

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

Faculdade de Ciências e Letras

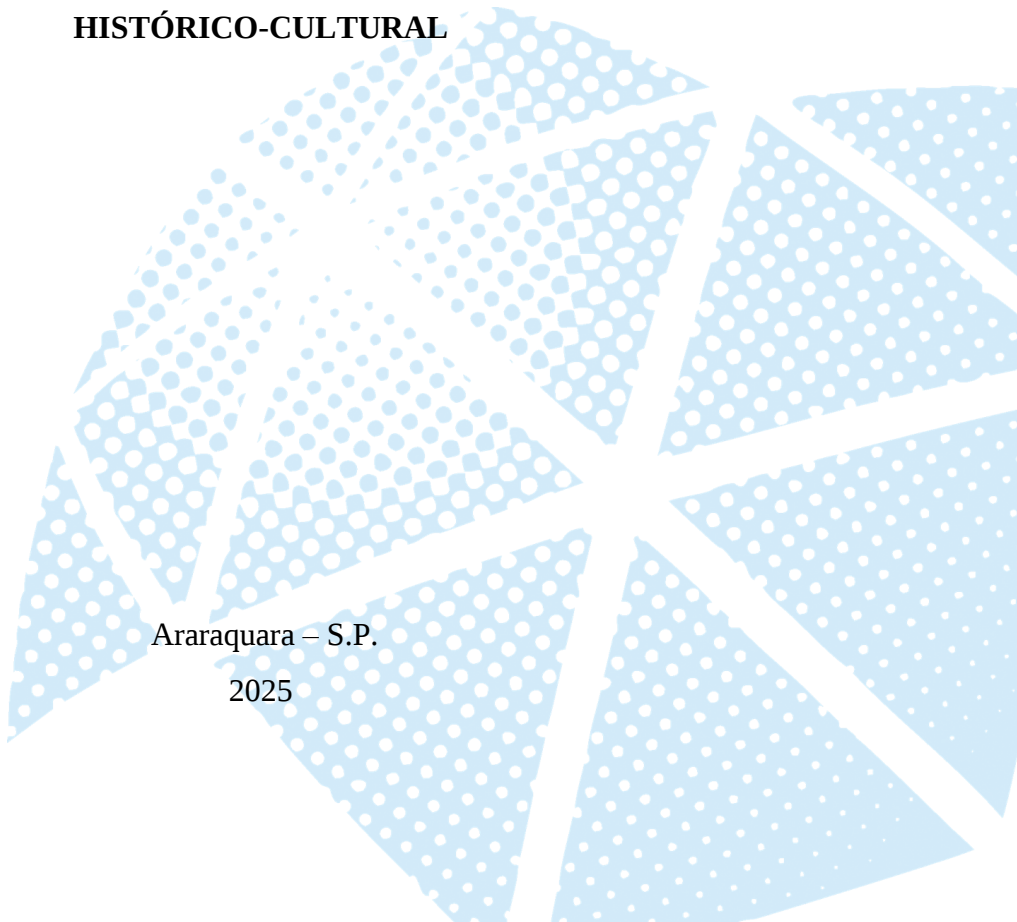
Campus de Araraquara - SP

JULIE AKEMI TOBIAS TSUKUDA

**A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ:
ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Araraquara – S.P.

2025



JULIE AKEMI TOBIAS TSUKUDA

**A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ:
ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Área de Concentração: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

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

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

ARARAQUARA – S.P.

2025

T882f Tsukuda, Julie Akemi Tobias

A formação inicial para a docência na educação infantil em cursos de pedagogia das universidades públicas do Paraná : análise à luz da pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural / Julie Akemi Tobias Tsukuda. -- Araraquara, 2025
175 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Eliza Maria Barbosa

1. Cursos de Pedagogia. 2. Educação Infantil. 3. Pedagogia Histórico-crítica. 4. Teoria histórico-cultural. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Do ponto de vista científico e técnico, o estudo contribui para a compreensão da relação entre a formação inicial dos professores e as abordagens pedagógicas predominantes, oferecendo embasamento teórico para aprimorar os cursos de Pedagogia. Socialmente, reafirma a importância de uma educação infantil como espaço escolar e que o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das crianças depende da qualidade da intervenção pedagógica realizada pelo professor. No âmbito econômico e educacional, aponta caminhos para a qualificação da formação docente, impactando diretamente a qualidade da educação infantil e, conseqüentemente, o desenvolvimento social e produtivo do país. Culturalmente, fortalece uma visão mais crítica da infância e do papel da educação na formação dos sujeitos. Ao se apoiar em referencial teórico amplamente reconhecidos, permite a conexão com estudos internacionais sobre a educação infantil e a formação de professores. Em nível local, regional e nacional, os resultados apresentados podem subsidiar políticas educacionais voltadas à reformulação curricular dos cursos de pedagogia.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

From a scientific and technical standpoint, this study contributes to a better understanding of the relationship between initial teacher education and predominant pedagogical approaches, providing a theoretical basis for improving Teacher Education Programs. Socially, it reaffirms the importance of early childhood education as a school environment and emphasizes that the process of teaching, learning, and child development depends on the quality of the pedagogical intervention carried out by the teacher. In economic and educational terms, the study proposes strategies for enhancing teacher training, directly impacting the quality of early childhood education and, consequently, the country's social and economic development. Culturally, it promotes a more critical understanding of childhood and the role of education in shaping individuals. Rooted in widely recognized theoretical frameworks, this research connects with international studies on early childhood education and teacher training. At the local, regional, and national levels, the findings can inform educational policies aimed at curriculum reform in teacher education programs.

JULIE AKEMI TOBIAS TSUKUDA

**A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ:
ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL.**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Grau acadêmico Doutor(a) em Educação Escolar

Área de Concentração: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Data da defesa: 26/03/2025

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Eliza Maria Barbosa
UNESP - Araraquara

Prof^a. Dr^a. Rosângela Sanches da Silveira Gileno
UNESP – Campus Araraquara

Prof^a. Dr^a. Janaína Cassiano Silva
UFCAT – Universidade Federal do Catalão

Prof^a. Dr^a. Lucinéia Maria Lazaretti
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira Barros
UEL – Universidade Estadual de Londrina

**Dedico aos meus filhos,
Ao meu avô Josephino Tobias (*in memoriam*).**

AGRADECIMENTOS

“A gratidão requer atenção e empenho; não para ser sentida, mas para ser expressa” (Parkin, 2007).

A trajetória que culmina nesta pesquisa não foi percorrida sozinha. Ao final dessa etapa, não posso deixar de expressar meus mais sinceros agradecimentos àqueles que acompanharam essa jornada e contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade. Nesse momento, com atenção e empenho, expresso minha gratidão:

À minha querida orientadora. Ela não me conhecia quando me escolheu, mas acreditou no meu potencial desde o início. Foi compassiva, foi amiga, foi colo e ouvido nas primeiras dificuldades que enfrentei. Ela não desistiu de mim após conhecer as condições objetivas que permeavam o processo de pesquisa: ser mãe, mulher, esposa, trabalhadora são para alguns empecilhos, mas não para ela, que me abraçou com todas essas condições e me permitiu vivenciar todo o processo. Agradeço pelas reflexões instigantes e pelo compromisso em me guiar na construção deste trabalho.

Aos meus pais. Talvez eles não imaginassem que uma jornada de estudos que se iniciou na infância chegaria à conclusão de um curso de pós-graduação em nível de doutorado, mas não posso deixar de reconhecer que a educação proporcionada por eles foi fundamental para que esse caminho fosse percorrido. Disciplina para estudar, respeito aos professores, valorização do conhecimento, responsabilidade e dedicação são alguns valores que carrego comigo porque certamente fui ensinada por eles.

Aos meus irmãos, Vinicius, Jéssica e Felipe. A distância não os impediu de torcer por mim, de expressarem apoio e de acreditarem que eu conseguiria finalizar, quando por muitas vezes duvidei de que seria capaz.

À pedagoga Marli Guimarães. Durante meu trabalho no CEI, ela foi defensora dos estudos, da perspectiva teórica e sua ajuda foi fundamental no início do processo, no enfrentamento e na defesa da capacitação dos profissionais da educação infantil. Vivenciamos juntas um descaso numa instituição pública, mas ela não soltou a minha mão e me deu a esperança necessária para continuar a caminhada que estava somente começando. Jamais esquecerei sua atitude tão nobre!

Às minhas parceiras de trabalho, Tamiris e Nathália. Conviver com vocês diariamente e dividir a responsabilidade de promover o desenvolvimento das crianças pequenas foi um presente nesses últimos anos. Agradeço a paciência, a preocupação com o desenvolvimento da

pesquisa, o ouvir atento, as palavras de incentivo, o carinho e a leveza com que conduzem o trabalho na educação infantil.

À diretora Michelle e às coordenadoras Renata e Liduane. O ambiente proporcionado por uma gestão justa e democrática fez com que eu tivesse a tranquilidade para conduzir o trabalho com as crianças e, ao mesmo tempo passar pelo processo de pesquisa. Agradeço pelo incentivo e ajuda nos processos burocráticos na liberação para participação dos eventos.

Agradeço às professoras Janaina Cassiano Silva e Tatiana Noronha de Souza pelas valiosas contribuições na ocasião da qualificação. E agradeço às professoras Marta Silene Ferreira Barros, Rosangela Sanches da Silveira Gileno, Lucineia Maria Lazaretti e mais uma vez Janaina Cassiano Silva pelo aceite para participar da banca de defesa.

Agradeço à minha amiga, Natália, que esteve durante todo o tempo torcendo por mim.

Agradeço à professora Juliana Cardoso dos Santos pela revisão ortográfica e normatização desse trabalho.

Agradeço à professora e amiga Silvia Alves. Sua amizade sincera foi pilar essencial nessa jornada. Obrigada por cada palavra de incentivo, pelas contribuições valiosas na elaboração do projeto de pesquisa e simplesmente por se fazer presente em cada etapa importante da minha vida.

Agradeço aos meus filhos, Ana Laura, Vicente, Ana Catarina e Ana Flora. Eles foram pacientes, amorosos e compreensivos. Mesmo sem entender a dimensão da complexidade da realização de um trabalho de pesquisa, eles estiveram ao meu lado incentivando e torcendo por mim. “Já acabou o doutorado mamãe?” foi a pergunta mais ouvida nos últimos meses e vibraram quando eu finalmente consegui concluir a escrita da tese. Eles nem sabem, mas é por eles que me dediquei a essa pesquisa. No percurso, uma surpresa: mais um bebê a caminho, e o medo de não dar conta foi tomado pelo sentimento de me apressar para concluir. Senti os primeiros movimentos do bebê nas madrugadas de escrita da tese, e posso dizer que mesmo nos dias mais solitários, eu não estava sozinha!

Por fim, mas não menos importante, agradeço a ele: meu amado esposo, Edmilson Lenardão. Foi o primeiro a acreditar em mim, foi incentivador, foi professor, foi companheiro e paciente. Suportou minhas ausências, minhas chatices e meu mau-humor. Foi a expressão do puro amor de um homem por uma mulher, a prova real de que o amor tudo sofre, tudo espera, tudo suporta. Assumiu seu papel de pai, me deixando com a tranquilidade para poder me dedicar aos estudos.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

A formação inicial para a docência na Educação Infantil, oferecida nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Paraná, constitui o tema central deste trabalho. A pesquisa adota uma abordagem crítica e reflexiva, buscando superar propostas curriculares alinhadas às pedagogias hegemônicas (Saviani, 2008), que defendem o “aprender a aprender” como princípio educativo, o qual, ao enfatizar a autonomia do aluno e minimizar o papel do ensino e da mediação pedagógica, contribui para a precarização do trabalho docente na educação infantil. Esse princípio parte de uma concepção de desenvolvimento humano naturalizado, pressupondo que o processo ocorre de forma independente ou com pouca dependência da intervenção das gerações adultas sobre as novas gerações. O objetivo principal é, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos de Pedagogia, conhecer quantos e quais são os conteúdos formativos voltados à educação infantil, sua vinculação às concepções pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas, e os limites e possibilidades dessa formação, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural. A questão norteadora investiga se os conteúdos teórico-práticos presentes nos PPCs contemplam, de forma equilibrada, aspectos específicos dessa etapa da educação básica e reflexões sobre teorias pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas, permitindo ao egresso decidir, com autonomia, quais fundamentos teórico-práticos são mais adequados para orientar sua atuação profissional. O percurso do trabalho inclui a apresentação de um panorama sobre as pesquisas acerca da formação de professores para a educação infantil no Brasil, a exposição do referencial teórico fundamentado no materialismo histórico-dialético e nas concepções de desenvolvimento humano e de educação infantil, bem como a análise da formação docente nesse contexto, considerando a influência da conjuntura política neoliberal e da cultura pós-moderna, que acentuam a desvalorização do conhecimento teórico. A análise dos PPCs das universidades públicas paranaenses contempla ementas, objetivos e conteúdos da formação, verificando em que medida essa estrutura prepara os futuros professores para fundamentar suas práticas na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural. Os resultados revelam fragilidades nos currículos, com reduzida carga horária e número de disciplinas voltadas às especificidades da educação infantil, além da ausência de abordagens das teorias pedagógicas contra-hegemônicas. Conclui-se que é fundamental fortalecer a formação teórica nos cursos de Pedagogia, contemplando de forma equilibrada as teorias pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas, de modo a capacitar os egressos para compreenderem as especificidades dessa etapa e optarem por práticas pedagógicas alinhadas à construção de uma sociedade mais igualitária.

Palavras-chave: cursos de pedagogia; educação infantil; pedagogia histórico-crítica; teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

The initial training for teaching in Early Childhood Education, offered in the Pedagogy courses of public universities in Paraná, constitutes the central theme of this work. The research adopts a critical and reflective approach, seeking to overcome curricular proposals aligned with hegemonic pedagogies (Saviani, 2008), which advocate “learning to learn” as an educational principle. By emphasizing student autonomy and minimizing the role of teaching and pedagogical mediation, this principle contributes to the precariousness of teaching work in early childhood education. It is based on a naturalized conception of human development, assuming that the process occurs independently or with little dependence on the intervention of adult generations over younger generations. The main objective is, through the analysis of the Pedagogical Curriculum Projects (PCPs) of Pedagogy courses, to know how many and which training contents are aimed at early childhood education, their connection to hegemonic and counter-hegemonic pedagogical conceptions, and the limits and possibilities of such training, in light of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Theory. The guiding question investigates whether the theoretical-practical contents present in the PCPs balance, in an equitable way, specific aspects of this stage of basic education and reflections on hegemonic and counter-hegemonic pedagogical theories, enabling graduates to decide, with autonomy, which theoretical-practical foundations are most appropriate to guide their professional practice. The course of the work includes presenting an overview of research on teacher training for early childhood education in Brazil, the exposition of the theoretical framework grounded in historical-dialectical materialism and in conceptions of human development and early childhood education, as well as the analysis of teacher training in this context, considering the influence of the neoliberal political environment and postmodern culture, which accentuate the devaluation of theoretical knowledge. The analysis of the PCPs of Paraná’s public universities covers syllabi, objectives, and training content, verifying to what extent this structure prepares future teachers to base their practices on Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Theory. The results reveal weaknesses in the curricula, with reduced workload and number of subjects dedicated to the specificities of early childhood education, in addition to the absence of approaches to counter-hegemonic pedagogical theories. It is concluded that it is essential to strengthen theoretical training in Pedagogy courses, providing a balanced approach to both hegemonic and counter-hegemonic pedagogical theories, so as to enable graduates to understand the specificities of this stage and to choose pedagogical practices aligned with the construction of a more egalitarian society.

Keywords: pedagogy courses; early childhood education; historical-critical pedagogy; historical-cultural theory.

“[...] Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si próprio em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de, por sua vez, transformar-se. O homem age conhecendo, da mesma maneira que [...] se conhece, agindo. O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior, e sua própria natureza”
(Vázquez, 2007, p. 224).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Universidades Estaduais.....	109
Quadro 2	Disciplinas voltadas à educação infantil.....	117
Quadro 3	Disciplinas específicas para formação de professores para educação infantil.....	119
Quadro 4	Grupo de formação diferenciada.....	122
Quadro 5	Disciplinas específicas para formação dos professores.....	126
Quadro 6	Disciplinas que no nome abordagem educação infantil.....	130
Quadro 7	Disciplinas específicas de formação profissional para educação infantil.....	133
Quadro 8	Carga horária e disciplinas específicas da educação infantil na UENP.....	134
Quadro 9	Disciplinas da educação infantil.....	136
Quadro 10	Metodologia específica de ensino.....	138
Quadro 11	Disciplinas específicas da educação infantil.....	140
Quadro 12	Fundamentos da educação infantil.....	142
Quadro 13	Prática de ensino da educação infantil.....	146
Quadro 14	Cotidiano da educação infantil e currículo.....	148

LISTA DE SIGLAS

Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
EC	Emenda Constitucional
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PPCs	Projetos Pedagógicos Curriculares
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
PPPs	Planos Políticos Pedagógicos
N.º	Número
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CES	Câmara de Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
USP	Universidade de São Paulo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
DI	Desenvolvimento Infantil
MEC	Ministério da Educação
RCN	Referencial Curricular Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum
Uneal	Universidade Estadual de Alagoas
AL	Alagoas
Uncisal	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

UEAP	Universidade do Estado do Amapá
AP	Amapá
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
AM	Amazonas
Uefes	Universidade Estadual de Feira de Santana
BA	Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
URCA	Universidade Regional do Cariri
UEG	Universidade Estadual de Goiás
CE	Ceará
GO	Goiás
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
Uemasul	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
MA	Maranhão
MG	Minas Gerais
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
UEPA	Universidade do Estado do Pará
PA	Pará
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
PB	Paraíba
PR	Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
Unicentro	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná

UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UENF	Fundação Centro Universitário Zona Oeste do Rio de Janeiro
RJ	Rio de Janeiro
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
RS	Rio Grande do Sul
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
RN	Rio Grande do Norte
UERR	Universidade Estadual de Roraima
RR	Roraima
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
SC	Santa Catarina
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unitins	Fundação Universidade do Tocantins
TO	Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 A formação de professores nas pesquisas educacionais recentes.....	23
2 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO, FORMAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	29
2.1 O conceito de ser humano e a categoria trabalho.....	32
2.2 Trabalho e Educação.....	42
2.3 Educação infantil: breve contexto histórico.....	53
2.3.1 Educação infantil: fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural.....	64
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL.....	74
3.1 As ideias pedagógicas e a formação de professores	74
3.2 A formação inicial de professores e as políticas públicas para a educação infantil	89
4 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	112
4.1 Pedagogia – Universidade Estadual de Ponta Grossa.....	118
4.2 Pedagogia – Universidade Estadual de Londrina.....	121
4.3 Pedagogia – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.....	123
4.4 Pedagogia – Universidade Estadual do Centro-Oeste.....	127
4.5 Pedagogia – Universidade Estadual do Paraná.....	130
4.6 Pedagogia – Universidade Estadual de Maringá.....	130
4.7 Pedagogia – Universidade Estadual do Norte do Paraná.....	137
5 ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	140
5.1 Metodologia específica de ensino.....	142
5.2 Fundamentos da Educação infantil.....	146
5.3 Prática de ensino da Educação infantil.....	149
5.4 Organização do Trabalho Pedagógico e Currículo na Educação infantil.....	152
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS	165

1 INTRODUÇÃO

Durante o curso de graduação em Pedagogia tive minha primeira experiência como professora de educação infantil. Na ocasião, fui convidada a substituir uma professora de uma escola na rede particular de ensino. As crianças tinham quatro anos e foi ali que surgiram os primeiros questionamentos a respeito do trabalho pedagógico nessa etapa da educação básica. Crianças curiosas, com brilho nos olhos, cheias de energia me receberam, esperando pelo que aconteceria naquelas tardes. Em formação no curso de magistério do Ensino Médio e sem experiência na área até então, não entendia muito bem o que deveria fazer e como fazê-lo, tendo sido orientada a seguir as atividades disponibilizadas na apostila da escola.

Incorporei tal experiência às reflexões dos conteúdos da graduação em Pedagogia. Logo no primeiro ano do curso, tive contato com o livro **Escola e Democracia** (Saviani, 2004) e ao fim da leitura tive a sensação de que não havia entendido a profundidade dos conceitos e da teoria que o embasavam. Não obstante, essa leitura foi fundamental para que eu viesse a compreender os conteúdos da graduação e me levou a refletir sobre várias questões do trabalho pedagógico. Dentre elas: Para que servem as escolas? Qual é o papel do professor? Quais conteúdos devem compor o currículo escolar?

Parecia-me, então, que muitos professores estavam em uma condição parecida com a descrita no romance *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll. Ao iniciar sua jornada, Alice está confusa e perdida e encontra o gato Cheshire, a quem pergunta:

- Gato Cheshire... pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar?
- Isso depende muito do lugar para onde você quer ir — disse o Gato.
- Eu não sei para onde ir! — disse Alice.
- Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve (Carroll, 2010, p. 54).

Durante a graduação entendi que mais do que um objetivo de aula, era necessário ter um objetivo de formação humana e de modelo societal, para não sair andando por quaisquer caminhos que aparecessem, considerando-os adequados. Esse entendimento se deu em boa parte graças à minha participação em projetos de pesquisa e extensão universitária, envolvendo atividades de levantamento e análise de dados sobre concepções pedagógicas de professores do ensino superior e de atividades de formação continuada para professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de um município de médio porte¹.

¹ Ver Carvalho (2012) e Santos (2011).

Compreendendo que a escola é determinada pelo contexto macrosocial e que, ao mesmo tempo, tem a possibilidade de influenciar esse contexto, comecei a determinar os objetivos mais amplos que buscava em minha caminhada político-pedagógica e o caminho teórico-metodológico que seguiria para atingi-los. Partindo de estudos sobre a sociedade capitalista contemporânea e das práticas sociais educativas e escolares, concluí que essas práticas tendem a contribuir para a perpetuação dos ideais neoliberais de formação dos indivíduos, fundamentais para ao capitalismo em sua atual fase.

Desejando me contrapor a tal perspectiva, e buscar elementos teórico-práticos para superar aquelas práticas educacionais e escolares, optei por adotar a orientação político-pedagógica contra-hegemônica vinculada à Pedagogia Histórico-Crítica e à Teoria Histórico-Cultural, fundamentadas no materialismo histórico-dialético.

Tomada a decisão, ao término do curso de graduação em Pedagogia, em 2009, propus-me propus a investigar, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), as principais concepções pedagógicas de professores do Ensino Fundamental e Médio em uma escola pública estadual localizada em Londrina. Busquei também, nesse trabalho, por meio de entrevistas, recolher dados que demonstrassem se os professores tinham consciência da vinculação entre suas opções teóricas e suas práticas em sala de aula.

Toda prática pedagógica é também política. O TCC me levou a concluir que a formação inicial de professores não alcançava o objetivo de “ensinar” o caráter político da prática docente, nem tratava adequadamente das relações entre os objetivos mais amplos da formação humana e as correspondentes concepções pedagógicas. Esse conteúdo mostrou-se obscuro e confuso nas respostas dos professores para o TCC.

Tendo concluído o curso de Pedagogia e, após a aprovação em concurso público para professora dos anos iniciais, me vi diante da tarefa de seguir um currículo pré-definido, já pronto com conteúdos e metodologias estabelecidas, utilizando um rol de livros didáticos para apoio às aulas. A grande relevância desses materiais de apoio, sua intensa utilização pelos professores em sala de aula e meu contato com os conteúdos e metodologias abordados nesses livros fizeram deles o objeto de minha pesquisa no mestrado. Propus-me, então, a analisá-los à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, buscando compreender quais concepções de formação humana orientavam os conteúdos e metodologias contidos nos livros didáticos do ensino fundamental².

² Ver Tsukuda (2015)

Ao fim da dissertação concluí que os conteúdos e metodologias disseminados pelos livros didáticos analisados limitavam a formação escolar, pois priorizavam a realidade cotidiana e imediata do aluno, desconsiderando ou relegando a um segundo plano a escola e os professores como agentes centrais do processo escolar. A principal finalidade da educação escolar, entendemos, é socializar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, historicamente produzidos pela humanidade (Saviani, 2010). Contudo, verificamos que os livros didáticos, supervalorizam o protagonismo do aluno (senso comum) em detrimento da transmissão desses conhecimentos.

Tendo como um dos mais antigos integrantes da política educacional, o Programa Nacional do Livro Didático dissemina um projeto pedagógico vinculado à determinado projeto de formação humana. Os trechos do Edital do PNLD de 2013, bem como os livros didáticos analisados, permitem-nos afirmar que há uma valorização exacerbada do papel do aluno nos processos de ensino e aprendizagem, bem como a valorização de sua vida cotidiana. Tais pressupostos são oriundos da pedagogia escolanovista, respaldados pelas ideias construtivistas, encontrados também em documentos norteadores da política educacional mundial e brasileira como o Relatório Delors (Delors, 1999), os PCNs (Brasil, 1997) e (Tsukuda, 2015, p. 116).

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural se consolidaram como referências para meus estudos e prática docente. A pesquisa de mestrado apontava para novos desafios: De que maneira a formação inicial de professores poderia contribuir para fortalecer o “protagonismo docente”, permitindo-lhes o uso ou recusa crítica dos recursos de ensino (os livros didáticos, por exemplo), tendo como fundamento da crítica, concepções pedagógicas fixadas nos projetos político-pedagógicos das unidades escolares em contraposição aos conteúdos teórico-práticos da formação inicial?

Assumir salas de aula na educação infantil me levou a retomar algumas questões da formação inicial em Pedagogia: Qual é a proposta pedagógica hegemônica orientadora do trabalho pedagógico na educação infantil? Qual é a função social da educação infantil? Quais conteúdos são necessários às crianças nessa etapa da educação Básica?

À medida que aprofundava meus conhecimentos teórico-práticos sobre a educação infantil, tendo como bases teóricas a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural, causava-me estranheza a grande quantidade de propostas pedagógicas que tratavam essa etapa da educação básica como espaço de atuação livre das crianças, priorizando as atividades guiadas pelos seus interesses no processo de ensino e aprendizagem. Um espaço no qual professores e conteúdos cumpriam uma função acessória, secundária. Prevaleciam concepções pedagógicas que defendiam o protagonismo do aluno na construção do conhecimento, a secundarização do conhecimento científico em detrimento dos conteúdos vinculados ao sendo comum e cotidiano,

que não correspondiam aos objetivos e práticas que eu considerava apropriados na educação escolar, em decorrência de minha filiação político-pedagógica.

Com intenção de problematizar as práticas vivenciadas a partir do referencial teórico adotado, dentre outras obras, li o livro *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* (Arce; Martins, 2007), cujo conteúdo confirmava a prevalência, na primeira etapa da educação básica, de políticas curriculares e práticas pedagógicas orientadas pelas pedagogias que centralizam o processo de aprendizagem nas crianças, que, como dissemos, têm princípios teóricos diferentes dos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural.

As opções teóricas com as quais me identifiquei, fruto das leituras realizadas na graduação, do mestrado e da minha atividade docente na educação infantil, iam na contramão das orientações teórico-práticas com que tinha contato no projeto político-pedagógico do Centro de Educação Infantil e das metodologias e práticas decorrentes. Meu posicionamento político-pedagógico questionava e apontava outros referenciais, ausentes nas orientações oficiais. Minhas reflexões, voltadas agora ao trabalho pedagógico na educação infantil, buscavam entender os motivos pelos quais essa etapa da educação básica adotava, de modo bastante significativo, a pedagogia construtivista, e, por quais razões, esta orientação se sobressaía. (Arce; Martins, 2007).

A história da educação infantil no Brasil revela que as práticas pedagógicas, em seu interior, estiveram fortemente vinculadas ao assistencialismo: sua principal função social, na origem, era cuidar do corpo da criança (saúde, alimentação) (Nunes, 2009). A educação infantil, por muito tempo, esteve sob a responsabilidade oficial das políticas assistenciais e médicas. No Brasil, o direito à educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser garantido tardiamente, pela Emenda Constitucional (EC) n.º 53/2006 (Brasil, 2006). Isso pode explicar, em parte, a dificuldade de adequação da educação infantil aos moldes escolares institucionais das outras etapas da educação básica, que possuem objetivos, conteúdos, metodologias, recursos de ensino e avaliação da aprendizagem mais bem estabelecidos.

A ausência de número maior de propostas curriculares contra-hegemônicas na educação infantil — pareceu-me — resultava da sinergia entre conteúdos na formação inicial em cursos de pedagogia e as políticas curriculares oficiais, baseadas nas pedagogias do “aprender a aprender”.

Nessa pesquisa, consideramos que dois grupos distintos de teorias pedagógicas, com fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos diferentes e em alguns casos antagônicos, influenciam o trabalho pedagógico nas escolas. Um deles, que chamaremos de teoria

hegemônica, agrupa as principais correntes que correspondem às orientações pedagógicas comprometidas com o capitalismo,

[...] procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere [...] correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. [...] correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante (Saviani, 2008, p. 12).

Essas teorias se identificam: no campo econômico, com o (neo)liberalismo³ no campo político, com a filosofia pragmatista⁴ e, no campo cultural, com a cultura pós-moderna⁵. Nesse primeiro grupo estão aquelas pedagogias que utilizam o lema “aprender a aprender”.

Segundo Saviani (2010a, p. 431, grifo nosso), originalmente,

O lema ‘aprender a aprender’, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. **E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.**

Contudo, o lema, no contexto histórico da escola nova, segundo o autor, refletia ao otimismo da economia em expansão, do pleno emprego resultante da industrialização crescente, e pela política keynesiana⁶. Nas condições atuais o “aprender a aprender” relaciona-se à ideologia da empregabilidade, que quer levar a crer que em um mercado de trabalho extremamente concorrido, as pessoas que conseguirem por si mesmas, e permanentemente, manterem-se atualizadas nos conhecimentos exigidos por esse mesmo mercado, terão vantagens evidentes diante de seus concorrentes.

O individualismo liberal fortalece e é fortalecido pela ideologia da empregabilidade. Os poucos casos de sucesso — aqueles que conseguem emprego — tornam-se motivação e justificativa para que os demais continuem se esforçando para aprender mais e mais na busca por uma colocação no mercado de trabalho. Assim, instaura-se a exacerbação do individualismo liberal.

O “aprender a aprender” é também uma das recomendações do Relatório Delors (Delors, 1999), que influencia a educação mundial há mais de 15 anos. Dos quatro pilares da educação

³ Sobre os princípios liberais clássicos, ver Cunha (1982); Sobre o neoliberalismo, ver Harvey (2014).

⁴ Sobre o pragmatismo, ver Vazquez (2005).

⁵ Sobre a cultura pós-moderna, ver Harvey (1992).

⁶ Para uma introdução ao keynesianismo, ver Martins e Santos (2020).

para o século XXI, o lema aparece com força no pilar “Aprender a conhecer”. Para Delors (1999),

Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender exercitando a atenção, a memória e o pensamento. **Desde a infância**, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às coisas e às pessoas (Delors, 1999, p. 92, grifo nosso).

Temos muitas dúvidas sobre o significado deste lema, sobre como se “aprende a aprender”. Mas uma informação é certa e vem da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): para aprender a aprender, o sujeito tem que ter garantido o acesso aos conhecimentos escolares primários: leitura, escrita e matemática. Uma vez garantidos esses conteúdos, a defesa é pelo autodidatismo. Cada sujeito tem que correr atrás de seu sucesso, de seu emprego e dos pré-requisitos necessários para alcançá-los.

Há muita coerência nos pressupostos da Unesco sobre o papel da educação e o melhor modelo educacional. Com o lema “aprender a aprender”, surge também a educação permanente, ou seja, aprendizado ao longo de toda vida!

Duarte (2000) faz um apanhado minucioso do significado do lema pedagógico “aprender a aprender” considerando que ele tem sido interpretado e usado de maneira equivocada por intelectuais da educação. Mais que isso, o lema é considerado como expressão “[...] das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século” (Duarte, 2000, p. 1). O autor contraria as posições que colocam o lema no rol das teorias pedagógicas contra-hegemônicas.

Depois dessa conceituação, podemos relacionar, com segurança, as pedagogias hegemônicas às vinculadas ao lema “aprender a aprender”: o construtivismo piagetiano, a pedagogia empreendedora, a pedagogia das competências (incluindo a resolução de problemas e os projetos), e as pedagogias que avocam como principal recurso didático as metodologias ativas (gamificação, sala de aula invertida, etc.). Embora os nomes variem, o princípio pedagógico se mantém: centralidade na aprendizagem e no aprendiz.

O segundo grupo das teorias orientadoras do pensamento e das práticas pedagógicas pertencem às pedagogias contra-hegemônicas que “[...] buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. [...] correspondem aos interesses dos dominados, situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, [...] as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses [...]” da classe trabalhadora (Saviani, 2008, p. 12).

Situando-as na história da educação brasileira, Saviani (2008) aborda um conjunto de fatores que as torna, ora mais, ora menos ortodoxas, correspondendo ao período e às respectivas correlações de força com os estratos da classe dominante que assumiam o Estado em cada momento.

Dentre as diversas manifestações contra-hegemônicas na educação do país, destacamos as correntes mais recentes e que permanecem, em menor ou maior grau, presentes em políticas ou programas voltados à educação escolar. Assim, segundo Saviani (2008), podemos arrolar: a pedagogia tradicional (religiosa ou laica); a pedagogia libertária, ligada ao movimento anarquista; a pedagogia tecnicista (do período da ditadura militar); a pedagogia libertadora (freireana) e outras iniciativas de educação popular; a pedagogia crítico-social dos conteúdos (formulada por José Carlos Libâneo) e a Pedagogia Histórico-Crítica.

É a Pedagogia Histórico-Crítica que utilizaremos como referência para nossas análises e contraposições às pedagogias hegemônicas vinculadas ao “aprender a aprender”. Incorporamos a Teoria Histórico-Cultural porque, além do referencial filosófico (materialismo histórico-dialético) que as unifica, a compreensão trazida por esta última sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a importância da educação escolar como motor desse desenvolvimento nos permite acreditar que a função social da escola defendida pela Pedagogia Histórica-Crítica é aquela que deve ser defendida e implementada nas redes de ensino, públicas especialmente,.

Durante o restante do trabalho, esperamos demonstrar o acerto de nossa opção, especialmente ao evidenciar as potencialidades destas teorias para orientar a formação inicial de professores para a educação infantil e a educação escolar das crianças pequenas.

Propus então a seguinte questão para a pesquisa no doutorado: os conteúdos teórico-práticos presentes nos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos de Pedagogia trazem, de modo equilibrado, conteúdos específicos voltados à essa etapa da educação básica e conteúdos que tratam das teorias pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas, de modo a permitir que os egressos possam contar com uma formação que permita refletir e decidir com certo grau de autonomia quais opções teórico-práticas são as mais adequadas para orientar sua ação nas escolas? Essa questão central se desdobrou nas seguintes: Quais pressupostos teórico-práticos expressos na formação inicial das pedagogias do aprender a aprender, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico Crítica, explicitam o modelo de ser humano a ser formado, o modelo societal desejado e os, respectivo projeto político-pedagógico adequados para este fim? Qual o quadro atual da proporção dos conteúdos formativos em relação à carga horária destinada às pedagogias hegemônicas e às contra-hegemônicas? As Diretrizes

Nacionais para a formação de professores da educação básica do MEC impactam os PPCs dos cursos de pedagogia quanto às teorias pedagógicas que devem orientar a formação inicial e continuada? Considerando que a política educacional nacional propõe a articulação entre a formação inicial de professores e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que concepções pedagógicas se fortalecem na graduação?

Nossa hipótese é a de que, havendo desequilíbrio na distribuição dos conteúdos formativos dos cursos de pedagogia em favor das pedagogias hegemônicas, reduzem-se as possibilidades de aplicação dos pressupostos pedagógicos contra hegemônicos vinculados à pedagogia histórico-crítica e à teoria histórico-cultural nas escolas de educação infantil, por um lado, ao limitar, reduzir e/ou desprezar os conteúdos e metodologias pertinentes aos pressupostos contra-hegemônicos e, por outro lado, ao fortalecer os conteúdos vinculados às pedagogias hegemônicas. Esse desequilíbrio, ademais, terá consequências ainda piores, considerando nosso entendimento de que são justamente as pedagogias contra-hegemônicas as que mais têm a contribuir para uma educação escolar infantil que cumpra sua função social voltada ao desenvolvimento humano por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O objetivo dessa tese é, a partir do levantamento dados sobre o volume e a distribuição quanti-qualitativa dos conteúdos formativos exposta nos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de pedagogia que formam professores para a educação infantil, das Universidades Estaduais do Paraná, no que diz respeito aos pressupostos político-pedagógicos: se vinculados às teorias pedagógicas hegemônicas ou contra-hegemônicas para, verificar se há um equilíbrio na distribuição daqueles conteúdos, ou se uma das teorias possui peso formativo maior que a outra, para então, adotando os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural como os mais adequados para que se cumpra a função social da educação escolar, analisarmos, de um lado, os limites e possibilidades da formação inicial de professores para a educação infantil, com base nos conteúdos previstos nos PPCs, no sentido de discutir se os egressos terão garantida formação inicial consistente que lhes possibilite considerar as pedagogias contra-hegemônicas como alternativas possíveis e desejáveis para conduzir suas práticas docentes, e de outro lado, analisar os possíveis impactos de uma distribuição desigual nos conteúdos formativos, em favor das pedagogias hegemônicas, por fortalecerem a manutenção e ampliação do trabalho docente a serviço dos ideais da sociedade capitalista, onde a escola visa basicamente formar corpos e mentes para a adaptação às condições sociais dadas, especialmente preparando os sujeitos para o mercado de trabalho.

Para atingir o objetivo proposto, realizamos o seguinte percurso metodológico: análise dos conteúdos formativos dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais Públicas paranaenses, a partir dos PPCs, destacando os conteúdos específicos para a educação infantil, verificando a orientação teórica dos objetivos, conteúdos e bibliografias presentes e dividindo em dois quadros: de um lado, as teorias vinculadas às pedagogias hegemônicas do quadro educacional brasileiro contemporâneo (Saviani, 2010) notadamente aquelas filiadas às pedagogias do aprender a aprender; e, de outro lado, as teorias vinculadas às concepções contra-hegemônicas vinculadas à Pedagogia Histórico-Crítica e à Teoria Histórico-Cultural⁷.

No primeiro grupo estão as pedagogias “psicológicas”, que se caracterizam por tratar a aprendizagem como um processo que se dá “[...] mediante a ação do aluno sobre os objetos”, sendo o papel do professor mediar ou facilitar esta ação (Miranda, 2005, p. 34). No segundo grupo encontram-se as propostas que entendem que o desenvolvimento psíquico é impulsionado pela educação escolar e transmissão-assimilação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, sustentadas pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Teoria Histórico-Cultural.

