conteúdos que fez, buscando avaliar se essas escolhas fazem sentido também às crianças (Junqueira Filho, 2007, p. 12).

Logo, a prática do professor de Educação Infantil à luz da Pedagogia da Infância comporta uma certa imprevisibilidade a fim de acolher os interesses das crianças por determinados temas ou conteúdos. O autor ainda defende a relevância da promoção de conteúdos pautados nas diferentes formas de linguagens:

No que diz respeito à seleção e articulação de conteúdos em educação infantil, significar conteúdo como linguagem implica reconhecer toda e qualquer produção das crianças e da professora como conteúdos que indicam – revelando, escondendo, perguntando – algo sobre as crianças e a professora. Algo que tanto as crianças quanto a professora querem, porque precisam muito conhecer, ou ocultar, ou disfarçar, ou negar. Nessa perspectiva, conteúdo é também tudo o que gera a possibilidade de revelação ou indagação sobre o sujeito ou objeto de conhecimento. Tudo o que se quer conhecer e que surge espontaneamente do sujeito ou a partir do consentimento (ou recusa) desse sujeito a uma proposta de alguém. No nosso caso, da professora à criança, ou o contrário (Junqueira Filho, 2007, p. 13).

Considerando a compreensão da Pedagogia da Infância de que as práticas educativas na Educação Infantil devem se situar nos cuidados e nas formas de inserção e manifestação social das crianças nas relações culturais, sociais e familiares, interessa-nos a seguinte indagação: qual é o problema de termos o maior número de participantes, concluintes do

curso de Pedagogia, alinhados à perspectiva da Pedagogia da Infância? Perspectiva essa que atribui centralidade às ações das crianças como meio principal para as suas aprendizagens e defende o caráter anti escolar, tal qual demonstrado pelas autoras Coutinho e Rocha (2007, p. 11):

Nesse sentido, entendemos que as bases para os projetos de educação na pequena infância não se resumem aos conteúdos escolares restritos a uma ‘versão escolarizada’, pois toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural, no âmbito de uma infância determinada. Portanto, a pedagogia da infância terá como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento das crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais também constitutivos de suas infâncias (Coutinho; Rocha, 2007, p. 11).

Nossa convicção, ao contrário das definições acima, é de que a ênfase em conteúdos voltados exclusivamente às necessidades individuais das crianças e às suas relações cotidianas pode frequentemente resultar na suspensão da intencionalidade como marca da atividade docente, à medida que objetivos previamente estabelecidos pelos professores são substituídos por outros, destinados a atender circunstancialmente aos interesses individuais ou coletivos das crianças.

Não pretendemos, com isso, afirmar que os interesses e motivações das crianças manifestos fortuitamente não devem ser considerados, mas alertamos que a sua sistematização em termos de conteúdos a serem transmitidos a elas não pode sobrepor-se à escolha dos conteúdos selecionados pelos professores, pois isso caracteriza-se pelo imprevisto, pela incerteza e coloca em suspensão a compreensão do conhecimento como representação da realidade objetiva — além de fragilizar a função da escola.

Entre as perspectivas evidenciadas pelos respondentes do formulário, destacamos as duas alternativas que obtiveram adesão na questão relativa à definição dos conteúdos prioritários para a Educação Infantil. A alternativa B, associada à Pedagogia Histórico-Crítica, sustenta que os conteúdos devem ser selecionados a partir do conhecimento elaborado e sistematizado nos campos da Ciência, da Arte e da Filosofia, compreendendo-os como elementos essenciais para o processo de humanização das crianças⁹. Já a alternativa C, vinculada à Pedagogia da Infância, propõe que a seleção dos conteúdos derive das vivências concretas das crianças, promovendo aprendizagens mediadas por brincadeiras e práticas educativas que reconheçam e valorizem a criança como protagonista de seu

⁹ Texto da alternativa B da questão 3: A Educação Infantil deve ensinar conteúdos relevantes para o processo de humanização das crianças, devendo ser extraídos do conhecimento elaborado e do saber sistematizado nos diversos campos da Ciência, da Arte e da Filosofia.

desenvolvimento¹⁰.

A análise comparativa das concepções examinadas evidencia convergências e divergências que não se configuram, necessariamente, como posições antagônicas, mas como perspectivas que atribuem diferentes centralidades ao processo educativo. Ambas partem do pressuposto de que a Educação Infantil deve assegurar experiências formativas significativas, comprometidas com o desenvolvimento e com a ampliação das capacidades cognitivas, sociais, culturais e afetivas das crianças. Todavia, enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se na primazia do saber sistematizado como eixo estruturante do trabalho pedagógico, a Pedagogia da Infância confere ênfase à centralidade das experiências e interações cotidianas como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Em termos de articulação, é possível vislumbrar uma síntese integradora, na qual a inserção planejada e intencional de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos se desenvolva de forma intrinsecamente vinculada às vivências, interesses e necessidades expressas pelas crianças, sem, contudo, resultar na suspensão da intencionalidade pedagógica ou na adoção de práticas não estruturadas que respondam apenas a desejos momentâneos. Nesse caminho, seria necessário conciliar o acesso ao patrimônio cultural da humanidade com o reconhecimento e a valorização da singularidade da infância de forma a garantir coerência e continuidade ao trabalho educativo.

A análise integrada das três questões propostas no instrumento de pesquisa possibilitou identificar tendências e aproximações entre as concepções manifestadas pelos participantes no que tange à função, ao currículo e aos conteúdos da Educação Infantil. Na primeira questão, constatamos predominância expressiva de posicionamentos convergentes com os princípios da Pedagogia da Infância (PI), ao passo que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) apresentou menor, embora significativa, representatividade. Na segunda questão, voltada à organização curricular, os percentuais apresentaram maior equilíbrio, evidenciando uma distribuição mais próxima entre as duas perspectivas. Por fim, na terceira questão, referente à definição dos conteúdos, verificou-se novamente a prevalência da PI, ainda que a PHC tenha mantido presença consistente.

A consolidação dos resultados indica que, embora a PI se destaque como concepção predominante nas três dimensões investigadas, a PHC mantém uma incidência relevante, especialmente nos aspectos relacionados ao currículo e aos conteúdos. A proximidade

¹⁰ Texto da alternativa C da questão 3: A Educação Infantil deve ter como conteúdos aqueles extraídos das vivências das crianças, que possam ser aprendidos por meio das brincadeiras e práticas educativas comprometidas com a valorização da criança como a protagonista de seu desenvolvimento.

percentual observada em determinados itens revela que as concepções dos estudantes se distribuem de maneira relativamente equilibrada entre essas duas perspectivas, de modo que nossa hipótese inicial (de predominância da PI) não se confirmou — fato este que não deve ser interpretado como negativo.

Considerando que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso não adota uma metodologia exclusiva, nem se orienta por uma concepção única de criança e infância, mas contempla um conjunto diversificado de disciplinas fundamentadas em distintas matrizes teórico-metodológicas, tal distribuição pode ser compreendida como indicativa de um processo formativo plural, que favorece a apropriação crítica de diferentes referenciais. Nesse contexto, os licenciandos têm a oportunidade de construir, com base em fundamentos teóricos sólidos, suas próprias concepções e práticas pedagógicas, optando por aquelas que mais se alinham às suas convicções. Como explicita o texto do PPP:

A organização curricular aqui proposta pretende realizar uma formação de alto nível qualitativo do pedagogo, entendido aqui, como um profissional capaz de desempenhar a função básica da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, bem como um profissional capaz de compreender e atuar em unidades escolares, exercendo funções ou desenvolvendo atividades próprias da coordenação de áreas, temas ou projetos; gestão e planejamento de ações, projetos ou atividades e realizando orientação de alunos com vistas ao seu desenvolvimento e aproveitamento escolares. Entende-se que esta formação profissional deva estar vinculada às demandas próprias do ensino escolarizado com todas as suas características e dificuldades (FCLAR/Unesp, 2007, p. 8).