A seguir, iniciaremos nosso percurso de pesquisa, nos debruçando sobre a produção acadêmica cuja temática aborda a formação de professores no Brasil.

1.1 A formação de professores nas pesquisas educacionais recentes

Com o objetivo de compreender de que forma as pesquisas sobre formação de professores para a educação infantil têm sido desenvolvidas no Brasil e, ao mesmo tempo, situar nosso tema de pesquisa e resgatar dados empíricos, realizamos uma análise sobre os resumos de trabalhos apresentados nos Grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Nossa revisão se concentrou no Grupo de Trabalho – GT 07 (Educação das crianças de 0 a 6 anos) e GT 08 (Formação de Professores), buscando levantar os principais temas pesquisados no âmbito da formação de professores para a educação infantil.

No GT 07 – Educação das crianças de 0 a 6 anos, encontramos cinco trabalhos nos anos de 2019, 2021 e 2023. A partir do título, palavras-chave e resumos, os trabalhos citados fazem apontamentos a respeito da formação de professores para a educação infantil. Bianchi e Giesen (2021) pesquisam sobre a educação infantil nos cursos de Pedagogia dos Institutos Federais; Barbosa e Gobatto (2019) suscitam reflexões sobre alguns impasses na formação de professores

⁷ Pedagogia das competências, Professor reflexivo, Construtivismo, Escola Nova (Duarte, 2008).

para a educação infantil a partir de uma breve análise histórica; Barbosa e Gobatto (2019) relaciona a formação de professores para a educação infantil com a BNCC e a formação para o mundo do trabalho; Alves (2019) faz um levantamento dos indicadores da literatura sobre convênio na educação infantil com foco para a formação de professores.

No GT 08 – Formação de Professores, considerando o período pesquisado – 2019, 2021 e 2023 - foram encontrados dois trabalhos em 2019. Seguindo a mesma lógica de análise dos trabalhos anteriores, foi possível compreender que Basílio (2019) realiza um estudo com base nas experiências de formação de professores que atuam na educação infantil a partir da implementação do Complexo de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Silva (2019) investiga a formação de professores a partir de uma revisão bibliográfica buscando a relação entre a produção da *práxis* dos professores da educação infantil com a produção acadêmico-científica.

Realizamos, também, uma busca de dados em duas plataformas brasileiras: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Para a realização da busca utilizamos como descritores “formação inicial de professores” e “educação infantil”. Consideramos que esses descritores permitem ter acesso às pesquisas sobre a formação de professores para atuação na educação infantil, visto que nosso foco de pesquisa não se dá na formação de professores para as áreas/conteúdos disciplinares da educação básica.

A revisão bibliográfica abrangeu os anos de 2018 a 2022 por se tratar dos 5 anos anteriores à realização dessa pesquisa de doutorado, proporcionando, assim, atualidade à temática pesquisada.

A primeira revisão, a partir da leitura dos resumos e palavras-chave, descartou trabalhos que não fossem diretamente vinculados à formação inicial de professores em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Dessa forma, encontramos 41 teses e 91 dissertações com diferentes temáticas voltadas à formação de professores que podem ser agrupadas nas seguintes categorias: I) educação especial (7); II) relações étnico-raciais (3); III) uso das tecnologias (14); IV) áreas específicas do conhecimento (6); V) saberes docentes (15); VI) alfabetização (5); VII) educação à distância (7); VIII) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e Residência pedagógica (11).

A categoria ‘saberes docentes’ foi a que apresentou maior número de trabalhos (15) nesses últimos anos e com temas vinculados às questões dos currículos dos cursos de

Pedagogia. Dentre eles, destacam-se: a pesquisa, a docência e a gestão na formação de professores; as competências do professor do século XXI; concepções formativas; didática; estágio supervisionado.

A partir desse levantamento, há apenas um trabalho que se aproxima metodologicamente do que nos propomos nessa pesquisa, qual seja, analisar os currículos dos cursos de Pedagogia, nas Universidades Públicas do Paraná. Trata-se de um dado que revela carência de estudos sobre a formação de professores para a educação infantil considerando a totalidade das disciplinas encontradas nas matrizes curriculares dos cursos sob a perspectiva do referencial teórico do materialismo histórico-dialético.

As pesquisas sobre a formação de professores podem contribuir para possíveis reflexões e reformulações nas políticas educacionais, bem como podem impactar o contexto educacional no sentido de trazer as principais problemáticas e apresentar possíveis caminhos para a melhoria da Educação Básica e da formação inicial e continuada de professores.

Esta tese está assim estruturada: no primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Entendemos que, embora a escola seja um local em que predomina a manifestação das contradições sociais, políticas e econômicas mais amplas, nem sempre a dimensão política e ideológica da educação é considerada pelos professores e pedagogos como orientadora da prática docente. Isso pode levar a práticas cuja dimensão teórica é relegada a segundo plano ou ausente, resultando na afirmação frequentemente ouvida dos professores: “a teoria na prática é outra”.

Compreender a teoria é situar histórica e conceitualmente a prática cotidiana e sua relação dialética com os componentes orientadores da ação: objetivos e conceitos determinados e determinantes. Quando o professor não possui clareza dessas relações entre objetivos e práticas pedagógicas, ele poderá mais facilmente adotar “modismos” e atividades espontaneístas que dispensam ou relegam os objetivos de ensino no planejamento, resultando “na mera oposição ao velho e na proclamação do novo apenas sob a forma de uma nova expressão verbal sem a necessária reflexão sobre o novo conteúdo que se pretende dar” (Klein, 2002, p. 27).

Nesse sentido, se a formação inicial de professores não inclui, ou reduz em demasia, os conteúdos formativos que abordam as perspectivas de ser humano e sociedade pretendidas pelos diferentes modelos pedagógicos, tal fato pode levar à descaracterização do espaço escolar e de sua função social.

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a

escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (Saviani, 2003, p. 18-19).

A história da educação infantil no Brasil explicita que, no início de sua oferta, a formação de professores foi marcada pelo preparo para o atendimento assistencial, médico e moral, coerente com os objetivos sociais daquele período:

A institucionalidade da educação infantil no Brasil ocorre na década de 1930, quando importantes acontecimentos sociopolíticos – atravessados por relações sociais contraditórias e ambíguas – marcaram a história do desenvolvimento capitalista entre nós. Foi neste ambiente que mulheres trabalhadoras e seus filhos pequenos entraram na cena pública como protagonistas e demandatários de um tipo especial de política social: aquela desenvolvida nas creches, berçários e abrigos. Entretanto, essas necessidades, ao se transformarem em demandas socialmente determinadas e articuladas à questão social, sofreram um processo de ocultamento de suas raízes sociais e econômicas e passaram a ser concebidas como necessidades individuais, de sujeitos – em especial as mulheres no exercício de sua maternidade – que logo passaram a ser concebidas como mal adaptadas, disfuncionais. O viés ideológico e moralizante ocultou as raízes sociopolíticas das necessidades sociais [...] (Nunes, 2009, p. 87).

No segundo capítulo, propomos discutir a formação de professores para a educação infantil com o intuito de apresentar como os objetivos daquela formação, relacionados aos perfis docentes, foram se adequando às exigências históricas. Embora percebamos resquícios das características de períodos anteriores ainda presentes na educação infantil, a postura pedagógica assumida pelos professores dessa etapa da Educação Básica nos dias atuais tende a se aproximar da concepção político-pedagógica dominante nas orientações curriculares oficiais: as pedagogias do aprender a aprender. Isso amplia a relevância deste estudo, ao tratar do processo formativo desses agentes, pois consideramos que as alterações político-pedagógicas nas escolas têm os professores como agentes principais. Para sua intervenção, no sentido de formular críticas e propor mudanças nos projetos político-pedagógicos, é fundamental uma formação técnica e política na graduação cujos conteúdos abranjam as teorias pedagógicas contra-hegemônicas em pé de igualdade àqueles das pedagogias hegemônicas.

A história não é estática e é possível, portanto, construir uma formação inicial de professores pautada por perspectivas político-pedagógicas, como a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural, que permita aos egressos da graduação incorporar tais teorias educacionais às suas práticas e às propostas curriculares de suas unidades escolares, tornando-as espaço de transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Desse modo,

seria possível superar o assistencialismo, evitar modismos e modelos “antiescolares” na educação infantil. Como apontam Arce e Martins (2007):

Se outrora, os equipamentos de atenção institucional destinados às crianças de zero a seis anos estiveram subjugados a ideários assistencialistas, no presente insurge o risco de sua subjugação a modelos pedagógicos antiescolares, desqualificadores da transmissão dos saberes clássicos passíveis de aprendizagem por essa faixa etária e, conseqüentemente, do trabalho docente nesse segmento educacional (Arce; Martins, 2007, p. 6).

No terceiro capítulo, nos debruçamos sobre os currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paranaenses, buscando conhecer e analisar as ementas, os objetivos e os conteúdos da formação inicial e suas possíveis conseqüências para a prática pedagógica. Considerando os conteúdos formativos como potenciais influenciadores das futuras atuações profissionais, analisaremos o quanto essa formação corrobora ou permite proposições teóricas e práticas alternativas àquelas propostas pelas correntes hegemônicas nos projetos político-pedagógicos de seus futuros locais de trabalho. As pedagogias do aprender a aprender correspondem às orientações adequadas à política educacional do capital, em sua atual fase de desenvolvimento e colaboram com a manutenção e expansão desse modo de produção. Por essa razão, compreender o modelo de formação inicial de professores pode ajudar a evidenciar seus limites, bem como propor alternativas que tornem o conteúdo dessa formação um elemento teórico-prático voltado à superação do modelo capitalista de escola e sociedade, rumo à emancipação humana. Dessa forma, torna-se possível oferecer alternativas pedagógicas às pedagogias do aprender a aprender,

À luz dos preceitos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural (também conhecida como sociohistórica), consideramos que a educação infantil é integrante da educação escolar e, como tal, responsável pela transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados. Assim sendo, o ensino em EI não pode ser tratado como questão de menor importância, muito menos imiscuído as interpretações, no mínimo, preconceituosas sobre o ato de ensinar e sobre a escola (Arce; Martins, 2007, p. 7).

Os conteúdos técnicos e políticos das concepções pedagógicas não hegemônicas devem estar presentes na formação inicial de professores para a educação infantil, pois sua ausência ou redução excessiva pode levar a dificuldades na compreensão por parte dos professores sobre as principais correntes pedagógicas e os objetivos políticos e sociais aos quais elas servem. Tal fator contribui para a manutenção do *status quo*, reforçando a hegemonia das pedagogias do aprender a aprender, dificultando a inserção de concepções pedagógicas de teor crítico cheguem às escolas de educação infantil:

[...] é premente que se desloque o foco de atenção do desenvolvimento infantil (em suas acepções naturalizantes) para a aprendizagem que o promove. É preciso que esse projeto se organize mediante objetivos representativos de uma intencionalidade deliberada de promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas pela mediação da aprendizagem escolar (Arce; Martins, 2007, p. 7).

Uma vez esclarecidos nossos pressupostos político-pedagógicos, trataremos na seção seguinte do detalhamento dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.

2 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO, FORMAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente pesquisa se propõe a estudar a formação inicial, em nível de graduação nos cursos de Pedagogia, para a educação infantil, buscando compreender a relação da formação inicial com a prática docente e uma provável descaracterização da educação infantil enquanto *locus* de escolarização. Entendemos como desejável e possível que a Educação Básica e a formação inicial de professores na graduação estejam articuladas a um projeto político-pedagógico e, por isso, explicitaremos, nesta primeira seção, o referencial teórico orientador desta pesquisa, no que diz respeito ao modelo de sociedade e de ser humano defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica.

A escola tem sido espaço de diversos embates ideológicos (manifestados pelas distintas concepções pedagógicas nela presentes) que correspondem a projetos distintos e, por vezes antagônicos, de sociedade e ser humano pretendidos. Toda prática pedagógica traz consigo princípios fortalecedores do *status quo* ou princípios que o contrapõem, pretendendo, nesse caso, reduzir as desigualdades escolares e sociais.

Nem sempre a dimensão política e ideológica é reconhecida e refletida pelos profissionais que atuam na escola, principalmente na materialização da prática docente no dia a dia da sala de aula, o que pode levar a uma prática fragilizada, por estar esvaziada de fundamentação e não corresponder a ideais conscientes quanto ao modelo societal e humano desejados. A formação inicial de professores é ainda o meio principal de acesso aos conteúdos que permitirão o pleno entendimento desse embate ideológico que permeia a função social da escola, com destaque para a educação infantil.

Considerando que a educação infantil surge e se desenvolve como expressão das características sociais e educacionais históricas, procuraremos refletir se, por meio da formação inicial dos professores e de seu conteúdo teórico-prático, será possível desenvolver uma visão político-pedagógica que os guiará na prática docente e na intervenção nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs).

Ao propor a Pedagogia Histórico-Crítica como síntese das principais tendências pedagógicas norteadoras das práticas docentes até então (escola tradicional e escola nova), Saviani (2008) intensifica a defesa da necessária formação docente, visando à competência política e compromisso técnico, afirmando que

[...] a identificação dos fins implica imediatamente competência política e imediatamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los

implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediadamente competência política (Saviani, 2008, p. 55).

Ao abordarmos, nesta seção, a concepção de ser humano e a forma como se dá o processo de humanização, focando no modelo societal e de formação humana defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica, da mesma forma traremos os conteúdos dessa teoria que tratam da formação inicial de professores para a educação infantil e que, no campo da formação política, dará sustentação aos futuros professores para que possam perceber o movimento histórico da sociedade atual e se posicionar diante dela, especialmente por meio de suas atividades no trabalho em sala de aula.

2.1 O conceito de ser humano e a categoria trabalho

Os animais e o ser humano dependem dos produtos da natureza para a satisfação de suas necessidades básicas, quais sejam: alimento, vestuário, habitação, etc. Há, na natureza, elementos que permitem suprir tais necessidades. Por exemplo: vegetais e animais que servem de alimento, peles de animais que são utilizadas para proteção das condições climáticas e locais que podem servir de abrigo, permitindo a segurança física. Tanto o ser humano quanto os demais animais vivem graças à natureza inorgânica. Dessa forma,

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza, enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesmo, pois o homem é uma parte da natureza (Marx, 2004, p. 84).

A relação do ser humano com a natureza inorgânica se diferencia da de outras espécies, pois enquanto os demais animais agem de acordo com as condições inatas, sendo elas a sua própria atividade vital, o ser humano transforma a natureza para atingir seus propósitos, colocando a natureza a seu serviço, fazendo com que sua atividade vital seja consciente, planejada e objeto de sua vontade: “[...] ele planta, caça, faz adaptações aos materiais segundo suas necessidades, como no caso do vestuário e abrigo” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 44). Outros animais, como o João-de-Barro e as abelhas, por exemplo, nascem preparados biologicamente para construir a sua casa e as colmeias, estabelecendo uma relação direta com a matéria da natureza inorgânica, com o foco em assegurar a sobrevivência.

O engendrar prático de um mundo objetivo, a elaboração da natureza inorgânica, é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico. É verdade que também o animal

produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga, etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira [no animal], o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem defronta livre[mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da espécie à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza (Marx, 2004, p. 85).

A essa atividade realizada pelo ser humano, Marx denomina trabalho. Não se trata de uma atividade biologicamente determinada pelas condições naturais; configura um novo tipo de atividade, exclusivamente humana. Netto e Braz (2012) explicam que o trabalho rompeu o padrão “natural” das atividades humanas,

[...] porque o trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural ; [...] ele exige instrumentos que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais se interpondo entre aqueles que o executam e a matéria; [...] porque o trabalho não se realiza cumprindo determinações genéticas; bem ao contrário, passa a exigir habilidades e conhecimentos que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante aprendizado; [...] porque o trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades, nem as satisfaz sob formas fixas; se é verdade que há um conjunto de necessidades que sempre deve ser atendido (alimentação, proteção contra intempéries, reprodução biológica etc.), as formas desse atendimento variam muitíssimo e, sobretudo, implicam o desenvolvimento, quase sem limites, de novas necessidades (Netto; Braz, 2012, p. 42-43).

Ao criar as condições para romper as formas instintivas de sobrevivência, o ser humano busca condições para sobreviver e “fazer história”. Marx e Engels (2007, p. 33) denominam como *primeiro ato* histórico a produção de meios materiais que garantem a sobrevivência, “[...] uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos”.

Diferentemente das atividades naturais, o trabalho é uma relação mediada entre o sujeito que executa a atividade e o objeto (a matéria da natureza). Essa mediação ocorre com um instrumento que, por sua vez, é um produto elaborado pelo próprio sujeito que trabalha. Para criar o instrumento de trabalho, o sujeito necessita antecipar ideias (planejar), ainda que elementares, a respeito da finalidade do instrumento e a possibilidade de escolha sobre as características dele. Suponhamos que a necessidade posta é a de alimentação. Nesse caso, o homem antecipa mentalmente antes de efetivar a atividade de trabalho (caça a um animal) e, ao

mesmo tempo, imagina as possibilidades de realizar sua ação (como caçar o animal). Além disso, cria os meios (instrumentos) para realizar a sua ação (um machado? Mais longo ou mais curto?):

Não é importante saber em que medida o fim a ser alcançado corresponderá mais ou menos à idealização (prefiguração) do sujeito; importante é destacar que sua atividade parte de uma finalidade que é antecipada idealmente, é sublinhar que sua atividade tem como ponto de partida uma intencionalidade prévia - mais exatamente, é importante ressaltar que o trabalho é uma atividade projetada, teleologicamente direcionada, ou seja: conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito (Netto; Braz, 2012, p. 44).

A antecipação da ação sobre a natureza e a efetivação do trabalho são indispensáveis. Em outras palavras, o trabalho só ocorre quando a natureza é transformada por meio da ação material do sujeito, “[...] o trabalho implica, pois, um movimento indissociável em dois planos: num plano subjetivo [...] e num plano objetivo [...] a realização do trabalho constitui uma objetivação do sujeito que o efetua (Netto; Braz, 2012, p. 44).

O produto do trabalho, ou seja, o objeto produzido por meio da atividade, é traduzido como objetivação do trabalho. O objeto se separa do produtor, tornando-se independente: um “poder independente do produtor” (Marx, 2004, p. 85). Deste modo, tem-se a origem da diferenciação entre o sujeito-produtor e o objeto-produto. Por exemplo: o abrigo (objeto) construído pelo ser humano passa a existir separado do construtor (sujeito):

Dessa forma, na elaboração do mundo objetivo é que o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade. O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. Consequentemente, quando arranca do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe a sua vida genérica, sua objetividade genérica e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza (Marx, 2004, p. 85).

Esse caráter objetivo do trabalho expressa uma característica do ser humano: um ser prático, e que possui uma temporalidade que se expressa na tridimensionalidade, a saber, aquilo que está posto no presente é resultado de um trabalho passado e se transformará no produto do trabalho final (futuro). Essa tridimensionalidade está alicerçada na objetivação do trabalho e revela o movimento realizado pelo homem na transformação da natureza, indicando que o homem é um ser objetivo.

O trabalho é procedimento ou ação em que de certo modo se constitui a unidade do homem e da natureza na base da sua recíproca transformação: o homem se objetiva no trabalho, e o objeto, arrancado do contexto natural original, é modificado e elaborado. O homem alcança no trabalho a

objetivação, e o objeto é humanizado. Na humanização da natureza e na objetivação (realização) dos significados, o homem constitui o mundo humano. O homem vive no mundo (das próprias criações e significados), enquanto o animal é atado às condições naturais (Kosik, 1976, p. 184).

Dadas as condições pela natureza, certas exigências se impõem ao ser humano nesse contexto. Dentre elas, a de que faça escolhas entre as alternativas possíveis visando alcançar o resultado final planejado, avaliando e caracterizando os elementos dados. Portanto, as escolhas não ocorrem naturalmente. Para que as decisões sejam tomadas, requer-se o conhecimento das propriedades da natureza.

[...] a satisfação das necessidades por meio do trabalho bem como os instrumentos para efetivar a ação não são condições dadas geneticamente. As condições objetivas permitem que o ser humano faça escolhas que contribuirão para os fins da atividade. Tais escolhas e experimentações serão transmitidas de geração em geração de modo que não seja necessário ‘reinventar a roda’ a cada vez que o homem precise se alimentar, se vestir ou se abrigar, pois [...] Não basta prefigurar idealmente o fim da atividade para que o sujeito realize o trabalho; é preciso que ele reproduza, também idealmente, as condições objetivas em que atua [...] e possa transmitir a outrem essas representações (Netto; Braz, 2012, p. 45).

Para além da prefiguração e reprodução ideal do fim da atividade, torna-se necessária a transmissão dessas experimentações às gerações futuras, de forma a proporcionar o desenvolvimento de formas de comunicação que derivam de situações surgidas no âmbito do trabalho e que se configuram como condição *sine qua non* para o ensino e o aprendizado.

Por meio da linguagem, o homem expressa seu pensamento, organiza a atividade, distribui tarefas e transmite suas representações. O trabalho é, por conseguinte, uma atividade essencialmente coletiva, nunca de maneira isolada, já que “[...] foi através do trabalho que, de grupos de primatas, surgiram os primeiros grupos humanos – numa espécie de salto que fez emergir um novo tipo de ser, distinto do ser natural: o ser social” (Netto; Braz, 2012, p. 46).

A sociedade humana se constitui por meio do trabalho, ao mesmo tempo, em que o trabalho é a atividade do ser social.

Entendemos por sociedade “[...] os modos de existir do ser social” (Netto; Braz, 2012, p. 49). Não se trata de um conglomerado de homens e mulheres; a questão principal reside nas interações entre seus membros por meio do trabalho e pela forma como as relações se organizam para satisfazer suas necessidades básicas.

O processo de constituição da sociedade humana levou milhares de anos. Os seres humanos, ao produzirem a si mesmos por meio do trabalho, foram capazes de tornar-se seres sociais. Desse processo deriva o conceito de história:

[...] o processo pelo qual, sem perder sua base orgânico-natural, uma espécie da natureza constituiu-se como espécie humana - assim, a história aparece como a história do desenvolvimento do ser social, como processo de humanização, como processo da produção da humanidade através da sua autoatividade; o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento do ser social (Netto; Braz, 2012, p. 49).

O processo de humanização implica em afastar as determinações naturais como agentes diretos do comportamento humano. Isso não significa que a natureza do homem é totalmente suprimida, indicando que o comportamento humano passa a ser cada vez menos influenciado por determinações biológicas, mas se desenvolve socialmente:

Mediante o trabalho, portanto, os seres humanos constituem a sua existência. Produzir a sua existência significa produzir a si mesmo, se autoproduzir como resultado de sua própria atividade. Esse é o processo histórico de produção da humanidade. O desenvolvimento do ser social possibilita, de maneira cada vez mais complexa, o processo de humanização dos sujeitos. Quanto mais o indivíduo se torna social – socialmente desenvolvido –, mais se humaniza (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 48).

Uma das características centrais para o desenvolvimento do homem como ser social, determinada pelo trabalho, é o tornar-se sujeito histórico. Da mesma forma que o homem age sobre a história da sociedade ao modificar a natureza para a satisfação das suas necessidades, ele também sofre os efeitos dessa atividade, tornando-se assim, um “produto e produtor de historicidade” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 48). Em outras palavras,

Enquanto as outras espécies existem por processos instintivos, padrões hereditários e circunscrevem-se à reprodução da vida de maneira filogenética, havendo indistinção entre o que eles (animais) são e suas atividades vitais, o ser humano, por meio do trabalho, transmite às novas gerações da espécie aquilo que desenvolveu e que será incorporado por cada indivíduo objetiva e subjetivamente (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 48).

A relação entre o homem e a natureza é descrita como histórica e mediatizada. Isso porque diferentemente dos animais, os objetos para satisfazer as necessidades humanas já sofreram modificações pela atividade do trabalho. Ao passo que, nos animais, são de caráter natural imediato.

Podemos exemplificar com uma situação vinculada à fome. A satisfação da fome humana prescinde de condições diferentes daquelas necessárias aos animais. A condição biológica está dada a ambos: a fome. Mas a forma como cada um vai agir é que diferenciara as duas espécies. Certamente, o animal faminto se alimentará do que estiver ao seu alcance imediato e da forma como o encontrar. Já o ser humano, saciará sua fome sob condições determinadas histórica e culturalmente: com alimento que tenha passado por processo de preparo, obedecendo às exigências de higienização, etc.

Embora a necessidade de se alimentar esteja presente em ambos, o atendimento à necessidade é diferente, uma vez que possui caráter histórico e mediatizado.

Mais que a satisfação das necessidades básicas, outras demandas surgem decorrentes da produção material, pois “quanto mais se desenvolve o ser social, tanto mais diversificadas são as suas objetivações” (Netto; Braz, 2012, p. 52). Isso nos permite compreender a relação dialética entre indivíduo e gênero humano e, ao mesmo tempo, revela outro caráter relevante da teoria social de Marx e Engels, qual seja, o desenvolvimento da história humana:

Como resultado de uma primeira atividade de trabalho, o ambiente ‘natural’ torna-se ‘civilizado’, ou seja, um ambiente no qual se objetivaram as necessidades e capacidades do homem. E tão-somente porque o homem vive num mundo que se tornou por esse modo um mundo humano, tão somente porque ao nascer já encontram objetivadas aquelas necessidades e capacidades que se manifestaram no passado, podendo assim dispor materialmente dos resultados de todo o desenvolvimento social que lhe antecedeu, tão somente por isso torna-se possível que o processo de desenvolvimento não se veja obrigado a recomençar sempre do início, mas possa partir do ponto em que se deteve a atividade das gerações anteriores. Apenas o trabalho, enquanto objetivação da essência humana, configura de modo geral a possibilidade da história (Markus, 1976, p. 51).

A atividade do homem sobre a natureza tem, como já vimos, como fundamentos pelo menos dois processos: a objetivação e a apropriação. A despeito do tempo histórico em que essa atividade se desenvolve, ela adquire um caráter de universalidade, uma vez que tais objetivações podem ser transmitidas às gerações seguintes e possibilitam o desenvolvimento de novas objetivações. Daí, o princípio da universalidade do ser humano.

Paralelamente, a produção do objeto por repetidas vezes promove a capacitação do ser humano para a realização daquela atividade, independente de circunstâncias desfavoráveis, o que também revela o caráter de universalidade, pois “A produção do objeto aparece em Marx como a humanização do próprio objeto” (Markus, 1974, p. 54) e permite o desenvolvimento das potencialidades humanas no processo de objetivação e apropriação do objeto.

Por fim, independentemente das condições objetivas postas, a atividade do ser humano de investigação permitirá o desenvolvimento de suas capacidades, uma vez que “[...] é assim que a faculdade do homem de intervir sobre os objetos adquire um caráter de universalidade” (Markus, 1974, p. 54).

Consequentemente, ocorre a necessária apropriação, em cada geração subsequente, do desenvolvimento da humanidade, uma vez considerado que a relação humana se dá por meio histórico e não biológico. A humanidade passa por uma série de transformações que se acumulam através das gerações e caracterizam a sociedade por suas singularidades sociais, tanto materiais quanto imateriais.

Esse acúmulo concerne ao próprio desenvolvimento da cultura, “[...] cuja dinâmica exige a apropriação-objetivação, por cada indivíduo, daquilo que o gênero humano produziu, posto que tal acervo cultural não se encontra no código genético da espécie” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 51). Logo,

Para a criança, o ambiente humano é algo dado, mas não os objetos em sua qualidade humana: esses, enquanto objetos humanos, são apenas indicados como uma tarefa a levar a cabo. Para que o menino possa entrar em relação com esses objetos enquanto objetivações das forças essenciais do homem, para que possa, portanto, utilizá-los de um modo humano, deve desenvolver também em si próprio as mesmas faculdades e as mesmas forças. Naturalmente, nesse caso, ocorre um processo que já não é mais espontâneo, pois se realiza apenas através da mediação dos adultos e, por conseguinte, da sociedade: o que explica o tempo inacreditavelmente breve no qual esse processo pode ocorrer (Markus, 1974, p. 54).

A universalidade do homem, segundo esse autor, se manifesta tanto na objetivação das forças humanas, quanto na acumulação material e social das objetivações humanas, que resultam na *cultura*. Em decorrência, se desenvolvem relações objetivas com possibilidades inumeráveis, de acordo com o desenvolvimento social.

Considerando, o trabalho como uma característica essencial e universal dos seres humanos, o mesmo se aplica ao conhecimento humano, “se a atividade do ser humano é universal, as exigências que se põem aos indivíduos singulares ao entrarem em relação com as produções humanas do seu tempo e de tempos precedentes denotam as exigências da universalidade do conhecimento” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 51).

Em relação ao caráter histórico decorrente da ação humana sobre a natureza, as autoras afirmam que os resultados do trabalho humano, a cultura, será transmitida às futuras gerações e incorporada por cada indivíduo de maneira singular e objetiva.

Temos, então, além da transformação material da natureza, a existência (e necessidade) de uma categoria de produção que se traduz como “trabalho não-material” e que diz respeito às “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. [...] trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (Saviani, 2003, p. 12). Ademais,

Sendo a relação entre humanos, portanto, um processo histórico e não fundamentalmente biológico, o desenvolvimento da humanidade (a humanização) vai sintetizando um acervo de elementos e significações sociais - materiais e imateriais - que se acumulam de geração em geração. Essa é uma especificidade do gênero humano, distinguindo-o qualitativamente das demais espécies animais. Vale ainda salientar que essa acumulação diz respeito ao próprio desenvolvimento da cultura, cuja dinâmica exige a apropriação-objetivação de cada indivíduo daquilo que o gênero produziu, posto que tal

acervo cultural não se encontra no código genético da espécie (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 50).

A universalidade da atividade de trabalho do ser humano permite que todo objeto produzido por essa atividade se torne um objeto genérico da ação humana ao mesmo tempo, em que o ser humano se torna capaz de criar conexões entre os objetos resultantes desse processo.

A produção de novas necessidades, decorrente da satisfação das necessidades primárias, permite novos modos de produção, o que cria um campo de experiência novo que gerará novas conexões. Isso implica diretamente na produção do conhecimento humano.

Desde que garantidas as condições materiais, históricas e sociais, o caráter universal do conhecimento humano permite que o homem se aproprie do conhecimento que foi produzido pela humanidade de maneira mais completa:

O conhecimento humano é universal na medida em que - segundo a concepção de Marx - a atividade do homem é uma atividade de caráter universal. O círculo das relações objetivas, que cresce continuamente, sendo potencialmente infinito, torna acessíveis ao pensamento do homem - quando estas penetram na atividade humana - novas relações e novas propriedades objetivas: propriedades e relações que não são estranhas à essência do objeto, dado que não existe de modo algum uma essência em si, enigmática e inatingível, incapaz de ser um dia conquistada. A ‘natureza’ do objeto consiste precisamente na soma ou totalidade de suas relações e propriedades, assim como a matéria não é mais do que a soma e a unidade dos objetos objetivamente (o que não quer dizer ‘absolutamente’) diferenciados e articulados e de suas relações e ações recíprocas (Markus, 1974, p. 63).

Para Markus (1974), o conhecimento é fruto do processo de transformação da natureza. Sempre que o ser humano interage, domina e transforma a natureza, um conhecimento é construído.

Além disso, essas interações provocam transformações psíquicas e neurológicas que provocam o desenvolvimento da consciência agindo sobre a construção do pensamento durante a atividade de trabalho. No entanto, vale ressaltar que, para o materialismo histórico-dialético, o conhecimento está na realidade, “[...] foi produzido pelos indivíduos, para os indivíduos e com os indivíduos” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 54). Suplementarmente,

O conhecimento humano é um processo histórico que sintetiza o movimento do pensamento em busca da verdade objetiva das coisas. Enquanto reflexo ideal, o pensamento é uma correlação entre o subjetivo e o objetivo. Sob a base do conhecimento prático, que é a forma de se proceder e agir sobre a realidade, surge o conhecimento teórico, que não é a separação do sujeito do mundo prático, mas sim a sua unificação. Tal unificação consiste no pensamento como criação de uma imagem subjetiva da realidade objetiva (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 55).

Pinto (1979) defende que o conhecimento precisa ser compreendido como fato social, levando em consideração o seu processo de desenvolvimento e que possui caráter histórico. Independente da fase em que o conhecimento se processa, ele possui uma natureza intrínseca que se manifesta como um reflexo da realidade como fato objetivo, pois o conhecimento,

[...] é a capacidade que o ser vivo possui de representar para si o estado do mundo em que se encontra, de reagir a ele conforme a qualidade das percepções que tem, e sempre no sentido de superar os obstáculos, de solucionar as situações problemáticas, que se opõem a finalidade, a princípio inconsciente, de sua sobrevivência como indivíduo e como espécie, mais tarde tomada plenamente consciente na representação do mais desenvolvido dos seres vivos, o homem. [...] o conhecimento entende-se como um “reflexo” do mundo no ser vivo, situação universal, de que os reflexos encontrados nos seres superiores são apenas as formas mais elevadas e visíveis (Pinto, 1979, p. 20).

Nota-se, segundo o mesmo autor, que no processo do conhecimento, duas atividades biológicas do ser humano são colocadas em ação: a percepção e a reação. O homem precisa, a princípio, perceber o mundo objetivo e, em seguida, reagir à situação que lhe está posta. Logo, o conhecimento decorre sempre da resposta a uma apreensão da realidade.

Embora esses reflexos estejam presentes nos animais, a forma como eles agem para o desenvolvimento do conhecimento é que os diferenciara dos seres humanos, como veremos a seguir.

Para compreender o conhecimento como um fenômeno histórico, Pinto (1979) apresenta três etapas desse processo. A primeira etapa consiste nos reflexos primordiais que representam o início da organização da matéria até o surgimento do homem e o processo de hominização. Nessa etapa, o homem age de forma puramente mecânica, baseada em estímulos-respostas que aos poucos se transformam em ações conscientes:

O conhecimento identifica-se, assim, à vida e apenas se diversifica em consonância com a progressiva complexidade que a matéria vai adquirindo de se organizar em formas mais perfeitas, mais ricas de potencialidade evolutiva, melhor adaptadas ao meio, no sentido de poder tirar dele com mais facilidade e rendimento os recursos com que melhor subjugá-lo (Pinto, 1979, p. 23).

Paralelamente ao surgimento do conhecimento, o ser humano passa por um processo de evolução biológica decorrente do domínio do meio em que vive. A evolução biológica só acontece pela sujeição da matéria inerte à matéria viva.

No entanto, a condição fundamental para o domínio da natureza decorre do conhecimento do meio em que vive e esse conhecimento se desenvolve à medida que o ser humano apreende o mundo, se apropria dele e o transforma. Assim, o conhecimento teria o

objetivo de dominar a natureza por meio da organização da matéria existente para a satisfação das necessidades humanas:

Por ínfima que seja a organização da matéria viva, o que sempre a caracteriza é de alguma maneira dominar o mundo, inverter, mediante o conhecimento, a relação de pertencimento, tomar o mundo por objeto da sua ação, isto é, estabelecer a diferenciação ontológica, posteriormente transferida para o terreno lógico, entre a condição de objeto e a de sujeito (Pinto, 1979, p. 23).

Ainda que pareça um processo linear e simples, Pinto (1979, p. 24) afirma que essa capacidade de domínio da natureza se distribui em diferentes graus, sendo o primeiro grau — o mais elementar — “uma representação totalmente inconsciente da realidade”. Isso significa que o ser humano apenas reage às situações com respostas a estímulos externos, tais como a luz solar ou as mudanças climáticas. Essas reações já indicam a capacidade do ser humano de perceber o meio em que vive, ainda que sejam apenas reflexos imediatos.

No segundo grau, aparece uma capacidade de fazer escolhas diante das condições postas. Isso deriva principalmente de uma série de percepções acumuladas e que se organizam, inconscientemente, garantindo “reações mais prontas e eficazes [...]”. Os demais animais não dispõem ainda da capacidade de se dar finalidades, mas apenas do poder de escolher entre dois atos igualmente possíveis, às vezes opostos, qual o mais conveniente” (Pinto, 1979, p. 24).

Já no terceiro grau há um estágio inicial do conhecimento com o surgimento da consciência, indicando o processo de hominização. Nesse estágio não é possível definir com exatidão significativas mudanças, mas na totalidade do processo podemos inferir a existência de um “[...] elo entre as formas superiores de animalidade pré-hominídia e as que se revelarão como manifestações iniciais do ser que será futuramente o ser humano” (Pinto, 1979, p. 24).

Em se tratando do estágio inicial do desenvolvimento da consciência, esta fase se caracteriza como não reflexiva. Isso indica que o sistema nervoso é capaz de formar representações subjetivas da realidade, mas não atingem a idealidade. Essa representação ainda está vinculada à presença do objeto, já que “apenas existe a possibilidade de um reflexo subjetivo ligado inseparavelmente ao objeto que no momento o produz” (Pinto, 1979, p. 25).

Esta fase está diretamente ligada a uma preparação para a atividade de trabalho, embora ainda não seja possível afirmar a existência de tal atividade, isso porque a complexidade das conexões realizadas interna e biologicamente estão ligadas principalmente às necessidades de alimentação e defesa e “esses comportamentos indicam uma acumulação de experiências, que embora não chegando ao estado que dá origem à formação de verdadeiras ideias, é suficiente para determinar maior liberdade de comportamento” (Pinto, 1979, p. 25).

No quarto grau do processo do conhecimento, surgem as formas mais definidas da evolução hominizadora (pré-*sapiens*), considerada um verdadeiro avanço na evolução, uma vez que se percebe o mecanismo da ideação:

Isto significa que em presença de uma situação concreta, o homem primitivo está dotado de suficiente capacidade abstrativa para produzir ideias gerais, que transcendem a situação, não estando mais ligadas materialmente ao objeto particular que as desperta. A representação torna-se mais complexa, não apenas porque se abstratiza, se destaca da conexão direta com o objeto singular existente no momento no campo perceptivo, mas porque surge a possibilidade de vinculação das ideias umas às outras, de modo a criar um “universo do juízo”, totalmente subjetivo, onde as ideias estabelecem relações definidas entre si, que serão depois, quando aparecer a consciência desse fato, os elos lógicos que o pensamento discursivo irá utilizar (Pinto, 1979, p. 25).

No transcorrer desse processo, o ser humano primitivo passa a apresentar a capacidade de abstração da realidade, o desenvolvimento da consciência e o mecanismo de ideação, que provocarão mudanças orgânicas significativas como o surgimento da linguagem e a prevalência da posição ereta bípede.

De agora em diante será possível dizer que o ser humano adquire sobrevivência pela ação deliberada sobre o mundo, em função da representação cada vez mais clara que dele vai adquirindo, ou seja, que se mostra competente para **trabalhar**. Interfere no processo e estabelece modos de atuação sobre o mundo que importam em produzir, embora em estágio inicial, os meios de subsistência de que necessita (Pinto, 1979, p. 26).

O ser humano começa a agir com intencionalidade e visa satisfazer suas necessidades; daí a construção de instrumentos que o permita agir sobre a natureza e modificá-la a seu favor, bem como pensar sobre como encontrar os meios com condições mais favoráveis e abundantes que favorecerão a sua ação.

[...] concomitantemente com o processo de domínio cada vez maior da natureza, o homem se vai criando a si próprio, acelera o seu desenvolvimento como espécie biológica, cuja característica é o poder de produzir bens de que necessita. O homem se hominiza ao humanizar, pelo domínio, a natureza (Pinto, 1979, p. 27).

Enquanto se dá o domínio da natureza pelo ser humano, ocorre a construção da sociedade e o “[...] aparecimento e aperfeiçoamento das representações que começam a formar o mundo ideal da cultura, e dos instrumentos intencionalmente inventados, cada vez mais eficazes, que constituirão o material da cultura” (Pinto, 1979, p. 27).

Posterior a essa etapa, da qual explicitamos os diferentes graus, temos a etapa, denominada de *saber*, em que se materializa o conhecimento reflexivo. Essa fase se caracteriza pela presença de avançadas formas culturais e civilizatórias em que as criações culturais e transformações materiais são marcos do processo de desenvolvimento do ser humano, surgindo

a *autoconsciência*. Graças à autoconsciência o ser humano passa a reconhecer a sua racionalidade e estabelecer a maneira de transmitir o conhecimento produzido e acumulado até então por meio do trabalho. Aqui está uma grande diferença entre os seres humanos e os demais animais: enquanto o animal transmite por herança biológica as condições necessárias para viver, o conhecimento humano é transmitido socialmente, por meio da educação.

Para que a geração subsequente tenha acesso à carga cultural necessária para responder eficazmente aos desafios da realidade, faz-se preciso que a geração precedente organize socialmente o modo de convivência entre as pessoas, de modo a possibilitar a transferência do legado representado pelo conhecimento. Com o *saber* o ser humano é capaz de refletir sobre si mesmo, de tomar a própria consciência e seu conteúdo — imagens e articulações abstratas explicativas da realidade —, como objeto de observação e de estudo (Pinto, 1979, p. 28).

Embora essa fase seja demasiadamente importante, ainda não se trata da fase final do conhecimento. Isto porque o homem reconhece o que sabe, porém, é ainda incapaz de saber de que forma adquiriu esse conhecimento. Por essa razão, Pinto (1979) afirma que a fase final do conhecimento diz respeito à *ciência*, ou à “[...] preocupação com a utilização de critérios e normas que permitam a descoberta da verdade de forma sistemática (correspondência entre ideia e realidade)” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 56). Como afirma aquele autor,

A aprendizagem não é mais individual, espontânea, por ensaios e erros, sem acumulação e transmissão social, conforme fora em períodos anteriores, porém se faz organizadamente, com a poupança dos esforços pessoais, em virtude da descoberta e difusão das técnicas de transmissão direta, oral ou escrita, do conhecimento, entre os indivíduos ou entre as gerações, o que supõe o caráter coletivo, social, do conhecimento, agora constituído por progressiva acumulação histórica (Pinto, 1979, p. 28).

Saber e ciência se entrelaçam, ainda que o *saber* anteceda o conhecimento científico. Lembram que na fase do saber o homem organiza o conhecimento para a satisfação das necessidades imediatas, mas não organiza metodicamente esse conhecimento do ponto de vista de sua gênese e transmissão,

Ao se tornar metódica, mudou de qualidade a natureza do conhecimento. O aspecto principal desta mudança consiste em que o saber é intencionalmente concedido para servir à transformação da realidade, e por isso o cientista adquire a consciência da necessidade de representar racionalmente, isto é, metodicamente, as articulações objetivas existentes entre as coisas, para efeito de dominar e utilizar os fenômenos que tem lugar no mundo material (Pinto, 1979, p. 30).

A origem do ser social está diretamente ligada à sua ação sobre a natureza, ou seja, à sua atividade de trabalho. Contudo, durante a construção do conhecimento humano nas distintas

etapas tratadas por Pinto (1979), reitera-se que, para o materialismo histórico-dialético, o desenvolvimento da ciência está na própria atividade do trabalho. Portanto,

Como consequência da atividade prática vital humana, o conjunto dos processos e elementos práticos, objetivos e externos ligados aos objetos da vida material pode passar a ser conservado na consciência humana sob a forma ideal, na configuração de ideia, constituindo-se como processos internos, subjetivos e, em última instância, teóricos, orientados para o sujeito (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 56).

Dessa forma, é notável que o processo histórico e progressivo do desenvolvimento do conhecimento indique a passagem de um conhecimento superficial e espontâneo para o conhecimento sistematizado e científico da natureza e da sociedade, originando o que hoje conhecemos como conhecimentos de bases científicas, filosóficas, históricas e artísticas. O que justifica a necessidade de apropriação por cada indivíduo singular desse conhecimento produzido historicamente pela humanidade por meio do trabalho educativo (Saviani, 2003).

2.2 Trabalho e Educação

Até o momento, destacamos a importância da categoria trabalho como fundante do ser social e da sociedade. Buscaremos agora entender de que maneira a educação é considerada também, atividade especificamente humana, uma vez que o processo educativo se faz presente concomitantemente à formação do homem e da sociedade visto que “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p. 154).

Por meio do trabalho, ao relacionarem-se com a natureza e uns com os outros, os seres humanos aprendiam também a produzir a sua própria existência, educando-se e educando as gerações seguintes. Isso significa que a produção da existência está necessariamente vinculada a experiências de ensino e aprendizagem, pois na medida em que as ações sobre a natureza culminavam no sucesso de um objetivo, havia a necessidade de preservá-las e transmiti-las para que dessem continuidade à espécie.

Dessa forma, trabalhar e aprender podem ser consideradas atividades interconectadas. Dada sua conexão, não é possível compreendermos a educação sem o reconhecimento do trabalho como atividade essencialmente humana e vice-versa, sobretudo no atual modelo societal que vivemos.

[...] produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora

necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (Saviani, 2007, p. 154).

Para esse autor, nos primórdios do desenvolvimento da sociedade, a educação ocorria por meio de um processo de transmissão por imitação às novas gerações, daquelas habilidades e conhecimentos adquiridos por meio da atividade de trabalho. A educação das novas gerações se dava, então, por meio da apropriação direta dos meios de produção da própria existência, prevalecendo o modo de produção comunal.

Nesse modelo societal, não havia divisão de classes e toda produção resultava de atividades comunitárias, objetivando a sobrevivência de todos. Esse tipo de aprendizagem se aproxima das atividades realizadas cotidianamente e que estavam diretamente vinculadas às necessidades básicas de prover alimento e abrigo que garantissem a sobrevivência e desenvolvimento humano.

Saviani (2007) afirma que tais princípios e características compreendem os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação, históricos porque dizem respeito a um processo que se desenvolveu ao longo do tempo pela ação dos homens e ontológicos porque esse processo resultou no próprio desenvolvimento do ser humano.

À medida que a produção material se desenvolve, novas maneiras de trabalho também surgiram, acarretando divisão de tarefas e na apropriação privada de terras, rompendo com o modo de produção das sociedades primitivas. Essa nova configuração deu origem à divisão em classes sociais: a dos proprietários, donos das terras e dos recursos e detentores do poder de decisão e administração de sua propriedade, e a dos não proprietários, aqueles que trabalhavam para os donos das terras para garantir sua sobrevivência (Saviani, 2007).

Se antes, todos trabalhavam para sobreviver, com esse novo modo de produção da vida em sociedade, surge a classe daqueles que não trabalham e vivem do trabalho realizado por outras pessoas.

A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome ao fazer trabalhar o vendedor dela. O último torna-se, desse modo, ‘actu’ [de fato], força de trabalho realmente ativa, o que antes era apenas potencia [em potencial]; Para representar seu trabalho em mercadorias, ele tem de representá-lo, sobretudo, em valores de uso, em coisas que sirvam para satisfazer a necessidades de alguma espécie. É, portanto, um valor de uso particular, um artigo determinado, que o capitalista faz o trabalhador produzir. A produção de valores de uso ou bens não muda sua natureza geral por se realizar para o capitalista e sob seu controle. Por isso, o processo de trabalho deve ser considerado de início independentemente de qualquer forma social determinada (Marx, 2020b, p. 293).

Embora a atividade de trabalho em si não tenha se modificado - pois o homem continuará a transformar a natureza - a utilização de sua força de trabalho será direcionada para a satisfação de outras necessidades para além das necessidades básicas de sobrevivência, voltadas agora para a produção de determinado artigo submetido à vontade do comprador da força de trabalho. Isso significa que a produção se realiza sob a direção e condições impostas por ele, e que, na sociedade capitalista, visa a transformação de bens em mercadorias com valor de troca.

O estado [situação] em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado [situação] em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva (Marx, 2020b, p. 294).

Os elementos constitutivos do processo de trabalho consistem no objetivo final do trabalho, seus objetos e seus meios. Dadas as condições objetivas de trabalho da sociedade capitalista, essas estruturas tendem a sofrer modificações que impactam também na relação educativa, como veremos a seguir.

Os objetos de trabalho são elementos presentes na natureza e, quando sofrem a primeira separação do meio a que pertencem, passam a ser considerados matéria-prima, como, por exemplo, o peixe separado da água ou a madeira retirada da floresta.

O objeto de trabalho somente se transforma em matéria-prima a partir do momento em que sofre a modificação por meio da atividade de trabalho. Essa modificação se dá através do uso dos meios de trabalho, ou seja, uma sequência de ações mediadoras entre o trabalhador e o objeto de trabalho, servindo à condução da atividade laboral sobre o objeto. O ser humano “[...] utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuar como meios de poder sobre outras coisas, conforme o seu objetivo” (Marx, 2020b, p. 295).

Os meios de trabalho são indicadores que distinguem o trabalho do ser humano nas diferentes épocas econômicas, servindo como “[...] medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha” (Marx, 2020b, p. 296).

Se no trabalho primitivo o processo de trabalho age diretamente sobre a natureza para transformação do objeto de trabalho, antecipada mentalmente, ao produto é agregado seu valor de uso, a matéria natural que se transformou para atender às necessidades humanas básicas. Em outras palavras, “[...] O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto, trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto” (Marx, 2020b, p. 297).

Marx (2020) afirma que:

No processo de trabalho, a atividade do homem, efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto, trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto (Marx, 2020b, p. 297).

No entanto, com as mudanças no processo de trabalho, nos meios de produção, por exemplo, os produtos passam a perder seu caráter de produto de valor de uso. O trabalhador passa a trabalhar sob o controle do capitalista que, por sua vez precisa garantir que o trabalho se realize sob determinada ordem e que os meios de produção atinjam o seu objetivo, garantindo que a matéria-prima não seja desperdiçada e o produto, resultado do trabalho, passe a ser sua propriedade e não do trabalhador que o produziu diretamente.

Na produção capitalista, o objetivo do trabalho se volta para a transformação de mercadorias em valores de troca que permitam gerar lucro. Ou seja, o produto como propriedade do capitalista não se caracteriza exclusivamente pela sua utilidade ao consumidor, mas porque passa a se constituir como mercadoria que pode ser trocada no mercado (Marx 2020b). Isso não significa que o produto do trabalho não será útil ou necessário ao ser humano, no entanto, este já não é o objetivo central da produção.

O capitalista não quer vender mercadorias pelo preço que cubra os custos de sua produção (materiais, força de trabalho, meios de produção, etc). Ele quer vender a mercadoria por um valor que seja superior à soma dos custos, ou seja, ele quer gerar mais-valia.

A mais-valia constitui o valor adicional criado no processo de produção, excedendo o custo da força de trabalho e dos meios de produção de empregados, sendo a fonte de lucro do capitalista.

O produto - a propriedade do capitalista - é um valor de uso, fio, botas etc. Mas, embora as botas, por exemplo, constituam de certo modo a base do progresso social e nosso capitalista seja um decidido progressista, não fabrica as botas por causa delas mesmas. O valor de uso não é, de modo algum, a coisa [que se ama por si mesma]. Produz-se aqui valores de uso somente porque e na medida em que sejam substrato material, portadores de valor de troca. E, para nosso capitalista, trata-se de duas coisas. Primeiro, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Segundo, ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria não só valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia (Marx, 2020a, p. 303).

No capitalismo, a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho gera uma mudança significativa na relação do trabalhador com o meio social em que vive. Enquanto o trabalhador gera cada vez mais riqueza, sua condição material se deteriora por não se apropriar do valor total do que é produzido por ele.

Para Marx (2020a), à medida que o trabalhador se dedica à produção de mercadorias, ele se torna pobre, mesmo criando riqueza. Temos o processo de alienação do trabalhador, pois o produto de seu trabalho não lhe pertence.

Além disso, o trabalhador passa a ser tratado como “mercadoria”, cujo valor é desproporcional ao valor atribuído ao produto de seu trabalho. Há uma supervalorização do mundo das coisas em detrimento do mundo humano. Nas palavras de Marx (2020a):

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção cresce em poder e volume. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas, cresce a desvalorização do mundo dos homens em proporção direta. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se a si próprio e o trabalhador como mercador, e, a saber, na mesma proporção em que produz mercadorias em geral (Marx, 2020a, p. 319).

Marx afirma que, no modo de produção capitalista, o conceito de trabalho assume outra configuração: antes tomado como vital, passa a ser atividade alienada, na medida que é comprado por preço inferior ao seu produto.

Se o trabalho, como atividade essencial e vital, traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens (Pires, 1997, p. 7).

No lugar de ser uma expressão do potencial humano, o trabalho se torna um meio impessoal e despersonalizado para gerar lucro, alterando progressivamente a sua relação com a própria realidade e necessidades, o que provoca, segundo Marx (2020) a “desrealização” do trabalhador. Isso porque o trabalho deixa de ser uma das formas de realização humana e se torna um processo de desumanização na medida em que a atividade que deveria ser voltada para satisfação das necessidades (atividade vital) se torna uma atividade desprovida de qualquer sentido real para o trabalhador, que se vê alienado tanto do produto do seu trabalho quanto do próprio processo de trabalho tornando-se simples instrumento da produção (mercadoria).

A realização do trabalho aparece a tal ponto como desrealização que o trabalhador é desrealizado até a morte pela fome. A objetivação aparece a tal ponto como perda do objeto que o trabalhador é privado dos objetos mais necessários não só da vida como também dos objetos do trabalho. Sim, o próprio trabalho torna-se um objeto, do qual ele só pode se apoderar com o

máximo esforço e com os intervalos mais erráticos [...]. A apropriação do objeto aparece a tal ponto como alienação que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais cai sob a dominação do seu produto, do capital (Marx, 2020a, p. 320).

Como consequência das relações de trabalho na sociedade capitalista ocorre a dominação do produto sobre o trabalhador, de maneira que o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho como um objeto alienado (Marx, 2020a).

Há uma privação dos meios de vida na medida em que o trabalhador transforma e se apropria da natureza, mas não pode se beneficiar diretamente e nem da maior parte dos produtos de seu trabalho. Destarte, não ocorre somente a alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho, mas também em relação à natureza. Se antes, a apropriação da natureza se dava por meio do trabalho tornando-se também um processo de realização humana, de conexão com o mundo material e com a sua própria existência, na sociedade capitalista o processo se torna alienante: o trabalhador é alienado da sua própria capacidade produtiva e das condições materiais necessárias à sua vida.

Para Saviani e Duarte (2012), as sociedades divididas em classes antagônicas resultam em relações de produção caracterizadas pela divisão social do trabalho. Como consequência, a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação ocorrem de forma a impedir que a apropriação da riqueza total, tanto material quanto imaterial, sejam utilizadas para o pleno desenvolvimento de todos os seres humanos. Esse processo se materializa, no capitalismo,

[...] pela divisão social do trabalho, acarretando que a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação ocorressem sob formas que impediram que a totalidade da riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos (Saviani; Duarte, 2012, p. 21).

A estrutura social capitalista cria desigualdades que limitam o potencial humano, uma vez que a riqueza gerada não é compartilhada de forma igual e justa a todos, mas concentra-se nas mãos de poucos.

Nas sociedades divididas em classes antagônicas, os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas beneficiam as classes dominantes. No caso da sociedade capitalista, uma parcela considerável dos produtos da atividade de trabalho é incorporada ao capital, ou seja, a apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que os produz. [...] a superação dessa forma histórica da atividade humana que é o trabalho alienado pela sua transformação em autoatividade. Isso significa uma mudança de quatro aspectos da atividade humana: a relação do sujeito com os resultados da atividade humana, a relação do sujeito com sua própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo

como ser genérico, isto é, representante do gênero humano, e a relação do sujeito com os outros sujeitos (Saviani; Duarte, 2012, p. 21-23).

A objetivação, no modo de produção capitalista, torna-se uma objetivação alienante. Isso não significa que, necessariamente, a objetivação produza alienação e exteriorização. As relações sociais capitalistas é que transformam aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação: transformam, conforme citado, a realização efetiva do trabalho em desefetivação do trabalhador, transformam a objetivação em perda do objeto e servidão a ele, posto que o objeto, produto do trabalho, assume a forma de mercadoria (Saviani; Duarte, 2012, p. 24). De outra forma, a objetivação seria a confirmação da individualidade do ser humano, porque o resultado da objetivação deixaria de ser alienado.

Deste modo, na sociedade comunista, a forma de apropriação do objeto do trabalho se modificaria radicalmente. As relações dos seres humanos com o mundo por eles produzido são reduzidas a uma única forma de apropriação, qual seja, ao *ter*, à posse imediata, afinal:

[...] a propriedade privada nos fez tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado, em resumo, utilizado por nós (Marx, 1985, p. 148).

[...] Superadas as relações sociais alienadas, mudam radicalmente as relações dos seres humanos tanto com os produtos já existentes na cultura como com os produtos gerados pela atividade do indivíduo. A objetivação que o indivíduo realiza por meio de sua atividade passa a ser um processo no qual sua individualidade transforma-se em objeto social, objeto que realiza o indivíduo e enriquece aos demais seres humanos (Saviani; Duarte, 2012, p. 25).

Como vimos, o trabalho é o meio pelo qual o ser humano externaliza suas capacidades, habilidades e intenções, transformando suas forças internas em produtos tangíveis. Está posta uma das contradições centrais do capitalismo: a produção cresce, os recursos aumentam, mas o trabalhador – principal responsável por gerar essa riqueza – não se beneficia dela: se torna cada vez mais dependente e afastado dos frutos do seu trabalho na medida em que o valor produzido pelo trabalhador é apropriado por aquele que compra sua força de trabalho e, enquanto o trabalhador recebe apenas uma parte daquilo que produz., o suficiente para sobreviver e manter-se capaz de vender sua força de trabalho. No capitalismo,

Todas essas consequências repousam na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho como um objeto alienado. [...] quanto mais o trabalhador se apropria pelo seu trabalho do mundo exterior, da natureza sensível, tanto mais se priva de meios de vida [...] O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem, na medida em que ele se duplica não só intelectualmente, como na consciência, mas também objetivamente [...], realmente, e contempla-se por isso num mundo criado por ele. Por isso, na medida em que arranca ao homem o objeto da sua produção, o trabalho alienado arranca-lhe a sua vida genérica [...] A consciência que o

homem tem do seu gênero transforma-se, portanto, pela alienação [...] (Marx, 2020a, p. 321; 326-327).

O modo de organização social e a divisão do trabalho se tornam condições determinantes de acesso à cultura produzida historicamente, resultando nas diferentes formas de desenvolvimento das aptidões e funções intelectuais dos sujeitos (Malanchen, 2016). Nesse sentido, as desigualdades presentes na sociedade capitalista não são naturais, são produzidas e reproduzidas pela própria sociedade, sendo

[...] produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (Leontiev, 2004, p. 293).

O caráter alienante decorrente das condições objetivas de trabalho na sociedade capitalista se reproduz também por meio da educação, “[...] considerando-se que a escola é parte do processo de reprodução da sociabilidade capitalista” (Duarte, 2012, p. 44).

A passagem à sociedade capitalista implicou profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber. Isso teve como consequência que a educação escolar tenha passado à condição de forma socialmente dominante de educação [...] Tal institucionalização significa que a produção e reprodução do ser da sociedade passam, ao longo do processo histórico, a requerer a existência de um tipo específico de atividade humana, voltado para a formação dos indivíduos (Duarte, 2012, p. 43-44).

As contradições decorrentes das relações sociais capitalistas, portanto, se expressam também na forma peculiar de apropriação e transmissão do conhecimento produzido historicamente. Assim como os meios de produção não são distribuídos e usufruídos igualmente por todos os homens, também não ocorre a total socialização e democratização do acesso ao saber escolar. A educação escolar se institucionalizou e desenvolveu com a sociedade capitalista e cumpre prioritariamente o papel de socializar os modos capitalistas de pensar e agir, mas também da transmissão de conteúdos (limitados, reduzidos) necessários a garantir a participação dos trabalhadores no mercado de trabalho.

Se, por um lado, o capitalismo inaugura a era em que a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo, isso se dá num processo histórico concreto em que as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade (Duarte, 2012, p. 44).

Vale ressaltar que a dificuldade de acesso e apropriação do saber elaborado também se efetiva por meio da “[...] descaracterização da especificidade da prática pedagógica, isto é, na secundarização da transmissão sistemática de conhecimento” (Duarte, 2012, p. 45).

Entendemos que esta questão é central na organização do trabalho educativo, incluindo a educação infantil e a formação inicial de professores, pois a educação poderá, ou estar a serviço de um projeto de sociedade que corrobora os ideais da sociedade capitalista ou, na contramão dessa proposta, contribuir para a *humanização*, para a formação plena, socializando as ferramentas necessárias para que o ser humano possa refletir sobre suas condições objetivas e fazer escolhas conscientes. Destacamos então o caráter político da função social da escola, seja a serviço de um ou outro ideal de formação humana:

O trabalho educativo, portanto, é uma atividade mediadora particularmente desenvolvida pelos seres humanos com finalidades específicas. Sua mediação provoca transformações nos indivíduos singulares, ao mesmo tempo, em que faz avançar o desenvolvimento universal do gênero humano (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 59).

Partindo de uma análise histórico-ontológica, Saviani (2008) afirma que o trabalho educativo é:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (Saviani, 2008, p. 21).

Dessa forma, o trabalho educativo cumpre seu objetivo quando cada indivíduo se apropria dos elementos necessários à sua humanização, tomando como referência os elementos culturais que se acumularam ao longo do processo histórico de desenvolvimento do ser humano e da sociedade, ou seja, a sua objetivação.

Saviani (*apud* Duarte, 2012) retoma o núcleo da teoria de Marx sobre o processo histórico de desenvolvimento do ser humano utilizando os conceitos de apropriação e objetivação. Para isso, identifica os elementos culturais (conteúdos escolares) necessários à humanização dos indivíduos. Não se trata de qualquer tipo de conteúdo escolar. A concepção historicizada da cultura humana considera as objetivações que foram produzidas historicamente, bem como se posiciona com relação ao processo de formação dos indivíduos, isto é,

O trabalho educativo se posiciona em relação à cultura humana, em relação às objetivações produzidas historicamente. Esse posicionamento, por sua vez, requer também um posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos. Parece-me claro que a questão da historicidade não está ausente de nenhum desses dois posicionamentos. Afinal, uma concepção historicizadora da cultura humana não se posiciona sobre aquilo que considera as conquistas mais significativas e duradouras para a humanidade? Igualmente, uma concepção historicizadora da individualidade humana não

estabelece como referência maior possibilidade existente de vida humana, para fazer a crítica às condições concretas da vida dos indivíduos e estabelecer diretrizes para o processo educativo desses indivíduos? (Duarte, 2012, p. 51).

O desenvolvimento da sociedade e do gênero humano prescinde da socialização do saber sistematizado produzido historicamente (a cultura), pois

[...] a educação é um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano e uma das condições pelas quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico-social. [...] é o conjunto de objetivações socialmente construídas, tais como objetos, usos, costumes, significações, conhecimentos etc. apropriados pro exigências de humanização (Martins, 2012, p. 49).

A dinâmica apropriação-objetivação ocorre sempre em condições determinadas⁸ historicamente. Dessa forma, para que os indivíduos se objetivem como seres humanos, é preciso que se insiram na história. Esta inserção dá-se pela apropriação das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas, e por este processo o homem constrói sua genericidade de tal forma que a vida individual e a vida genérica encontram-se sempre imbricadas, uma na outra (Martins, 2012, p. 50).

É nesse contexto, de defesa de uma proposta pedagógica contra-hegemônica, que contraponha os ideais que visam a manutenção das desigualdades escolares e sociais, gerados pelo modo de produção capitalista, que a Pedagogia Histórico-Crítica, unida à Teoria Histórico-Cultural, é concebida, buscando

[...] viabilizar a apropriação, em cada indivíduo singular, do conjunto dos conhecimentos mais desenvolvidos acerca das ciências, da filosofia e das artes, estes que se apresentam como riqueza imaterial saturada de humanização e que se tornam essenciais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 57).

Com base nessa perspectiva, a educação escolar assume função transformadora e revolucionária, o que pressupõe a escolha dos elementos culturais (conteúdos) que devem ser assimilados pelos indivíduos para que o processo de humanização seja efetivado, bem como a escolha das formas (metodologia) adequadas para atingir tal objetivo.

Quanto à seleção dos conteúdos, Saviani (2003, p. 13) defende a necessidade de “[...] distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”, definindo que a escola precisa ter como foco o conteúdo clássico, “[...] aquilo que

⁸ “[...] deve-se conceder um espaço, no vocabulário atual da educação, à noção universalista e unitária de ‘cultura humana’, isto é, à ideia de que o essencial daquilo que a educação transmite (ou do que deveria transmitir) sempre, e por toda a parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade” (Forquin, 1993, p. 12).

se firmou como fundamental, como essencial”, tomando como referência a socialização do saber sistematizado. Com efeito, não se trata de qualquer tipo de conteúdo, “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2003, p. 14).

A função social da escola assume posicionamento pedagógico e político de “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2003, p. 14). Se a escola assume essa função, o professor se torna o principal agente do processo formativo do indivíduo com o objetivo de desenvolver sua capacidade de reflexão crítica, a partir da qual poderá modificar aquilo que está sedimentado como natural, e que lhe mantém alienado. Reiterando que seu papel consiste em propiciar aos estudantes o acesso aos conteúdos construídos historicamente, pois,

Marx considera que o contato direto e imediato com o real não possibilita ao pensamento a sua fidedigna apreensão. O contato direto possibilita apenas a percepção aparente desta realidade, ou seja, as representações primárias decorrentes da projeção dos fenômenos externos na consciência dos homens e que se desenvolvem à superfície da essência do próprio fenômeno. Para que esta essência possa ser revelada, a única via de acesso possível é a análise, pela qual se buscará o conhecimento do objeto no conjunto de suas propriedades e síntese de múltiplas determinações, isto é, em toda sua complexidade (Martins, 2012, 49).

Todavia, para que o professor cumpra essa função, ele necessita, primeiramente, ter acesso, na sua formação inicial, a conteúdos que lhe permitam refletir e atuar sobre a realidade objetiva. Daí a importância de nos debruçarmos sobre a formação de professores, buscando compreender quais conteúdos estão presentes na formação inicial e em que medida limitam ou ampliam essa capacidade de reflexão⁹.

Somente assim será possível aos educadores problematizarem a referida prática social, identificando os elementos culturais necessários para a formação dos indivíduos na sociedade atual (selecionando os conhecimentos que se apresentam como os mais problemáticos), ao mesmo tempo, em que poderão oferecer aos alunos a posse desses elementos, instrumentalizando-os com os conhecimentos necessários, bem como viabilizando a sua efetiva incorporação (o processo catártico), pondo em movimento os momentos intermediários do método pedagógico que toma a prática social como ponto

⁹ O conceito de reflexão que utilizamos nesta tese é sinônimo do conceito de “reflexão filosófica” trazido por Saviani (1996, p. 16): “[...] a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto. Radical: Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até às raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade. Rigorosa: Em segundo lugar, e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar. De conjunto: Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido.”

de partida e de chegada do trabalho educativo (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 61).

Essa problemática toma proporções maiores em se tratando da educação infantil, dada as especificidades dessa etapa da Educação Básica e de suas raízes históricas

2.3 Educação infantil: breve contexto histórico

No Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96, a educação infantil é integrada à política educacional, como primeira etapa da educação básica.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996).

A história da institucionalização do atendimento às crianças menores de seis anos nos ajuda a compreender os diferentes modelos pedagógicos que a acompanharam e quais os impactos de sua trajetória na configuração atual. Como aponta Nunes (2009):

[...] os saberes e práticas instituídas ao longo deste processo histórico revelam diferentes formas de legitimidade e de institucionalidade que envolvem diferentes abordagens sobre a infância e sobre o desenvolvimento social e cognitivo das crianças mais pobres (Nunes, 2009, p. 88).

No contexto geral, a escola primária brasileira se desenvolveu de acordo com os princípios do Iluminismo e da Revolução Francesa, ligada aos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade. Tais princípios se fizeram importantes no movimento de consolidação da democracia burguesa, pois,

[...] ao lado da vontade de normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação, associava-se a defesa da universalização do ensino, que promoveria a educação moral para todas as classes, assim como seria um instrumento de cidadania e de fornecimento dos conhecimentos básicos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial (Kuhlman Junior, 2005, p. 73).

Os sistemas educacionais se consolidam no século XIX e as instituições de educação infantil se originam com o objetivo de atender à população pobre, assumindo desde então um caráter assistencialista, buscando afastar as crianças pobres de situações envolvendo o trabalho

infantil, das condições adversas impostas pela expansão do sistema capitalista, atendendo às mães que necessitavam permanecer no emprego.

Segundo Nunes (2009), nesse período (final do século XIX e início do século XX), o Brasil passava por transformações significativas com o desenvolvimento do capitalismo e o início da industrialização: rápida urbanização e crescente entrada das mulheres no mercado de trabalho, gerando novas demandas sociais, como a necessidade de instituições de cuidado para os filhos das trabalhadoras.

Foi neste ambiente que mulheres trabalhadoras e seus filhos pequenos entraram em cena pública como protagonistas e demandatários de um tipo especial de política social: aquela desenvolvida nas creches, berçários e abrigos. Entretanto, essas necessidades, ao se transformarem em demandas socialmente determinadas e articuladas à questão social, sofreram um processo de ocultamento de suas raízes sociais e econômicas e passaram a ser concebidas como necessidades individuais, de sujeitos – em especial as mulheres no exercício de sua maternidade – que logo passaram a ser concebidas como mal adaptadas, disfuncionais. O viés ideológico e moralizante ocultou as raízes sociopolíticas das necessidades sociais e, no caso particular das creches e pré-escolas, fixou o lugar social da mãe operária como o lugar desenraizado da moral e responsável pela formação de crianças propensas a serem problemáticas. As creches seriam, então, um “mal necessário” um lugar de formação compensatória dos deslizes higienistas e moralistas da então nascente classe operária (Nunes, 2009. p. 87).

Oriunda das necessidades de cuidado às crianças de mães empregadas, aos poucos é instituída como organização social responsável pelas políticas de proteção à infância, reconhecendo a importância de se olhar para as necessidades físicas e intelectuais da criança pequena. Esse movimento reflete uma crescente preocupação com as condições de vida e bem-estar das crianças, com uma visão mais abrangente e multifacetada sobre suas necessidades de proteção e desenvolvimento.

A proteção à infância é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência, com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais, com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução, tanto no ambiente privado, na família, como no espaço público, nas instituições de educação infantil e na escola primária (Kuhlman Junior., 2005, p. 71).

Segundo Kuhlman Junior. (1991), as primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil datam de 1899, considerado como marco inicial da institucionalização da educação infantil no país porque nesse ano foi fundado o Instituto da Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro – pioneiro, que influenciou o surgimento de outras filiais. Nesse mesmo ano foi inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro, sendo a primeira creche brasileira que atendia os filhos dos empregados da fábrica. No

entanto, anterior a essa data, há registros, em artigos de jornais destinados às mães burguesas, com as primeiras referências à creche, e que apresentam

[...] a creche de forma peculiar: enquanto, na França e nos países europeus, ela foi proposta em função da ampliação do trabalho industrial feminino, aqui ainda não havia uma demanda efetiva daquele setor. [...] a chamada “creche popular” foi criada – e até hoje ainda mantém muito dessa característica – mais para atender às mães trabalhadoras domésticas do que às operárias industriais (Kuhlman Junior, 1991, p. 19).

Nesse mesmo período, segundo o autor, se desenvolve a educação pré-escolar no setor privado, voltada para as elites. A concepção pedagógica orientadora se baseava nos ideais difundidos por Friedrich Froebel, inspirados nos jardins-de-infância (kindergarten). Em 1883, foi realizada a primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro. A educação pré-escolar é pautada, sobretudo, por interesses privados.

Embora houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender à pobreza, estas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas (Kuhlman Junior, 1991, p. 19).

O autor afirma que o termo “pedagógico” era utilizado como propaganda mercadológica com o objetivo de atrair as famílias burguesas, distinguindo: jardim de infância para os ricos e asilos e creches para os pobres.

As instituições concedidas às demandas sociais tornam-se portadoras de signos de preconceitos, por atender aos mais necessitados, aos incapazes. Os objetivos educacionais, associados a essa destinação específica para setores das classes populares, almejam disciplinar e apaziguar as relações sociais. Na educação infantil, paralelamente ao jardim-de-infância situado em órgãos da educação, a creche e os jardins-de-infância ou escolas maternais, destinados aos pobres, subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou assistência (Kuhlman Junior, 2005, p. 73).

Como consequência das desigualdades de uma sociedade dividida em classes, vemos, já no início da história da institucionalização da educação infantil, fortes marcas das diferenças no acesso e no atendimento entre as crianças da classe burguesa e as crianças da classe trabalhadora.

Apesar das muitas manifestações relacionadas às instituições de educação infantil para as crianças pobres, não há evidências de sua criação durante o século XIX no Brasil. As primeiras iniciativas, ocorridas nesse século, restringem-se aos poucos jardins-de-infância que atenderam crianças de setores sociais privilegiados (Kuhlman Junior, 2005, p. 75).

Kuhlman Junior (2005) afirma que em âmbito internacional a dualidade na oferta se faz presente de maneira explícita, de modo que as instituições de educação infantil tinham a

perspectiva de atendimento exclusivo aos pobres, enquanto os jardins-de-infância se destinavam aos ricos.

Souza Bandeira Filho, inspetor-geral da Instituição Pública no Brasil, foi um dos responsáveis por obter informações a respeito da proposta dos jardins-de-infância criados por Friedrich Froebel na França, Suíça, Áustria e Alemanha. Suas impressões registradas indicam que as instituições que adotaram o modelo pedagógico froebeliano foram mantidas por meio de contribuições mensais elevada e que, portanto, estavam “[...] fora do alcance das classes populares, estas podiam levar os seus filhos aos asilos [...]” (Kuhlman Junior, 2005, p. 72).

O sistema Froebel é uma reforma exclusivamente pedagógica. Seguramente convém introduzir nos estabelecimentos de caridade destinados às crianças aquela educação racional, única compatível com o progresso científico; mas não se confundam causas tão essencialmente distintas (Bandeira Filho *apud* Kuhlman Junior, 2005, p. 72).

Podemos afirmar que a conquista de um espaço público em que as crianças pudessem ficar durante o período de trabalho de suas mães foi fruto de um árduo esforço e da luta da classe trabalhadora. Como resultado das reivindicações e luta dos trabalhadores (notadamente das mulheres trabalhadoras), os fétidos depósitos de crianças sob os péssimos cuidados de profissionais despreparados para tanto, foram se transformando. As conquistas políticas foram oficializadas por meio da legislação educacional e, com ela, aos poucos temos a consolidação da institucionalização das instituições de educação infantil, cujas nomenclaturas foram mudando, em conformidade com as “modas de plantão”: dos jardins de infância até os nossos dias, com creches, pré-escolas, centros de educação infantil, etc. (Lombardi, 2013). Essa grande variedade representa também diferenças entre objetivos e práticas pedagógicas na educação infantil. Não se trata apenas da nomeação de uma instituição, mas carrega um conjunto de características conceituais e teóricas que se dirigem à educação infantil.

Segundo Nunes (2009) o período de 1930 a 1970 foi marcado pela fase de assistencialismo, cujo programa de intervenção na educação infantil tinha como eixo condutor os seguintes princípios:

- a) Um rígido controle sobre os hábitos familiares da criança;
- b) Uma concepção meritocrática da vaga, condicionada ao trabalho da mulher fora do lar;
- c) Um controle sobre a maternidade, especialmente sobre o período de amamentação;
- d) Um disciplinamento sobre o modo de vida das famílias, em especial sobre os seus hábitos higiênicos e morais (Nunes, 2009, p. 88).

Os princípios não fazem menção ao caráter escolar para essa faixa etária, mas acentuam a preocupação com o bem-estar físico e moral das crianças e suas famílias. Kuhlman Junior

(1991) explica que a proposta assistencialista apresentada para as instituições das creches se fortaleceu sustentada em três influências básicas: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa.

A visão médico-higienista tinha preocupação com a mortalidade infantil, e as propostas intencionavam garantir um projeto de saneamento para atingir a civilidade e a modernidade, que poderiam ser avaliadas por meio dos cuidados dispensados à infância, daí a importância de se ter espaços específicos para este fim.

Do ponto de vista jurídico-policial havia certa preocupação com as leis trabalhistas que “[...] apontavam o tema da chamada “infância moralmente abandonada” (Kuhlman Junior, 1991, p. 22). A fim de evitar acusações de abandono infantil em razão do emprego, era necessário estabelecer medidas que garantissem segurança às crianças enquanto suas mães permaneciam nas fábricas.

Do ponto de vista religioso, o discurso assistencialista e da fraternidade se destacavam, enaltecendo a grandeza do pobre como protetor do rico. Não à toa,

[...] o kindergarten, de origem alemã, tem inspiração religiosa no protestantismo e, em nível pedagógico, está nas raízes das propostas de reformulação do ensino para a sociedade capitalista moderna, industrial, que irão culminar no escolanovismo (Kuhlman Junior, 2005, p. 24).

A religião, por meio da tradição católica, assumiu papel importante na defesa de um projeto assistencialista para as crianças pequenas e paralelamente servia como sustentáculo da sociedade capitalista, uma vez que a desigualdade era vista como oportunidade de desenvolver os atributos de fraternidade e caridade àqueles que necessitavam de melhores condições financeiras. Esse projeto, apoiado pela burguesia, legitimava e acentuava os ideais da sociedade dividida em classes. Na área da educação se via a oportunidade da construção de uma sociedade democrática e consolidação da democracia burguesa, pois

[...] se a expansão do sistema escolar correspondia, em um determinado momento, ao interesse da burguesia, é porque ela se situava em um período capaz de expressar tanto os interesses da classe burguesa quanto abarcar também os interesses das demais classes (Saviani *apud* Stemmer, 2012, p. 7).