Dessa forma, a distribuição equilibrada entre PI e PHC entre os estudantes reflete a pluralidade intencional da proposta formativa, que busca articular diferentes referências teóricas e metodológicas, promovendo a construção de um repertório crítico e consistente para a prática docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dessa constatação, torna-se pertinente avançarmos para a análise bibliográfica com foco nos desafios e nas características da formação inicial de professores no Brasil, a fim de compreendermos em que medida esse cenário de pluralidade teórica se insere no contexto mais amplo das políticas e práticas formativas no país.

5.5 Análise Comparativa à Luz da Bibliografia

Este item apresenta reflexões de artigos científicos, livros, dissertações e teses que discutem a formação inicial de professores no contexto nacional, com especial atenção àqueles voltados à Educação Infantil. O propósito foi identificar tendências, desafios e

perspectivas abordados pela literatura especializada e examinar em que medida essas evidências se aproximam ou se distanciam da realidade observada no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr). Destarte, trata-se de considerações iniciais que não buscam constituir uma síntese de estudos consolidados, mas sim expor um quadro geral de perspectivas, referências e investigações voltadas à formação inicial de professores.

Sabido que o objeto de estudo é específico, essa realidade local foi analisada sob a ótica da formação e da concepção de função docente na Educação Infantil, contemplando aspectos relacionados ao currículo, à organização dos conteúdos e à preparação pedagógica para essa etapa da educação básica. Tal abordagem permite articular o panorama nacional com as particularidades institucionais, contribuindo para uma compreensão crítica das convergências e divergências existentes, além de suscitar a reflexão, o questionamento e a elaboração de proposições diante dos desafios que permeiam os cursos de formação de professores, na medida em que o estudo transcende a particularidade do contexto investigado e estabelece interlocução com dimensões universais da formação docente.

Com base na análise empreendida no Capítulo 2, constata-se que os estudos examinados evidenciam tendências e problemáticas recorrentes no campo da formação inicial de professores para a Educação Infantil. Esses estudos apontam, de forma convergente, para a centralidade de aspectos, como: a necessidade de articulação efetiva entre teoria e prática, a persistente fragmentação da abordagem destinada à Educação Infantil nos currículos dos cursos de Pedagogia, a descontinuidade e fragilidade das políticas públicas voltadas à formação docente, bem como a permanência de traços assistencialistas que comprometem o reconhecimento da infância como eixo estruturante da formação.

Para elucidar a recorrência das referidas tendências e desafios, realizaremos uma análise comparativa entre as obras Políticas docentes no Brasil: um estado da arte (UNESCO, 2011) e Professores do Brasil: novos cenários de formação (UNESCO, 2019). O primeiro estudo teve como finalidade diagnosticar as políticas docentes brasileiras da época, sob a ótica da formação inicial e continuada, carreira, avaliação, recepção de iniciantes e os apoios ao trabalho docente. Já a obra Professores do Brasil: novos cenários de formação, buscou revisar e atualizar a análise anterior, oferecendo um panorama ampliado da formação de professores, abordando tanto aspectos históricos quanto contemporâneos.

A comparação entre as obras evidencia tanto a persistência de problemas estruturais, quanto o surgimento de novas dinâmicas no campo da formação inicial docente. Em ambos os estudos, permanece a constatação da fragmentação curricular das licenciaturas, marcada por

uma débil articulação entre fundamentos teóricos e práticas pedagógicas, o que resulta no distanciamento entre os cursos de formação e as demandas concretas da educação básica. Persiste, ainda, a dificuldade de consolidação de uma identidade profissional, na medida em que a formação inicial, de modo isolado, não tem se mostrado suficiente para constituir referenciais identitários consistentes para o exercício da docência.

Não obstante, o estudo de 2019 introduz elementos que denotam mudanças relevantes. Entre eles, observamos a alteração no perfil dos ingressantes, uma vez que, ao passo que em 2011 a docência aparecia majoritariamente como opção decorrente de restrições socioeconômicas, dados mais recentes indicam maior presença de sujeitos que se reconhecem vocacionados para a profissão. Ademais, destacamos a expansão expressiva dos cursos ofertados na modalidade a distância e no setor privado, fenômeno que, embora tenha ampliado o acesso, tem suscitado preocupações quanto à qualidade formativa. A publicação de 2019 também incorpora de modo mais enfático a perspectiva da educação inclusiva e equitativa, em consonância com as metas do ODS 4 da Agenda 2030 (IPEA, 2025), introduzindo novas exigências à preparação docente. Finalmente, enquanto a obra de 2011 se concentrava em mapear e problematizar as políticas existentes, a edição mais recente amplia o horizonte analítico ao incluir projeções relativas à demanda futura de professores, sinalizando a urgência de investimentos estruturais para assegurar tanto a expansão quanto a qualidade da formação inicial. Nesse sentido, embora seja possível constatar a permanência de desafios históricos, também observamos a complexificação do cenário contemporâneo — o que reafirma a centralidade estratégica da formação docente.

Ainda que os avanços verificados ao longo da última década sejam relevantes e mereçam ser devidamente reconhecidos, chama-nos a atenção a permanência de desafios que se configuram como questões estruturais da formação inicial de professores. Persistem, nesse sentido, a fragmentação curricular, a insuficiente articulação entre fundamentos teóricos e práticas pedagógicas, as desigualdades regionais e institucionais na oferta dos cursos de licenciatura e a dificuldade de consolidação de uma identidade profissional docente. Tais aspectos, já evidenciados no estudo de 2011, demonstram que não se trata de fragilidades recentes, mas de problemáticas históricas que continuam a demandar atenção e enfrentamento no âmbito da formação docente.

A historicidade tanto da formação inicial de professores quanto da Educação Infantil contribui de maneira decisiva para a compreensão dos desafios persistentes que marcam o campo da formação docente. Conforme discutido no capítulo 2, o processo de consolidação do curso de Pedagogia foi permeado por tensões em torno de sua identidade e finalidade,

alternando entre a formação de especialistas e a docência, o que gerou indefinições que ainda hoje repercutem na estrutura curricular e nas práticas formativas. Já o capítulo 3 evidenciou que a Educação Infantil, historicamente constituída sob um viés assistencialista, foi por muito tempo compreendida como um espaço de cuidado e proteção, mais do que de ensino e aprendizagem, o que retardou o reconhecimento de sua dimensão pedagógica.

Essas heranças históricas se materializam na atual fragmentação da abordagem destinada à Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, em que as discussões sobre o trabalho com crianças pequenas permanecem marginais e pouco articuladas às demais dimensões do currículo. Além disso, as desigualdades regionais e institucionais na oferta dos cursos de licenciatura acentuam disparidades na qualidade formativa, comprometendo a consolidação de saberes docentes consistentes e contextualizados.

A dificuldade de consolidação de uma identidade profissional docente e a recorrente descontinuidade das políticas públicas voltadas à formação de professores evidenciam a ausência de um projeto nacional coeso e de longo prazo para a valorização e a profissionalização do magistério. Tais fragilidades não constituem fenômenos recentes ou isolados, mas expressam o resultado de um processo histórico de conformação lenta e desigual, permeado por disputas de concepções acerca da docência e de seus fundamentos formativos. Desde a origem do curso de Pedagogia, observa-se uma oscilação entre diferentes finalidades — ora voltadas à formação de especialistas, ora à docência —, o que contribuiu para a indefinição de seu papel e para a fragilidade de sua estrutura curricular no que se refere à formação para a Educação Infantil. Paralelamente, essa etapa educacional, historicamente marcada por um caráter assistencialista, foi reconhecida tardiamente como parte integrante da Educação Básica e como campo legítimo de atuação docente.