Os eixos da concepção de “assistência científica”, que marcaram esta fase, eram: a desobrigação do Estado paralelamente ao fortalecimento das entidades privadas, defendendo um atendimento fracionado em múltiplas instituições, atribuindo ao Estado um papel de supervisão e subsidiário às entidades; a proposição de um “método” para arbitrar quais seriam os contemplados com os atendimentos, calado no rígido controle dos mandatários, instaurando um processo de competição entre eles, mediante inquéritos minuciosos sobre suas

vidas particulares; e a caracterização preconceituosa da população pobre, atribuindo um papel educativo à assistência, a fim de evitar a lutas de classes (Kuhlman Junior, 1991, p. 24).

As instituições pré-escolares assistencialistas tinham uma perspectiva educacional coerente com as proposições de ‘assistência científica’, claramente dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Educação que não era entendida apenas de forma genérica – ocorrendo informalmente -, mas no sentido de prever uma prática intencional, no interior de instituições constituídas para esse fim (Kuhlman Junior, 1991, p. 24).

Essa proposta educativa, além das características já citadas, se baseava no ensino da moral cristã com a preocupação de afastar as crianças da criminalidade e do risco de ficarem nas ruas. Outro aspecto dessa proposta educacional consistia em manter a baixa qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, preparar as crianças pobres para o futuro que já lhes estava destinado,

[...] não poderia ser a mesma educação dos outros, pois isso deveria levar essas crianças a pensar mais sobre sua realidade, e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. Por isso se previa uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização (Kuhlman Junior, 1991, p. 25).

Portanto, desde a oferta inicial da educação para as crianças pequenas no Brasil, vemos a dualidade: uma educação voltada para os filhos dos trabalhadores e outro modelo educativo que se voltava para os setores sociais privilegiados.

Nas creches e asilos que atendiam as crianças pobres o projeto educativo se voltava para o cuidado e o assistencialismo por meio da educação moral, as primeiras instituições educativas privadas tinham a proposta pedagógica froebeliana, que já circulava pelos diversos países da Europa, sendo “[...] uma das principais tendências a substanciar os fundamentos pedagógicos que passaram a orientar as práticas educacionais dirigidas às crianças pequenas” (Stemmer, 2012, p. 12).

Quais concepções de educação e de ser humano orientaram as ideias educacionais difundidas por Froebel relativas à educação infantil? Como vimos, as ideias de Froebel são norteadas por sua crença religiosa de origem protestante, e o ideal de educação tinha como objetivo que todas as pessoas, desde a primeira infância, se descobrissem como criação de Deus, portanto, sua compreensão do que é o ser humano

[...] está diretamente relacionada à crença de que o homem foi criado por alguém, isto é, por Deus, o qual também criou a natureza. Sendo a natureza também obra do Criador, a compreensão do que é o homem passa pela compreensão das relações que o homem trava ou deveria travar com a natureza, a começar pelas relações com a natureza que está no homem, isto é, com a natureza humana (Arce, 2002, p. 140).

Decorrente dessa concepção de ser humano, Froebel, de maneira figurativa, afirmava que a criança era como uma semente que deveria ser cultivada desde pequena, associando dois processos: exteriorização e interiorização. O processo de interiorização consistia em receber os conhecimentos advindos do mundo exterior, passando para o interior, do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato, partindo daquilo que já era de conhecimento da criança para aquele até então desconhecido. A escola, portanto,

[...] deve primar para que a criança, esta semente de Deus na Terra, o ser humano, tenha uma vida pura e santa e seja capaz de louvar e glorificar o Criador, enaltecendo-o com a sua vida. Para isso, a escola deve favorecer o livre desenvolvimento da criança, orientando-a e guiando-a para o caminho correto, no qual todas as suas potencialidades serão desenvolvidas em harmonia com a natureza, Deus e a Humanidade (Arce, 2002, p. 179).

Destaca-se o favorecimento de atividades livres para o desenvolvimento da criança, cabendo ao adulto o papel de orientar e guiar para o caminho correto. Além disso, trata-se de uma concepção de ser humano pautada na essência, cujas potencialidades são intrínsecas a cada um, precisando apenas que as desenvolvam. Para tanto, “[...] a escola tinha de estar relacionada com a vida; neste sentido, viver e escolarizar-se seriam sinônimos. [...] tudo deveria levar as crianças a pensar” (Arce, 2002, p. 187).

Os instrumentos de mediação desse processo não diretivo são a atividade e a reflexão, o que garante que os conhecimentos brotem, sejam descobertos pela criança da forma mais natural possível. O processo de exteriorização é aquele em que a criança irá exteriorizar o seu interior, e para tal necessita trabalhar em coisas concretas como a arte e o jogo, fontes de exteriorização (Stemmer, 2012, p. 15).

A atividade livre é um dos princípios mais importantes da pedagogia froebeliana e considerada fundamental para que se abram as portas do conhecimento. Considerando que a criança já possui um conjunto de conhecimentos, o que ela precisa é ser livre para explorar, agir, escolher, questionar. Ao professor, caberá o papel de ouvir e de observar.

O conhecimento necessariamente deveria ter origem em algo que as crianças conhecessem e sobre o qual elas pudessem agir, manuseando, caminhando, modelando, desenhando, cantando, etc. O objeto sobre o qual elas estariam agindo deveria ser gerador de atividades, deveria levá-las a sempre estar agindo para conhecê-lo cada vez mais (Arce, 2002, p. 187).

A principal forma da criança conhecer o mundo à sua volta e se desenvolver seria por meio da brincadeira e dos brinquedos. Durante a brincadeira seria possível perceber a maneira como a criança enxerga e realiza o mundo, durante o processo de interiorização, mas também o processo de exteriorização, em que a criança vai expressar o que está no seu interior,

[...] assim, Froebel elogia a brincadeira e os brinquedos mediadores na apreensão que a criança realiza do mundo, no processo de interiorização, bem

como também no processo de exteriorização, que torna possível o conhecimento da criança, de seu ser (Arce, 2002, p. 197).

Não à toa, Froebel escolheu o nome Kindergarten (jardim de crianças) para batizar a instituição voltada para a educação das crianças pequenas. Esse nome reúne e sintetiza os princípios das ideias orientadoras de sua proposta pedagógica: a concepção de criança/de ser humano e o papel da educação.

Se a concepção de ser humano defendida por Froebel se pautava no desenvolvimento natural da criança, desconsidera-se o papel histórico e social que se exerce no desenvolvimento humano; tem-se uma concepção pedagógica próxima aos ideais formativos do capitalismo incipiente.

O desenvolvimento de uma nova forma de organização social pautada na divisão de classes privilegiou processos individualizantes, disseminando a doutrina liberal segundo a qual cada indivíduo é responsável pelo próprio sucesso ou fracasso. As ideias de Froebel refletem esse movimento quando, por exemplo, ele propõe que as escolas sejam dedicadas à educação popular e ensinem somente o necessário às crianças, pouco preocupado com a socialização do conhecimento e da cultura que estavam sendo produzidos na sua época.

[...] alija-se a maior parte da população do saber, da cultura produzida em sua época, restringindo-se sua educação ao mínimo possível de conhecimentos, usando-se para isso do recurso ideológico de que o conhecimento produzido pelos filósofos e intelectuais de nada vale, a teoria não tem valor para a prática cotidiana das pessoas, o que vale é aprender o necessário para se viver. [...] Vê-se a educação repetir o mesmo papel ideológico que o ideal de família burguesa, infância e maternidade; ignorando-se completamente seu papel histórico, social e político, naturalizam-se as metodologias de trabalho e o papel do professor, que não se caracteriza propriamente como um intelectual (Arce, 2002, p. 205).

A atividade livre e a liberdade burguesa defendidas por Froebel podem ser consideradas contraditórias e superficiais porque estão vinculadas a uma visão naturalizada e alienada da essência humana, ignorando as condições concretas de vida do indivíduo na sociedade. A disseminação dessa visão de mundo, como ideologia, é um movimento necessário para o desenvolvimento e perpetuação do capital,

[...] afinal, ele não existe sem que existam dominados e dominantes, exploradores e explorados. Assim, se por um lado a escola afirma dar liberdade total ao desenvolvimento humano, por outro, na sociedade, este indivíduo é um escravo cada dia mais alienado do capital. Opera-se assim um reducionismo enorme na educação, que fica destinada a propiciar o desabrochamento de uma essência aistórica e de um talento nela fundamentado, totalmente distante da figura do homem enquanto um ser que produz e reproduz a sociedade, sendo ao mesmo tempo, por ela produzido (Arce, 2002, p. 205).

Embora se pregue que, na proposta pedagógica, a oferta de liberdade seja condição essencial para o desenvolvimento humano, tal liberdade é limitadora desse desenvolvimento, pois não se baseia na compreensão da realidade social e do caráter histórico da formação humana. Se na época, as propostas defendidas por Froebel foram consideradas revolucionárias do ponto de vista de descobertas importantes para o desenvolvimento da criança tal como a inutilidade dos castigos físicos ou a necessidade de se elaborar e pensar sobre a ação dos professores no trabalho com as crianças e na especificidade de seu desenvolvimento nessa etapa, porém:

[...] essas descobertas e os princípios defendidos a partir delas acabaram não contribuindo para que o trabalho educativo realmente levasse à humanização, ao contrário, sob a capa de inovações, esses princípios trazem em seu seio nada mais do que a ideologia liberal aplicada ao discurso educacional (Arce, 2002, p. 216).

Se a atividade da criança se pauta na liberdade e no conhecimento do cotidiano intrínseco (naturais) da criança, Froebel marca esta fase da história da educação das crianças pequenas com a desvalorização do papel do professor frente às demandas escolares.

O professor perde o *status* social de intelectual, agindo como representante de uma maternidade mistificada. Froebel, defendia que o magistério deveria ser desenvolvido por mulheres, já que seu papel seria acompanhar o desenvolvimento infantil que ocorreria naturalmente, agindo pelos sentimentos e com o coração, sendo uma extensão da atividade materna. Se a escola é um jardim de crianças, a professora assume o papel de jardineira e “[...] a profissão de professor começa a distanciar-se cada vez mais do ambiente acadêmico, da ciência e da razão, passando a ser povoada pelo irracionalismo e pelos sentimentos, pelos sentimentos idealizados e alienados” (Arce, 2002, p. 218).

Arce (2002) afirma que a proposta educacional de Froebel se voltou especialmente para a educação das crianças pequenas, influenciando diretamente na construção e consolidação dessa etapa da educação. É possível afirmar que a origem da educação infantil se deu fundamentada nessa proposta educativa,

[...] o espírito de sua pedagogia influenciou diretamente quase que toda a produção ocidental nesse terreno da educação, fazendo com que a educação infantil crescesse sob a égide da alienação da sociedade burguesa. Na verdade, é um nível da educação que nasce com a proposta de adaptar o indivíduo desde a mais tenra idade para viver na sociedade capitalista. [...] elas já nasceram fundamentadas em uma pedagogia reacionária, liberal-burguesa. Sua expansão e difusão tão grande não passam de apenas um reflexo deste processo, afinal eles foram pioneiros em adequar a educação e seus princípios ao capitalismo e aos ideais liberais de homem e sociedade (Arce, 2002, p. 219).

Até agora vimos que a trajetória histórica da educação infantil no Brasil foi marcada por um caráter assistencialista, influenciada pela pedagogia de Froebel e associadas à visão de mundo liberal-burguesa reforçando os ideais de uma sociedade dividida em classes e objetivando a adequação das crianças desde a mais tenra idade à sociedade capitalista.

A compreensão histórica das influências teóricas que marcaram e marcam a educação infantil, nos permite e estimula a tarefa de pensarmos um movimento alternativo e que esteja de acordo com a concepção de ser humano e de sociedade que almejamos, sustentada pelo materialismo histórico-dialético. Isso significa que, embora a história da educação infantil nos ajude a entender porque, nessa etapa da educação básica, persistem presenciamos movimentos pedagógicos que defendem o desenvolvimento espontâneo da criança, que para exercer a função de professora basta gostar de crianças e ter manejo carinhoso com elas, etc., esse conhecimento, por si só não são suficientes para uma resposta teórico-prática alternativa e contundente.

No século XX há uma mobilização intensa de movimentos sociais que buscam a garantia de direitos sociais e políticos aos trabalhadores, dentre os quais se encontra a luta pela ampliação de atendimento público às crianças pequenas. Nesse contexto, o acesso às creches, a ampliação e melhoria do atendimento para as crianças da classe trabalhadora passam a ser conquistas vinculadas, principalmente, aos direitos da criança e da mulher trabalhadora.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), é considerada um marco legal importante para a concretização dos direitos da criança. A partir de então, a educação infantil se torna uma extensão do direito universal à educação das crianças com menos de 6 anos e dever do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/90, reforça os dispositivos constitucionais que tratam as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 (Brasil, 1996), a educação infantil passa a ser considerada primeira etapa da educação básica, marco fundamental para a história da educação infantil, alterando significativamente a estrutura e o funcionamento das escolas brasileiras. Trata-se de um fato importante que desvincula oficialmente as creches e pré-escolas da política assistencial em vigor até então.

[...] o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. (Kuhlmann Junior, 2007, p.186).

Tais conquistas do ponto de vista legal-jurídico para a educação infantil faz emergir uma série de discussões a respeito da função dessa etapa educativa.

No plano dos ideários pedagógicos, a consolidação da concepção da criança como sujeito de direitos no Brasil se articula à afirmação de ideias pós-modernas no campo da educação infantil. Vemos assim emergir um movimento teórico que se apoia na defesa do direito à infância, preconizando, como condição para sua garantia, o rompimento dos vínculos do atendimento educacional à criança pequena com a educação escolar. Defende-se que as instituições de educação infantil se afastem do modelo escolar, assumindo a identidade de espaços de convívio coletivo que fornecem cuidado e educação (mas não ensino) para crianças pequenas (Pasqualini, 2010, p. 102).

Outro fenômeno que atingiu a educação foi a psicologização da educação, sustentada por abordagens que supervalorizam a subjetividade infantil, reforça a naturalização da infância e do desenvolvimento e que encontra, na educação infantil, terreno fértil, acarretando

[...] entre outras coisas, a secundarização do ensino e a descaracterização do papel do professor. Evidentemente isso apresenta sérios problemas para a didática, posto que esta não pode deixar de focalizar o ensino e o trabalho do professor e traz problemas também para a prática de ensino, posto que a secundarização do ensino e a descaracterização do papel do professor acabam por transformar a prática de ensino num exercício de espontaneísmo e improvisação (Arce, 2002, p. 5).

As resistências históricas às tentativas de trazer a educação infantil para a política educacional se devem, em boa parte, pela falta de compreensão do que significa e o quão é importante para o desenvolvimento infantil, a socialização organizada e planejada dos elementos culturais na escola e que requer uma ação efetiva do professor. Os contextos históricos e socioculturais da educação infantil revelam as complexidades e os desafios em redefinir seu papel como instituição educacional legítima. Saviani (2012) afirma que:

Se, de fato, se quer atribuir à educação infantil, desde a creche, o caráter de educação, desvencilhando-a da dimensão meramente assistencial, é preciso superar também as contradições que, ao fim e ao cabo, se resumem na resistência a considerá-la educação escolar. Resistência que, aliás, tem origem na incompreensão (ou subestimação) dos processos de apropriação sistematizada dos múltiplos elementos culturais, cujo desenvolvimento requer o papel mediador da escola. Ou em uma visão estereotipada de escola, amorfa e sem vida, formada a partir de exemplos negativos que, lamentavelmente, tem se multiplicado nos últimos tempos (Saviani, 2012, p. 71).

Pensar a educação infantil em outra direção implica adotarmos a concepção de infância e de ser humano que orienta a Pedagogia Histórico-Crítica, redefinindo o papel da educação e a função social da escola e, conseqüentemente, o papel do professor, como veremos na subseção seguinte.

2.3.1 Educação infantil: fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural

Ao iniciar esta seção, retomamos o conceito de ser humano e a origem da educação, destacando a categoria trabalho como fundante do ser social. Reiteramos que o ser humano se constitui na medida em que produz sua própria existência por meio do trabalho. A formação humana concomitante à produção de sua existência é um processo educativo.

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade, tornando-se, assim, um ser revestido de características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu (Saviani, 2013, p. 250).

Não concordamos com as concepções naturalizantes do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, com as propostas pedagógicas que delas resultam. Trataremos da concepção de infância, da maneira como a Pedagogia Histórico-Crítica trata a educação das crianças pequenas, subsidiada pela teoria histórico cultural quanto ao desenvolvimento humano.

Saviani (2013) afirma que é necessário conhecermos as características da infância para que possamos conduzir de maneira adequada o processo educativo. Partindo disso, faz uma análise da estrutura do ser humano, afirmando que a criança é um ser situado, dado no mundo, portanto a analisar para conhecê-la, em um primeiro movimento, implica lidar com o aspecto empírico, subdividindo-o em quatro elementos apriorísticos determinantes das características da criança: físico, biológico, psicológico e cultural. Além do aspecto empírico, o autor cita os aspectos pessoal e intelectual.

Ao observarmos a criança, empiricamente constatamos que ela é dotada de um corpo físico e está determinada pelas condições do meio físico do seu entorno, desde o nascimento. Considerar tais características no campo educativo implica em “[...] situar o homem no seu meio físico e tirar o maior proveito possível das condições que este lhe oferece” (Saviani, 2013, p. 252). Daí a necessidade de recorrermos ao campo da geografia, geologia, agronomia, etc. na educação. Para a educação da criança, significa zelar para que seu corpo se desenvolva sem intercorrências que limitem sua potencialidade.

Saviani (2013) afirma que não se trata de um corpo como qualquer outro, mas sim de um corpo organizado na atividade, em pleno funcionamento dada a complexidade dos órgãos que compõem o organismo humano e o seu funcionamento (elemento biológico). Trata-se de considerar a importância, por exemplo, da biologia para a educação, para compreendermos que,

para o bom funcionamento dos órgãos, dependem as condições de alimentação e de higiene da criança.

No entanto, uma concepção de infância que considera a criança tomando como referência principal o elemento biológico, tenderá ao utilitarismo pedagógico, decorrente da filosofia pragmatista, dado que aquela concepção justifica os primeiros cuidados na educação das crianças pela necessidade da proteção de sua integridade física, da alimentação e da higiene.

A análise dos elementos físico e biológico não é suficiente para a compreensão total da criança, pois desconsidera que a criança possui um mundo interior, psicológico, que se manifesta em vários níveis, inclusive em fenômenos patológicos que afetam seu mundo exterior, de onde concluímos a relevância do elemento psicológico para a compreensão da infância.

A aprendizagem ocorre a partir das vivências internas. Ela é, no fundo, a incorporação, ao eu anterior, de elementos assimilados do ambiente. E a aprendizagem é também função das ações anteriores, das emoções, dos sentimentos, temperamento. Além disso, o quadro interior pode vir a ser modificado profundamente mediante certos acontecimentos, certos traumas; e a partir daí, a visão das coisas também se modifica. A aceitação ou não de elementos externos depende de sua inserção, ou não, no quadro psicológico próprio de cada um (Saviani, 2013, p. 255).

Tal fato justifica a importância da psicologia da educação para o entendimento e desenvolvimento da atividade pedagógica, contudo, a supervalorização da psicologia pode levar ao psicologismo pedagógico (Saviani, 2013).

A defesa da primazia do conhecimento psicológico vincula-se a uma concepção naturalizante de desenvolvimento, que entende o trabalho pedagógico como acompanhamento do processo natural de desenvolvimento do indivíduo, respeitando ou adaptando-se a suas fases, ou estágios. Nessa concepção, o conhecimento das fases naturais do desenvolvimento seria o mais importante para que o professor pudesse adaptar as atividades pedagógicas às características de cada fase (Pasqualini, 2013, p. 73).

A psicologia nos fornece elementos importantes para compreendermos o desenvolvimento infantil e, a partir de então, podermos pensar nas práticas pedagógicas nessa etapa de desenvolvimento. Isso significa afirmar que o objeto da psicologia não é a organização do ensino e os processos pedagógicos, mas suas contribuições são necessárias, uma vez que:

Não é possível compreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil desvinculado dos processos educativos. Tomar o desenvolvimento psíquico como objeto da psicologia implica compreender que o processo pedagógico constitui uma condição para o desenvolvimento psíquico, ou seja, o desenvolvimento somente se produz como resultado dos processos educativos. Ao mesmo tempo, a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma condição fundamental para o próprio

processo pedagógico, na medida em que o ensino incide sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico da criança (Pasqualini, 2013, p. 72).

Saviani (2013) afirma que não é suficiente compreender a criança considerando apenas o quadro natural da realidade humana composto pelos três elementos citados: físico, biológico e psicológico. Restringir-se a esse quadro implicaria em uma educação alheia às influências sócio-históricas que poderiam “atrapalhar” o desenvolvimento natural da criança, reduzindo em demasia a necessidade de intervenção direta do professor. É necessário situar a criança social e historicamente, incluindo um quarto aspecto àqueles já citados: o cultural. Afinal, a criança

[...] vive num meio artificial, construído pelo homem; ela vive numa época determinada (o século XXI), que tem problemas específicos. Ao nascer, ela já encontrou um meio humano constituído com sua língua, seus costumes, sua moralidade, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica. E ela encaixa-se nesse conjunto, é influenciada por ele, depende dele (Saviani, 2013, p. 256).

O aspecto empírico do ser humano, os elementos físico, biológico, psicológico e cultural, constituem fenômenos observáveis e estudados a partir da experiência direta e da observação. Considerar somente o aspecto empírico encaminha para uma negação da educação escolar, uma vez que leva a conclusões como:

[...] não vale a pena educar porque não se pode influenciar positivamente; a educação restringe-se, pois, a uma função negativa, ou seja, deixar que a criança cresça espontaneamente, ao sabor da situação em que se encontra e que vai moldando paulatinamente (Saviani, 2013, p. 259).

A prevalência de análises e práticas pautadas no aspecto empírico e seus quatro elementos, se expressa em algumas das queixas cotidianas dos professores citando a realidade social das crianças e a impotência docente diante das questões externas, a despeito de seus esforços em promover a aprendizagem nas crianças. São várias as queixas, dentre as quais: a condição insalubre do local de moradia da criança, os conflitos familiares, as influências da televisão, uso excessivo de celular e mídias sociais, dentre outras.

Saviani (2013) avança na sua análise sobre a constituição da estrutura humana e constata que, considerados os elementos empíricos de sua existência, o ser humano reage de forma pessoal aos estímulos do meio: aceita, nega, rejeita, transforma, mostrando-se “[...] capaz de superar os condicionamentos de sua situação; ele revela-se capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar” (Saviani, 2013, p. 260). Isso indica que a liberdade para reagir compõe o segundo aspecto, ao lado do empírico, da estrutura humana: o aspecto pessoal.

Considerado isoladamente ou supervalorizado, o aspecto pessoal provoca uma visão reducionista da criança, lançando mão de abordagens como o moralismo pedagógico ou o liberalismo pedagógico, enfatizando, por exemplo, a “educação do caráter” ou a “educação da vontade”.

Há um terceiro aspecto, além do empírico e do pessoal, segundo Saviani (2013), que compõe a estrutura humana: o aspecto intelectual. Ele permite que o ser humano busque superar a situação imediata (aspecto empírico) e suas opiniões pessoais (aspecto pessoal) para fazer julgamentos de modo objetivo e absoluto. O aspecto intelectual permite a comunicação entre as pessoas.

[...] o homem é capaz também de transcender a situação e opções pessoais, o que ele faz quando reflete, pretendendo colocar-se na posição de espectador imparcial. Isso revela a realidade do aspecto intelectual da estrutura do homem. Há filósofos cujas teorias colocam o acento nessa característica; é o caso das diferentes formas de idealismo e intelectualismo (Saviani, 2013, p. 268).

Uma educação que se paute apenas no aspecto intelectual do ser humano acaba por desconsiderar as diferenças pessoais e situacionais de cada criança. Entretanto, por meio desse aspecto a educação atinge sua legitimidade, uma vez que:

Se eu, enquanto educador, sou capaz de transcender a minha situação e opções pessoais para me colocar no ponto de vista do outro (o educando) e se a recíproca vai tornando-se cada vez mais possível por meio do ato educativo, então não há violação da liberdade, mas exercício dela; não há desrespeito à pessoa do educando, mas respeito. Portanto, a atividade educacional é legítima (Saviani, 2013, p. 269).

Todas essas considerações a respeito da constituição da estrutura humana se fazem necessárias para podermos compreender o papel da educação escolar para o desenvolvimento do ser humano. Tomar a concepção de infância a partir de uma lógica formal vai certamente nos conduzir a concepções naturalizantes ou unilaterais

[...] que acabam, o mais das vezes de forma irrefletida, por conduzir a práticas educativas que não promovem o efetivo desenvolvimento das crianças em direção às formas mais elaboradas das objetivações humanas produzidas ao longo da história da humanidade e que se encontram disponíveis na nossa época (Saviani, 2013, p. 272).

A teoria histórico-cultural e sua contribuição acerca do desenvolvimento do psiquismo infantil aliada à Pedagogia Histórico-Crítica podem contribuir fortemente para o entendimento de como as crianças se desenvolvem e qual o papel da educação escolar na promoção desse desenvolvimento. Trata-se de teorias (psicológica e pedagógica) ancoradas no aporte filosófico materialista histórico-dialético, “[...] à luz do qual se evidencia a natureza social do homem e,

consequentemente, o desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação de signos culturais” (Martins, 2016, p. 13).

A teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano ensina-nos que não se trata de um processo natural. Não é a natureza que explica as transformações qualitativas no psiquismo humano. E também não é a natureza que delimita os períodos ou estágios do desenvolvimento psíquico (Pasqualini, 2013, p. 75).

Martins (2016) afirma que assim como a Pedagogia Histórico-Crítica, a Teoria Histórico-Cultural apresenta o ser humano como um ser social cujo desenvolvimento está condicionado pela atividade que o conecta à natureza (o trabalho), ou seja, ele não possui características inerentes que, por si mesmas, garantam a formação da estrutura do ser humano. Significa que não podemos, fisicamente ou biologicamente, compreender *a priori* como se dará o desenvolvimento humano, nem garantir quais serão suas características psíquicas ou sua personalidade, porque seu desenvolvimento dependerá da qualidade das mediações que ele terá *a posteriori*, ao longo de sua vida.

[...] pois o desenvolvimento do psiquismo humano depende... Depende das mediações que lhe serão oportunizadas, depende das oportunidades de apropriação da cultura humana que lhe serão (ou não) garantidas. Isso porque o que move o desenvolvimento psicológico “é a vida em sociedade” [...] (Pasqualini, 2013, p. 75).

O desenvolvimento das particularidades físicas e biológicas foram fundamentais para o processo de hominização do ser humano. O patrimônio material e simbólico da humanidade, por um lado, surge como produto da ação humana, resultado da apropriação, mas, por outro lado, e, ao mesmo tempo, representa condição essencial para o processo de transformação do ser humano. É nesse processo que o próprio homem se constitui, com todas as suas propriedades conectadas às condições objetivas de existência.

Se por um lado, o patrimônio material e ideal coloca-se como produto da ação humana dado à apropriação, por outro e ao mesmo tempo, representa condição imprescindível ao processo de transformação de um ser hominizado – que dispõe de certas propriedades naturais filogeneticamente formadas em um ser humanizado, isto é, que se transforma por apropriação da cultural. É no bojo desse processo que o próprio homem se institui e, consequentemente, todas as suas propriedades resultam formadas na base do metabolismo que o liga às condições objetivas de existência. Entre tais propriedades, destacamos a própria qualidade de seu psiquismo como produto histórico-socialmente construído (Martins, 2016, p. 14).

O desenvolvimento humano, como vimos, não é um processo natural, universal e linear, mas sim um fenômeno vinculado às condições sociais e históricas da sociedade.

Como uma primeira síntese, então, podemos afirmar que o desenvolvimento infantil é concebido, na teoria histórico-cultural, como um fenômeno histórico

e dialético, que não é determinado por leis naturais universais, mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social; e não se processa de forma meramente linear, progressiva e evolutiva, mas compreende rupturas e saltos qualitativos, produzindo mudanças na qualidade da relação da criança com o mundo (Pasqualini, 2013, p.76).

Vigotski (2005) estudou as origens dessas transformações no psiquismo humano, identificando mudanças significativas nas propriedades psíquicas naturais e transmitidas biologicamente daquelas transformadas através da vida em sociedade. O autor denomina de funções psíquicas elementares aquelas que respondem de maneira imediata aos estímulos, como reflexos imediatos que não diferenciam de maneira substancial a conduta humana da conduta animal. As funções psíquicas superiores, por outro lado, se desenvolvem mediante as transformações advindas das atividades do trabalho social e da relação do indivíduo com seu meio físico e social. Para Martins (2016), Vigotski

[...] reconheceu na complexidade dessa atividade (trabalho) o fator decisivo na humanização do psiquismo, representada pela ruptura da fusão entre os estímulos e as respostas, descortinando as possibilidades para o autocontrole da conduta para os atos voluntários pela consciência (Martins, 2016, p. 15).

O grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam condicionantes primários de toda periodização do desenvolvimento psíquico, uma vez que funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem (Martins, 2016, p. 19).

Leontiev (2004) afirma que, para compreendermos o desenvolvimento do psiquismo e da consciência da criança, precisamos analisar suas interações e ações com o mundo real em que vive, por meio da categoria atividade. A atividade da criança não é vista isoladamente, mas sim no contexto social, cultural e material em que ela está inserida, a depender da atividade principal que ela desempenha em cada estágio do seu desenvolvimento. Daí a importância de o processo educativo orientar e transformar essa atividade, influenciando a visão que a criança tem da realidade objetiva e a transformação de sua relação com o mundo.

[...] cabe à educação escolar, que se pretende planejada e estruturada por ações pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento humano, o conhecimento dos períodos de desenvolvimento que são esperados ao longo da vida, adiantando-se a eles para promovê-los em sua máxima qualidade (Magalhães; Martins, 2013, p. 113).

Em cada momento particular do desenvolvimento, determinadas atividades desempenham papel essencial, enquanto outras desempenham papel secundário e subordinado. Em cada período do desenvolvimento, uma determinada atividade se mostra dominante. Em

cada período do desenvolvimento, uma atividade diferente guia o desenvolvimento psíquico (Pasqualini, 2013).

A periodização do desenvolvimento psíquico segundo a teoria histórico-cultural pode subsidiar o planejamento das atividades pedagógicas do professor no sentido de orientar “[...] o pensamento no processo de captação e análise do real no sentido de destacar aspectos fundamentais a serem observados e acompanhados pelo professor no curso do desenvolvimento de seus alunos” (Pasqualini, 2016, p. 88). A periodização do desenvolvimento psíquico é importante recurso para orientação do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na educação infantil e, principalmente, como conteúdo da formação inicial de pedagogos que irão atuar nessa faixa etária.

A concepção histórico-cultural do desenvolvimento nos conduz a um questionamento dessa forma de pensar as relações entre desenvolvimento e ensino. Em oposição à tendência de esvaziamento da formação docente e de valorização do conhecimento tácito, defendemos a importância de uma sólida formação teórica desse profissional, apoiada em conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos e metodológicos. Entendemos o professor não como um prático, mas um intelectual, sendo a ciência psicológica um dos conteúdos fundamentais que compõem a formação docente (Pasqualini, 2013, p. 73)

Nesse sentido, é preciso explicitar as implicações pedagógicas dessa teoria para o efetivo trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças, sobretudo na educação infantil. Pasqualini (2013) afirma que a primeira implicação diz respeito à afirmação do caráter não natural do desenvolvimento psíquico. A aprendizagem é promotora do desenvolvimento psíquico da criança, reiterando que se trata de um processo intencional, que não ocorre de maneira espontânea ou natural, cabendo papel fundamental ao trabalho do professor.

Outra implicação diz respeito à transição aos novos períodos de desenvolvimento, ressaltando que não é um processo linear e evolutivo, mas marcado também por rupturas, retrocessos e revoluções. Para tanto, a intervenção consciente do professor se faz necessária; ele deve estar atento aos sinais do desenvolvimento da criança, oportunizando e potencializando suas conquistas, promovendo novas relações desafiadoras.

Como terceira implicação, a autora destaca que a base para o surgimento de atividades que se tornarão dominantes no desenvolvimento da criança começa a se formar antes mesmo de estarem plenamente desenvolvidas. Portanto, conhecer as características de cada momento em que se encontra a criança é insuficiente, pois só se “[...] potencializa de fato a ação pedagógica se esse momento for compreendido como parte de um processo, ou seja, se tivermos como horizonte o vir a ser do desenvolvimento psíquico infantil” (Pasqualini, 2013, p. 95).

Por fim, é preciso compreender essa teoria como um movimento e não um objeto estático, visto que “[...] sem a perspectiva do movimento, a teoria perde seu caráter explicativo, porque desenvolvimento é movimento!” (Pasqualini, 2013, p. 95). As crianças estão em constante desenvolvimento, há um movimento duplo entre cada fase: uma está realimentando o desenvolvimento da outra. Assim, o papel do professor é se atentar às possibilidades de transformação do psiquismo, promovendo uma intervenção intencional e pedagógica para que aquela fonte de desenvolvimento que está se esgotando seja motor de desenvolvimento para a próxima fase, agindo na formação do novo psiquismo.

Pensar o trabalho do professor de educação infantil nessa perspectiva significa que cabe ao educador promover o máximo desenvolvimento da criança pré-escolar apoiando-se na atividade dominante do período, o jogo de papéis, mas, ao mesmo tempo, considerando a necessidade de gestar as premissas para o salto ao novo período do desenvolvimento, o vir a ser do psiquismo infantil, ou seja, assumindo o desafio de promover a formação das premissas da atividade de estudo já na educação infantil (Pasqualini, 2013, p. 95).

Se almejamos atribuir à educação infantil um caráter educativo, sobretudo, na defesa de que se trata de um espaço escolar, é preciso considerar a apropriação das objetivações humanas pelas crianças. Não se trata de qualquer conteúdo, mas das formas mais desenvolvidas do saber e da cultura, de modo que ela seja capaz de compreender e incorporar conhecimentos, ideias e produções complexas que a humanidade construiu, e necessárias ao entendimento da realidade que se apresenta às crianças.

Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade, direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada criança, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte (Saviani, 2013, p. 274).

Estamos convencidos de que é necessário um currículo para a educação infantil que se proponha a garantir às crianças pequenas acesso às formas mais desenvolvidas de ciência, artes e filosofia. Entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica quando aponta para o ensino dos conteúdos clássicos, aqueles conteúdos que permanecem como referências para as gerações seguintes, não exclui as crianças pequenas deste ensino, desde que resguardadas as especificidades do seu desenvolvimento e adequações metodológicas.

Um currículo, enfim, que persiga – de acordo com as condições e as possibilidades dessa etapa da educação básica – objetivos gerais, válidos para a educação escolar no seu conjunto, tais como: superar o estreito vínculo dos interesses pessoais imediatos; entender as relações do homem com a natureza e as relações dos homens entre si; perceber o sujeito humano como autor e artífice do seu mundo e de sua história, e a expressão disso nos elementos culturais legados pelas diversas gerações dos diferentes povos; conhecer as

características, necessidades e aspirações do povo a que pertence, identificando as diferentes forças e seus interesses de classe, captando contradições e perspectivas de sua superação (Saviani, 2012, p. 72).

Salientamos, portanto, que não há neutralidade na prática pedagógica da educação infantil. A depender do caminho teórico-metodológico escolhido poderemos contribuir efetivamente para o desenvolvimento pleno das crianças e ajudá-las a compreender seu mundo físico, químico, etc, bem como a estrutura social a que pertencem, de modo que poderão ser capazes de agir de maneira consciente e crítica. Conhecer a sociedade não se restringindo a acumular informações sobre os fenômenos de maneira superficial, mas compreendendo as relações de poder, as determinações econômicas, políticas e sociais que moldam a realidade.

Significa dar às crianças pequenas e aos futuros professores condições para que no futuro possam compreender a dinâmica da sociedade, conhecer sua história e identificar as tendências que a direcionam. Com relação à educação infantil, concordamos com Saviani (2013):

Ora, assumir essa orientação pedagógica na educação das crianças significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual as referidas crianças nasceram. Cabe, portanto, educá-las para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem, definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade (Saviani, 2013, p. 273).

Para a efetivação dessa proposta pedagógica na educação infantil, se faz necessário que os professores tenham condições de direcionar suas atividades pedagógicas de maneira consciente, o que pode ser agregado durante a formação inicial. Por isso, a relevância da análise crítica à formação inicial de professores para essa etapa da educação básica, nos cursos de Pedagogia, buscando auxiliar a compreender os currículos desses cursos, seus limites e possibilidades, no sentido de verificar se o conteúdo formativo caminha na direção de ampliar ou limitar intervenções pedagógicas contra-hegemônicas na educação infantil, como as referenciadas pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Teoria Histórico-Cultural,

Na seção seguinte, abordaremos de que maneira a formação de professores se desenvolveu historicamente no Brasil, especialmente se tratando da educação infantil.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

Como já exposto no capítulo anterior, pesquisar sobre a formação de professores tomando como fundamento teórico o materialismo histórico-dialético, representado pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Teoria Histórico-Cultural, implica em analisar as condições objetivas em que esta formação ocorreu historicamente e suas atuais condições. A formação de professores está vinculada a um contexto histórico-social e pretende, por meio de sua operacionalização no cotidiano escolar, levar a uma determinada prática social, de modo a explicitar “a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico” (Marsiglia; Martins, 2013, p. 98).

Da mesma forma, se dá com a educação infantil, tomada como primeira etapa da Educação Básica a partir da promulgação da LDBEN (Brasil, 1996). Ainda que, por meio dessa Lei, a educação infantil passe oficialmente a ser responsabilidade da política educacional e não mais da política de assistência social, seu percurso histórico nos ajuda a compreender as razões pelas quais essa etapa possui as características que a consolidam nos dias atuais.

Neste capítulo buscaremos compreender: a) de que maneira a formação inicial em cursos de licenciatura em Pedagogia, responsáveis pela preparação em nível superior de professores, e a prática pedagógica na educação infantil se relacionam, levando em consideração os diferentes momentos históricos; e, b) de que forma as práticas pedagógicas da educação infantil podem ser beneficiadas, no momento atual, pelos conteúdos ensinados ou pela ausência de determinados conteúdos na formação inicial.

3.1 As ideias pedagógicas e a formação de professores

A formação inicial de professores, como qualquer outra formação profissional, ocorre por meio de uma trajetória curricular visando um perfil particularmente planejado e intencional, coerente com o que se pretende alcançar para concretizar a prática social ao fim da formação. Por essa razão, consideramos fundamental a análise da formação inicial no contexto social da qual faz parte. No nosso caso, se trata da realidade objetiva resultante do modelo econômico e social capitalista, que determina o funcionamento da sociedade, ressaltando que “[...] a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos” (Martins, 2010, p. 14).

Sob a égide do modelo econômico-social vigente não podemos preterir a análise dos condicionantes que se estabelecem entre a formação para determinado tipo de ocupação profissional (o ideal seria que pudéssemos dizer trabalho!) e as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa ocupação, ou seja, os seus resultados. Consideramos que um dos legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento dessa contradição (Martins, 2010, p. 15).

Tomamos como ponto de partida buscar compreender o movimento histórico das principais ideias pedagógicas que circularam no Brasil no fim do século XIX e início do século XX como norteadoras da prática docente, relacionando, na medida do possível, com os ideais propostos para a formação de professores. Entendemos que, assim como as ideias pedagógicas objetivam um determinado modelo de formação a ser posto em prática nas escolas, é mister que um professor seja formado a partir dos mesmos princípios para poder efetivar a implementação de determinado modelo pedagógico. Nesse sentido,

Ao longo do século XX, os ideais humanizadores da educação escolar, ainda que nos limites da humanização burguesa propalada nos primórdios da educação escolar, esvaem-se pelos meandros de sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade do capital. Em estreita sintonia com essa ordem se estruturam e se firmaram, de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam nortear, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores (Martins, 2010, p. 16).

Esse recorte temporal e histórico se justifica pelo fato de que herdamos desse período as principais concepções pedagógicas que, em menor ou maior grau, continuam presentes nos dias atuais, sendo disseminadas por meio das políticas educacionais e que, portanto, são orientadoras dos currículos escolares e práticas pedagógicas, bem como da formação inicial de professores.

No século XIX, duas vertentes da pedagogia tradicional coexistiram no meio educacional: as vertentes religiosa e laica. Houve predomínio da segunda vertente, cujo objetivo foi promover a instrução aos cidadãos por meio da educação escolar, para que superassem a ignorância e se tornassem indivíduos conscientes e capazes de tomar decisões autônomas, pautando-se na ideia liberal de que era necessário garantir a liberdade do indivíduo. Por conseguinte,

[...] [a escola] é necessária porque evitar o erro é condição essencial da liberdade. [...] E como não se tem garantias plenas de se atingir a verdade, cabe proceder de modo que se possa provar que foram levadas em conta todas as garantias acessíveis contra o erro (Saviani, 2007, p. 121).

Entre os anos de 1932 e 1947, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, mescladas por vezes, orientaram a educação escolar no Brasil. Conforme Saviani (2008), a pedagogia

escolanovista encontra terreno fértil para frutificar, graças aos crescentes processos de industrialização e de urbanização, defendendo a necessidade de modernização também dos métodos pedagógicos e a formação de um novo indivíduo para a sociedade burguesa industrial. Em termos pedagógicos, a escola nova desloca o

[...] eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico. dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia [...] trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2008, p. 9).

Se o movimento da escola nova visa se articular com a modernização da sociedade, preparando e formando o indivíduo para este fim, o mesmo vai ocorrer nas décadas subsequentes com a mudança na forma de produção e organização do sistema industrial, quando novas correntes pedagógicas se lançam na tentativa de responder às novas fases do modo de produção capitalista.

Os princípios da acumulação flexível derivados dos modelos fordista e taylorista do modo de produção trazem consigo a exigência da formação de um trabalhador capaz de operar sob esse novo sistema. Em termos práticos, o trabalhador é responsável por uma parcela do trabalho que produzirá determinado objeto, tendo que se adaptar a esse modelo de produção e organização fabril.

A pedagogia tecnicista vem na direção de atender essa demanda do sistema e “[...] buscou planejar a educação de modo a lhe fornecer uma organização capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (Saviani, 2008, p. 380). Para tanto, as propostas pedagógicas seguiam na direção do parcelamento do trabalho do professor, buscando reduzir interferências subjetivas. Os professores recebiam conteúdos formativos voltados à instrução programada, planejamentos pré-elaborados, especialização de funções, introdução e fortalecimento de técnicas de ensino passíveis de controle externo objetivo dos processos e resultados da ação docente,

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento e coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (Saviani, 2008, p. 380).

A pedagogia tecnicista tem como princípios a racionalidade, a eficiência e a produtividade, intentando reorganizar a atividade educativa para que fosse a mais objetiva e operacional possível, visando um modelo docente alheio a quaisquer ações que envolvessem a formulação autônoma ou coletiva de propostas pedagógicas. Isso colocaria o professor no papel de executor mecânico (Saviani, 2008).

Na última década do século XX, esses ideários pedagógicos continuam a ganhar força e concretude no meio educacional, dadas as demandas e exigências do capital, mas reaparecem com novas roupagens, mantendo grande parte dos pressupostos. Saviani (2008), ao tratar dessas novas abordagens derivadas, as classifica como “neoescolanovismo”, “neoconstrutivismo”, “neotecnicismo”, “pedagogia das competências”, que resultam de um modelo

[...] expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de “qualidade total”, cumprimento de metas quantitativas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo (Martins, 2010, p. 18).

Essas ideias pedagógicas se aproximam do pensamento cultural pós-moderno, cuja visão:

[...] implica em uma revisão na concepção de ciência cunhada pela modernidade, na negação de que a razão se constitua no instrumento eficaz para a apreensão da realidade e de que por seu intermédio, possamos aspirar ao conhecimento da verdade. Sendo assim, a possibilidade de interferência sobre a realidade humana e social no sentido de transformá-la conscientemente, ou seja, fazer uma revolução, fica praticamente descartada, possibilitando apenas pequenas interferências ou pequenos arranjos (Derisso, 2010, p. 52).

Em linhas gerais, isto significa debilitar as perspectivas da superação da sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, ver fortalecida uma visão idealista da educação e da sociedade. Ora, uma vez afastadas perspectivas de mudanças estruturais na sociedade e persistindo os problemas sociais, aquelas ideias pedagógicas vinculadas ao capital, disseminam programas ou ações pontuais visando minimizar os estragos provocados pelo sociometabolismo da sociedade capitalista, que produz e reproduz as desigualdades sociais, o desemprego, os problemas ambientais, a violência, etc.

Ainda que, em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, exista momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital (Duarte, 2010, p. 34).

No âmbito da formação de professores, essas abordagens pedagógicas se manifestam marcadas por duas características articuladas: o recuo da teoria (aprender a aprender) e a

negação do valor do conhecimento. Consequentemente, enfatizam as metodologias ou, em outras palavras, as disciplinas nas quais predomina o “aprender fazendo”.

No esteio dessas prerrogativas, tornou-se cada vez mais recorrente, ao longo do século XX, o apelo à necessidade de se recriar tanto a escola quanto a formação de professores. Para essa ‘nova formação’, os destaques centrais recaíram sobre as trajetórias de construção da identidade pessoal-profissional, primando pelo objetivo da promoção da “reflexão” e, preferencialmente, da “reflexão crítica” acerca da própria prática (Martins, 2010, p. 22).

A prática social que, segundo o materialismo histórico dialético, tem por objetivo a transformação real e objetiva do mundo natural para a satisfação das necessidades humanas resultando em uma nova realidade, não se concretiza, é pouco ou nada considerada na maioria das vezes, como componente de destaque na formação de professores.

Do ponto de vista político-pedagógico, isto ocorre porque, no modelo socioeconômico capitalista, a formação do professor (e demais trabalhadores) serve à preparação para ocupações profissionais que respondam às necessidades do mercado, e que atuam para produzir e reproduzir esse modo de produção:

O esvaziamento da educação escolar, portanto, passa pela negação do conhecimento como necessidade ontológica para a decodificação da realidade. Ora, se não há conhecimento a ser ensinado, não há ato educativo, consequentemente o professor cai numa armadilha que o transforma em figura decorativa que desvaloriza seu papel, sua formação e as condições objetivas de realização de sua atividade (Marsiglia; Martins, 2013, p. 98).

Moraes (2009) afirma que o conhecimento teórico pode fornecer bases racionais e críticas para questionar o discurso apresentado como justificativa para os problemas sociais que presenciamos, sobretudo no campo da educação. Isso porque, desde a Segunda Guerra Mundial, a educação tem sido tomada como a principal estratégia para contribuir com as mudanças impostas pela sociedade capitalista. Sob a crítica de que a escola tradicional e a educação formal já não correspondiam mais às necessidades da sociedade, um novo projeto educativo emerge para assegurar o desenvolvimento de competências.

Isso se traduz na tomada das teorias como “[...] meros discursos a respeito do mundo [...] formas de expressão desprovidas de qualquer estatuto ontológico privilegiado, ou, mais diretamente, como construtos, jogos de linguagem incomensuráveis e sem sujeitos” (Moraes, 2009, p. 590). No campo da educação, isso se materializa como uma supervalorização da subjetividade — do aluno e do trabalho docente —; o conhecimento se transforma em “saberes”, com valorização da prática em detrimento da teoria. Torna-se necessária, segundo a nova visão epistemológica, a

[...] construção de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui ou

transmite, mas nas competências que constrói e que o habilita para o convívio com situações cada vez mais complexas (Campos, 2002, p. 86).

Essa construção ocorre tomando como base para a formação de professores teorias vinculadas à epistemologia da prática. Tardif (2000) indica que a formação de professores deve-se pautar no conjunto de saberes que são realmente utilizados pelos professores em sua prática profissional, pois no cotidiano emergem os saberes necessários à formação. Seu posicionamento se opõe à defesa do saber acadêmico e teórico para a formação do professor.

Schön (1997) também defende o conhecimento adquirido pela experiência — conhecimento tácito — que deve assumir papel principal na formação, pois o saber cotidiano constitui a base dos conhecimentos para a formação docente. Nesse sentido, o conhecimento docente se produz por sua utilidade prática e instrumental, e se supõe a ausência de três dimensões do conhecimento:

A ausência de **diferenciação** significa homogeneizar a realidade pela experiência. A ausência de **profundidade** representa a limitação do real ao nível imediato, restringindo sua compreensão ao meramente empírico. Se tudo é aparência, não há profundidade. A ausência de um **futuro aberto** indica a impossibilidade de emergência do novo. Se a história acabou, acabou também a intervenção humana, acabou o mundo (Bhaskar *apud* Moraes, 2009, p. 592, grifo nosso).

A ausência dessas três dimensões pressupõe um modelo de formação técnica e provoca a desintelectualização do professor. Isso ocorre à medida que são reduzidos os conteúdos teóricos, incorporados os saberes tácitos e admitindo-se que a prática docente se limita ao ambiente escolar.

Dispensa, assim, o conhecimento como campo de compreensão da inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento de considerar as determinações desse mesmo mundo. Despolitiza a formação e a própria prática, pois mesmo aceitando a ideia de conflito, o reduz à imediatez das diversidades individuais ou, no máximo, das de grupos. No afã de sobrevalorizar a experiência cotidiana dos professores em seu espaço de trabalho, as imprecisões e incongruências peculiares a tal epistemologia da prática os tolhem em sua capacidade de capturar as relações funcionais dos fenômenos empíricos. Os fragilizam frente à complexidade da realidade social que envolve a educação e a trama de desafios da sala de aula (Moraes, 2009, p. 593).

A negação da importância do conhecimento para a compreensão da realidade se manifesta na escolha ou não de determinados conteúdos a serem ensinados na escola e também na formação inicial de professores, como pretendemos demonstrar. De forma mais ampla, trata-se da “negação da perspectiva de totalidade” (Duarte, 2010, p. 35), como veremos adiante.

As abordagens pedagógicas hegemônicas atuais defendem que não há um conhecimento universal relevante para a formação: devem ser valorizadas e consideradas as experiências

individuais dos sujeitos, que determinariam em última instância o que é e o que não é importante para a formação. Ou seja, defendem o “[...] princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem, não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional” (Duarte, 2010, p. 35).

A negação da totalidade incorpora o princípio do relativismo, tanto epistemológico quanto cultural. No relativismo epistemológico, a objetividade e a universalidade do conhecimento são questionáveis, uma vez que o ato de conhecer seria dependente da experiência de cada indivíduo (solipsismo). Já o relativismo cultural admite a existência simultânea e com o mesmo *status* valorativo de uma multiplicidade de culturas expressas por meio de valores, crenças, práticas e concepções de natureza e sociedade.

Nesse sentido, “Nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura” (Duarte, 2010, p. 36).

Tal princípio coloca em risco o currículo escolar, como defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que se torna tarefa quase impossível delimitar quais conteúdos comuns deveriam ser ensinados, considerando que cada indivíduo possui interesses distintos, pertencem cada um a uma determinada cultura, com valores, crenças e práticas próprias. Da mesma forma, não haveria critérios específicos que delimitariam o que é uma cultura, pois se fala de cultura indígena, cultura branca, cultura escolar, cultura dos cegos, etc. (Duarte, 2010).

A desvalorização da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados vem acompanhada da negação do próprio ato de ensinar, sob a “[...] defesa da particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural” (Martins, 2010, p. 21).

Nesse contexto, se não existem conteúdos previamente determinados para serem ensinados, torna-se mais importante o desenvolvimento de competências visando ajudar o indivíduo a acompanhar as intensas e rápidas transformações da sociedade atual e a se inserir no mercado de trabalho, atribuindo à escola essa função.

Embora o termo ‘competências’ possua um caráter polissêmico, a expressão, no âmbito da educação, tem sido utilizada em substituição ao termo conhecimento, o que é problemático, pois “[...] a plasticidade desse termo é um elemento da força social que reveste e das ideias que veicula” (Ropé; Tanguy, 1997, p. 16). Isso se deve ao fato de que a expressão ‘competência’

vem acompanhada de um discurso que busca colocar a educação a serviço da sociedade capitalista, redefinindo os conteúdos escolares, bem como os métodos de ensino.

A configuração das noções organizadoras desse modelo pedagógico [...] encontra sua expressão final no ensino técnico e profissionalizante, em que a centralização nas aprendizagens e sua avaliação em tarefas dadas é disputada pela força de uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural (Ropé; Tanguy, 1997, p. 20).

Com isso, o ensino centralizado no desenvolvimento de competências estaria ligado à preparação do aluno para o mercado de trabalho no qual o conteúdo a ser ministrado passa a ser validado por sua utilização prática, requerida pelos empregos disponíveis e “[...] a redefinição dos conteúdos de ensino com base nas noções de objetivos e competências é justificada pela necessidade de produzir as condições de atribuição de sentido aos saberes escolares” (Ropé; Tanguy, 1997, p. 30), mais uma vez desvalorizando o ensino do conhecimento teórico acumulado pela humanidade.

Além disso, o termo ‘competências’ é muito utilizado no meio empresarial, o que gera mais uma problemática revelando a ideologia que sustenta essa opção pedagógica.

As técnicas utilizadas pelas instituições escolares tanto para definir o que deve ser ensinado quanto para avaliar o aprendizado são semelhantes às utilizadas pelas empresas para avaliar e identificar as competências dos empregados.

Há uma tentativa das pedagogias hegemônicas de vinculação imediata entre o mundo real e a escola, com vistas a preparar o indivíduo para atuar no mercado de trabalho e para que a transição escola-empresa não se dê por um estranhamento das condições impostas. O termo competências sela uma parceria entre a escola e as necessidades do capital:

Essa centralização nas competências, que se produz correlatamente à extensão do campo de atividades da formação e da educação, não poderia ocultar o fato não menos importante de que o desenvolvimento das ações de formação, de avaliação e da validação das competências se efetua disputando, no sistema escolar, o monopólio que até agora tinha nesse domínio (Ropé; Tanguy, 1997, p. 23).

Quanto à formação de professores, nessa concepção, há clara redução de conteúdos e esvaziamento do ato de ensinar. Portanto, mais importante do que socializar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos na formação inicial, assistimos à formação docente pautada na organização de atividades que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à adaptação às demandas do mercado.

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade

venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (Duarte, 2010, p. 38).

É possível afirmar que a formação de professores está imersa nas demandas da sociedade capitalista e na concepção de sujeito solipsista que se pretende formar. Não há como pensar a formação de professores desvinculada das demandas da sociedade atual e muito menos da Educação Básica.

Todavia, longe de defender uma visão romântica e ingênua da educação, devemos considerar que, por meio dela, é possível iniciar uma transformação da realidade social. Para isso é fundamental reconhecer que a escola pode influenciar a transformação da sociedade e cumprir a sua função social, transmitindo e socializando os conteúdos clássicos:

Dizer então que a educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais (Saviani, 2020, p. 106).

Como vimos, as abordagens pedagógicas hegemônicas derivadas do lema “aprender a aprender” trabalham a serviço do capital para a manutenção da atual sociedade de classes e servem aos interesses da classe dominante, ao passo que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural assumem posicionamento claro a favor dos interesses dos trabalhadores, elas são, portanto, contra-hegemônicas, lutando pela transformação da sociedade atual.

O primeiro passo para uma efetiva prática social implica em compreender as contradições intrínsecas da sociedade capitalista, pois “[...] os elementos da conjuntura são entendidos como instrumentos para trazer à tona, para pôr em evidência as contradições de estrutura e, dessa maneira, mudar a correlação de forças para a transformação da própria sociedade” (Saviani, 2020, p. 107).

Esse entendimento poderá contribuir para a clareza de que não há neutralidade no processo educativo e que assumir determinada postura pedagógica implica na manifestação do lado que o professor ocupa na luta de classes, se dos interesses da classe dominante ou se ao lado da classe trabalhadora.

É nesse quadro que a educação escolar se situa. E os professores tanto podem integrar-se, ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia desempenhando papel de contornar acidentes de estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de

consolidar o *status quo*, quanto podem desempenhar o papel inverso de, por meio dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (Saviani, 2020, p. 107).

Saviani (2020, p. 105) afirma que a primeira condição para se atuar de maneira consciente na educação “[...] é conhecer, da maneira mais precisa possível, o modo como se encontra a estrutura da sociedade na qual se desenvolve a prática educativa”. Isso indica que, na formação inicial de professores, conteúdos que ajudem na compreensão do funcionamento da sociedade em que vivemos são fundamentais para a formação teórica adequada e contribuirão para a formação da consciência da prática pedagógica correspondente.

É necessário entender que a sociedade capitalista é formada por interesses antagônicos e que, a depender da postura pedagógica adotada, o professor estará a serviço do interesse de uma das classes fundamentais: os interesses da classe dominante, detentora do poder econômico/político ou dos interesses da classe trabalhadora, que sofre as consequências da desigualdade imposta pela classe dominante:

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista, decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, ou seja, a serviço dos interesses da classe dominante; e outro se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. Não há possibilidade de uma terceira posição. **A neutralidade é impossível.** É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político (Saviani, 2020, p. 106, grifos nossos).

A formação inicial de professores, quando sobrecarrega o currículo com disciplinas de metodologia e práticas de ensino, reduzindo as disciplinas que abordam os conteúdos científicos (históricos, filosóficos e sociológicos), pode dificultar o entendimento dos futuros professores a respeito da necessária relação entre teoria e prática e, por outro lado, favorecer uma prática desprovida de vínculos conscientes entre a educação escolar e as concepções de homem e sociedade que se pretende formar.

Entretanto, se na formação inicial de professores, há uma ênfase em disciplinas de metodologia, consideradas de cunho prático, as disciplinas que abordam os conteúdos históricos, filosóficos e sociológicos, que permitiriam a formação do que tratamos acima de modo a favorecer a compreensão da estrutura da sociedade, são relegadas a segundo plano, provocando um desequilíbrio na formação inicial que pode impedir o entendimento da educação como ato político.

Muitas vezes esse desequilíbrio se manifesta em afirmações como “a teoria não se aplica na prática” ou “a realidade da escola é diferente do que se imagina”. Ignorar as demandas da sociedade, ignorar as desigualdades que assolam a maior parte da população brasileira, ignorar a desigualdade social que se expressa, na escola, como uma desigualdade escolar, é agir de acordo com o que a classe dominante espera:

[...] a classe dominante tem todo o interesse em difundir na sociedade em geral e, particularmente nos trabalhadores, a ideia da colaboração entre as classes, visando mantê-los subordinados e convencendo-os de que é preferível adaptar-se à ordem existente do que lutar para transformá-la (Saviani, 2020, p. 108).

Se considerarmos a escola na perspectiva da classe trabalhadora, perceberemos os desafios impostos à educação na efetiva universalização da escola, uma vez que o acesso ao conhecimento acumulado historicamente se dá de maneira desigual a depender da classe social do indivíduo. Em termos gerais, a desigualdade da sociedade se expressa numa desigualdade escolar: uma escola para pobres voltada à adaptação às condições sociais impostas e uma escola para os ricos buscando garantir a continuidade da dominação sobre a classe trabalhadora. Desafios que se expressam como

[...] a impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade do acesso de todos ao saber, a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a propor-se um tipo de educação para a classe dominante e outro tipo para a classe trabalhadora ou, então, uma mesma educação para todos, porém internamente diferenciada para cada classe social e assim sucessivamente. Penso, contudo, que esses diferentes tipos de desafio decorrem, todos, de um desafio fundamental ligado ao próprio caráter da sociedade capitalista [...] (Saviani, 2021, p. 248).

A formação de professores pode atuar de maneira a proporcionar condições para se pensar a educação contra-hegemônica, à medida que os conteúdos desta formação promovam tanto o entendimento da realidade que nos é apresentada como imutável, como a defesa de uma escola que cumpra a função de transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos:

[...] urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção do conhecimento se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade tem norteado a formação escolar, em especial a formação de professores (Martins, 2010, p. 20).

Defendemos uma formação inicial de professores que tenha como norte a humanização dos indivíduos por meio da transmissão da cultura, o que implica um modelo de formação que incorpore conteúdos teóricos capazes de nutrir os professores com a capacidade de pensar e

agir, também, à luz dos princípios político-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da teoria histórico-cultural. A ausência desse conteúdo formativo,

No tocante à formação docente, [...] é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. [...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social (Martins, 2010, p. 15).

Os currículos dos cursos de licenciatura das IES seguem as orientações legais que norteiam a elaboração dos projetos pedagógicos das instituições¹⁰. O mesmo se aplica às recentes (re)formulações dos cursos de formação de professores. No entanto, na análise realizada das pesquisas correspondentes a esse eixo, percebemos que há pouca referência às políticas educacionais e à legislação pertinente voltadas à formação de professores.

A formação de professores tem sido amplamente debatida por diversos movimentos sociais, bem como pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), desde meados da década de 1980, objetivando “[...] maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes atuais e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada” (Dourado, 2015, p. 300).

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores foram implementadas por meio da Resolução n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), na qual

[...] vamos encontrar um conjunto de princípios que consideravam a competência como concepção fundamental para orientar os cursos e isso se convencionou chamar de Pedagogia das Competências. Ao que parece, era uma tentativa de adequar a formação do professor na concepção de um projeto neoliberal e hegemônico, ou seja, um projeto do capital, no qual esse professor seria um disseminador dessas concepções por meio de sua prática (Pinho, 2021, p. 176).

Essa resolução recebeu severas críticas dada a permissão de uma carga horária mínima de 2.800 horas, provocando o aligeiramento na formação. Segundo Freitas (2002), podemos

[...] identificar a adoção da pedagogia das competências como a “pedagogia oficial”, uma vez que ela se materializa entre nós não a partir dos avanços teórico e práticos no campo da pedagogia e da educação, mas a partir das exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo (Freitas, 2002, p. 153).

¹⁰ [Nos referimos ao conjunto de Diretrizes e Resoluções produzidas no âmbito do CNE e do MEC, destinado à normatização dos cursos de licenciatura, incluindo a pedagogia e também à educação infantil (Brasil, 2006;2013;2015;2017;2019).

Essa Resolução orientou os currículos de formação por mais de uma década, quando, então, foi aprovada a Resolução n.º 2/2015 (Brasil, 2015), considerada “[...] um marco histórico e político, porque institui um projeto de formação de professores articulado com a valorização da carreira do Magistério, além de ter sido construída coletivamente por várias entidades” (Pinho, 2021, p. 176).

A Resolução n.º 2/2015 (Brasil, 2015) foi fruto de amplo debate e construção coletiva, provocados pelo CNE que objetivou repensar as políticas para a formação de professores. Foi constituída uma comissão bicameral que promoveu “[...] debates, discussões, audiências públicas e um amplo diálogo com várias associações e entidades acadêmico-científicas e sindicais” (Souza; Vieira de Sá; Pinho, 2023, p. 7). Dessa forma, na referida Resolução,

[...] a política de formação de professores articula formação inicial e continuada, condições de trabalho pela valorização do magistério, incluindo a docência, gestão e coordenação pedagógica [...] propôs uma formação específica para as licenciaturas, propôs concursos públicos para os profissionais da educação, além disso, propôs que os professores deveriam ter experiência na Educação Básica [...] demonstrou conquistas e avanços para a formação do professor, como também o fortalecimento não só da Universidade como também da Educação Básica, reforçando esse diálogo (Pinho, 2021, p. 176).

No entanto, o ano de 2016, marcado pelo golpe parlamentar e afastamento da presidenta Dilma Rousseff, resultando no processo de *impeachment*, é seguido por medidas de desmonte da educação brasileira, incluindo na formação de professores. A partir desse ato, estiveram à frente da presidência da república Michel Temer (até 2018) e Jair Messias Bolsonaro (2018-2022). Nesse período, houve a aprovação da

Emenda Constitucional 95/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos, com cortes financeiros na educação. Além disso, tivemos, nos cinco anos posteriores ao golpe: a Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista, ou seja, a retirada de vários direitos da classe trabalhadora (Pinho, 2021, p. 177).

Esses acontecimentos resultam da articulação entre a elite conservadora e o capital, arquitetando um projeto de sociedade pautado nos princípios neoliberais, culminando, no campo da formação de professores, com a elaboração da Resolução nº 2/2019 (Brasil, 2019) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui uma Base Nacional Comum (BNC) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). Tal Resolução

[...] acaba por impulsionar: a) a desarticulação entre formação inicial, formação continuada e valorização/carreira; b) a padronização e atrelamento entre avaliação em larga escala, controle do trabalho pedagógico e precarização do trabalho docente; c) o alinhamento da formação de

professores à BNC da educação básica; d) a formação a partir de competências profissionais; aprendizagens essenciais e direitos de aprendizagem; e) o alinhamento da formação de professores à concepção de professor tecnicista com foco nas competências, habilidades, domínio dos conteúdos de ensino e saberes da docência limitados à prática e ao saber-fazer; f) o deslocamento do *locus* da formação do professor; g) a redução da carga horária da base comum, dos elementos norteadores e fundamentos da formação e concentração da carga horária dos cursos em conteúdos e competências vinculadas a BNC, dentre outros (Pinho, 2021, p. 177).

A Resolução n.º 2/2019 (Brasil, 2019) é considerada, pelas entidades representativas dos docentes, um retrocesso nas políticas de formação inicial de professores. Percebemos a retomada do tecnicismo, uma política de caráter tecnocrático, com o intuito de maior controle sobre o trabalho pedagógico na Educação Básica, bem como a implementação da lógica privatista de várias secretarias de educação dos estados e municípios (Freitas *apud* Pinho, 2021). Ademais,

Há uma depreciação do professor intencionalmente, uma vez que os direitos dos docentes são retirados, abrindo espaço para pessoas que não tem a formação poderem lecionar, caso seja entendido que possuem condições para exercer a função, o que desconsidera a produção de todo pensamento educacional brasileiro. [...] reafirma uma visão restrita, instrumental, que é a volta ao passado que tanto criticamos. [...] reforçam uma imagem negativa do professor, descaracteriza a formação pedagógica [...] (Pinho, 2021, p. 178).

Da mesma forma que a história da formação de professores no Brasil evidencia as ideias pedagógicas presentes em cada modelo formativo, as políticas para formação de professores que orientam a elaboração dos currículos dos cursos de licenciatura carregam diferentes e conflitantes concepções político-pedagógicas de formação humana, projetos distintos de sociedade e de formação profissional. No caso da Resolução n.º 2/2019 (Brasil, 2019), um projeto de sociedade pautado nos ideais neoliberais e na manutenção e aprofundamento das desigualdades sociais e escolares.

Uma nova Resolução é aprovada em 2024, após severas críticas à Resolução anterior. No entanto, a Resolução CNE/CP N° 4, de 29 de maio de 2024¹¹ que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)”, não contribui para a formação inicial docente no sentido de corresponder aos objetivos contra-hegemônicos. Ao contrário,

¹¹ Comentaremos brevemente essa Resolução, uma vez que nossas análises recaem sobre PPCs de Cursos aprovados sob a égide das Resoluções anteriores.

No contexto do atual modo de produção capitalista, a partir de disputas e resistências na arena trabalho-educação, [...] o campo da formação de professores e professoras, de modo hegemônico, assume um papel de materializar um conjunto de conhecimentos, valores, condutas, práticas, projetos que legitimam o *status quo* frente à conjuntura de crise estrutural do capital [...] (Costa; Figuerêdo & Rosa, 2024, p. 14)

Assim como as resoluções anteriores, a 02/2024 e a BNCC, permitem interpretações diversas, do texto. Podem agradar, por essa razão, diferentes posições político-pedagógicas. A força que têm para influenciar mais ou menos a realidade que pretendem atingir, dependem de uma série de fatores ao redor. Por exemplo, campanhas midiáticas do governo e legisladores pró e contra a legislação aprovada, formação continuada sobre a norma, grau de autonomia docente para estudo e aprofundamento da norma (em serviço ou privadamente) etc. Conforme afirmam Shiroma, Campos e Garcia (2005),

[...] a “desconstrução” dos textos visando a compreensão de seu processo de produção torna-se um importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que permite localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que transgride os limites dentro dos quais foi construído. Composto por contradições, um texto não é restrito a uma única, harmoniosa leitura. Pelo contrário, torna-se plural, aberto a releituras, não mais um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo leitor para produzir sentido (Shiroma; Campos & Garcia, 2005, p. 433),

Não restam dúvidas, porém, quanto à exigência legal de articulação entre a formação inicial, e aqui estão incluídos os futuros professores para a educação infantil em cursos de pedagogia, e a BNCC: “Art. 7º [...] XIII - a conexão do currículo de formação com conteúdos que fundamentam e balizam as diretrizes curriculares para a Educação Básica; [...]” (Brasil, 2024). Aqui, concordamos com a Anfope (2024) e o Andes (2024) em suas análises do Parecer e da Resolução homologada, respectivamente.

Sobre o Parecer 04/2024 a Anfope (2024) afirma:

[...] parece uma bricolagem, no sentido do improvisado, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país. No Parecer e no Projeto de Resolução, os conceitos e orientações para a formação inicial parecem ser uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória.

O Andes (2024), por sua vez, chama atenção para o fato de que a Resolução 04/2024,

[...] está pautada pela matriz das competências e habilidades para formação de professores/as, pragmatista, utilitária, sem articulação entre formação inicial, formação continuada e trabalho docente, esvaziada de uma visão crítica da educação e da sociedade. A Resolução CNE/CP Nº 04/2024 impõe um modelo de formação baseado na BNCC que tenta padronizar e estreitar os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade.

Do exposto até aqui, podemos concluir que a legislação que organiza a formação de professores não pode ser considerada empecilho ou estimuladora na busca de equilíbrio na inserção de conteúdos formativos sobre as diferentes concepções pedagógicas, incluindo as não hegemônicas. Porém, as matrizes político-pedagógicas orientadoras da legislação apontam para o fortalecimento de concepções hegemônicas, o que certamente incide sobre a ausência do equilíbrio citado, em favor das teorias que, conforme analisamos, servem aos interesses do capital.

Considerando pois, as especificidades da institucionalização da educação infantil no Brasil, cabe-nos a seguir a tarefa de analisar como ocorreu a formação de professores para atuar nessa etapa da educação básica, bem como as políticas públicas que orientaram tanto essa formação quanto as práticas a serem desenvolvidas na educação infantil..

3.2 A formação inicial de professores e as políticas públicas para a educação infantil

A formação de professores para a educação infantil, acompanha o objetivo preconizado para essa etapa da educação básica, como veremos ao traçar brevemente um histórico dos cursos destinados à formação inicial de profissionais para atuar com crianças pequenas, bem como os documentos/diretrizes elaboradas para direcionar as ações nas creches e pré-escolas.

Quando investigamos a história, não identificamos uma série de acontecimentos instantâneos e isolados, mas fatos que se revelam, ao mesmo tempo, como resultados de processos anteriores e indicadores de direções futuras; incluímos pressupostos ontológicos e epistemológicos que tem como eixo norteador o estudo dos fenômenos em movimento, nas suas manifestações contraditórias, nos seus procedimentos de análises que estão em constantes modificações (Raupp; Arce, 2012, p. 55).

A exigência de formação específica para atuar na educação infantil se deu como desdobramento da LDBEN em 1996 (Brasil, 1996). Desde o início da década de 1990, o conteúdo a respeito dessa temática se ampliou consideravelmente nas políticas educacionais, bem como nas pesquisas educacionais.

A formação das professoras de educação infantil é um tema que começou a se intensificar nas políticas educacionais e nos debates acadêmicos nacionais da área a partir de meados da década de 1990, sobretudo com os desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Raupp; Arce, 2012, p. 5).

Embora a institucionalização da educação infantil seja datada anteriormente, não se exigia formação específica para atuar com as crianças nessa faixa etária. Isso se justifica pelo caráter atribuído a essas instituições, como vimos na seção anterior.

Arce (2001) revelou a existência de um processo denominado feminização do magistério desde o surgimento do atendimento institucional de crianças pequenas, afirmando o caráter de naturalização da profissão atribuído ao papel da mulher na sociedade dos séculos XV, XVI, XVII e XVIII.

[...] A realização desses estudos evidenciou que, historicamente, foram construídas imagens idealizadas do ser criança e do ser mulher, que se cristalizaram e ganharam um status de “sagradas”, determinando, sem que se coloquem em discussão, os papéis sociais da criança e da mulher (Arce, 2001, p. 169).

O papel atribuído aos profissionais que desempenhariam as funções de cuidado das crianças pequenas estava fortemente vinculado à figura da mulher, naturalizando o papel da mãe educadora.

[...] a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade (Arce, 2001, p. 170).

Da mesma forma que as instituições de educação infantil sofreram influência dos educadores, sobretudo Froebel, como vimos, Arce (2001) afirma que elas também elaboraram um método para orientar o trabalho e a formação dos profissionais para atuar com as crianças pequenas.

Froebel atribui à professora das crianças pequenas o título de jardineira, pelo papel que deveria desempenhar, cuidando com amor e carinho das crianças de modo que não houvesse interferência em seu crescimento, sendo capaz de cultivar “[...] os germens da tendência natural que possuiria o ser humano, a de unir-se à natureza e ao criador” (Arce, 2001, p. 171).

Para que essa função fosse efetivada, a mulher deveria receber uma formação com conteúdos de psicologia do desenvolvimento e religião, presentes em manuais entregues às mães, mas que também serviam como guias para o trabalho a ser desempenhado pelas jardineiras.

Outra expoente importante de cuidados com as crianças foi Montessori, criadora de um método que se baseava nas fases do desenvolvimento da criança e nas necessidades específicas para essa faixa etária, estabelecendo que a formação infantil “[...] não deveria caracterizar-se pelo conhecimento teórico, mas por um processo de autoformação, incluindo o treino e o

aperfeiçoamento das seguintes aptidões: observação, calma, paciência, humildade, autocontrole, praticidade, delicadeza (Arce, 2001, p. 172).

A formação nesses moldes seria suficiente para a aplicação da proposta da educação infantil, atribuindo ao profissional o papel de coadjuvante, valorizando suas características pessoais no lugar de seus conhecimentos e habilidades profissionais. Isso porque era necessário que a professora tivesse um caráter e moral inabaláveis, uma vez que o cotidiano das instituições deveria ser orientado pelos interesses e necessidades das crianças.

Ambos, em suas abordagens educacionais, transformam a figura do educador de crianças menores de seis anos, oferecendo-lhe um novo *status* sob a defesa de um papel mais cientificamente fundamentado ao utilizar a psicologia do desenvolvimento e incorporá-la às práticas na educação infantil. Paralelamente, colaboram para o aperfeiçoamento desse papel, agregando novas características ao mito da maternidade e da mãe como educadora nata.

A ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar (Arce, 2001, p. 173).

Esse modelo de formação dos profissionais, se reflete na realidade da educação infantil brasileira, pois até a promulgação da LDBEN (Brasil, 1996) não havia legislação específica que determinasse como se daria a formação de professores para atuar nessa etapa da educação, uma vez que ainda vigorava o modelo assistencial para as crianças pequenas.

A história da formação específica de professores para a educação infantil no Brasil, uma vez que essa necessidade surgiu a partir da inserção do atendimento da criança de 0 a 6 anos na educação básica no sistema escolar regular, impondo ao Estado a obrigatoriedade dessa oferta e, conseqüentemente a preparação dos profissionais para o atendimento (Kishimoto, 1999).

Durante a Década da Educação (1997 a 2007), políticas de formação profissional para a educação básica previram a formação dos quadros docentes em nível superior. Certamente para agilizar essa formação, a mesma Lei cria uma nova modalidade de curso – normal superior – que, no interior de Institutos Superiores de Educação, encarregar-se-ia da formação do profissional de educação infantil (Kishimoto, 1999).

No entanto, já nos anos 1930, duas universidades ofertavam cursos de formação de profissionais para a educação infantil em nível superior: a UFRJ (1931) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) (1938). A criação das faculdades de educação permitiu a oferta desses cursos, que deveriam preparar para o magistério.

Já na Universidade de São Paulo (USP), foi instalada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, anexo à faculdade, criou-se o Instituto de Educação, que dispunha de cursos profissionalizantes. Somente em 1938, o Instituto de Educação se transformou em curso de Pedagogia.

Durante esse período, havia poucas instituições destinadas à educação das crianças pequenas e, portanto, pouca demanda para formação de profissionais. Essa necessidade se intensifica com o passar dos anos e o “[...] aumento dos cursos de formação profissional acompanha a precária expansão da rede de escolas infantis” (Kishimoto, 1999, p. 67).

Kishimoto (1999) afirma que, na década de 1970, houve uma discussão ampliada em defesa da municipalização da educação infantil, que passou a ter controle fiscal nas esferas federal, estadual e municipal. Assim, cresce a pressão para a formação de profissionais, o que contribui para o aumento do número de cursos, sobretudo na iniciativa privada.