Somadas, essas condições históricas explicam a persistência de desafios estruturais na formação inicial de professores, como a fragmentação curricular, a insuficiente articulação entre teoria e prática, as desigualdades regionais e institucionais e a ausência de diretrizes formativas que assegurem a especificidade da docência na Educação Infantil. Assim, compreender tais impasses implica reconhecer que as limitações contemporâneas da formação docente derivam de um percurso histórico de indefinições políticas e epistemológicas, cuja superação demanda o fortalecimento de concepções formativas integradas, contextualizadas e comprometidas com a identidade profissional do educador.

Destarte, a compreensão dos desafios atuais da formação inicial de professores exige reconhecer que estes não são circunstanciais, mas resultam de um processo histórico de consolidação tardia e de reconhecimento recente da Educação Infantil como primeira etapa da

Educação Básica e como campo legítimo de atuação docente.

Nessa perspectiva, a análise de Bonilha (2017) contribui para aprofundar essa discussão ao evidenciar que as marcas históricas de generalização e indefinição ainda se refletem na configuração contemporânea dos cursos de Pedagogia, particularmente na forma como a Educação Infantil é tratada em seus currículos e práticas formativas. Bonilha (2017) evidencia que a formação ofertada nesses cursos ainda tende a configurar-se de maneira generalista. Para a autora, tal característica decorre, em grande medida, da necessidade de adequação dos currículos às normativas legais, o que resulta em propostas formativas que privilegiam a abrangência em detrimento da especificidade. Inclusive, esse movimento pode ser observado em disciplinas destinadas à educação infantil que, ao invés de se aprofundar nas particularidades dessa etapa, assumem uma abordagem de caráter mais amplo e genérico. Dessa forma, a generalização e a dispersão curriculares (evidenciadas pela predominância de conteúdos amplos e pouco específicos à infância) comprometem a constituição de saberes sólidos para a docência com crianças pequenas, afetando a qualidade da formação inicial desses profissionais.

Essa tendência à generalização e à indefinição curricular também se relaciona com um aspecto mais amplo: a constante reconfiguração dos cursos de Pedagogia em função das diretrizes, deliberações e políticas nacionais de formação docente. As sucessivas mudanças legais e orientações normativas, muitas vezes marcadas por disputas de projetos educacionais e por interesses político-econômicos, impõem às instituições formadoras um movimento contínuo de adaptação, nem sempre acompanhado por processos reflexivos e estruturantes. Conforme argumentam Aguiar et al. (2006), as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia tornaram-se espaço privilegiado de embates entre diferentes concepções de formação, refletindo tensões históricas entre perspectivas críticas e humanizadoras, de um lado, e orientações de cunho tecnicista e pragmático, de outro. Tais tensões se materializam em currículos que buscam atender simultaneamente às exigências legais e às demandas sociais, sem, contudo, garantir coerência epistemológica e consistência formativa.

De acordo com Gatti, Barretto e André (2011), as políticas docentes no Brasil historicamente têm assumido caráter fragmentado e descontínuo, evidenciando a ausência de um projeto nacional articulado para a formação e valorização do magistério. Essa descontinuidade, segundo as autoras, decorre da prevalência de políticas de curto prazo, vinculadas a programas e ações pontuais que não se consolidam como políticas de Estado. Em análise mais recente, Gatti (2021) aprofunda essa crítica ao destacar que as reformas curriculares e as diretrizes de formação têm sido fortemente influenciadas por racionalidades

de ordem técnico-instrumental, frequentemente subordinadas às lógicas de produtividade, eficiência e empregabilidade, características do paradigma neoliberal. Tal racionalidade, ao se sobrepor à dimensão política e pedagógica da docência, contribui para o esvaziamento do caráter crítico e reflexivo da formação, convertendo-a em um processo meramente adaptativo às exigências do mercado.

No campo específico da Educação Infantil, Soczek e Soczek (2015) ressaltam que a formulação das políticas de formação para essa etapa foi marcada pela ausência de continuidade e pela fragilidade de concepções teórico-metodológicas, o que tem dificultado o reconhecimento da especificidade da docência com crianças pequenas. Mesmo a obrigatoriedade de formação superior estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) não foi acompanhada por políticas estruturantes de formação continuada ou de valorização profissional, resultando em um cenário em que as instituições formadoras frequentemente operam em condições precárias e sob exigências burocráticas conflitantes. Peroza e Martins (2016), ao analisarem os vinte anos da LDB, reforçam que a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica ainda se depara com a falta de diretrizes efetivas que assegurem uma formação docente coerente com suas particularidades pedagógicas.

Dessa forma, observa-se que a recorrente necessidade de adequação às normativas legais e a influência de interesses político-econômicos de caráter neoliberal configuram-se como elementos estruturais que limitam a autonomia dos cursos de Pedagogia e reforçam a manutenção de um modelo formativo generalista. Tal contexto repercute diretamente na fragilidade da formação voltada à Educação Infantil, que permanece tensionada entre as demandas institucionais e as exigências de mercado, carecendo de um projeto formativo capaz de integrar criticamente teoria, prática e compromisso ético-político com a docência.

Nesse cenário, os efeitos das determinações político-institucionais e das disputas em torno da definição do perfil formativo do pedagogo manifestam-se concretamente na organização curricular dos cursos de Pedagogia. As constantes reformulações legais, aliadas às tensões entre abrangência e especificidade, repercutem na estruturação dos componentes curriculares, que tendem a expressar a mesma fragmentação presente nas políticas de formação em nível nacional. Assim, as escolhas pedagógicas e a distribuição dos conteúdos nos cursos de licenciatura refletem, em grande medida, as contradições de um modelo formativo que busca atender simultaneamente às demandas legais, institucionais e de mercado, sem, contudo, garantir uma abordagem integrada e contextualizada das práticas docentes voltadas à Educação Infantil.

No que diz respeito à fragmentação dos conteúdos destinados à Educação Infantil, os dados desta pesquisa, associados à realidade local do curso analisado, sugerem uma tendência à segmentação dos conteúdos, na medida em que cada componente curricular aborda dimensões específicas do desenvolvimento e da prática pedagógica de forma relativamente setorializada. “Pedagogias da Infância” enfatiza fundamentos legais, históricos e teóricos, assim como autores clássicos e suas contribuições; “Desenvolvimento e Educação Infantil” aprofunda áreas distintas do desenvolvimento humano, como físico, cognitivo, psicossocial e linguístico; “Educação Infantil Pré-Escolas” e “Estágio Curricular Supervisionado” concentram-se na profissionalidade do educador, na organização de espaços e no protagonismo infantil; “Teoria e Prática do Currículo” explora fundamentos e políticas curriculares; “Ação Pedagógica Integrada” busca aproximar teoria e prática em contextos específicos; por fim, “Filosofia para Crianças”, “Linguagens em Educação” e “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras” destacam diferentes dimensões do aprendizado e da expressão infantil, cada uma abordando áreas importantes de forma relativamente isolada.

A análise dos planos de ensino das referidas disciplinas mostrou que, em sua maioria, os conteúdos abordam aspectos gerais da infância, muitas vezes sem um foco aprofundado nas especificidades pedagógicas e metodológicas da Educação Infantil. Isso contribui para a falta de uma formação mais robusta e focada nessa etapa crucial da educação básica. A Educação Infantil, por sua natureza, exige uma abordagem pedagógica particular, que deve ser centralizada e contínua ao longo de todo o processo formativo do educador. No entanto, no currículo do curso, essa formação específica é limitada, o que pode impactar na qualificação dos profissionais para a atuação em creches e pré-escolas.