A explosão das escolas de nível superior mantidas pela iniciativa particular inicia-se nessa década, repercutindo na oferta de 10 cursos destinados à educação pré-escolar. Os anos 80, a ‘década perdida’, sofrem os efeitos das dificuldades financeiras do país, com intensa recessão econômica, e arrefecem a criação de cursos pela iniciativa particular. O setor público, notadamente o estadual e o federal, continua a aumentar a oferta. O crescimento é retomado na década seguinte, com 15 novos cursos sob a responsabilidade de setores privados (Kishimoto, 1999, p. 68).

São poucos os relatos e pesquisas a respeito da formação de professores para atuar na educação infantil, visto que anterior à LDBEN n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), o foco da formação de professores por meio dos cursos de Pedagogia ou Curso Normal Superior se destinavam a preparar o profissional para lecionar nas escolas de ensino fundamental.

Todavia, Kishimoto (1999) afirma que, mesmo que por um curto espaço de tempo, a Escola Normal Superior formou professores para educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos Institutos Superiores de Educação que funcionavam anexos às universidades. A LDBEN n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), nos artigos 62 e 63, há a proposta de formação de professores de educação infantil nos Institutos Superiores de Educação por meio do curso normal superior.

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

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras

séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996, p. 45).

Embora a legislação preveja uma quantidade de 3200 horas para formação, também prevê dispositivos legais para aproveitamento de estudos. Dessa forma, um egresso do curso do magistério, em nível médio, poderia aproveitar até 800 horas de estudos e a prática prevista no currículo poderia ser efetuada no próprio local de trabalho, também com até 800 horas.

Assim, o curso normal superior poderia restringir-se a apenas 1600 horas. Nos cursos Normal Superior a titulação mínima exigida para o corpo docente era de que pelo menos 10% dos docentes tivessem formação ao nível de mestrado, enquanto os cursos de Pedagogia das universidades deveriam ter pelo menos 50% do corpo docente com mestrado ou doutorado.

Tais características revelam a preocupação menor com a formação do professor de educação infantil nos Institutos e vão na contramão da qualidade de ensino.

Esse encaminhamento tem por base o princípio de aligeiramento da formação no seu sentido mais perverso, pois ao invés de capitalizar a experiência prática da aluna, desafiando-a a aprofundar a reflexão, entende que esta seja substituível pela vivência, desarticulando a teoria da prática sob o falacioso argumento de que quem faz não precisa pensar o fazer. Aliada a isso, a retirada da formação dos professores da educação básica dos cursos de pedagogia nas universidades também significa a separação entre formação profissional e formação universitária. Entra em cena a discussão que diferencia ‘certificação e treinamento’ de ‘formação’ (Cerisara, 2002, p. 334).

Kishimoto (1999) destaca que o curso normal superior, ao ser ofertado fora do contexto universitário, perde a riqueza e a diversidade essenciais para a formação docente. A universidade, como espaço de produção de conhecimento e reflexão, oferece um ambiente único, propício à reflexão e conectado às questões teóricas e práticas da educação. Na contramão, a formação docente por meio do curso normal superior limita-se à transmissão de técnicas.

Na mesma direção, Cerisara (2002) afirma que esse modelo de formação de professores corresponde a um projeto político pedagógico que busca adaptar as reformas educacionais aos ideais neoliberais impostas pelos organismos internacionais.

A gestação dos documentos relativos à formação das professores tem se dado em meio a embates políticos entre dois projetos distintos: de um lado, o projeto defendido pelo movimento organizado dos educadores, que entende a formação como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério, considera a universidade como lugar privilegiado para essa formação; defende uma sólida formação teórica; assume a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador entre teoria e prática e concebe o professor como intelectual; de outro, o projeto defendido pelo Conselho Nacional de Educação, que se submete às políticas neoliberais impostas pelos

organismos internacionais com a retirada da formação das professoras das universidades e propondo uma formação técnico-profissionalizante com amplas possibilidades de aligeiramento, sem espaço para uma reflexão profunda sobre os processos educativos, reduzindo o papel da professora a mera executora de tarefas pedagógicas e restringindo a concepção de pesquisa e de produção de conhecimento à esfera do ensino (Cerisara, 2002, p. 333).

É nesse contexto que Rosemberg (2002) relata as fortes influências dos organismos internacionais na elaboração das políticas públicas para a educação infantil e para a formação dos professores de educação infantil.

Os altos valores de investimento do Banco Mundial na década de 1990 revelam o interesse em um modelo escolar que se associa ao ensino fundamental, como forma de melhoria dessa etapa da educação básica e, ao mesmo tempo, direciona o investimento para uma linha denominada Desenvolvimento Infantil (DI), cuja preocupação se volta para os cuidados com a saúde e nutrição, além da educação, que também pode significar a opção para modelos de atendimento informais às crianças pequenas.

Através da expressão ou do conceito DI pode-se driblar, em alguns países, como no Brasil, a regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a EI: formação profissional prévia dos professores, respeito à legislação trabalhista, proporção adulto-criança, instalações e equipamentos. Ao escapar da regulamentação, o custo do projeto e do programa cai, evidentemente, em detrimento da qualidade (Rosemberg, 2002, p. 47).

Raupp e Arce (2012, p. 57) afirmam que o Banco Mundial defende a implantação de um “[...] atendimento de massa, retomando, praticamente sem alteração, modelos de atendimento “não formal” apoiados em investimento público reduzido e no custeio (direto ou indireto) pela comunidade”. Esse modelo de atendimento às crianças pequenas tende a acarretar um padrão de funcionamento de baixa qualidade, sem a exigência de formação profissional adequada e de espaços adequados para o desenvolvimento de boas propostas pedagógicas para as crianças.

As reformas educacionais, na década de 1990, implementaram diretrizes orientadoras do trabalho a ser desenvolvido na educação infantil. Reiteramos que compreender as políticas orientadoras do funcionamento das creches e pré-escolas nos ajudam a clarear o papel do professor de educação infantil e o direcionamento dos projetos voltados à formação desse profissional.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), é um documento produzido pelo Ministério da Educação durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Embora possa ser considerado positivo para a educação infantil,

por ser específico para essa faixa etária, é preciso “[...] verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser desenvolvido [...] em instituições educativas como creches e pré-escolas” (Cerisara, 2002, p. 335).

Vale destacar que a elaboração do RCNEI se deu desarticulada do que estava sendo, sob coordenação de Angela Barreto, como base para uma Política Nacional para a educação infantil (1994-1998). Uma versão preliminar do documento foi entregue a mais de 700 profissionais da área da educação infantil com o prazo de um mês para devolução ao Ministério da Educação (MEC). Esse aligeiramento da discussão em torno do documento, gerou debates que culminaram, inclusive, em um livro de Faria e Palhares (1999 *apud* Cerisara, 2002, p. 335).

[...] a curta trajetória deste novo direito conquistado (das crianças à educação infantil) impõe procedimentos criteriosos para a sua inclusão numa política integrada para a infância [...] de repente fomos atropelados com os Referenciais [...] e com a troca da coordenação do COEDI.

Em outubro de 1998, foi divulgada a versão final do RCNEI, embora os pareceristas tivessem apelado por ampliação do tempo para debates e discussões. O documento curricular contempla três volumes: Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo.

Com relação ao conteúdo, verificamos a presença de conceitos importantes para a área, uma vez tem sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da educação infantil. São eles, a ênfase em: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Fala ainda em condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos. É preciso destacar ainda que a bibliografia citada contempla grande parte da produção recente da área (Cerisara, 2002. p. 336).

O primeiro volume do RCNEI (Brasil, 1998) - denominado Introdução - contém uma reflexão sobre as creches e pré-escolas no Brasil e apresenta a concepção de criança, de educação, o papel das instituições de educação infantil e o perfil do profissional. Tais concepções foram orientadoras da organização do documento e dos eixos apresentados nos dois volumes seguintes.

A concepção de criança apresentada no RCNEI (Brasil, 1998) se pauta no conceito de sujeito histórico e social. Nessa abordagem, a criança não é vista apenas como receptora passiva de conhecimento, mas dotada da capacidade de agir e pensar sobre o mundo de forma criativa. A aquisição do conhecimento é entendida como um processo que envolve a criação, significação e ressignificação, pois a criança transforma o que aprende atribuindo novos significados de acordo com suas experiências individuais e interações com o ambiente e com os outros. O documento enfatiza a singularidade das crianças, caracterizando-as como seres que

sentem e pensam o mundo de um jeito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, por meio das brincadeiras. Assim, a criança

[...] é vista como um ser que sente e pensa o mundo de um jeito que lhe é peculiar, sendo capaz de construir o conhecimento na interação com o meio e com as outras pessoas de forma ativa, a partir da criação de hipóteses originais sobre o que deseja pesquisar. A criança não é, portanto, não há espaço para pensa-la como um devir ser. A interação criança-criança, nesse contexto, ganha magnitude, pois é no trabalho com os pares que ela progredirá em seu caminho de construção de conhecimentos (Arce, 2007, p. 17).

O RCNEI (Brasil, 1998) afirma que as crianças constroem o conhecimento por meio das mais diferentes linguagens e, por meio das brincadeiras, exercem a capacidade de elaborar hipóteses e ideias sobre o que pretendem desvendar.

Esse conceito presente nos RCNEI se baseia nos pressupostos da pedagogia da infância que, por sua vez, apresenta princípios embasados na teoria construtivista. Dessa forma, “[...] a criança é entendida não só como produto de uma dada cultura, mas também como produtora dela” (Silva, 2012, p. 97).

A preocupação dos teóricos defensores da pedagogia da infância se volta para a criança e seu contexto sociocultural imediato, sendo a educação infantil complementar à educação iniciada na família. Nesse sentido, espera-se que a educação tenha como função “[...] acompanhar o desenvolvimento infantil, respeitando a espontaneidade da criança, tendo no mínimo possível de intervenção neste processo” (Arce, 2007, p. 17).

O papel da educação se volta para respeitar o desenvolvimento natural da criança e sua espontaneidade; a função do professor se resume a facilitar o ambiente de aprendizagem ofertando brinquedos, espaço e tempo para as brincadeiras, permitindo que a criança tome suas decisões e conduza o processo de aprendizagem, brincando de maneira prazerosa e espontânea (Arce, 2007).

[...] o professor é mediador entre as crianças e o conhecimento, intervindo apenas quando solicitado ou necessário. Ele garante a possibilidade de os alunos, em interação com os outros alunos ou sozinhos, ampliarem suas capacidades de aprendizagem de conceitos, códigos sociais, diferentes linguagens, experimentação, reflexão, elaboração de perguntas e respostas e construção de objetos e brinquedos. Mobiliza e oportuniza situações e espaços de aprendizagem, articulando os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, previamente estabelecidos pelas crianças, aos conhecimentos humanos já produzidos. Leva, assim, em consideração as singularidades de cada ser criança, bem como a diversidade social, étnica, costumes e valores presentes na sala de aula, trabalhando com respeito às diferenças e promovendo a socialização (Arce, 2007, p. 19).

O RCNEI manifesta a preocupação em superar o caráter assistencialista que historicamente constituiu a educação infantil e também a ênfase dessa etapa da educação como preparatória para os anos iniciais do ensino fundamental, constituindo um avanço à época. O documento aponta que não bastam os cuidados com a saúde física da criança, tampouco se trata de um processo de escolarização: está ausente uma discussão aprofundada sobre a especificidade da educação infantil. Prevalece a concepção de que a educação infantil deve ofertar condições para que a criança possa se desenvolver por meio das brincadeiras e de situações pedagógicas orientadas pelos adultos, sobretudo que sejam experiências prazerosas, uma vez que

[...] nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, furto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (Brasil, 1998, p. 22).

Tais orientações colocam a criança protagonista na construção do conhecimento, por meio das relações estabelecidas com o meio e com as outras crianças. Se a criança é compreendida em sua singularidade, devendo criar, significar e ressignificar o mundo e o conhecimento por meio de suas próprias habilidades, não há espaço para transmissão do conhecimento pois, “[...] não existe verdade, mas sim verdades, vários significados podem ser atribuídos a um mesmo fato, várias interpretações são apresentadas. Não há como reproduzir a realidade, na verdade, é impossível sua apreensão por completo” (Arce, 2007, p. 23). Essa é a concepção de conhecimento presente no Referencial.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (Brasil, 1998, p. 22).

A proposta do Referencial se volta para a integração entre o cuidar e o educar associados a padrões de qualidade. Há a defesa de que a fusão entre esses dois princípios vai romper com a hierarquização dos profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas. O conceito de educar disseminado pelo documento está relacionado a proporcionar situações e favorecer condições para o desenvolvimento das capacidades infantis, a partir das brincadeiras e interações.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e

estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (Brasil, 2018, p. 23).

O ato de cuidar se volta para a defesa da compreensão de que se trata de ajudar o outro a se desenvolver enquanto ser humano, valorizando e desenvolvendo capacidades, integrando os vários campos de conhecimento que extrapolam a dimensão pedagógica.

Operacionalmente recorre-se a procedimentos voltados à satisfação das necessidades humanas básicas como alimentação, proteção, cuidados com o corpo, saúde. As ações de cuidado devem ser consideradas por meio da observação, e ser solidárias às necessidades apresentadas pelas crianças.

Ao mesmo tempo, deve incentivar e ajudar a criança a perceber suas próprias necessidades para que sejam capazes de desenvolver autonomia.

Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando a ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (Brasil, 1998, p. 25).

Pasqualini e Martins (2008) apontam que o binômio cuidar e educar aclamado a partir dos Referenciais, e que persiste como defesa de trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil, contribui parcamente para o entendimento das especificidades dessa etapa da educação básica, uma vez que se volta para as dimensões operacionais dos conceitos apresentados sem a real preocupação em discorrer sobre o como e para que educar as crianças pequenas.

Do exposto anteriormente, temos, em síntese, que: a) é impossível cuidar de crianças sem educá-las (e vice-versa); b) a noção de cuidado avança em direção à seara das práticas educativas e só é possível separar tais dimensões se apreendidas em sua superficialidade; e, ainda, c) o cuidado está presente em alguma medida em todos os níveis de ensino e em toda relação educativa, não constituindo uma dimensão exclusiva ou específica da EI (Pasqualini, Martins, 2008, p. 79).

O segundo volume do Referencial Curricular Nacional (RCN) tem como subtítulo a “Formação pessoal e social” (Brasil, 1998). A primeira parte desse volume apresenta temas diversos que tratam da construção de vínculos, expressão da sexualidade, a separação entre a família e o bebê e o processo de diferenciação. Após essa seção são apresentados os objetivos de aprendizagem e os conteúdos para as crianças de 0 a 3 anos e para as crianças de 4 a 6 anos.

No terceiro volume, “Conhecimento de Mundo” constam as diferentes linguagens a serem desenvolvidas pelas crianças por meio das áreas de movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Cada uma dessas áreas apresenta características específicas do desenvolvimento das crianças, separadas em dois grupos: crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos. O documento também indica os conteúdos a serem trabalhados, acompanhados de orientações didáticas para o professor.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de caráter orientador, acabou se tornando um importante documento-guia do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil. O próprio documento afirma que a realidade brasileira dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, na época de sua publicação, era caracterizado pela falta de formação adequada e era urgente se pensar a formação inicial dos professores de educação infantil, bem como da formação em serviço, especialmente referindo-se à LDBEN n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Embora não tenhamos o currículo orientador dos cursos de formação de professores, é possível inferir que essa formação deveria estar atrelada aos pressupostos disseminados pelo Referencial Curricular citado. Considerando que o papel do professor é desvalorizado como protagonista da atividade de ensino, à medida em que lhe caberia seguir o desenvolvimento natural da criança, priorizando as brincadeiras entre elas, houve redução de conteúdos representativos de uma sólida formação teórica que permitisse ao futuro professor compreender o movimento histórico da sociedade, as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, e sua correlação com a educação infantil. No caso, a redução desses conteúdos na formação inicial pode dificultar as possibilidades de entendimento mais amplo do fenômeno educativo e, conseqüentemente a prática docente voltada aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural. Entendemos que, na educação infantil,

[...] a interação com o adulto ganha vulto, pois os adultos que trabalham com a criança são os responsáveis por produzir nela humanidade. O professor retoma seu *status* daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimentos. O ato de cuidar modifica-se, porque está para além do simples limpar, alimentar... Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se, etc. Ou seja, o professor cria na criança sua ‘segunda natureza’, é parteiro do seu nascimento para o mundo social. Temos aqui o resgate do professor como um intelectual que deve possuir saberes teóricos e práticos sólidos, não bastará apenas gostar de crianças, o professor aqui é alguém que deve possuir amplo capital cultural (Arce, 2007, p. 32).

Nos anos seguintes, dois documentos são publicados: “Referenciais para a formação de professores” e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”.

O documento Referenciais para a formação de professores foi publicado em 1998 com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica no Brasil e valorização do magistério. A primeira versão do texto foi apresentada em dezembro de 1997, passando por momentos de discussão e análise crítica do teor do documento. No entanto, a versão final foi publicada no segundo semestre do ano de 1998, fato que demonstra a aligeirada discussão promovida pelo Ministério da Educação.

Não tivemos acesso ao documento preliminar, mas faremos uma breve análise dos principais conceitos orientadores da formação de professores para a educação infantil a partir dessa versão final.

O documento está dividido em cinco partes: a parte I descreve o papel e o perfil profissional dos professores realizando uma análise da conjuntura em que o documento foi elaborado, apresentando também as principais tendências da formação profissional; a parte II contém as bases epistemológicas que orientam a proposta e discute o papel do professor; a parte III descreve as competências profissionais e os objetivos gerais da formação de professores; a parte IV se volta para a indicação e a formulação de currículos e programas de formação; e, por fim, a parte V trata da relação entre o desenvolvimento profissional e a progressão na carreira (Brasil, 1999).

No panorama geral da educação escolar no Brasil, o documento menciona os quatro pilares propostos pela Unesco por meio da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, conhecido como “Relatório Jacques Delors”. Nesse relatório, são apresentadas as aprendizagens que deveriam ser pilares da educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

O relatório propõe “[...] uma nova concepção de educação escolar, redimensiona o papel dos professores e exige uma formação profissional muito superior à atual” (Brasil, 1999). Essa afirmação indica que a formação profissional dos professores deve ter como orientação base a preparação para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que esteja em consonância com os princípios defendidos pelo relatório.

Para tanto, reafirma o compromisso da educação escolar como movimento social para avançar a democracia, contribuindo para a construção da cidadania e a equidade de direitos, o que significa trabalhar na perspectiva da dimensão política e pessoal. O documento aponta que essa perspectiva tem consequências e pelo menos duas refletem diretamente na formação de professores:

1. Implica ter como objetivo da educação escolar o desenvolvimento das múltiplas capacidades do ser humano, e não apenas o desenvolvimento

cognitivo, ampliando a concepção de educar para além do instruir. Essa questão vem sendo muito trabalhada no âmbito da educação infantil.

2. Implica afirmar um determinado modo de relação com o conhecimento, com os valores, com os outros, um modo de estar no mundo que se expressa na ideia de relações de autonomia (Brasil, 1999, p. 54).

Para garantir o desenvolvimento de propostas pautadas na dimensão política e pessoal o professor deve proporcionar um ambiente em que “[...] haja participação, liberdade de escolha, possibilidade de tomar decisões e assumir responsabilidades” (Brasil, 1999), ou seja, uma vivência de relações não autoritárias, na qual o conhecimento é relegado a segundo plano.

Um dos princípios orientadores da formação do professor defendido pelo documento reside na importância da reflexão sobre a ação, reforçando o pilar “aprender fazendo” apresentado pelo documento nas discussões preliminares.

Há um conhecimento na ação, ou seja, aquele que, interiorizado, orienta boa parte das atividades do professor, ainda que de modo inconsciente e mecânico. Trata-se de um conhecimento decorrente também de “crenças” muitas vezes implícitas – que em algum momento do passado podem até ter sido conscientes, fundadas em teorias científicas ou espontâneas que resultam da experiência prática no exercício profissional e se expressa em um saber fazer espontâneo (Brasil, 1999, p. 60).

Outro princípio que deve ser considerado na formação de professores diz respeito à construção da identidade do professor com base na dimensão profissional de seu trabalho, o que implica no desenvolvimento de competências.

Competência, como entendida neste documento, refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas (Brasil, 1999, p. 61).

Para o documento, as funções do professor seriam:

Participar da elaboração do projeto educativo da escola e do conselho escolar;
Zelar pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, considerando aspectos éticos e de convívio social;
Criar situações de aprendizagem para todos os alunos;
Conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas, mediando o processo de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento;
Gerir os trabalhos da classe;
Propiciar e participar da integração da escola com as famílias e a comunidade;
Participar da comunidade profissional (Brasil, 1999, p. 81).

De acordo com o exposto no documento, a função do professor não é ensinar e transmitir conhecimentos no ambiente escolar, apenas colaborar para que a criança aprenda a aprender fora da escola.

A função do professor acaba reduzindo-se a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se como mero participante das decisões escolares e da vida escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática [...] percorrer um caminho que seja mais eficaz e, de preferência, construído no aprender fazendo (Arce, 2001, p. 265).

Nesse sentido, a proposta de formação de professores para a educação infantil defendida pelo MEC, é por uma formação que seja pautada no desenvolvimento de competências e na formação pela prática, defendida pela teoria do professor reflexivo. Se reflexão se faz importante para a melhoria da qualidade das propostas pedagógicas na educação infantil, a falta da teoria orientadora para essa reflexão não permitirá o avanço no desenvolvimento de práticas educativas voltadas ao ensino nessa etapa da educação básica. Por meio desse tipo de formação,

[...] torna-se fácil o escamoteamento de um atendimento ruim, que acaba por empurrar a educação de crianças menores de 6 anos para o amadorismo, a improvisação, o vale tudo; obrigando seu profissional a se afastar cada vez mais da condição de professor que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido (Arce, 2001, p. 269).

Sabemos que os Referenciais apresentados não possuem caráter normativo, no entanto, se tornaram orientadores do trabalho pedagógico na década de 90 e anos 2000 nas instituições de educação infantil tal como para a formação de professores para a educação infantil. Ainda no ano de 1999, por meio da Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destacando que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos.

Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
Princípios políticos, dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2013).

O Parecer do CNECEB n.º 20/2009 mantém os princípios defendidos no ato de instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e antecede a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (Brasil, 2010).

O documento retoma a conquista do atendimento das crianças em creches e pré-escolas como direito social firmado por meio da Constituição Federal de 1988 e reconhece que, desde então, a educação infantil tem vivenciado um processo com diferentes concepções de educação

para essa faixa etária; por isso a importância de uma orientação sistematizada do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças pequenas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) retomam a concepção de criança presente no RCNEI, como sujeito histórico, de direitos, produtora de cultura e que por meio das brincadeiras e interações constrói seu conhecimento sobre a natureza e a sociedade. Conceitua o currículo como um “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (Brasil, 2010, p. 12).

A proposta pedagógica que orienta as DCNEI afirma que as instituições de educação infantil devem garantir às crianças condições para que seus direitos civis, humanos e sociais sejam usufruídos e toma a educação infantil como complementar à educação e o cuidado das crianças.

No entanto, observamos que, embora as DCNEI busquem avançar na discussão histórica das instituições de educação infantil como extensão da educação no lar, acabam por reproduzir tais ideias e reafirmam que a convivência entre as crianças e os adultos devem ser construídas com confiança, respeito, dignidade, proteção, saúde.

Vejamos a seguir a função do professor preconizada por meio das DCNEI para, então, buscar elementos que nos ajudem a pensar a formação de professores para a educação infantil seguindo as orientações contidas nas diretrizes.

No item “Práticas pedagógicas da educação infantil” o documento explicita a função do professor nas instituições de educação infantil, como sendo o profissional responsável por elaborar e desenvolver as práticas pedagógicas. O eixo orientador das práticas pedagógicas na educação infantil deve ser as interações, as brincadeiras, proporcionando experiências sensoriais, expressivas, corporais, que:

[...] expressem a individualidade e o respeito pelo ritmo e desejo das crianças; que promovam a imersão das crianças nas diversas linguagens para que gradualmente desenvolvam o domínio das diferentes formas de expressão; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
 Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
 Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
 Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
 Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2010, p.25-27).

Os verbos em destaque deixam evidente que a função do professor passa longe do papel de intelectual cujo objetivo seria ensinar. Na educação infantil defendida pelas DCNEI o professor deve ser um faz tudo e, ao mesmo tempo, não interferir no curso natural do desenvolvimento e construção do conhecimento da criança, uma vez que deverá: incentivar, possibilitar, propiciar, ampliar, promover, etc.

Embora as DCNEI estejam em vigor atualmente, não podemos considerar que nelas consta o currículo proposto para a educação infantil, permanecendo o questionamento: o que de fato deve ser o eixo condutor do trabalho pedagógico na educação infantil? Quais conhecimentos precisam ser aprendidos pelas crianças nessa faixa etária?

Dada essa necessidade e, embora no RCNEI constasse orientações sobre o processo educativo nas instituições de educação infantil, ainda se fazia necessária a elaboração de uma Base Nacional Comum, conforme previsto na LDBEN n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), artigo 64.

Destaca-se que nesse artigo a LDBEN determina que os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, excluindo a educação infantil.

De fato, durante as discussões para a elaboração dessa base nacional comum, a inclusão da educação infantil na BNCC foi alvo de divergência, pois assumir a necessidade de currículo nessa etapa da educação básica poderia significar a aproximação da educação infantil a um modelo voltado à escolarização, disciplinar e com áreas do conhecimento presentes como no ensino fundamental e médio.

[...] retomam-se antigas disputas e debates sobre o que é ou o que deveria ser uma proposta pedagógica ou um currículo para esse nível de ensino, revelando uma polaridade quanto às concepções de educação infantil e de criança, presente no debate acadêmico e nas práticas educativas (Lazaretti, 2020, p. 111).

A BNCC para a educação infantil é resultado de intensos debates, marcados por divergências e questionamentos, sobretudo para estabelecer quais conceitos e referenciais seriam adotados para a elaboração de uma proposta curricular.

Essa discussão tem sido enfatizada desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Ampliou-se com a publicação dos documentos normativos e orientadores que se seguiram na década de 1990 e dos anos 2000, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.060 de 13 de julho de 1990) e a LDBEN n.º 9.394/96.

Desde então, o MEC tem elaborado documentos que subsidiam o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas, permitindo as devidas adaptações à realidade de cada local, uma vez que não havia uma política pública normativa dos conteúdos para a educação infantil, inclusive permanecendo a lacuna sobre qual seria a proposta pedagógica, qual seria o currículo para a educação infantil. Lazaretti (2020, p. 108) afirma que esse questionamento foi atravessado “[...] por múltiplas interpretações e concepções sobre qual modelo de educação infantil estava consolidando-se no Brasil.

Sobre esse processo de definição dos conceitos, Amorim e Dias (2012) afirmam que havia uma preocupação inicial na elaboração do documento “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (Brasil, 1996), decorrente da escolha do termo mais apropriada para ser utilizado, uma vez que os diferentes autores atribuíam significados diferentes nos mais diversos contextos da educação, sobretudo na educação infantil.

Dessa forma, a BNCC para a educação infantil foi elaborada tomando como base as DCNEI (Brasil, 2010), a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2015).

Nesses documentos, são limitadas as metas educacionais em relação aos conteúdos mínimos e à regulamentação de um documento normatizador, em nível nacional, que defina o conjunto das aprendizagens essenciais a ser ofertado a todos os alunos durante a educação básica (Lazaretti, 2020, p. 111).

Na parte introdutória, são definidas as competências gerais da Educação Básica e que se desdobrarão nas propostas didáticas das três etapas da educação básica, buscando a articulação com a construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores (Brasil, 2017).

Sobre os fundamentos pedagógicos a BNCC:

[...] indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”

(considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 13).

Na parte específica sobre a educação infantil, há uma retomada histórica da função desempenhada por essa etapa da educação básica como preparatória para o Ensino Fundamental, independente e apartada da escolarização, situada no âmbito da educação não formal.

Com a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica a partir da LDBEN n.º 9.394/1996, a BNCC indica que tem se consolidado a concepção de educação infantil voltada para a vinculação entre educar e cuidar, embora defenda que a o cuidado está intrinsecamente ligado ao processo educativo.

Todavia, a educação infantil ainda é concebida como uma extensão do ambiente familiar, complementando a educação familiar – como já vimos presente nos documentos anteriores e principalmente no período em que a educação infantil estava sob a responsabilidade de outras áreas sociais.

A BNCC retoma os eixos estruturantes das práticas pedagógicas presentes nas DCNEI (Brasil, 2010), interações e brincadeiras, justificando que

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

Assim, são elaborados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que foram extraídos das DCNEI (Brasil, 2019) para que por meio deles as crianças desempenhem papel ativo quando provocadas a resolver situações problemas e assim construam significados sobre si e o mundo à sua volta. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Segundo a BNCC, [...] “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p. 39).

A partir da definição dos eixos estruturantes “interações e brincadeiras” e, assegurados os direitos de aprendizagem, a BNCC organiza o currículo da educação infantil em seis campos de experiência: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons cores e formas;

escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017). A cada um desses campos foram elencados objetivos de aprendizagem, que se analisados, nos permitem inferir conteúdos essenciais para a educação infantil.

Os conteúdos presentes nos campos de experiência estão vinculados às experiências concretas do cotidiano escolar e das crianças, suprimindo os conteúdos clássicos de ensino. Para pensarmos que conteúdos deveriam ser de domínio das crianças nessa faixa etária, recorreremos, mais uma vez, à Saviani.

De acordo com Lazaretti (2020, p. 117), “[...] a BNCC definiu campos de experiência como contraposição e negação ao currículo organizado por áreas de conhecimento, em uma tentativa de afastar o modelo escolar da educação infantil [...]”.

Nessa direção, Facci (2004) afirma que a educação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica diz respeito a um processo intencional de transmissão de conhecimentos que contribuam para que o aluno supere, por incorporação dos conhecimentos científicos, o conhecimento que ele já possui e que está pautado no seu cotidiano.

A partir da apropriação desses conhecimentos, o aluno poderá, de forma concreta, conhecer a realidade objetiva da qual faz parte. Para tanto, o papel do professor se torna imprescindível nesse processo, transmitindo para os alunos o conhecimento científico, artístico e filosófico existente, de maneira sistematizada.

Um projeto curricular não diz respeito somente aos conteúdos que devem ser ensinados na escola e dominados pelos alunos, mas significa o delineamento de um projeto de sociedade e um ideal de ser humano.

Dessa forma, compreendemos que a BNCC reflete os ideais de uma sociedade marcada pelos princípios neoliberais e que as orientações contidas no documento acompanham essas orientações ao objetivar um ensino que corrobore os objetivos de perpetuação desse modelo econômico quando prioriza um ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades e, conseqüentemente, a redução de conteúdos científicos.

Até aqui, tendo como base a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural, analisamos a BNCC, o RCNEI e as DCNEIs, documentos norteadores da educação infantil, buscando responder às questões fundamentais que definem e conduzem as ações de planejamento e organização do ensino: qual a concepção de criança? Qual o conteúdo fundamental e qual é a função do professor? A Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural vão ajudar a “[...] traçar finalidades e a selecionar conteúdos de ensino que possam garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, promovendo a

aprendizagem e o desenvolvimento em articulação aos objetivos e às metodologias” (Lazaretti, 2020, p. 114).

Lazaretti (2020), destaca que o olhar do professor e seu conhecimento e domínio sobre a educação escolar pública, formação humana, currículo, ensino, processos de aprendizagem e desenvolvimento, planejamento são fundamentais. Caso contrário, não será possível promover um ensino desenvolvnte, por meio de práticas pedagógicas que enriqueçam a experiência cultural das crianças e contribuam para o seu desenvolvimento humano.

A BNCC traz a função do professor como uma “figura amorfa” (Lazaretti, 2020, p. 118), como vimos, de maneira que, para assumir uma postura intencional, o professor necessita ter um posicionamento político-pedagógico.

Ao pensarmos numa proposta pedagógica contra-hegemônica, há de se recuperar a função social da escola e o papel do professor. Se assumimos que a escola tem como função nuclear a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosófico, essenciais para o desenvolvimento pleno e humanização do ser humano, passamos a considerar que, sim, é possível haver ensino na educação infantil. Arce (2013) afirma que precisamos nos afastar do conceito de ensino restrito a aula expositiva, e compreender que,

[...] o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso a transmissão, a reprodução, imitação são essenciais. O ensino na educação infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente (Arce, 2013, p. 10).

Nesse sentido, defendemos que as crianças da educação infantil também têm o direito de se apropriar dos conhecimentos por meio da tarefa nuclear do professor.

Contudo, para que o professor seja capaz de cumprir sua função contribuindo para a formação dos conceitos científicos desde a primeira etapa da educação básica, é necessário ter um domínio adequado do conhecimento e, ao mesmo tempo, estar em constante processo de estudo, daí a importância da formação continuada.

Nessa perspectiva, também defendemos que a formação inicial deve proporcionar as condições necessárias para que o professor se aproprie de conhecimentos das diferentes teorias pedagógicas, dos avanços das ciências, do movimento histórico da sociedade; caso contrário,

[...] ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da

sociedade capitalista contemporânea. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber? (Facci, 2004, p. 244).

Outra compreensão necessária ao professor de educação infantil, é a concepção de infância construída historicamente, superando a ideia naturalizante do desenvolvimento infantil. Para o materialismo histórico-dialético, a criança aprende a ser um sujeito histórico, o que significa que suas características, habilidades, qualidades não surgem de maneira espontânea, mas são construídas nas relações culturais com outros seres humanos que antecederam a sua existência,

[...] significa que a criança não constrói suas identidades pessoal e coletiva e sentidos acerca dos fenômenos da natureza e da sociedade, produzindo cultura; pelo contrário, a força motriz desse desenvolvimento é a cultural, em uma relação de apropriação, objetivada nos signos e nos instrumentos, ou seja, nos objetos e nos fenômenos sociais e naturais, como conteúdos de ensino, os quais precisam ser apreendidos em uma relação intencional e mediada (Lazaretti, 2020, p. 118).

Na mesma direção, Arce (2013) aponta que a intencionada do trabalho educativo na educação infantil, e tão necessária ao desenvolvimento das crianças pequenas, perpassa a necessidade de abandonar a concepção de desenvolvimento natural da criança, materializada nas práticas e ideia de que à criança basta cuidar de suas necessidades fisiológicas e permitir que ela cresça livre e feliz.

Esta ideia romântica da infância tem negado a milhares de crianças em nosso país o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento integral! Gerando descompassos no processo de escolarização e, ao mesmo tempo, frustrações, visões pejorativas do trabalho escolar, desvalorizando e precarizando o trabalho do professor (Arce, 2013, p. 11).

A problemática se amplia com as divergências e críticas que surgem, sob a ótica do campo teórico marxista, com relação à concepção de infância e de ensino presente nos documentos oficiais orientadores publicados pelo Ministério da Educação para a educação infantil na década de 1990. Esses documentos fortalecem perspectivas teóricas voltadas à concepção neoliberal e pós-moderna de educação, uma vez que,

[...] a concepção de infância pautada no protagonismo da criança e no espontaneísmo, a função docente vista como mediadora no processo de ensino-aprendizagem e a valorização do conhecimento cotidiano em detrimento ao conhecimento sistematizado revela uma educação infantil fragmentada que não propicia um contato mais aprofundado com toda a produção humana, limitando a formação integral do indivíduo. Ademais, essas premissas estão ancoradas nas [...] ideias naturalizantes do liberalismo, que se caracterizam por pensar o homem a partir da natureza humana, que iguala os homens e exige liberdade, como condição para o desenvolvimento das

potencialidades que estes possuem enquanto seres humanos (Silva; Arce, 2010, p. 125).

A função docente presente nas políticas educacionais para a educação infantil, como constatamos nos documentos oficiais, é descrita como mediadora do processo de ensino-aprendizagem; professor que valoriza o conhecimento oriundo do cotidiano da criança. A sua formação inicial, portanto, deverá ser orientada tendo como referência esses mesmos princípios, preparando os licenciandos para atuar nas escolas.

Acerca do professor, temos que este deve considerar como ponto inicial para a sua ação educativa os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostos. Os assuntos trabalhados com as crianças devem guardar relações específicas com os níveis de desenvolvimento das crianças em cada grupo e faixa etária, respeitar e propiciar a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalhos propostos (Silva; Arce, 2010, p. 123).

Note-se que, nos documentos oficiais, o verbo “ensinar” não aparece como função do professor, assim como os conteúdos devem ser familiares à criança, partindo do seu cotidiano e respeitando suas próprias experiências sociais, o que parece indicar que professores não serão formuladores, protagonistas na decisão sobre o currículo.

Esse cenário reflete uma intencionalidade pedagógica, na formação inicial de professores e na prática pedagógica para a educação infantil, alinhadas às concepções hegemônicas.

Assim, quando se defende que a atividade docente deva estar voltada à *mediação*, isso não significa que o professor se coloca como mediador entre o conteúdo que será ensinado e o aluno que deverá aprender, mas que o professor fará a ponte entre os interesses individuais dos alunos e atividades que fortaleçam e/ou ampliem essas demandas particulares. Na formação inicial de professores, o mesmo tende a ocorrer:

Acerca do ‘perfil profissional’, o professor deve ter uma competência polivalente, o que significa, que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de natureza diversas que abrangem desde cuidados essenciais, até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (Silva; Arce, 2010, p. 124).

Consideramos que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural têm potencial alternativo às pedagogias hegemônicas para a educação infantil. Por essa razão devem compor os conteúdos da formação inicial de professores para essa etapa da educação básica em quantidade idêntica àquela destinada às demais concepções teóricas hegemônicas. Tal inclusão permitirá aos futuros professores a possibilidade de incluírem em suas práticas os pressupostos vinculados àquelas teorias. É preciso investigar portanto, se, e em que medida, os cursos de

formação inicial de professores para a educação infantil têm incorporado às suas PPCs conteúdos que abordem as diferentes teorias pedagógicas: hegemônicas e não hegemônicas.

Passamos então à busca de respostas aos seguintes questionamentos: quais conteúdos vinculados à pedagogia histórico-crítica e à teoria histórico-cultural estão presentes nos PPCs dos cursos de Pedagogia e, em especial, voltados à educação infantil? Qual a proporção da carga horária desses conteúdos em relação à carga horária total dos cursos? Que possíveis implicações teórico-práticas podem decorrer da ausência ou redução desses conteúdos para a futura prática docente na educação infantil?

4 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Ao fim e ao cabo, é disso que se trata: do homem e sua existência. Do modo pelo qual deixa rastros dessa existência e de como nos permite conhecê-la – pouco ou muito – pela busca incessante desses rastros, dessas pistas que – encontradas e entendidas – transformam-se em indicações para novas formas de existência humana. Se os documentos não são inocentes, se a teoria é aberta e necessariamente deve dialogar com a empiria, não é possível ao sujeito esquivar-se dessa relação. Uma vez iniciada a investigação, estará inexoravelmente ligado às condições históricas que o produziram, às fontes e à teoria (Evangelista, 2009, p. 14).

Ao longo deste trabalho procuramos defender que a atuação e a formação de professores devem estar baseadas em uma determinada concepção de ser humano e de sociedade, que pode estar atrelada ao projeto de sociedade atual ou contrapor-se a ele buscando sua superação, levando o professor a filiar-se à pedagogia que melhor responda aos propósitos daquela concepção subjacente.

Esta questão ganha destaque quando se trata da educação infantil, dadas as suas características históricas, como vimos, e que se refletem diretamente na materialização da prática docente. Reiteramos a defesa do ensino de conteúdos escolares na primeira etapa da Educação Básica como já mencionamos e, concomitantemente, defendemos uma formação inicial e continuada de professores com ampla e profunda base teórica que lhes proporcione o máximo entendimento das condições concretas da sociedade, para que sejam capazes de escolher conscientemente os pressupostos pedagógicos orientadores de sua prática. Neste sentido é fundamental que a formação inicial contemple conteúdos relativos às várias concepções pedagógicas: hegemônicas e não hegemônicas.

Tais considerações nos levaram à escolha do referencial teórico adotado para direcionamento desta pesquisa, qual seja, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural, como a teorias contra-hegemônicas que procuram a compreensão das contradições presentes na sociedade capitalista e na educação escolar, ao mesmo tempo, em que propõem, por meio das bases científicas e filosóficas que as orientam, a superação das condições de desigualdade presentes nessa sociedade. Isso significa propor o papel da escola como transmissora dos conteúdos clássicos de bases científicas, filosóficas e artísticas que permitirão o desenvolvimento humano em sua omnilateralidade.

Da mesma forma, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural defendem o papel do adulto (professor) como transmissor desses conhecimentos e consideram o ser humano um potencializador da sociedade.

A prática pedagógica fundamentada teoricamente e escolhida conscientemente decorre de uma sólida formação teórica proporcionada pelas universidades. Nesta seção, buscamos compreender inicialmente, de que forma estão organizados os currículos do curso de Pedagogia de algumas universidades públicas paranaenses, problematizando: quais conteúdos nos currículos dos cursos de Pedagogia para a educação infantil permitem o entendimento dos pressupostos político-pedagógicos orientadores para o ensino nessa faixa etária? Sob quais pressupostos teóricos estão embasados os conteúdos voltados especificamente para a educação infantil? Qual concepção de ser humano e de sociedade orienta os currículos dessas universidades?

No quadro 1, temos o resultado de um levantamento de instituições estaduais de Ensino Superior públicas de cada Estado da federação, excluindo as instituições mantidas pelo governo federal dada à sua quantidade e variedade administrativa (Institutos Federais, Universidades Federais e Universidades Tecnológicas). Os dados obtidos foram:

Quadro 1 – Universidades Estaduais

ESTADO	UNIVERSIDADE
Alagoas	Universidade Estadual de Alagoas – Uneal/AL Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – Uncisal/AL
Amapá	Universidade do Estado do Amapá – UEAP/AP
Amazonas	Universidade do Estado do Amazonas – UEA/AM
Bahia	Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS/BA Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/BA Universidade do Estado da Bahia – UNEB/BA Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/BA
Ceará	Universidade Estadual do Ceará – UECE/CE Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/CE Universidade Regional do Cariri – URCA/CE
Goiás	Universidade Estadual de Goiás – UEG/GO
Maranhão	Universidade Estadual do Maranhão -UEMA/MA Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – Uemasul/MA
Mato Grosso do Sul	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/MS
Minas Gerais	Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/MG Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes/MG
Pará	Universidade do Estado do Pará – UEPA/PA
Paraíba	Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/PB

Paraná	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/PR Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR Universidade Estadual do Paraná – Unespar/PR Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/PR Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/PR Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – Unicentro/PR
Rio de Janeiro	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/RJ Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF/RJ Fundação Centro Universitário Zona Oeste do Rio de Janeiro – UEZO/RJ
Rio Grande do Sul	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS/RS
Rio Grande do Norte	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/RN
Roraima	Universidade Estadual de Roraima – UERR/RR
Santa Catarina	Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/SC
São Paulo	Universidade de São Paulo – USP/SP Universidade Estadual de Campinas – Unicamp/SP Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/SP
Tocantins	Fundação Universidade do Tocantins – Unitins/TO

Fonte: Elaborado pela autora com base em Santos *et al.* (2023).

Consideramos a escolha dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná pois essas instituições atendem todas as regiões do estado há décadas, formando um grande número de professores que atuam nas redes municipais de educação por meio de concurso público ou outras formas de seleção, por tempo determinado. A mesma influência se verifica das instituições de ensino superior nos demais estados da federação, em diferentes intensidades. Em todo o país um número significativo de professores formados nos sistemas estaduais de ensino superior.

De acordo com os dados coletados, foi possível perceber que o Estado que mantém mais universidades públicas estaduais é o Estado do Paraná, o que reforça nossa escolha para a coleta de dados. Além desse dado numérico, verificamos que a política para a educação do Paraná na década de 1990 buscou adotar a Pedagogia Histórico-Crítica, disseminando-a por meio dos conteúdos de orientação currículo da educação básica, como, por exemplo, o “Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná” (Paraná, 1990). Este documento permaneceu orientando as práticas pedagógicas das escolas estaduais durante os anos que seguiram de mandato do Governador José Richa (1983-1986 – PMDB), Álvaro Dias (1987-1990 PMDB e depois PSBD) e Roberto Requião (1991-1994 – PMDB), Jaime Lerner (1995-2003- PDT) e novamente Roberto Requião (2004-2011 – PMDB).

Dado o contexto histórico de sua implementação – pós-ditadura militar – há de se considerar que se tratou de um documento, fruto de debates políticos e intensa organização por parte de movimentos sociais, que demarcou um posicionamento a favor de uma educação democrática e progressista. Pesquisas realizadas sobre esse documento apontam sua trajetória de discussão e os desafios de sua implementação, principalmente considerando que se tratava de uma teoria ainda em construção (Tonidandel, 2014).

Embora haja pesquisas indicando que a realidade da implementação do currículo nas escolas não correspondia de fato à proposta do documento, o fato é que a teoria passou a ser de conhecimento dos professores que atuavam na educação básica, alvo de discussões, reuniões pedagógicas, formação continuada, pesquisas acadêmicas (Baczinski, 2011; Chini, 2011; Tonidandel, 2014; Palma, 1997).

Em alguns municípios de grande e médio porte do Estado do Paraná (Cascavel e Cambé, por exemplo), houve a escolha pela Pedagogia Histórico-Crítica e reformulação de seus currículos, na tentativa de implementação dessa teoria pedagógica nas escolas, abrangendo a educação infantil e o ensino fundamental. Alguns exemplos, dos quais encontramos documentos disponibilizados on-line, são: Cambé, Londrina, Cascavel, Foz do Iguaçu e Paranaguá. Houve um esforço em âmbito estadual de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica orientadora do trabalho pedagógico nas escolas. Todavia, os últimos governos – Beto Richa (2011-2018 – PSDB) e Ratinho Júnior (2019 – atual – PSD) optaram por políticas educacionais que se opõem aos pressupostos filosóficos defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Evangelista (2009, p. 2) afirma que os documentos, por meio da linguagem, expressam elementos que compõem uma concepção de mundo e de cultura, consequentemente “[...] articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”. O trabalho de análise documental pressupõe considerar as práticas sociais e a expressão da consciência humana que reflete aquele dado momento histórico, numa relação mediada entre pesquisador, documento e teoria.

Assumimos a tarefa de localizar os documentos, ler, reler, sistematizar e analisar as evidências que apresentam, buscando compreender quais conteúdos presentes nos currículos dos cursos de Pedagogia avançam para uma preocupação com a formação de professores para a educação infantil. Há uma intencionalidade na posição do pesquisador de trazer os dados para discussão e compreensão de concepções de mundo, produzindo conhecimento e consciências.

Do pressuposto de que o sujeito é produtor de conhecimento, conclui-se que o corpus documental é por ele definido, analisado, compreendido. A

racionalidade presente na documentação não é dada a priori; ao contrário, tal racionalidade é construída como conhecimento que ordena os elementos oferecidos pelas evidências empíricas (Evangelista, 2009, p. 7).

Reconhecendo a posição fundamental do pesquisador no processo de pesquisa, a fonte escolhida possui uma objetividade que reflete a condição histórica em que foi produzida. Evangelista (2009) afirma que os documentos expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos que se constituem pelo momento histórico. Assim, torna-se necessário “[...] captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos” (Evangelista, 2009, p. 8).

O documento se apresenta ao pesquisador como fonte para compreensão do mundo e de concepções, vocábulos, expressões conceitos que se estruturam por meio da linguagem. Cabe ao pesquisador o esforço de apreensão daquilo que está claramente expresso, mas também de dar significado a conceitos que não estarão explícitos, considerando que “[...] há nelas mais do que o dito textualmente. O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama [...]” (Evangelista, 2009, p. 10).

Não há reflexão e análise sobre os documentos sem a mediação teórica, uma vez que refletir e analisar pressupõe um aporte teórico que seja capaz de compreender de modo objetivo os dados que estão expostos. Isso significa teorizar no campo da pesquisa, rejeitando os elementos do senso comum.

A produção do conhecimento torna as categorias de pensamento concretas; os elementos teóricos viabilizam aproximações à totalidade. A consecução da ‘verdade’ relaciona-se ao problema da aparência do real. O real não aparece como é, mas precisa das mediações da teoria, da inteligência, da disciplina intelectual, da reflexão para ser conhecido. A superação da aparência e a reflexão sobre o real torna-o inteligível. É necessário construir tal inteligibilidade pelo empenho em ultrapassar a aparência em favor da conquista da essência (Evangelista, 2009, p. 13).

Dessa forma, consideramos que os documentos que possibilitam o conhecimento parcial sobre a formação de professores para a educação infantil são os currículos dos cursos de Pedagogia. Esses documentos apresentam fatos que podem indicar caminhos percorridos para compreender a formação do pedagogo para atuar na educação infantil.

No entanto, a formação de professores extrapola os dados apresentados nos currículos, pois tais documentos são compilados por diferentes profissionais formadores, e os estudantes também participam de atividades de pesquisa e extensão durante sua formação.

Concordamos com Evangelista (2009), que por meio dos documentos podemos ter acesso a conteúdos que refletem uma concepção de mundo, de formação humana e de formação de professores de educação infantil. Nosso papel é refletir, questionar, analisar por meio da

Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria histórico-cultural, de que maneira esses conteúdos se apresentam e quais as possíveis lacunas na formação desses profissionais.

Assim, prosseguiremos na análise dos PPCs dos cursos de Pedagogia das sete universidades públicas paranaenses: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, 2023), Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2023), Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2023), Universidade Estadual do Paraná (Unespar, 2022), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste, 2023), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro, 2017). Os anos destes documentos auxiliarão na compreensão da relação entre eles e a respectiva legislação orientadora (do sistema estadual e do MEC).

Para termos acesso aos PPCs de Pedagogia, fizemos uma busca nas páginas eletrônicas de cada uma das universidades. Não tivemos dificuldades para encontrar os PCCs nos sites, pois estão disponíveis a qualquer pessoa que deseja obter informações a respeito dos cursos de Pedagogia e demais cursos ofertados.

Sabemos que os documentos aqui analisados não abrangem à totalidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas universidades, visto que reconhecemos que os currículos não incluem as atividades vinculadas à pesquisa e extensão ofertadas por meio de projetos. No entanto, trabalharemos com os dados e as informações diretamente disponíveis nos sites pesquisados.

A primeira parte de nossa análise abrangerá os dados referentes a aspectos gerais que norteiam a formação, como: dados históricos do curso e elaboração do Pedagógico do Curso (PPC); perfil profissional; fundamentos teóricos de elaboração dos documentos. Posteriormente, buscaremos apresentar as disciplinas específicas de formação para a educação infantil.

Algumas das universidades pesquisadas ofertam os cursos em mais de um *campus*. Nesse caso, optamos por analisar os currículos dos cursos de Pedagogia ofertados nos *campi*-sede pois entendemos que, embora existam outros *campi*, os cursos ofertados nas sedes foram os pioneiros e, em todos os casos, influenciaram na criação dos demais cursos.

Observamos que, em alguns *campi* há oferta de cursos de Pedagogia na modalidade a distância. Nosso objeto de estudo, entretanto, são os currículos dos cursos ofertados na modalidade presencial, conforme apresentado nas próximas subseções.

4.1 Pedagogia – Universidade Estadual de Ponta Grossa

O curso de Pedagogia da UEPG teve início em 1962 com o objetivo de formar o “técnico em educação”. A formação do profissional acontecia em quatro anos e seguia o modelo das orientações nacionais, conhecido como “esquema 3=1”.

Recentemente, o curso passou por uma readequação curricular do Projeto Pedagógico do Curso visando atender às exigências da Resolução CNE/CES n.º 07, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece uma quantidade de 10% da carga horária total curricular para atividades de extensão.

Em 2022, os docentes do curso, membros do Núcleo Docente Estruturante, membros do Colegiado do curso de Pedagogia se reuniram para reestruturação do curso e adequação à Resolução do CNE, Conselho Pleno (CP), CNE/CP n.º 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020).

Os princípios pedagógicos que orientam a matriz curricular do curso de Pedagogia desta universidade consideram campos de atuação dos futuros pedagogos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e gestão na educação básica. Esses princípios devem estar articulados às atividades de ensino, pesquisa e extensão. O princípio pedagógico orientador são os eixos interséries, “[...] que tem papel de conferir unidade e organicidade curricular e pedagógica à diversidade das disciplinas ao longo dos quatro anos do percurso formativo” (UEPG, 2023, p. 15). São quatro eixos intersérie: docência e os processos de aprendizagem ao longo da vida; inclusão escolar e social; educação, seus fundamentos e tecnologias; e organização e gestão do trabalho pedagógico.

Dessa forma, três pontos principais são defendidos: formação teórica sólida e atualizada para a docência e para a gestão escolar e educacional; formação inicial para a pesquisa entendida como um processo imprescindível ao profissional da educação e gestão democrática como base para a organização do trabalho pedagógico.

A formação teórica sólida e atualizada para a docência e gestão escolar e educacional se baseia nos três grupos mencionados na Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2020): currículo e seus marcos legais; didática e seus fundamentos; metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados. O entendimento é de que o conjunto de disciplinas que compõem esses três grupos contribuirão para a compreensão crítica da realidade social e educacional, para o atendimento das necessidades de aprendizagem dos acadêmicos e para que

os futuros pedagogos sejam capazes de enfrentar os mais diversos desafios atuais da educação básica. Portanto, “[...] a formação para a docência confere especificidade à função do profissional da educação, entendida como ato educativo intencional, seja no trabalho pedagógico escolar ou não escolar” (UEPG, 2023, p. 16).

A formação inicial para a pesquisa se dará por meio da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, culminando com a elaboração do TCC, garantindo por meio das ementas que os acadêmicos vivenciem o processo de investigação científica de maneira processual e gradativa.

[...] é imprescindível na formação do/a pedagogo/a um olhar mais atento para o atual contexto social e educacional, no sentido de desenvolver pesquisas que permitam ao profissional comprometer-se com a transformação da educação e assumir os desafios da educação contemporânea. A pesquisa oportuniza aos acadêmicos compreender o contexto social mais amplo, o papel da educação nesse contexto, a importância da ação coletiva e o compromisso dos educadores na promoção de mudanças efetivas. É essencial que os educadores se manifestem contra as desigualdades e injustiças sociais, dentro e fora das escolas, trabalhando, ao mesmo tempo, para oportunizar aos acadêmicos uma formação humana emancipatória (UEPG, 2023, p. 17).

A gestão democrática como base para a organização do trabalho pedagógico, pretende-se que a formação do pedagogo proporcione os fundamentos necessários para que a gestão democrática se concretize na prática na escola e no sistema educacional de maneira geral. Pretende-se demonstrar que a participação é essencial para a construção de um projeto educacional considerando o conflito como ponto de partida para a construção das propostas pedagógicas na defesa de que a gestão democrática como princípio norteador da organização do trabalho pedagógico e da transformação das práticas educativas (UEPG, 2023, p. 18)

O objetivo geral do curso se baseia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) buscando formar os pedagogos para o exercício da docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de nível médio, na organização e gestão de instituições de educação básica e sistemas e em outras áreas em que sejam necessários os conhecimentos pedagógicos.

As competências esperadas ao perfil do egresso se alinham à Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (Brasil, 2019) bem como aos princípios da BNCC para Educação básica, considerando os aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional da formação discente. Essas competências contemplam três dimensões: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional.

[...] De acordo com o documento, conhecimento profissional diz respeito ao conhecimento dos sistemas educacionais, como ensiná-los e como aprendem, contextos dos estudantes e sistemas educacionais. A prática profissional envolve planejamento de ensino e avaliação de aprendizagem. Por fim, o

engajamento profissional, relacionado ao compromisso com o desenvolvimento profissional, aprendizagem dos acadêmicos, atuar no projeto pedagógico da escola, na construção de valores democráticos e na comunidade escolar (UEPG, 2023, p. 19).

Atendendo às exigências do Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, houve uma adequação curricular para contemplar a curricularização da extensão (Brasil, 2014). O documento apresenta uma retomada dos projetos e atividades de extensão, que já estão consolidadas no curso. Algumas disciplinas destinaram parte da carga horária para atividades de extensão totalizando 366 horas.

A extensão universitária é compreendida como parte do processo educativo e deve se desenvolver considerando a função social da universidade em relação à comunidade, buscando uma relação dialógica entre universidade e sociedade, aprendendo e construindo saberes (UEPG, 2023).

Dessa forma, as disciplinas que compõem o currículo estão divididas em três grupos, conforme a Resolução CNE/CP n.º 02/2019:

Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. Trata-se das disciplinas de formação básica geral.

Grupo II: 1600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos. Apresentam-se como disciplinas de formação específica profissional (IIA) e as disciplinas de diversificação e aprofundamento (IIB).

Grupo III: 800 (oitocentas) horas de prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o PPC da instituição formadora (IIIA); e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo PPC da instituição formadora (IIIB).

Grupo da gestão educacional: 400 (quatrocentas) horas. (UEPG, 2023, p. 43).

Dentre as disciplinas que compõem cada um dos grupos, as disciplinas voltadas à educação infantil estão assim distribuídas:

Quadro 2 – Disciplinas voltadas à educação infantil

Grupo	Área de conhecimento	Disciplina	Série	Semestre	Carga horária extra	Carga horária
IIA	Infância	Organização da prática pedagógica na educação infantil	2º	1º semestre	8	51
IIA	Fundamentos	Fundamentos da educação da infância	1ª	Anual	8	68
IIIA	Estágio	Estágio Curricular Supervisionado em Docência na educação infantil – Creche	2ª	Anual		102
IIIA	Estágio	Estágio Curricular Supervisionado em Docência na educação infantil – Pré-escola	3ª	Anual		102
IIB	Infância	Concepções e práticas em educação infantil	4º	1º semestre		51

Fonte: Elaborado pela autora com base em UEPG (2023)

No quadro 2, a disciplina Concepções e Práticas em educação infantil corresponde ao grupo IIB, que faz parte do grupo de diversificação e aprofundamento. Sendo assim, trata-se de uma disciplina de livre escolha, não obrigatória como as demais disciplinas específicas. Quantitativamente, do total de 3655 horas destinadas à formação, 323 horas correspondem a conteúdos específicos para a educação infantil.

4.2 Pedagogia – Universidade Estadual de Londrina

O documento analisado do curso de Pedagogia da UEL apresenta uma adequação curricular por força de exigência legal para atender à Resolução CNE Câmara de Educação Superior (CES), CNE/CES n.º 7/2018, que dispõe sobre as atividades de extensão na educação superior brasileira (ABMES, 2018). O documento deixa claro que essa adequação não alterou o conteúdo essencial do curso, mantendo o perfil do egresso, os objetivos, a fundamentação teórica e a concepção de avaliação. Isso significa que, embora o documento seja datado de 2023, ele não seguiu as determinações da Resolução CNE/CP n.º 02/2019.

O curso de Pedagogia da UEL foi fundado no ano de 1962, inicialmente como uma formação única em Licenciatura. Nos anos seguintes, reformulações foram realizadas, introduzindo a divisão em habilitações. Não cabe aqui fazer um histórico completo de como ocorreram essas habilitações, contudo, ressaltamos que a habilitação específica do magistério para a pré-escola passou a ser ofertada somente a partir do ano de 1992.

O objetivo do curso é formar profissionais para atuar no magistério da educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no magistério das matérias pedagógicas, e na gestão pedagógica da educação escolar e não-escolar. Para tanto, possui como referência três áreas de formação do pedagogo: docência, gestão pedagógica e pesquisa.

A docência é tomada como base da formação do pedagogo, sendo um indicativo do projeto e da concepção de educação que estamos adotando. No processo de explicitação da complexidade da tarefa educativa, destaca-se o papel da educação institucionalizada, espaço de atuação profissional, para o que se exige uma formação específica, objeto das nossas atenções.

A gestão é entendida como atuação do pedagogo como coordenador do processo de democratização do trabalho pedagógico, no que diz respeito ao currículo, ao planejamento educacional, ao projeto pedagógico de unidades escolares e sistemas educativos escolares e não escolares; a pesquisa é entendida como ação constante da atividade de formação e da atuação do pedagogo (UEL, 2023).

O documento afirma que a formação do profissional ocorrerá a partir da compreensão das diversas dimensões que envolvem o trabalho do professor sendo que a maneira como estão organizados, os cursos de formação, definirão o seu perfil profissional, tomando a Universidade como locus privilegiado de formação. Isso significa compreender os processos sociais e culturais que fazem parte da formação inicial e do trabalho pedagógico do pedagogo.

As dimensões que envolvem a formação de professores são: desenvolvimento pessoal e social, expressivo-comunicativa, domínio da especialidade, pedagógico-didática, histórico-cultural, institucional e administrativa e investigativa.

O curso se organiza com base nos seguintes eixos: Educação e Sociedade; Conhecimento, currículo e gestão, conhecimento sobre docência. Conhecimento sobre pesquisa em educação e estágio supervisionado.

As disciplinas específicas para a formação de professores para a educação infantil estão distribuídas no quadro 3.

Quadro 3 – Disciplinas específicas para formação de professores para educação infantil

Disciplina	Oferta	Carga horária
Fundamentos da Educação infantil	1º ano / 2º semestre	60
Pressupostos teóricos-metodológicos com bebês	2º ano/ 1º semestre	60
Estágio Supervisionado na educação infantil	2º ano – anual	113
Currículo na educação infantil	2º ano/ 2º semestre	60 horas (45 teóricas e 15 PCC)
Pressupostos teóricos-metodológicos da pré-escola	2º ano/2º semestre	60 horas

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em UEL (2023)

Considerando que se trata de um curso de duração de quatro anos e carga horária total de 3275 horas, as disciplinas voltadas à formação para a educação infantil estão concentradas nos dois primeiros anos do curso e correspondem a 353 horas de conteúdos específicos para essa área de formação.

4.3 Pedagogia – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

O Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia da Unioeste foi reformulado em 2023, mantendo grande parte da estrutura teórica e metodológica do curso, mas buscando acrescentar as discussões e ações decorrentes de temáticas recentes previstas na legislação, como direitos humanos, meio ambiente, ensino de história com conteúdos étnico-raciais e acessibilidade.

Buscando a melhoria da oferta de formação inicial, um dos problemas constatados pela instituição foi a evasão escolar, fruto de multifatores¹², mas que pretendesse, por meio da reestruturação curricular, propôs um conjunto de ações que possam minimizar este problema.

As metodologias de aulas podem proporcionar aos estudantes diferentes formas para expressarem suas compreensões e/ou dúvidas sobre o conteúdo; modalidades de avaliação variadas e com possibilidade de refazê-las em situações que ainda demandam apropriação do conteúdo por parte da turma; contribuições de todos os docentes com relação aos processos de leitura e interpretação de textos científicos, as formas de escrita (normas e

¹² Causas externas e internas são justificativas para evasão no ensino superior. Das causas externas: falta de motivação, problemas de saúde, distância da família, formação básica insuficiente para acompanhar um curso superior, dificuldades financeiras, problemas com transporte, alimentação, moradia, relação professor-aluno. São consideradas causas internas: ausência de política estudantil e distanciamento da universidade com a educação básica.

modalidades) e exposição de ideias e conteúdos por meio da oralidade (debates, seminários entre outras possibilidades (Unioestes, 2023, p. 7).

A reestruturação do curso foi discutida em várias instâncias, envolvendo docentes e estudantes, buscando acolher as sugestões materializadas em documentos produzidos pelo centro acadêmico do curso na gestão 2021 e 2022/2023. Essas sugestões estão reproduzidas integralmente no documento final.

Dessa forma, as principais alterações realizadas na reestruturação do curso são: a redução da carga horária das disciplinas de História da Educação, Psicologia da Educação II, Política Educacional I e II; a retirada do currículo da disciplina de Trabalho e Educação, transferindo o conteúdo para as demais disciplinas da área de políticas; criação das disciplinas de Ensino de Artes e Corpo, movimento e educação; as disciplinas de Teoria e Práticas¹³ de áreas específicas do conhecimento passaram a incorporar o termo “Ensino¹⁴”.

No histórico que compõe o documento de reestruturação curricular do curso, há críticas à LDBEN n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) e à BNC formação (Resolução CNE/CP n.º 02/2019), afirmando que a legislação direciona a função dos cursos de formação inicial de professores à formação do técnico em educação, e que a Unioeste defende o princípio de autonomia didática

[...] pelo status de universidade e pelo compromisso acadêmico e político do Colegiado, permanecerá formando o profissional da educação numa perspectiva articulada de organização do trabalho pedagógico para atuar tanto na docência quanto nas funções de Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica (Unioeste, 2023, p. 12).

O documento menciona a intensa mobilização a nível nacional na luta pela formação de professores como resposta às diretrizes apontadas pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019, afirmando que esta faz parte de um “[...] processo de destruição e desarticulação dos cursos de formação de professores, de forma mais direta e agressiva aos Cursos de Pedagogia”, uma vez que “[...] dissemina uma concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo” (Unioeste, 2023, p. 16).

Assumindo uma concepção de educação e de formação humana pautada no materialismo histórico-dialético e tomando o trabalho como princípio educativo, o documento afirma que:

A educação, porém, não ocorre aleatoriamente, diz respeito ao tipo de sociedade, ao modo como os seres humanos se organizam e se relacionam para

¹³ Teoria e prática do Ensino de Língua Portuguesa; Teoria e prática do Ensino de Ciências; Teoria e Prática do Ensino de História; Teoria e Prática do Ensino de Geografia; Teoria e Prática do Ensino da Educação Matemática.

¹⁴ Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Ciências, Ensino de História, Ensino de Geografia, Ensino de Matemática.

produzir sua vida material, quer dizer, ao modo de produção existente e ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas materiais. [...] Aliada a essa condição, o trabalho aparece como uma categoria central, seja para entender o homem e a sociedade, seja para compreender a educação (Unioeste, 2023, p. 15).

Nesse contexto, a reestruturação curricular é entendida como expressão das condições e das possibilidades presentes, necessitando de constante avaliação para processo de aperfeiçoamento.

O documento expõe as contradições da sociedade e o papel que a educação assumiu historicamente a serviço da classe burguesa e a ameaça ao seu poder representada pela ampliação de acesso à educação para a classe trabalhadora. Diante disso, segundo o documento a educação e a escola pública têm sofrido constantes ataques que culminam de um lado, a “[...] ampliação da concentração de renda e, de outro, a precarização das relações de trabalho, a pauperização das condições de vida e o alastramento da pobreza e da miséria” (Unioeste, 2023, p. 18). Considerando tais apontamentos, o curso de Pedagogia da Unioeste entende a importância de considerar a realidade existente e, ao mesmo tempo, projetar a sociedade que se pretende construir.

[...] diante dos problemas e desafios enfrentados pela sociedade atual, ao fazermos a reestruturação do Curso de Pedagogia, cabe-nos defender a melhoria de sua qualidade, superar problemas pontuais e criar condições de oportunizar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos mais desenvolvidos, especialmente, os relacionados ao ensino, à aprendizagem, à formação do educador, à compreensão da sociedade em que vive e ao desenvolvimento humano (Unioeste, 2023, p. 19).

São objetivos do curso:

Possibilitar uma sólida fundamentação teórico-metodológica que permita compreender a sociedade e o processo de ensino e aprendizagem, de forma crítica e transformadora;
 Promover a formação de professores da/para educação infantil e dos/para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com competência técnica e compromisso político-pedagógico;
 Proporcionar uma profunda reflexão acerca do conhecimento, da ciência, da escola, da formação do educador e do trabalho docente, que contribua para a superação da fragmentação do saber e da divisão social;
 Articular o conjunto dos componentes curriculares e extracurriculares, as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, numa unidade formativa, objetivando a melhoria das condições de permanência dos alunos na universidade e a qualidade do educador (Unioeste, 2023, p. 21).

O documento retoma a definição de Pedagogia, defendendo-a como a Ciência da Educação e o pedagogo como cientista da educação, o profissional que investiga a educação, buscando evidenciar suas contradições e múltiplas determinações para poder intervir nos

processos educativos. Esclarece que o cientista da educação pertence à classe trabalhadora e que necessita ter consciência de sua posição na luta de classes, pois “[...] a educação é um instrumento de luta social [...] é um processo de formação humana em todas as dimensões (psicológica, corporal, intelectual, afetiva, estética, dentre outras)” (Unioeste, 2023, p. 22). Por fim, o projeto do curso defende,

[...] a formação do pedagogo, enquanto classe trabalhadora, na perspectiva de instrumentalizá-lo para a resistência e para a mudança, para transformar o conteúdo e a forma escolar. Para isso, precisamos garantir uma formação teórico-prática intensa e profunda, da arte e da filosofia; o desenvolvimento de capacidades para trabalhar coletivamente, para planejar, para vincular-se à luta social, para investigar, para propor, dentre outras; e o domínio de estratégias para dar qualidade social aos processos educativos e de gestão (Unioeste, 2023, p. 22).

Após análise dos pressupostos orientadores da reestruturação curricular do curso de pedagogia da Unioeste, ficou evidente o posicionamento político-pedagógico referenciado no materialismo histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, propondo sólida formação teórico-prática, que evidencie as contradições presentes da sociedade capitalista, que contribua para o entendimento e a importância de um posicionamento político-pedagógico consciente no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Além disso, embora haja o reconhecimento da Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (Brasil, 2019) como orientação legal das diretrizes para a formação inicial de professores, o PPC da Unioeste deixa claro o posicionamento crítico frente ao conteúdo proposto na legislação e defende a autonomia universitária: as alterações no PPC não consideraram as diretrizes do documento federal.

A estrutura curricular do curso se divide em dois grupos: formação geral e formação diferenciada. As disciplinas específicas da educação infantil estão alocadas no grupo de formação diferenciada, conforme quadro 4.

Quadro 4 – Grupo de formação diferenciada

Disciplina	Carga horária	Oferta
Literatura infantil	68	1º
Fundamentos da educação infantil	136	4º
Corpo, movimento e educação	68	4º

Fonte: Elaborado pela autora com base em Unioeste (2023)

Dessa forma, de 3202 horas destinadas à formação inicial de pedagogos, 272 horas contemplam conteúdo específicos da educação infantil.

4.4 Pedagogia – Universidade Estadual do Centro-Oeste

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unicentro analisado refere-se ao *campus* Santa Cruz, na cidade de Guarapuava, cujo ano de implementação data de 1977.

A primeira parte do documento faz um breve histórico da criação do curso de pedagogia, ressaltando que as primeiras formações de cunho técnico se deram quando o curso estava vinculado à Faculdade de Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG), com o objeto de formar professores para atuar na Escola Normal.

O currículo seguia o modelo humboldtiano¹⁵ que emerge na Alemanha simultaneamente aos acontecimentos da Revolução Francesa e segue as exigências propostas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024/1961 (Brasil, 1961), prevendo uma adequação da educação básica e do ensino superior aos interesses da ditadura militar. O documento afirma que a organização do curso emerge nesse contexto e se organiza com inspiração no modelo taylorista/fordista.

Somente na década de 1990 a Unicentro se constitui como universidade, acentuando os esforços para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Com a promulgação da LDBEN n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) o currículo se volta para a formação dos licenciados para o magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e insere novas habilitações: educação infantil e Supervisão Escolar.

Posteriormente, o curso passou por reformulação com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 cujos objetivos, segundo o PPC, se voltavam a acompanhar a flexibilização do mercado de trabalho, substituindo as habilitações pela formação geral na docência e na gestão educacional em instituições escolares e não escolares.

Nesse contexto, também há a ênfase na pedagogia como ciência da educação e o incentivo à formação continuada em programas de pós-graduação nas áreas não ofertadas na graduação.

Os anos seguintes não apresentaram mudanças significativas em relação à proposta anterior, mas foram realizadas adequações curriculares no curso com o objetivo de atender algumas demandas específicas. Assim, fica claro no documento que o percurso histórico do

¹⁵ Consiste na formação científica e na unidade entre ensino e investigação, preocupando-se com uma formação mais humanista em oposição em mero preparo profissional (UNICENTRO, 2017, p. 5).

curso de Pedagogia da Unicentro acompanhou as mudanças históricas mais amplas e, mesmo em face das adequações realizadas, ainda está presente uma formação fragmentada.

São elencados como objetivo geral: “Proporcionar formação em Pedagogia, Licenciatura em Pedagogia com ênfase na Educação formal, focalizando a docência e a gestão em Instituições escolares e não escolares para atuação em toda abrangência da Educação Básica” (Unicentro, 2017, p. 10). Os objetivos específicos se dividem em três marcos: filosófico, científico e tecnológico,

[...] a compreensão conceitual e ética das propostas educacionais de diferentes correntes teóricas; estimular a análise e o debate sobre os sentidos da educação em diferentes tempos históricos; valorizar a diversidade cultural e concatenar dialeticamente as ações de planejamento de ensino e de avaliação, na perspectiva escolar e não escolar (Unicentro, 2017, p. 10).

Anterior à homologação das DCN, para a formação inicial em nível superior, o conjunto de docentes do curso de Pedagogia da Unicentro já iniciara um debate sobre a reformulação do curso. Com a publicação das DCN, foram definidos princípios, fundamentos, dinâmica formativa, procedimentos a serem contemplados nas políticas, gestão, programas, cursos de formação, com maior articulação entre a formação superior e a educação básica, entre a graduação e a pós-graduação, entre a formação inicial e a formação continuada, bem como é destacada a indissociabilidade da formação por meio do ensino, pesquisa e extensão.

O documento considera duas concepções principais para a reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Unicentro: a unidade teoria e prática e o trabalho coletivo interdisciplinar.

A discussão da unidade entre teoria e prática é prioritária em relação às demais porque está no cerne das principais limitações do Curso de Pedagogia. A sua trajetória histórica, como vimos anteriormente, revela que a orientação tecnicista e pragmática que predomina nos seus 40 anos de existência valoriza o praticismo em detrimento da teoria. O fazer sem pensar taylorista – que caracteriza as perspectivas tecnicistas – é eficiente para a iniciativa privada que busca o lucro e necessita de trabalhadores que se comportem como autômatos. Mas a educação não é assim. A escola não é uma organização privada, mas uma instituição social. O objetivo da escola não é a obtenção de lucro, mas a difusão da cultura para promover a humanização da sociedade (Unicentro, 2017, p. 12).

Feita a crítica ao pragmatismo, a proposta curricular apresentada pelo documento da Unicentro, busca a unidade entre teoria e prática, numa perspectiva de formação omnilateral, pois se entende que o educador trabalha cotidianamente com pessoas e com a cultura e deve ter condições de realizar projetos educacionais que articulem as dimensões teóricas e práticas.

Outro princípio priorizado na reformulação diz respeito ao trabalho coletivo interdisciplinar e ao esforço em articular a formação dos professores diante das diferentes áreas

do conhecimento, reconhecendo que as matrizes curriculares organizadas por meio das disciplinas possuem uma organização didática e teórica muito particular, dificultando o rompimento com a formação fragmentada.

Apesar do reconhecimento dessa necessidade, o documento apresenta os objetivos formativos do curso de Pedagogia divididos por áreas de conhecimento, o que acaba por reforçar o problema evidenciado.

Afinal, ao definir objetivos específicos das áreas de conhecimento reforçam a lógica da fragmentação da formação. No entanto, os objetivos se dividem em três áreas: fundamentos da educação, teoria e prática de ensino e estágio supervisionado.

O marco conceitual do documento tem como título “Educação como formação humana nas dimensões ética, estética, política e cultural: o pressuposto básico dos princípios norteadores do Curso de Pedagogia da Unicentro/Guarapuava”.

A centralidade do curso de Pedagogia, nesse documento, é a formação humana, entendendo a natureza humana como construção social a partir do processo educativo e da apropriação da cultura, possibilitando ações humanas transformadoras e criativas. Nessa direção, a cultura difundida na escola deve se fundamentar no conhecimento sistematizado e científico, sendo o conhecimento construção social e histórica e direito de todos., “[...] ora, se a educação pretende lutar contra a sociedade capitalista, que promove a apropriação privada dos bens materiais e culturais, ela pode iniciar essa luta no âmbito de sua especificidade, ou seja, do trabalho pedagógico, promovendo a socialização do conhecimento” (Unicentro, 2017, p. 15).

Para tanto, a educação deve estar aliada a um trabalho criativo. Uma vez que a criatividade se desenvolve mediante as experiências e o conhecimento adquiridos pela pessoa, e embora a formação tenha como condições a autonomia e liberdade, ela deve estar alicerçada sob estruturas previamente colocadas, das quais o indivíduo deve submeter-se durante sua formação (Adorno *apud* Unicentro, 2017, p. 16). Nessa perspectiva, a formação tem como referência a experiência estética, “[...] compreendida como forma de experienciar a de conhecer o mundo através dos sentidos e de outras linguagens, para além da lógica conceitual” (Unicentro, 2017, p. 16).

A experiência estética está vinculada à arte, buscando “[...] não reduzir a educação à dimensão instrumental, técnica, conceitual e lógica, pensando-a sob o âmbito de outras linguagens, nas quais o conhecimento não se divorcia do sentimento” (Unicentro, 2017, p. 17).