A análise da carga horária destinada exclusivamente à Educação Infantil reforça a percepção de fragmentação e evidencia a ausência de uma formação específica e aprofundada para essa etapa da educação básica. Do total de 1.800 horas teóricas que compõem o curso, apenas 300 correspondem às disciplinas teóricas, voltadas diretamente à Educação Infantil — proporção significativamente menor em relação à carga horária dedicada ao Ensino Fundamental. Essa diferença expressa uma orientação formativa que tende a conferir maior ênfase à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Estudos nacionais indicam que essa menor ênfase na formação para a Educação Infantil não constitui um fenômeno isolado. Ximenes (2022) identifica lacunas persistentes na produção acadêmica e nas políticas formativas voltadas a essa etapa, enquanto Soczek e Soczek (2015) evidenciam descontinuidades históricas e insuficiências nas políticas públicas de formação, que contribuíram para a sua menor centralidade nas orientações curriculares. De

modo complementar, Pimenta et al. (2017) argumentam que o modelo de formação “polivalente” característico dos cursos de Pedagogia, ao buscar habilitar o futuro professor para múltiplas etapas da Educação Básica, tende a diluir as especificidades da docência na Educação Infantil. Assim, a discrepância observada na distribuição da carga horária entre Educação Infantil e Ensino Fundamental reflete, em escala local, tendências e lacunas identificadas em estudos de abrangência nacional.

Com base nesses elementos, podemos supor que a formação tende a se organizar em blocos segmentados, o que pode dificultar a percepção dos conceitos relacionados à criança e a construção de uma prática docente plenamente articulada entre teoria, prática e desenvolvimento infantil. A presença de indícios de fragmentação dos conteúdos dedicados à Educação Infantil no currículo de Pedagogia da FCLAr configura um cenário relevante, que merece ser aprofundado em pesquisas posteriores. A análise detalhada desses dados, em relação aos demais condicionantes históricos e sociais envolvidos, permitirá compreender de forma mais completa a organização do conhecimento na formação docente inicial.

Como proposta de superação dessa fragmentação, sugere-se o fortalecimento de espaços interdisciplinares e de planejamento coletivo entre docentes, que favoreçam o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e promovam uma visão mais integrada do processo formativo. Além disso, a revisão das ementas e dos projetos pedagógicos dos cursos pode contribuir para uma maior articulação entre teoria e prática, assegurando que os futuros professores compreendam a criança e a Educação Infantil de forma contextualizada, complexa e indissociável das múltiplas dimensões que compõem o ato educativo.

Outro aspecto que merece atenção refere-se à descontinuidade decorrente da falta de professores efetivos e da recorrente necessidade de contratação temporária de docentes substitutos, ou mesmo de alunos de pós-graduação para a docência. Ainda que esses profissionais sigam o mesmo plano curricular, a autonomia na escolha das referências bibliográficas, na condução metodológica e nas abordagens teóricas resulta, frequentemente, em rupturas na continuidade formativa. Essa rotatividade docente impacta diretamente a coerência e a progressão do percurso formativo dos estudantes, dificultando a consolidação de uma linha pedagógica estável e integrada. Tal cenário evidencia a importância de políticas institucionais voltadas à valorização e à estabilidade do corpo docente, bem como à construção de projetos formativos coletivos que assegurem maior coesão entre os componentes curriculares e as práticas de ensino desenvolvidas.

Apesar disso, a referida análise dos dados desta pesquisa associados à realidade local do curso, também permitiu identificarmos elementos que atenuam a percepção de

fragmentação curricular, como a intenção explícita de articular teoria e prática nas disciplinas “Pedagogias da Infância” e “Ação Pedagógica Integrada”, a preocupação com o desenvolvimento integral da criança, a interface estabelecida entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, a ênfase nas múltiplas dimensões da atuação docente e a presença de interdisciplinaridade implícita em componentes como “Linguagens em Educação” e “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras”. Portanto, embora os conteúdos demonstrem características que podem indicar segmentação, a análise dos planos de curso das disciplinas aponta também para esforços institucionais de promover uma formação docente articulada, capaz de considerar a criança como sujeito integral e de integrar diferentes campos de conhecimento no processo de profissionalização.

Para além da análise dos planos de ensino das disciplinas, observamos no curso de Pedagogia da FCLAr a presença de estratégias que favorecem a integração entre teoria e prática, como os programas PIBID e Residência Pedagógica, que oferecem aos estudantes a oportunidade de vivenciar experiências concretas em contextos escolares, articulando o conhecimento teórico adquirido no curso com as demandas reais da Educação Infantil. Essa aproximação entre formação e prática docente contribui para o desenvolvimento de competências profissionais mais sólidas, em consonância com Gatti, Barreto e André (2011), que ressaltam a relevância das experiências em campo como instrumentos para promover a integração no processo formativo.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, e a Residência Pedagógica, instituída em 2018, representam políticas públicas que tiveram como propósito central fortalecer a formação inicial de professores, aproximando os licenciandos das práticas escolares desde o início de sua trajetória acadêmica. Como destacam Gatti, Barreto e André (2011), o PIBID emergiu da necessidade de oportunizar experiências de iniciação à docência em contextos reais, de forma orientada e reflexiva, ao passo que a Residência Pedagógica buscou aprofundar esse vínculo por meio de um acompanhamento mais sistemático da prática e de maior tempo de inserção nas escolas. Tais iniciativas se configuram como importantes estratégias de integração entre teoria e prática, promovendo a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas concretas da Educação Básica. Os frutos desses programas podem ser observados na consolidação da profissionalidade docente, no amadurecimento dos licenciandos frente aos desafios da sala de aula e na construção de uma identidade docente mais sólida, aspectos que se expressam também na realidade do curso de Pedagogia da FCLAr.

No que se refere ao perfil dos participantes, do total de 39 estudantes envolvidos na

pesquisa, quatro integraram simultaneamente o PIBID e o programa de Residência Pedagógica, nove participaram exclusivamente da Residência Pedagógica e apenas um esteve inserido apenas no PIBIC. Assim, observamos que, apesar de a maioria dos discentes não ter vivenciado diretamente essas experiências, a participação dos alunos nos programas, especialmente daqueles quatro que deram continuidade ao percurso formativo e participaram tanto da Residência, quanto do PIBID, representa um aspecto positivo. Tal envolvimento possibilita maior aproximação entre teoria e prática, favorece o desenvolvimento da profissionalidade docente e contribui para a consolidação de meios necessários à atuação na Educação Infantil.

Os dados aqui analisados, relativos ao currículo do curso de Pedagogia da FCLAr, sugerem a necessidade de revisitar o lugar da Educação Infantil na formação docente inicial, especialmente diante da predominância de carga horária e de abordagens didáticas voltadas ao Ensino Fundamental. As disciplinas de conteúdo, metodologia e prática de ensino — Alfabetização, Ciências, História e Geografia, Língua Portuguesa e Matemática — concentram a preparação docente nessa etapa, sem contemplar, de forma equivalente, componentes voltados à Educação Infantil. A ausência de disciplinas específicas que articulem conteúdos, métodos e metodologias de ensino voltadas às práticas pedagógicas com crianças pequenas evidencia um esvaziamento formativo que limita a construção de saberes contextualizados e coerentes com as especificidades dessa etapa. Esse cenário reforça a necessidade de pesquisas futuras que investiguem, de forma crítica, os efeitos dessa configuração curricular sobre a profissionalidade docente.

Diante das evidências apresentadas, torna-se fundamental que pesquisas futuras sejam realizadas com o objetivo de analisar a possível necessidade de reformulação da estrutura curricular do curso de Pedagogia da FCLAr. Tais investigações poderiam aprofundar a compreensão sobre como a atual organização dos conteúdos, a distribuição dos estágios e a articulação entre teoria e prática impactam a formação inicial dos futuros docentes, contribuindo para a identificação de estratégias que promovam uma formação mais integrada, coerente e alinhada às demandas contemporâneas da educação básica.

Em síntese, a análise apresentada neste capítulo evidencia que os desafios identificados na formação inicial de professores para a Educação Infantil — como a fragmentação curricular, a insuficiente articulação entre teoria e prática, a descontinuidade das políticas formativas e a indefinição quanto à identidade profissional docente — configuram-se como questões estruturais e persistentes, decorrentes de um processo histórico de consolidação tardia e de disputas em torno dos sentidos da docência e da própria Educação

Infantil.

No caso do curso de Pedagogia da FCLAr, tais desafios assumem feições específicas e revelam avanços importantes, como a presença de referenciais teóricos diversificados e de programas que favorecem a aproximação entre universidade e escola, mas também evidenciam lacunas na formação voltada às práticas pedagógicas com crianças pequenas. Assim, os resultados apresentados não apenas reafirmam problemáticas já identificadas pela literatura nacional, como também oferecem subsídios empíricos para repensar os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, indicando a urgência de políticas formativas integradas, contínuas e comprometidas com a valorização da docência na Educação Infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos planos de ensino das disciplinas do curso de Pedagogia indicam coerência com os desafios historicamente identificados na formação inicial para a Educação Infantil, conforme apontado nas discussões nacionais recentes. Embora a formação ainda apresente caráter generalista, observa-se que os estudantes têm acesso a diferentes referenciais teóricos, o que favorece a construção de concepções e estratégias pedagógicas variadas e reflexivas. Esse dado evidencia a importância de compreender a formação inicial não apenas pela estrutura curricular formal, mas também pela diversidade de perspectivas que ela oferece para a docência com crianças pequenas, ampliando o repertório teórico e crítico dos futuros professores.

Esta pesquisa possibilitou dialogar com os principais desafios que atravessam a formação inicial de professores para a Educação Infantil em âmbito nacional e compreender como eles se manifestam no currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr). Os dados revelam que a realidade local expressa tendências amplamente apontadas pela literatura especializada, como a fragmentação dos conteúdos, a insuficiente articulação entre teoria e prática, a descontinuidade das políticas de formação docente e a permanência de traços assistencialistas que dificultam o reconhecimento da infância como eixo estruturante da formação.

O fato de o curso não adotar uma única concepção teórico-metodológica demonstra a relevância de permitir que os estudantes acessem concepções diversas, favorecendo o contato com múltiplas formas de compreender e atuar na Educação Infantil. Assim, mesmo em uma formação de caráter generalista, a pluralidade de referenciais contribui para que os futuros professores ampliem suas possibilidades interpretativas e desenvolvam práticas pedagógicas fundamentadas e críticas. A distribuição equilibrada entre concepções de função, currículo e conteúdo da Educação Infantil, ancoradas em perspectivas da Pedagogia da Infância e da Pedagogia Histórico-Crítica, reflete uma pluralidade intencional que promove a construção de repertório consistente e comprometido com o desenvolvimento integral das crianças e com a função social da escola.

A investigação indica, contudo, que a predominância de carga horária e de disciplinas voltadas ao Ensino Fundamental — somada à ausência de componentes específicos que abordem conteúdos, métodos e metodologias próprias da Educação Infantil — reforça a necessidade de reorientar o projeto formativo. Essa configuração curricular revela um desafio estrutural dos cursos de Pedagogia no país: a formação de docentes polivalentes, porém com

pouco aprofundamento nas especificidades que caracterizam o trabalho com crianças pequenas. Tais constatações evidenciam que, apesar dos avanços e esforços de integração curricular, a formação inicial ainda tende a reproduzir lacunas históricas da política educacional brasileira, especialmente no que diz respeito à valorização da Educação Infantil como etapa essencial da Educação Básica.

As análises aqui desenvolvidas reforçam, portanto, a urgência de repensar os currículos de formação docente de modo a reconhecer a Educação Infantil como campo de conhecimento e de atuação com identidade própria. Tal reconfiguração demanda o fortalecimento de componentes que articulem teoria e prática, abordem conteúdos, métodos e metodologias específicos e promovam experiências formativas vinculadas à realidade das crianças pequenas. A integração entre ensino, pesquisa e extensão apresenta-se, nesse contexto, como caminho fecundo para a constituição de práticas pedagógicas críticas e socialmente referenciadas, capazes de superar o distanciamento entre a universidade e o cotidiano da escola.

Os resultados da pesquisa também sinalizam a necessidade de aprofundamento em investigações futuras, não apenas sobre o currículo formal, mas sobre os modos como os estudantes assimilam e articulam os diferentes referenciais teóricos em suas práticas. Estudos comparativos entre cursos de Pedagogia de distintas instituições públicas e privadas, análises das concepções e práticas dos egressos, e pesquisas que examinem a presença e a influência de diferentes perspectivas teóricas — como o construtivismo, a Pedagogia da Infância e a Pedagogia Histórico-Crítica — constituem possibilidades de continuidade investigativa. Além disso, investigações que problematizem os interesses políticos e institucionais que orientam as reformas curriculares podem contribuir para desvelar as tensões entre as demandas de mercado e o compromisso social da educação.

Dessa forma, os achados deste estudo contribuem para o debate nacional ao fornecer dados empíricos que corroboram e aprofundam discussões já presentes na literatura, reafirmando o papel estratégico da universidade pública na produção de conhecimento crítico e na formação de professores comprometidos com a emancipação humana e a justiça social. A pesquisa evidencia que compreender o currículo da formação inicial exige analisá-lo não como estrutura fixa, mas como espaço de disputa e de construção coletiva, em que diferentes concepções de infância, educação e sociedade se entrecruzam.

Em consonância com as reflexões de pesquisadores e docentes vinculados à Pedagogia da Infância, reafirma-se o compromisso com uma educação pública de qualidade, orientada para o desenvolvimento de todas as crianças — especialmente aquelas oriundas de contextos

sociais mais vulneráveis e historicamente marginalizadas na sociedade capitalista. Ressalta-se, assim, a importância de um currículo que articule saberes científicos, artísticos e filosóficos, orientando a Educação Infantil a partir de uma perspectiva crítica e transformadora, capaz de superar concepções restritivas e excludentes e de reconhecer a centralidade das brincadeiras e das interações como instrumentos de aprendizagem e humanização. Nessa direção, a formação para a docência na Educação Infantil se inscreve como um processo intencional, crítico e comprometido com a transformação social, em que o currículo se configure como mediação essencial entre o saber sistematizado e a prática educativa orientada pela emancipação humana.

Encerrando esta reflexão, compreende-se que a formação inicial de professores para a Educação Infantil constitui um campo estratégico para a consolidação de um projeto social de educação comprometido com a emancipação humana. Ao evidenciar contradições, potencialidades e lacunas nos currículos de Pedagogia, esta pesquisa reafirma a necessidade de uma universidade pública que resista às lógicas de mercantilização do conhecimento e reafirme seu papel histórico na produção de uma pedagogia crítica, coletiva e transformadora. Assim, mais do que apontar limitações, este estudo contribui para o fortalecimento de uma concepção de formação docente que compreende a infância como um momento privilegiado do desenvolvimento humano e, portanto, como base para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. Educação Escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p.143-192.
- AGUIAR, M. A. S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228794570_Diretrizes_curriculares_do_curso_de_pedagogia_no_Brasil_disputas_de_projetos_no_campo_da_formacao_do_profissional_da_educacao. Acesso em: 10 mar. 2025. DOI: 10.1590/S0101-73302006000300010.
- ALBUQUERQUE, M. H. K. **Formação docente para educação infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- ALBUQUERQUE, M. H. K.; ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. Formação docente para educação infantil nos currículos de Pedagogia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21290>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- AMORIM, R. **Os sentidos e significados do sucesso escolar**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2016.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-287.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 145-168.
- BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/pedagogia-da-infancia/>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 2 de junho de 2009**: esclarecimento sobre a qualificação dos licenciados em Pedagogia antes da Lei nº 9.394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento. Homologado em despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União, Seção 1, p. 12, 24 jul. 2009. Brasília, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf. Acesso em 19 ago. 2025.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 11, 16 maio 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 19 ago. 2025.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 7929, 6 abr. 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 ago. 2025.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília: Senado Federal, 1961.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010a. 36 p.; il. ISBN 978-85-7783-048-0. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010b. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2010-pdf/5915-rceb004-10-pdf/file>. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvam seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação; n. 193). Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890>. Acesso em: 19 ago. 2025.

_____. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Conselho de Curso – Gestão 2006/2007; coord.: Vera Teresa Valdemarin. Araraquara, 2006. 44 p. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PPP%20PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BREJO, J. A. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da Educação Infantil no Brasil (1996-2005)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, T. de (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008, p.73-91.

BONILHA, A. M. **O curso de Pedagogia e a formação de professores para a Educação Infantil** : dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000012055.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.

CARDONA, M. J. Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. **Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional**, v. VIII, n. 1, p. 13-35, 2008. Disponível em: https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/02_m_joao_cardona.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://ufprvirtual.ufpr.br/pluginfile.php/280700/mod_folder/content/0/Cerisara.pdf%3Fforcedownload%3D1. Acesso em: 19 ago. 2025.

_____. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica (SME DOT/ATP/DOT). **Caderno Temático de Formação II – Educação infantil: construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo**. São Paulo: SME/SP, 2004. p.7-16. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16676.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

COPPE, M. R.; DALAROSA, A. Â. A perspectiva curricular a luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.21, p.1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8660386>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660386>. Acesso em: 17 nov. 2022.

CORRÊA, C. P. Q.; *et al.* A atratividade da docência na educação infantil em ingressantes do curso de pedagogia. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.29, n.60, p.121-139, jan./abr. 2019. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12459>. Acesso em: 17 nov. 2022.

COUTINHO, A. S.; ROCHA, E. A. C. Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo. **Revista Criança**, Brasília, n.43, p.10-11, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista43.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n.1, p.8-25, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12808>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em: 17 nov. 2022.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.18, p.35-40, set./out./nov./dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2022.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DA Unesp ARARAQUARA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Unesp**. Araraquara: FCLAr/Unesp, 2007. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PPP%20PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.

FILIPIM, P. V. de S.; ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E. História da institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2, p.605-620, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8650411>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650411>. Acesso em: 17 nov. 2022.

FONSECA, V. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FONSECA, A. D.; COLARES, A. A.; COSTA, S. A. da. Educação infantil: história, formação e desafios. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.4, n.12, p.82-103, set./out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.1270>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1270>. Acesso em: 17 nov. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação &**

Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2025.

_____. Formação De Professores No Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, Maracay, v. 42, n. e2, p. 01-17, 2021. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO; MEC, 2011. 300 p. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). ODS 4 – Educação de Qualidade: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 19 ago. 2025.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Os conteúdos em educação infantil. **Revista Criança**, Brasília, n. 43, p. 12-13, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista43.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

KISHIMOTO, T.M. *et al.*. **Formação de profissionais de educação infantil: prática reflexiva e socialização da criança**. Actas do Congresso Internacional Mundos Sociais e Culturais da Infância. Braga: Instituto dos Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2000, p. 53-63.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica** / Moysés Kuhlmann Jr. – Porto Alegre: Mediação, 1988.

LAZARETTI, L. M. Uma palavra sobre currículo na educação infantil. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.). **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 165-175.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: https://ia804601.us.archive.org/7/items/Fundamentos_de_metodologia_cientfica_8_ed._-_www.meulivro.biz/Fundamentos_de_metodologia_cientfica_8_ed._-_www.meulivro.biz.pdf. Acesso em: 17 nov. 2024.

LEITE, Y. U. F. Os cursos de Pedagogia formam professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? In: DALBEN, A. I. L. F *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da**

formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 569-588. (Didática e prática de ensino).

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.58, n.55, p.1-21, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID19150>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19150>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.20, p.1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8656967>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v.34, n.71, p.223-239, set./out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428>. Acesso em: 17 nov. 2022.

NASCIMENTO, A. M. Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista Criança**, Brasília, n.43, p.14-17, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista43.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/pedagogia-da-infancia/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja Editora, 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v.27, n.2, p.362-371, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2022.

PEROZA, M. A. R.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809–829, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189148893002.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2024.

PRETTO, M. E. S. V.; PORTELINHA, A. M. S. O estágio não obrigatório remunerado na formação de professores: elementos históricos e legais. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 14, n. 31, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v14i31.604>. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/604>. Acesso em: 17 ago. 2025.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999, 290 p.

ROCHA, E. A. C.; LESSA, J. S.; BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às práticas: Estudos de Natureza Educacional**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 31-49, 2016. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v6i1.97>. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/97>. Acesso em: 17 nov. 2022.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v. 12, n. 16, p. 13, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7434>. Acesso em: 10 mar. 2025. DOI: 10.48075/rfc.v12i16.7434.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-61, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCY6yvjvfhYPKWnBfMMmL3Pm/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025. DOI: 10.1590/S0100-15742007000100004.

SOARES, L. M. **A centralidade da percepção na primeira infância e seu desenvolvimento por meio do ensino**: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. 2022. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/234797>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SOCZEK, D.; SOCZEK, M. B. Políticas educacionais de formação de professores de educação infantil: percursos e críticas. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 20, p. 404–432, maio/ago. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Unesp. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. **Programas de Ensino do Curso de Pedagogia**. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/pedagogia/programas-de-ensino/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. **Resolução nº 60, de 28 de agosto de 2007**: estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Araraquara, 2007. 36 p. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/pedagogia/resolucoes-60-2007.pdf>

VOLTARELLI, M. A.; MONTEIRO, M. I. Aprendizagem docente na educação infantil: saberes de professoras que atuam nas creches. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 55, p. 369-388, maio / ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n55.p369-388>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10901>. Acesso em: 17 nov. 2022.

XIMENES, P. A. S.. Estado do conhecimento da produção científica sobre formação de professores da educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 22453-22473, mar. 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n3-441. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/45866/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.obbiotec.com.br/wp-content/uploads/2022/04/OBJ-livro-Como-aprender-e-ensinar-competencias-Artmed-2014.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: 10 mai. 2024.

_____. **Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del6141.htm. Acesso em: 20. mai. 2024.

_____. **Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: 25 mai. 2024.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Altera os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

DUARTE, N. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 737–754, ago. 2020.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715–736, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência, personalidade.** Tradução de Patrícia Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1998.

LURIA, A. R. **A construção da mente.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro I. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.16, p.27-34, jan./fev./mar./abr. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100004>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SILVA, J. C.; ARCE, A. Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados à educação infantil: uma análise à luz da psicologia histórico-cultural. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 10, n. 39, p. 119–135, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639721>. Acesso em: 10 mar. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A

Formulário da pesquisa

Meu nome é Luísa Bócoli Carnevalli, me formei em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr) em abril de 2023 e, atualmente, sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar nessa mesma instituição. Sob a orientação do Prof. Dr. Newton Duarte e coorientação da Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa, desenvolvo a pesquisa intitulada “As concepções dos discentes do curso de Pedagogia sobre a função, o currículo e os conteúdos da Educação Infantil”. Nosso principal objetivo é identificar para os alunos do quarto ano do curso de Pedagogia da FCLAr quais são aquelas concepções. Convido-a (o) a responder o presente questionário que exige identificação apenas para fins de organização dos dados e devolutiva dos resultados aos participantes. Desde já agradeço por sua participação.

Nome: _____

Período cursado: () Diurno () Noturno

1) Indique quais dessas disciplinas você cursou ou está cursando:

- () Pedagogias da Infância
- () Desenvolvimento e Educação Infantil
- () Educação Infantil: Pré-escolas
- () Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escolas
- () Teoria e Prática do Currículo
- () Ação Pedagógica Integrada
- () Filosofia para Crianças
- () Linguagens em Educação
- () Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância

2) Você participou ou participa de algum programa de ensino, pesquisa e extensão durante a graduação?

- () Sim, participei () Sim, participo () Não

Se sim, assinale qual ou quais deles:

- () PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- () PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- () PET – Programa de Educação Tutorial
- () Residência Pedagógica
- () Núcleo de Ensino

3) Você realizou ou realiza estágio não obrigatório?

() Sim, realizei () Sim, realizo () Não

4) Com base nos trechos a seguir, selecione a opção que melhor representa a sua concepção sobre a função da Educação Infantil.

- a) A Educação Infantil deve possibilitar às crianças o acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade, numa perspectiva crítica, que rompa com a concepção burguesa de educação e vincule suas práticas a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo.
- b) A educação infantil deve cumprir duas funções: educar e cuidar, sendo estas indispensáveis e indissociáveis para promover o bem estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, intelectual, emocional, moral e social, estimulando a criança a interessar-se pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade. Isto deve ocorrer, num processo prazeroso, que valorize o lúdico, a cultura, as múltiplas formas de comunicação, diálogo e interação. (Paraná, 1999 *apud* Filipim; Rossi; Rodrigues, 2017, p. 616)
- c) A Educação Infantil tem por finalidade promover a humanização das crianças através do saber sistematizado. Logo, sua função é possibilitar ao aluno a formação de novos conceitos, ideias, valores e hábitos sintetizados nos campos da Ciência, da Arte e da Filosofia.
- d) A Educação Infantil, atuando de maneira complementar à educação familiar, tem por função educar a criança como sujeito que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores, constrói e se apropria do conhecimento sistematizado por meio das ações e interações com o mundo físico e social. Assim, deve-se respeitar as diferentes produções infantis e suas culturas num processo de ensino individualizado que atenda às necessidades específicas dos alunos.

5) Selecione a questão que corresponde à sua concepção sobre o currículo da Educação Infantil.

- a) Faz-se necessário que o currículo da Educação Infantil dê prioridade aos saberes, às necessidades, às experiências e aos interesses das crianças articulando-os com padrões científicos e culturais da sociedade na qual elas estão inseridas. Sendo assim, esse currículo visa o desenvolvimento dos processos gerais de constituição das crianças.
- b) O currículo deve conter os conteúdos que são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, isto é, na formação do ser social. Quando incorporados ao currículo, esses conteúdos tornam-se instrumentos para a emancipação do ser humano na medida em que ele se afirma historicamente. Assim, esse currículo tem como objetivo ampliar a apropriação cultural da criança a partir da organização em disciplinas que

permitam a socialização dos conhecimentos universais.

c) O currículo da Educação Infantil deve compor-se por objetivos e/ou direitos de aprendizagem, tendo como eixo principal as brincadeiras e interações, buscando distanciar-se dos currículos pautados em disciplinas ou áreas do conhecimento, reafirmando assim um caráter não escolarizante para a Educação Infantil.

6) Escolha a alternativa que melhor representa a sua concepção acerca dos conteúdos escolares para a Educação Infantil.

a) A Educação Infantil deve comprometer-se com o ensino de conteúdos que tenham como finalidade a formação das crianças para o mundo do trabalho e por isso, esses conteúdos devem ter um caráter tácito ou seja, devem vincular-se às necessidades práticas de produção da existência material humana.

b) A Educação Infantil deve ensinar conteúdos relevantes para o processo de humanização das crianças, devendo ser extraídos do conhecimento elaborado e do saber sistematizado nos diversos campos da Ciência, da Arte e da Filosofia.

c) A Educação Infantil deve ter como conteúdos aqueles extraídos das vivências das crianças, que possam ser aprendidos por meio das brincadeiras e práticas educativas comprometidas com a valorização da criança como a protagonista de seu desenvolvimento.

Você gostaria de receber os resultados da pesquisa após a conclusão da mesma?

() Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa, informe o e-mail e telefone para contato:

APÊNDICE B

Objetivos e conteúdos resumidos das disciplinas de docência na Educação Infantil.

Disciplina	Objetivos (que o aluno possa)	Conteúdo (resumido)
Pedagogias da Infância	1. Discernir e entender a construção histórica dos conceitos de infância, criança, educação infantil, currículo e a profissionalidade docente a ser realizada nesta etapa educacional; 2. Entender o protagonismo profissional existente nas propostas pedagógicas em seus diferentes níveis de educação e ensino; 3. Reconhecer a importância do ato educativo e consequentes procedimentos metodológicos em diferentes etapas da vida humana; 4. Compreender a necessária articulação entre áreas específicas do conhecimento que permitem a elaboração teórica de práticas educativas; 5. Estabelecer a compreensão das relações históricas de influência dos clássicos nas concepções e práticas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	1. Atualidade legal da Educação (Educação Infantil e Ensino Fundamental de 9 anos para se pensar pedagogicamente a infância de 0 a 10 anos de idade): Contexto legal com conhecimento e análise da Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove(9) anos em seus conceitos(2010), fundamentos e direcionamentos para as práticas didático-pedagógicas; 2. Conceitos: cuidar, educar e brincar nas creches e pré-escolas; 3. Educação e Infância; 4. Pedagogia e seus clássicos: vida, obra e proposta pedagógica de autores clássicos da Educação da infância, será trabalhado pelo menos dois autores dentre os citados: Frederico Fröebel, Maria Montessori, Célestin Freinet, Ovide Decroly, Loris Malaguzzi; 5. Análise do ideário pedagógico das Pedagogias destacadas utilizando categorias temáticas: educação, criança, princípios, finalidades, ambiente, materiais, procedimentos, atividades, avaliação, relação professor-aluno, características e habilidades do professor; 6. Práticas educativas na Educação Infantil e suas interfaces com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: em busca de um processo pedagógico.

Desenvolvimento e Educação Infantil	1. Caracterizar o desenvolvimento em diferentes áreas com processos em mudança; 2. Situar a perspectiva do ciclo vital como sequência de processos de desenvolvimento ao longo de toda a vida, identificando características e necessidades relativas às suas etapas iniciais; 3. Refletir sobre os contextos educacionais de desenvolvimento da criança pré-escolar e sobre as necessidades de formação do educador de modo a implementar experiências físicas, culturais e afetivo-sociais indispensáveis ao processo de desenvolvimento numa visão global.	1. Competências do pedagogo: contemplar as várias competências ancoradas nos conhecimentos próprios do pedagogo; possibilitar ao aluno do Curso de Pedagogia vivenciar e mapear o cotidiano de Escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araraquara e Região; 2. Projeto de Ação Pedagógica Integrada: elaborar e apresentar um projeto voltado para as especificidades identificadas nas escolas visitadas; 3. Práticas educacionais intencionais: contribuir para que alunos e docentes dos centros de recreação compreendam a necessidade de práticas educacionais intencionais; ampliar os componentes cognitivos das crianças por meio dessas práticas; 4. Desenvolvimento do aluno: desenvolver o potencial observador; favorecer a reflexão em torno da própria prática; promover melhor compreensão da relação teoria-prática; 5. Interação profissional: possibilitar a interação com profissionais no contexto de trabalho; integrar experiências práticas e aprendizado aplicado.
Educação Infantil Pré-Escolas	1. Entender a profissionalidade do educador no atendimento educacional a crianças de 4 aos 6 anos de idade; 2. Reconhecer a importância da interação e mediação do adulto para as elaborações e expressões infantis; 3. Entender o corpo enquanto primeiro e principal brinquedo para exploração de mundo; 4. O valor da experiência, do tateamento experimental para as elaborações de conhecimento.	1. Organização de espaços e tempos do trabalho pedagógico em pré-escolas; 2. Práticas educativas promotoras do desenvolvimento infantil; 3. Importância e valor educacional das rotinas; 4. Projetos pedagógicos institucionais; 5. Protagonismo infantil nesta fase; 6. Propostas de integração de contextos familiar e institucional; 7. Alimentação, higiene e recreação na pré-escola; 8. Utilização de áreas externas.

Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escolas	1. Entender a profissionalidade do educador no atendimento educacional a crianças de 4 aos 6 anos de idade; 2. Reconhecer a importância da interação e mediação do adulto para as elaborações iniciais e expressões infantis.	1. Organização de espaços e tempos do trabalho pedagógico em pré-escolas; 2. Alimentação, higiene e recreação na pré-escola; 3. Utilização de áreas externas; 4. As práticas educativas promotoras do desenvolvimento infantil; 5. Projetos pedagógicos institucionais; 6. Protagonismo infantil nesta fase; 7. Propostas de integração de contextos: familiar e institucional.
Teoria e Prática do Currículo	1. Refletir sobre a natureza do currículo apresentando-o como questão plural e temática que comporta dimensões teórico-práticas relacionadas com as decisões educativas para a escola e analisar seus pressupostos e implicações políticas, sócio-culturais, ideológicas e institucionais; 2. Oportunizar situações de debate e reflexão que possibilitem aos alunos avaliarem os problemas curriculares presentes na educação brasileira ; 3. Analisar as diretrizes curriculares para a educação básica; 4. Instrumentalizar os alunos para que possam realizar análises apropriadas de propostas curriculares e implementar ações para a difusão de inovações curriculares.	1. Fundamentos do currículo: estudar aspectos conceituais; analisar abordagens teóricas no campo do currículo (enfoque sociológico, processual ou prático, histórico); compreender cultura e currículo; 2. Política curricular: examinar perspectivas curriculares na agenda internacional; analisar o currículo como instrumento da política curricular; estudar diretrizes curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e profissionalizante; 3. Problemas atuais no campo da teoria e prática do currículo: compreender inovação curricular e mudança da prática educativa; analisar a política de meios de apresentação do currículo às escolas e professores (parâmetros curriculares e livros didáticos); estudar a organização do currículo e as implicações da organização por disciplinas e por projetos.
Ação Pedagógica Integrada	1. Contemplar as várias competências ancoradas nos conhecimentos próprios do pedagogo, permitindo ao	1. A Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica como subsídio para o trabalho educativo na creche e pré-escola;

	aluno do Curso de Pedagogia vivenciar e mapear o cotidiano de Escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araraquara e Região. 2. Elaborar e apresentar um Projeto de Ação Pedagógica Integrada, voltado para as especificidades identificadas nas escolas visitadas. 3. Contribuir para que alunos e docentes dos centros de recreação compreendam a necessidade de práticas educacionais intencionais como instrumentos de efetivação e ampliação dos componentes cognitivos das crianças. 4. Desenvolver nos alunos o potencial observador e a capacidade de reflexão em torno da própria prática, favorecendo a melhor compreensão da relação entre teoria e prática. 5. Possibilitar a interação com profissionais no contexto de trabalho, promovendo experiências práticas e aprendizado aplicado. 6. Ministrará a disciplina, em sua totalidade, no interior de Escola Pública da Cidade de Araraquara.	2. A teoria da periodização de Elkonin e o desenvolvimento integral das crianças; 3. Características dos Centros de Educação e Recreação; 4. Aspectos do desenvolvimento das crianças de seis meses a seis anos de diversos componentes cognitivos e suas necessidades educativas; 5. Instrumentos de levantamento de dados empíricos; 6. Elaboração e planejamento de ações pedagógicas para o trabalho educativo com crianças de zero a seis anos.
Filosofia para Crianças	1. Compreender os principais conceitos da Proposta Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, bem como outras perspectivas de se fazer filosofia com crianças; 2. Relacionar, problematizando, os conceitos de crianças, infâncias, filosofia, experiência, ensinar, aprender.	1. Fundamentos, metodologia e currículo da proposta de Matthew Lipman: compreender influências de Sócrates, Dewey, Peirce e Paulo Freire, entre outros; estudar a construção da comunidade de investigação; analisar o pensamento de ordem superior (crítico, criativo e cuidadoso); compreender o professor como facilitador da aprendizagem e o papel do texto como mediador; desenvolver mega-habilidades: formação, raciocínio, investigação e tradução; explorar o diálogo filosófico, questões filosóficas e problematização; analisar narrativa nas novelas filosóficas de Lipman e manuais do professor; estudar novelas filosóficas para Educação Infantil e Ensino Fundamental;

		2. Relações entre filosofia, infância e educação: compreender a experiência do filosofar; analisar o ensinar e o aprender; estudar Rancière e a crítica da razão explicadora; refletir sobre a infância; analisar filosofia e escola e reflexões sobre a questão do poder; 3. Outras perspectivas de se fazer filosofia com crianças: estudar três experiências: Projeto “Filosofâncias” – GEPFC/FCLAr; Projeto “Filosofia na Escola” (UnB); Projeto “Em Caxias a filosofia em-caixa?” – NEFI/UERJ; analisar linguagens artísticas nas aulas de Filosofia com crianças; compreender a formação docente em Filosofia com Crianças; estudar experiências filosóficas em sala de aula.
Linguagens em Educação	1. Conhecer, analisar, experienciar e entender a importância das diferentes linguagens para a educação da(s) infância(s), enquanto condição fundamental para o favorecimento do desenvolvimento integral da criança, bem como no sentido de entender e favorecer a condição humana enquanto produto e produtor de cultura e conhecimento; 2. Entender o corpo em sua condição potencial de exploração, elaboração e expressão de leituras de "mundo" pelas vias da experimentação e das linguagens utilizadas em Educação.	1. Linguagem: análises e definições da Linguística; 2. A criança, a infância e as linguagens na Educação Infantil: conceitos analisados sob novo enfoque ético, estético e político; 3. Corpo: instrumento lúdico de imensas possibilidades de exploração, elaboração, expressão de leituras de mundo; bem como, passível de percepções, emoções, sentimentos, conhecimentos, criatividade e expressões; 4. Os órgãos dos sentidos e seu papel no processo de desenvolvimento infantil; 5. A arte e suas contribuições para a educação: linguagens; 6. A arte como base epistemológica para uma Pedagogia que considere à Infância e seu desenvolvimento de 0 aos 10 anos; 7. Ato criativo, criatividade e construção de cultural: o ser humano como produto e produtor de cultura; 8. Da linguagem do choro às possibilidades advindas com as novas tecnologias da comunicação e informação utilizadas em educação: recursos e perspectivas para as outras práticas didático pedagógicas.

Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância	1. Conhecer em diferentes autores as conceituações sobre o jogo/brinquedo e suas implicações; 2. Conhecer o status que o jogo ocupou em diferentes momentos da história; 3. Conhecer o espaço do jogo no ambiente escolar, visando entender sua presença e ausência, bem como o objetivo de seu uso neste ambiente; 4. Refletir sobre as contribuições e os limites do uso do jogo no espaço escolar.	1. Conceituação do jogo/brinquedo em diferentes momentos da história e por diferentes autores; 2. Concepções e usos do jogo em diferentes culturas; 3. O jogo no espaço escolar: analisar contribuições e limites.
---	--	--

Fonte: Autoria própria.