Partindo das dimensões da formação humana apresentadas e compreendendo o processo educativo na sua multidimensionalidade, foram construídos coletivamente os princípios orientadores do curso de pedagogia da Unicentro, dada a necessidade de intervenção das diferentes concepções teóricas nos diferentes campos de conhecimento sobre a educação, os

quais são: Conhecimento como construção sócio-histórico-cultural; Relação teoria e prática e interdisciplinaridade como elementos indissociáveis em todos os componentes curriculares; A pesquisa como princípio científico e educativo; Gestão democrática e docência como princípios indissociáveis; Interculturalismo e inclusão como fundamentos para a compreensão das diferenças presentes na sociedade; a educação política como lugar de construção do conhecimento comprometido com a transformação e a justiça social; a formação como meio de fortalecimento da cidadania; a extensão como processo formativo estabelecido na interação transformadora da Universidade com a sociedade; a formação continuada como ferramenta de aperfeiçoamento ressignificação profissional e a Sociedade como relação mediada e mediadora.

No que tange à formação dos professores para a educação infantil, na matriz curricular, foi possível identificar as seguintes disciplinas que tratam especificamente dessa área de formação:

Quadro 5 – Disciplinas específicas para formação dos professores

Disciplina	Carga horária	Série
Fundamentos da Educação infantil	68	1 ^a
Prática de Ensino de Educação infantil	68	1 ^a
Estágio Supervisionado na Educação infantil	102	3 ^a
Carga horária total	238	

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Unicentro (2017)

A carga horária total do curso corresponde a 3220 horas, das quais 238 se enquadram em disciplinas específicas de formação para a educação infantil.

4.5 Pedagogia – Universidade Estadual do Paraná

O PPC de Pedagogia da Unespar foi reformulado no ano de 2022 visando alterações para inclusão da curricularização da extensão e ajustes de carga horária da Prática como Componente Curricular obrigatória, com previsão de implantação nas turmas a partir de 2023.

O curso de Pedagogia tem duração de 4 anos, com carga horária de 3400 horas/relógio. Foi implantada em 1966, quando pertencia à Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. O histórico da criação do curso indica que, durante vários anos as atividades estiveram voltadas ao fortalecimento da formação teórico-prática do professor dos anos iniciais

do Ensino Fundamental, formação para o magistério em nível médio e formação pedagógica nas áreas de orientação educacional e administração escolar.

A fundamentação teórica orientadora da elaboração do PPC do curso de Pedagogia da Unespar segue uma perspectiva de trabalho pedagógico inserido nas relações sociais mais amplas, considerando a atual constituição da sociedade capitalista. Considerando tal perspectiva, busca-se uma formação que possibilite atuação consciente dos egressos ao compreenderem os determinantes econômicos e sociais do capitalismo (Unespar, 2022).

A relação social regida pelo capital permeia o processo de apropriação da riqueza cultural da humanidade, seja no âmbito da educação formal, seja na educação concebida de modo mais amplo, por isso sua compreensão afeta diretamente as análises e proposições deste curso. Com base no materialismo histórico, considera-se o modo como essa relação se constitui e se articula com os problemas postos na práxis humana, dentre eles os desafios impostos à educação na atualidade (Unespar, 2022, p. 9).

O documento apresenta uma breve retomada histórica da educação superior no Brasil, destacando que, embora haja um aumento quantitativo de matrículas, ainda há uma defasagem de oferta do ensino superior devido à desresponsabilização do Estado com relação a garantir do direito à educação, abrindo brechas para que a iniciativa privada cresça consideravelmente com maior oferta de vagas nesse nível da educação atualmente.

Segundo o documento da Unespar (2022), tal fato é reflexo das políticas públicas implementadas no Brasil nas últimas décadas sob orientação da concepção neoliberal e da lógica mercantil da atual estrutura da sociedade.

O documento faz um apanhado teórico, visando explicitar as características que movem a sociedade atual e as relações sociais estabelecidas, apresentando de que forma as orientações neoliberais são adotadas no Brasil e os impactos delas para as propostas educacionais. Revela um posicionamento contra-hegemônico e tece críticas a essa estrutura:

A opção pedagógica e epistemológica adotada neste Curso de Pedagogia se contrapõe às agendas neoliberal e pós-moderna em vigor, pois concebe a importância de assegurar a todos os indivíduos a apreensão e a produção de conhecimentos socialmente relevantes e necessários para uma ampla formação humana. A concepção de universidade adotada em consonância com esse princípio é a de uma instituição social, de caráter público, gratuito, laico e autônomo (Unespar, 2022, p. 13).

Assumir o posicionamento da universidade como instituição social vai na contramão das reformas históricas da universidade acentuadas na década de 1990, que a tornaram um serviço regido por ideias de eficácia e eficiência, eximindo-a da reflexão sobre sua existência e sua função social na sociedade de classes. Dessa forma, “[...] a concepção de universidade como instituição social implica repensá-la como espaço institucional, histórico e de formação

humana, de reflexão crítica, de produção e socialização de conhecimentos (Unespar, 2022, p. 500).

Compreendendo a responsabilidade da universidade em atender as demandas sociais e a elevação do nível científico e cultural da sociedade brasileira por meio de uma formação ética dos acadêmicos, o PPC adota a concepção de educação analisada em suas relações com o trabalho. Elege o trabalho como “[...] categoria primordial para a compreensão do ser social e as objetivações do gênero humano” (Unespar, 2022, p. 500). Nesse sentido, o documento conceitua trabalho a partir de uma concepção marxista e discorre sobre a formação humana a partir dessa atividade; apresenta o conceito de práxis e afirma e “[...] dependendo da forma de organização das relações sociais, há diferentes formas de trabalho e de objetivações do gênero humano deles decorrentes, apropriadas por meio da educação” (Unespar, 2022, p. 503). Essas condições podem colaborar para a emancipação humana ou não.

O documento da Unespar afirma que há um posicionamento teórico hegemônico que ameaça o conhecimento e a ciência, que conduz a um conhecimento empobrecido, priorizado pela atividade prática e reduzido a múltiplos saberes. Na contramão, torna-se necessário defender a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, posicionamento adotado pelo curso de Pedagogia desta universidade, “[...] a socialização e a produção deste conhecimento é objetivo do curso e de sua organização curricular” (Unespar, 2022, p. 505). O documento assume como compromisso:

[...] orientar uma proposta educativa que leve em conta os limites das teorias educacionais em vigor, que supere as pedagogias ingênuas e que possibilite uma relação dialética entre a teoria e a prática no trabalho pedagógico. Para isso sustenta-se na práxis, a fim de contribuir para uma sólida formação humana, que fornece elementos teóricos para apreender a realidade em suas múltiplas determinações. Isso pressupõe desenvolvê-la de modo intimamente relacionado à luta concreta pela igualdade entre os homens, no movimento real do processo histórico e social. Importante considerar que a educação não é a determinante das transformações sociais, mas sim um instrumento para auxiliar e acompanhar essa transformação (Unespar, 2022, p. 507).

O objetivo geral, segundo o PPC é:

Formar profissionais da educação capazes de compreender a educação em sua diversidade e complexidade, contextualizando-a socialmente, e aptos a uma atitude investigativa e crítica que permita sua atuação na docência e sua intervenção nos diversos espaços educativos, assegurando a apreensão e a produção de conhecimentos socialmente relevantes necessários para sua formação e mediação social, com vistas a contribuir na transformação da realidade atual (Unespar, 2022, p. 515).

Percebe-se que o objetivo de formação e fundamentação teórica estão alinhados, porém, alguns termos dão margem à interpretação dúbia. Por exemplo, “compreender a educação em sua diversidade e complexidade” ou “conhecimentos socialmente relevantes”.

Diferentemente dos documentos das outras universidades, esse PPC define as metodologias de ensino e os procedimentos metodológicos e por isso, destacaremos a concepção apresentada. Logo na primeira frase declara que “A tarefa é superar os limites das pedagogias vigentes” (Unespar, 2022, p. 518) por meio do fortalecimento do trabalho pedagógico e da compreensão da complexidade das relações sociais que permeiam o trabalho educativo. Por isso, a universidade deve “[...] promover um ensino que lute contra a discriminação, a seletividade, o ensino pragmático e utilitarista, a desigualdade e dominação” (Unespar, 2022, p. 518).

A efetivação dessa proposta pedagógica pressupõe um “[...] esforço coletivo de um trabalho mais crítico de educação, sustentado teoricamente pelos princípios da apropriação máxima dos conhecimentos e sua análise crítica, em relação com a totalidade histórico-social” (Unespar, 2022, p. 518). Para tanto, o método de ensino a ser adotado deve promover mudanças e transformações no psiquismo por meio da transmissão dos conteúdos científicos no processo de ensino e aprendizagem, assumindo o método dialético como pressuposto filosófico dos procedimentos metodológico.

Pedagogicamente, podemos efetivar essas etapas do desenvolvimento do pensamento se compreendermos que o ensino sistematicamente organizado e mediado promove a aquisição dos conceitos científicos que, por sua vez, permite a tomada de consciência e a reprodução (no pensamento) das múltiplas determinações que constituem o concreto real, como ponto de partida (sincrético) e ponte de chegada (sintético) (Unespar, 2022, p. 519).

O documento reitera a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, destacando que a formação inicial do professor envolve também atividades que estão para além do ensino, exigindo a integração entre as diferentes disciplinas e campos do conhecimento. A matriz curricular do curso de Pedagogia da Unespar está organizada por meio de um conjunto de disciplinas responsáveis por assegurar a compreensão teórica da educação, tomando-a como fenômeno e processo social mais amplo e outro conjunto de disciplinas vinculadas à prática profissional do futuro profissional.

As disciplinas voltadas à educação infantil se enquadram nesse segundo grupo. Ao analisarmos a matriz curricular, selecionamos as disciplinas cujo nome abordam a educação infantil, como vemos no quadro abaixo.

Quadro 6 – Disciplinas cujos nomes indicam abordagem educação infantil

Disciplina	Carga horária	Série
Fundamentos da Educação infantil	105	2 ^a
Ensino e estágio na Educação infantil	120	2 ^a
Estágio Supervisionado na Educação infantil	100	2 ^a
Total carga horária	325	

Fonte: Elaborado pela autora com base na Unespar (2022)

Em síntese, de 3400 horas destinadas à formação, 325 horas são destinadas às disciplinas que compõem a formação inicial do pedagogo para a educação infantil, correspondendo a menos de 10% do total da formação.

4.6 Pedagogia – Universidade Estadual de Maringá

O curso de Pedagogia da UEM foi criado no ano de 1973, quando a Universidade já havia sido criada. Isto porque, a Universidade Estadual de Maringá se constituiu da união entre as faculdades que existiam: Faculdade Estadual de Direito e Fundação e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

O objetivo de formação do Curso de Pedagogia, na época, era formar especialistas em educação nos setores de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. A conclusão do curso habilitava o profissional para duas funções: magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau em uma das habilitações acima.

Em 1986, o curso sofreu uma reformulação e passou a formar o pedagogo em duas habilitações obrigatórias: magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e magistério de 1ª a 4ª série do ensino de 1 grau. No ano de 1988, havia a opção de mais uma habilitação para aqueles que já portavam o diploma de licenciatura plena em Pedagogia. Neste ano, passou a ofertar a formação em Educação Pré-escolar.

No currículo de 1986 a preocupação residia na formação dos professores para atuar nas escolas de 1ª a 4ª série, pois através de pesquisas realizadas sobre evasão e repetência nos municípios vinculados ao Núcleo Regional de Maringá, verificou-se que somente 32% dos alunos concluíam o ensino de 1º grau, daí a defesa do papel da Universidade comprometida com a tarefa coletiva de transformação da realidade. A docência passou a ser colocada como

prioridade para o curso. O documento da UEM destaca que tais mudanças estavam vinculadas às discussões de âmbito nacional sobre a formação de professores e que resultou de amplo debate entre alunos, professores e profissionais de outras instituições.

Um novo processo de reestruturação se iniciou em 1998, como consequência da participação intensa dos professores do curso de Pedagogia em fóruns, congressos, seminários e outros eventos nos quais as discussões sobre formação de professores ocorriam.

Uma comissão foi formada com o objetivo de pensar a reestruturação e, paralelo a isso, os professores iniciaram uma revisão dos programas e bibliografias das disciplinas do currículo em andamento. Realizaram pequenas mudanças que minimizassem de forma temporária a estrutura das disciplinas em vigência. Tais alterações culminaram na implementação da habilitação em educação infantil. No entanto, a reestruturação curricular somente ocorreu após a implementação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em maio de 2001, considerando as discussões já realizadas anteriormente, “[...] o curso passou a habilitar para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental como obrigatória e o aluno poderia escolher entre educação infantil e Matérias pedagógicas do Ensino Médio” (UEM, 2023).

Foram definidos eixos integradores que buscavam a articulação entre a teoria e a prática visando formar um “[...] profissional da educação (docente, especialista e pesquisador) com capacidade de articular o ensino e a pesquisa, norteados pelos elementos que fundamentam a produção da vida e, nela, a formação do homem contemporâneo” (UEM, 2023): sociedade contemporânea em uma perspectiva histórica, políticas públicas da educação brasileira, processo de aquisição do conhecimento e trabalho docente.

Buscou-se nessa reformulação romper com uma organização curricular em que se priorizava primeiro o domínio dos conhecimentos científicos e os princípios gerais das ciências para depois aplicá-los, pretendendo “[...] uma organização curricular que visasse estabelecer canais de integração entre os diferentes componentes curriculares que constituem o curso de Pedagogia” (UEM, 2023).

Da mesma forma em que a discussão nacional manteve a docência como princípio norteador, “[...] o núcleo formativo do curso de Pedagogia é a preparação para a atuação pedagógica com base no ensino, na aprendizagem e na pesquisa” (UEM, 2023).

Para tanto, há um entendimento da comissão de reestruturação curricular de que as áreas de Metodologia e Técnicas de Pesquisa e o Estágio Curricular Supervisionado deveriam ser fundamentais no currículo como “eixo dorsal” (UEM, 2023) e que “[...] para assegurar essa formação, desde o início do curso, nessa proposta de projeto pedagógico, o aluno deveria se

envolver com as disciplinas que fundamental a ação docente em um caráter mais amplo, e, ao mesmo tempo, já começasse a desenvolver uma prática educacional” (UEM, 2023).

Considerando a adequação para atendimento da legislação (Resolução CNE/CP n.º 2/2015) que previa a estrutura do currículo e a inclusão de 400 horas de prática como componente curricular distribuídas ao longo do processo formativo, o Núcleo Docente Estruturante entendeu:

[...] como portadora de uma dimensão reflexiva da prática, como um elemento que articula teoria e prática, de modo que não se desvalorizem os conhecimentos teóricos e muito menos os conhecimentos advindos da experiência prática, devendo, portanto, estar presentes ao longo de todo o curso de graduação (UEM, 2023).

Dessa forma, há disciplinas específicas no currículo que exercem esse papel, tais como: Prática de Ensino na educação infantil, Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Práticas de gestão educacional e gestão escolar.

Atendendo à Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, o documento da UEM afirma que os princípios que regem a extensão no currículo são

[...] a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; a articulação entre os vários níveis dos sistemas de ensino (unidade teórico-prática); e a extensão como importante elemento no processo acadêmico formativo e forma de expressar o compromisso social da universidade (UEM, 2023).

As disciplinas optativas do curso foram reformuladas de modo a vincular suas atividades à realização de atividades de extensão, no caso a disciplina de “Organização do Ensino na educação infantil: proposições didáticas” se converteu em “Práticas extensionistas em alfabetização matemática e numeramento nos anos iniciais”, com ementa, conteúdo e objetivos da disciplina alterados.

A matriz curricular do curso de Pedagogia da UEM está organizada em três grupos de conteúdo: conteúdo de formação básica/geral; conteúdos de formação profissional, conteúdos de formação complementar, todos os conteúdos curriculares obrigatórios da legislação específica. As disciplinas específicas de formação para a educação infantil se encontram concentradas no grupo de conteúdos de formação profissional, conforme consta no quadro 7.

Quadro 7 – Disciplinas específicas de formação profissional para educação infantil

Disciplina	Carga horária	Série
Estágio Curricular Supervisionado na educação infantil I	85	3 ^a – 1º semestre
Estágio Curricular Supervisionado na educação infantil II	85	3 ^a – 2º semestre
Prática de ensino na Educação infantil	68	3 ^a – 1º semestre
Prática de ensino na Educação infantil II	68	3 ^a – 2º semestre
História da Educação da Infância	68	1 ^a

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A carga horária total do curso é de 3.384 horas, sendo que 289 horas compõem a formação específica para educação infantil.)

4.7 Pedagogia – Universidade Estadual do Norte do Paraná

O curso de Pedagogia da UENP foi criado no ano de 1966 na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio. Sua estrutura inicial se manteve até o ano 2000 quando, gradativamente, implementou uma nova matriz curricular e foi incorporada à UENP em 2008.

Uma nova matriz curricular foi implantada a partir de 2012 e outra nova implantação a partir do ano de 2019 para atender às Diretrizes para a extensão da Educação Superior Brasileira. As informações analisadas do currículo estão disponíveis no site da instituição e não possuem um documento específico. Assim, o histórico do curso e as demais informações são sucintas e acessíveis por meio de links específicos, tais como: apresentação, ementas, corpo docente, matriz curricular, estágio, AACC/AAC, TCC, PPC, Atos e Renovações e Normas acadêmicas, sendo que na aba “Atos e Renovações” não encontramos nenhum conteúdo.

O perfil profissional almejado é a formação para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, podendo contribuir na gestão do trabalho pedagógico na escola e outras instituições educativas.

[...] espera-se que o pedagogo tenha uma ampla compreensão do universo da/ cultura e da produção do saber, além de ser capaz de utilizar-se de métodos e técnicas de investigação que contribuam para a produção do conhecimento no campo da educação, em especial o conhecimento dos processos ensino e aprendizagem e das instituições educativas (UENP, 2023).

O quadro 8, demonstra a carga horária e disciplinas específicas da educação infantil na UENP.

Quadro 8 - Carga horária e disciplinas específicas da educação infantil na UENP

Disciplina	Carga horária	Série
Fundamentos teóricos e políticos da Educação infantil	60	2ª
Estágio II Educação infantil	60	3ª
Educação infantil – Estágio Supervisionado Obrigatório II	150	3ª
Organização do trabalho pedagógico na Educação infantil	60	3ª

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Como se vê, do total de 3200 horas do curso, 330 horas são destinadas à educação infantil.

A partir dessa primeira análise geral dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná, foi possível verificar algumas características semelhantes. O histórico de criação dos cursos de Pedagogia no Estado do Paraná acompanhou as mudanças que ocorreram em âmbito nacional, o que significa que nos primeiros anos do curso, o objetivo de formação se voltava para a formação do magistério das matérias pedagógicas e para a gestão escolar, incorporando a formação para o magistério do ensino fundamental anos mais tarde. Os conteúdos voltados à formação de professores para a docência na educação infantil somente foram implementados após a LDBEN. Mesmo após quase trinta anos de implementação de conteúdos específicos da educação infantil, percebe-se pela matriz curricular que a quantidade de conteúdos comparativamente ao restante das disciplinas ofertadas ainda é muito pequeno, permitindo-nos afirmar que a falta de conteúdos específicos reflete o despreparo dos professores para a atuação na educação infantil, reforçando práticas que se consolidaram historicamente na implementação de uma educação para as crianças pequenas, pautadas na naturalização do desenvolvimento infantil e na ausência de intencionalidade pedagógica.

Dos PPCs analisados, somente a UEPG fez adequações curriculares que consideraram a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 – BNC formação. As demais universidades realizaram

reestruturação curricular visando adequação de carga horária e de disciplinas que atendessem à legislação sobre as atividades de extensão no ensino superior do Brasil.

Tanto a curricularização da extensão quanto a Prática como Componente Curricular são elementos que levam o currículo da formação de professores a uma supervalorização da prática pedagógica, muito semelhante às ideias de Donald Schön sobre a abordagem reflexiva na formação de professores e a epistemologia da prática. Para esse autor, as experiências e práticas nos contextos escolares constituem a parte mais importante da formação profissional do professor, uma vez que ele desenvolve as habilidades e competências de ser professor no exercício da profissão, ou seja: aprende fazendo. Em que pese a relevância da prática como componente curricular nos cursos de formação inicial, entendemos que não seria adequado ter esse componente como princípio e fim do processo formativo, como nos parece ocorrer na abordagem de Schön (1997).

A readequação dos currículos de modo que 400 horas de formação estejam destinadas à PCC, além das 400 horas de estágio curricular obrigatório, mas no mínimo 10% da carga horária total do curso, a inclusão de atividades de extensão, representam quase metade do currículo de formação voltado à prática da profissão.

Dos currículos analisados, os cursos de pedagogia da UEM, Unespar e Unicentro, possuem como fundamentação teórica o materialismo histórico-dialético, na defesa de uma formação de professores que por meio de seus conteúdos e metodologias seja capaz de proporcionar aos estudantes o entendimento da estrutura da sociedade e do papel da educação frente às contradições de uma sociedade capitalista. Inclusive na defesa de que esse posicionamento reflete um ideal de formação humana e de sociedade a ser alcançado. No entanto, a matriz curricular não se diferencia das demais universidades, demonstrando uma fragilidade na elaboração da matriz curricular.

5 ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

A partir dessa descrição, fizemos um levantamento de todas as disciplinas dos currículos dos cursos de pedagogia que fazem menção à educação infantil, trazendo referência a esta etapa tanto no nome da disciplina quanto nos objetivos ou ementário. Assim, agrupamos as disciplinas que mencionavam os termos: educação infantil, infância, creche, pré-escola, bebês. Por esses critérios, encontramos as seguintes disciplinas:

Quadro 9 – Disciplinas da educação infantil

Unioeste	Literatura Infantil
Unioeste	Fundamentos da educação infantil
Unioeste	Corpo, Movimento e Educação
Unioeste	Ensino de Geografia
Unioeste	Ensino de Matemática
Unioeste	Ensino de Ciências
Unioeste	Ensino de História
Unioeste	Estágio Supervisionado Sob Forma de Prática de Ensino III
Unicentro	Fundamentos da educação infantil
Unicentro	Prática de Ensino de educação infantil
Unicentro	Estágio Supervisionado na educação infantil
Unicentro	Prática de Ensino de Língua Portuguesa
Unicentro	Prática de Ensino de Arte
Unicentro	Prática de Ensino de Matemática
Unicentro	Prática de Ensino de Ciências
Unespar	Fundamentos da educação infantil
Unespar	Ensino e Estágio na educação infantil
Unespar	Estágio Supervisionado na educação infantil
Unespar	Metodologia do Ensino de Ciências e meio ambiente
Unespar	Metodologia do Ensino de Matemática

Unespar	Metodologia do Ensino de História e da Cultura Afro-brasileira
Unespar	Metodologia do Ensino de Geografia
UEPG	Organização da prática pedagógica na educação infantil
UEPG	Fundamentos da Educação da Infância
UEPG	Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação infantil – Creche
UEPG	Fundamentos teórico-metodológicos da Geografia
UEPG	Fundamentos teórico-metodológicos da História
UEPG	Fundamentos teórico-metodológicos da Matemática
UEPG	Ludicidade, Corpo em movimento e Arte
UEPG	Concepções e práticas em educação infantil
UEPG	Psicologia, desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância
UEPG	Estágio Curricular supervisionado em Docência na Educação infantil - Pré Escola
UEL	Fundamentos da educação infantil
UEL	Pressupostos teórico-metodológicos com bebês
UEL	Currículo na Educação infantil
UEL	Pressupostos teórico-metodológicos da pré-escola
UEL	Estágio Supervisionado na Educação infantil
UEM	Estágio curricular supervisionado na Educação infantil I
UEM	Estágio curricular supervisionado na Educação infantil II
UEM	Prática de Ensino na Educação infantil I
UEM	Prática de Ensino na Educação infantil II
UEM	Metodologia do Ensino de História
UENP	Fundamentos teóricos da Educação infantil
UENP	Organização do trabalho pedagógico na Educação infantil
UENP	Metodologia da Educação infantil

Fonte: Dados de pesquisa (2024)

Com base nessa seleção dessas disciplinas, foi possível estabelecer semelhanças entre o nome da disciplina, ementas, carga horária, objetivos e, em alguns casos, bibliografia básica utilizada.

À medida que analisávamos cada disciplina dos currículos, grupos disciplinares foram se constituindo, se materializando em categorias de análise considerando os conteúdos relacionados e os nomes das disciplinas. Nesse sentido, foi possível identificar quatro grupos de análise: metodologia específica de ensino; Fundamentos da educação infantil; Prática de ensino ou Estágio Supervisionado na educação infantil; e Organização do Trabalho Pedagógico ou Currículo na educação infantil. Passaremos a tratar de cada grupo a seguir.

5.1 Metodologia específica de ensino

O conjunto de disciplinas que compõem essa categoria de análise não estão presentes em todos os currículos analisados, visto que nosso indicador inicial de seleção demarcava a presença de palavras-chave que remetessem à educação infantil, tais como: educação infantil, infância, creche, pré-escola, bebês. No entanto, consideramos importante destacar as disciplinas de metodologia específica de ensino àquelas que apresentam, em seus objetivos, programas, ementas ou bibliografia, conteúdo voltado para a educação infantil, conforme quadro abaixo:

Quadro 10 - Metodologia específica de ensino

Instituição	Série/Semestre de oferta	Nome da disciplina	Carga horária
Unioeste	1 ^a	Ensino de Geografia	68
Unioeste	3 ^o	Ensino de Matemática	136
Unioeste	3 ^o	Ensino de Ciências	68
Unioeste	3 ^o	Ensino de História	68
Unicentro	2 ^a	Prática de Ensino de Língua Portuguesa	68
Unicentro	1 ^o	Prática de Ensino de Arte	102
Unicentro	3 ^o	Prática de Ensino de Matemática	85
Unicentro	3 ^o	Prática de Ensino de Ciências	85
Unespar	1 ^o	Metodologia do Ensino de Ciências e meio ambiente	90
Unespar	2 ^a	Metodologia do Ensino de Matemática	90
Unespar	3 ^o	Metodologia do Ensino de História e da Cultura Afro-brasileira	90
Unespar	3 ^a	Metodologia do Ensino de Geografia	90

UEPG	3 ^a	Fundamentos teórico-metodológicos da Geografia	102
UEPG	3 ^a	Fundamentos teórico-metodológicos da História	102
UEPG	3 ^a	Fundamentos teórico-metodológicos da Matemática	102

Fonte: Dados de Pesquisa (2024)

Embora haja disciplinas que façam menção à educação infantil em suas ementas e/ou objetivos, verificamos por meio da referência bibliográfica disponível que não há conteúdo específico voltado à educação infantil nas seguintes universidades: Unioeste e Unespar. O currículo da UEPG apresenta bibliografia específica para dois componentes curriculares: matemática e história. Ora se menciona a educação infantil na ementa mas não nos objetivos; ora é mencionada na ementa mas não possui bibliografia específica para a educação infantil. Eis um exemplo.

Disciplina: Metodologia do Ensino de História

Ementa: Concepções teóricas e subsídios metodológicos do ensino de História - educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos: Compreender o papel sociocultural da História escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental; Conhecer e analisar as diversas propostas curriculares atuais para o ensino de História e as Leis 10.639/2003 e Lei 11.645/2008; Planejar o ensino de temáticas propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental por intermédio da produção de materiais pedagógicos (UEM, 2023).

Disciplina: Fundamentos Teórico-metodológicos da Geografia

Ementa: Abordagem dos pressupostos teórico e metodológicos dos conceitos inerentes ao ensino de Geografia para a educação infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Objetivos e função social do ensino de Geografia. A Geografia nos campos de experiência na BNCC para a educação infantil e como componente curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Práxis pedagógica e suas inter-relações com os demais componentes curriculares. A Geografia nas atuais propostas curriculares. O planejamento e a avaliação no Ensino de Geografia. Livro didático no ensino de Geografia. O ensino de Geografia na EJA.

Bibliografia:

ALMEIDA, R. D. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2019.

CASTELLAR, S. VILHENA, J. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CASTROGIOVANNI, A. C. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 5. ed. Porto Alegre: UFRS, 2010.

CAVALCANTI, L. S. O ensino de Geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PONTUSCHKA, N. N, PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2007. (UEPG, 2023, p. 56).

As disciplinas de metodologias específicas de ensino se voltam para os conhecimentos referentes às diferentes áreas de conhecimento (História, Geografia, Ciências, Matemática e

Língua Portuguesa) mencionam a educação infantil na ementa, porém não tem como objetivo a Metodologia do Ensino para essa etapa da Educação Básica, tampouco bibliografia específica voltada para essa faixa etária.

Ressaltamos que os currículos analisados que não nos permitem afirmar se há de fato uma adequação à faixa etária contemplada pela educação infantil ou se predominam o ensino de tais conteúdos para os anos iniciais do ensino fundamental.

Com base nisso, inicialmente havíamos optado por excluir de nossa análise as disciplinas de Metodologia ou Fundamentos teórico-metodológicos das áreas de conhecimento por não contemplarem conteúdos específicos da etapa da educação infantil. Posteriormente, consideramos este um dado relevante pois aponta que na educação infantil tais conteúdos não devam ser trabalhados, ou ainda, que predomina uma concepção de formação do pedagogo para atuar prioritariamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Permanece nossa inquietação ao tentarmos desvelar se esse quadro disciplinas corresponde às hipóteses levantadas, uma vez que entendemos e defendemos que tais conteúdos também devam ser trabalhados na educação infantil, resguardada a adequação do conteúdo e das metodologias à faixa etária.

Ao retirarmos tais disciplinas do quadro geral, obtemos o seguinte conjunto de disciplinas que tratam em suas ementas, objetivos e bibliografia, de conteúdos específicos à educação infantil:

Quadro 11 – Disciplinas específicas da educação infantil

Unioeste	Fundamentos da Educação infantil
Unioeste	Corpo, Movimento e Educação
Unioeste	Estágio Supervisionado Sob Forma de Prática de Ensino III
Unicentro	Fundamentos da Educação infantil
Unicentro	Prática de Ensino de Educação infantil
Unicentro	Estágio Supervisionado na Educação infantil
Unicentro	Prática de Ensino de Língua Portuguesa
Unicentro	Prática de Ensino de Arte
Unicentro	Prática de Ensino de Matemática
Unicentro	Prática de Ensino de Ciências
Unespar	Fundamentos da Educação infantil (Unespar)
Unespar	Ensino e Estágio na Educação infantil

Unespar	Estágio Supervisionado na Educação infantil
UEPG	Organização da prática pedagógica na Educação infantil (UEPG)
UEPG	Fundamentos da Educação da Infância
UEPG	Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação infantil – Creche
UEPG	Ludicidade, Corpo em movimento e Arte
UEPG	Concepções e práticas em Educação infantil
UEPG	Psicologia, desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância
UEPG	Estágio Curricular supervisionado em Docência na Educação infantil - Pré Escola
UEL	Fundamentos da Educação infantil (UEL)
UEL	Pressupostos teórico-metodológicos com bebês
UEL	Currículo na Educação infantil
UEL	Pressupostos teórico-metodológicos da pré-escola
UEL	Estágio Supervisionado na Educação infantil
UEM	Estágio curricular supervisionado na Educação infantil I (UEM)
UEM	Estágio curricular supervisionado na Educação infantil II
UEM	Prática de Ensino na Educação infantil I
UEM	Prática de Ensino na Educação infantil II
UENP	Fundamentos teóricos da Educação infantil (UENP)
UENP	Organização do trabalho pedagógico na Educação infantil
UENP	Metodologia da Educação infantil

Fonte: Dados de pesquisa (2024)

A análise das disciplinas acima permitiu identificar o agrupamento de conteúdos semelhantes em cada uma delas. Embora recebam nomes diferentes em diferentes universidades, seu conteúdo era semelhante e portanto, foi possível organizá-lo em grupos que denominados de: fundamentos da educação infantil; estágio e/ou prática de ensino na educação infantil; e organização do trabalho pedagógico ou currículo na educação infantil.

5.2 Fundamentos da Educação infantil

O grupo de disciplinas que tratam sobre os fundamentos da Educação infantil abordam conteúdos voltados à história da educação infantil; à legislação e às políticas públicas para a educação infantil; abordagens das concepções de infância e criança a partir de variadas perspectivas históricas, sociais e culturais.

Quadro 12 – Fundamentos da educação infantil

Fundamentos da Educação infantil			
Instituição	Série	Nome da disciplina	Carga horária
UENP	2ª	Fundamentos teóricos e políticos da Educação infantil	60 h
UEL	1ª	Fundamentos da Educação infantil	60 h
UEPG	1ª	Fundamentos da Educação da Infância	68 h
Unespar	2ª	Fundamentos da Educação infantil	105 h
Unioeste	4ª	Fundamentos da Educação infantil	136 h
Unicentro	1ª	Fundamentos da Educação infantil	102 h

Fonte: Dados de Pesquisa (2024)

Três universidades também incluíram nesse grupo de disciplinas, questões voltadas à formação de professores para a educação infantil.

Ementa: História e contextualização da Educação infantil. Legislação e políticas públicas. Formação de professores e os desafios da Educação infantil na atualidade (UEL, 2023, p. 48).

Ementa: [...] a formação de professores para a infância: identidade e desenvolvimento profissional (UEPG, 2023, p. 56).

Ementa: [...] Fundamentos socioculturais das atividades lúdicas para a formação do (a) professores (a) (UNIOESTE, 2023, p. 46).

A concepção de infância é orientadora do trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil. Portanto, a depender do destaque dado à determinada concepção de infância, isso poderá ou não colaborar para uma prática pedagógica voltada ao ensino de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos e não ao espontaneísmo, hoje muito presente nas escolas de educação infantil.

Mencionamos no primeiro capítulo a concepção de ser humano pautada no materialismo histórico-dialético, o qual entende que o ser humano não nasce humano, mas se humaniza por

meio da aquisição da cultura transmitida através das gerações e das habilidades. Logo, reafirmamos que “O homem é, pois, um produto da educação” (Saviani, 2013, p. 251).

Por ser produto da educação, a partir de nossa opção teórica trataremos da concepção de infância a partir da Pedagogia Histórico-Crítica para indicar a maneira como a educação infantil deve ser orientada.

Saviani (2013) explicita que a criança pode ser observada tomando como referência os seguintes aspectos: físico, biológico e psicológico. A perspectiva física diz respeito à estrutura do homem, ao seu corpo. Destarte, não se trata de um corpo qualquer, mas de um corpo que reage e age frente às necessidades, um organismo em pleno funcionamento dos órgãos, ou seja, o aspecto biológico. Dessa perspectiva, salienta-se a importância dos hábitos de higiene e as condições de alimentação para o seu bom funcionamento. Tais questões estão diretamente relacionadas ao mundo exterior da criança.

No entanto, o mundo interior se manifesta por meio das suas condições psíquicas e mentais, o aspecto psicológico, muitas vezes considerado um problema para a educação escolar. Isto porque “Cada um tem sua maneira de encarar as coisas. As divergências de pensamento explicam-se, muitas vezes, pelo *a priori* psicológico de cada um. A aprendizagem ocorre a partir das vivências internas” (Saviani, 2013, p. 254). Quando uma teoria se apoia em apenas um desses aspectos, sua prática pedagógica segue de maneira coerente à perspectiva adotada. Por exemplo, restringindo a concepção de infância ao aparato biológico, “estarei adotando o ponto de vista do utilitarismo pedagógico, cuja base filosófica se explicita pela corrente do pragmatismo” (Saviani, 2013, p. 253).

Esses três aspectos se encaixam naquilo que Saviani (2013) denominou de quadro natural da realidade humana. Contudo, a estrutura do ser humano não se restringe a esses três aspectos pertencentes ao quadro natural, já que a criança também se encontra situada em determinado contexto cultural e temporal:

Ao nascer, ela já encontrou um meio humano constituído com sua língua, seus costumes, sua moralidade, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica. E ela encaixa-se nesse conjunto, é influenciada por ele, depende dele (Saviani, 2013, p. 256).

Dessa forma, há de se considerar também a realidade cultural da criança. O conjunto dessas quatro perspectivas de entendimento do ser humano constituem o *aspecto empírico* do homem e “revelam a realidade dependente, determinada, do sujeito humano. Depende e é determinado pelo seu meio físico, suas características biológicas, suas vivências psicológicas, seu meio cultural” (Saviani, 2013, p. 258). Se considerarmos esse aspecto isoladamente,

corremos o risco da negação da educação, o que pode resultar na impossibilidade de influenciar positivamente a realidade dada pelos aspectos já mencionados.

Todavia, não podemos desconsiderar que a criança reage às diversas situações que lhe são impostas e embora sofra a influência de todos esses aspectos, ela não aceita naturalmente todas as situações vivenciadas: algumas vezes rejeita, outras transforma, demonstrando a capacidade de “intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. A criança é, então, um ser autônomo, um ser livre. A liberdade constitui, pois, o segundo aspecto da estrutura do sujeito humano: *o aspecto pessoal*” (Saviani, 2013, p. 260).

Se esse aspecto for considerado isoladamente pelo educador, há uma forte tendência de incorrer em abordagens como o moralismo pedagógico e o liberalismo pedagógico. Em termos gerais, no moralismo pedagógico a ênfase recai sobre a responsabilidade decorrente da liberdade, considerando uma educação voltada para a educação da vontade ou do caráter. No liberalismo pedagógico, a liberdade da criança assume o papel central da educação e se volta para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo. Ambas abordagens refletem diretamente sobre o papel do professor e, neste caso, tende-se a considerar o estímulo ao desenvolvimento livre e da espontaneidade, sem a devida imposição de limites ou de conteúdos externos às vontades individuais.

Há um terceiro aspecto mencionado por Saviani (2013) que nos ajuda a compreender a legitimidade da educação frente à estrutura do ser humano: o aspecto intelectual. Por meio desse aspecto, a criança e o adulto buscam “transcender a situação (aspecto empírico) e os pontos de vista pessoais (aspecto pessoal), para julgar de um modo objetivo e absoluto. É esse aspecto que possibilita a comunicação” (Saviani, 2013, p. 264).

Caso o professor compreenda a criança somente a partir desse aspecto, caminhará para um “ênfoque do intelectualismo pedagógico” (Saviani, 2013, p. 268). Isso significa descartar que a criança está situada em determinado espaço e tempo e desconsiderar as diferenças individuais de cada criança.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende a criança a partir desses três aspectos que, juntos, se contrapõem e se compõem, se negam e se afirmam, de maneira dialética:

[...] embora a descrição do fenômeno os tenha encarado isoladamente, esses três aspectos não estão separados e não podem, mesmo, ser considerados partes de um todo; trata-se de um todo, indiviso (o homem). Assim, a situação humana é já uma situação transformada e em transformação pelo homem [...] (Saviani, 2013, p. 270).

Tamanha é a importância da compreensão de concepção de criança que orienta as mais diversas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula e que estão embasadas em teorias pedagógicas, isto porque, a depender da concepção de criança entendida e adotada pelos estudantes dos cursos de formação de professores, haverá maior possibilidade de se adotar práticas pedagógicas que não promovam, de fato, o desenvolvimento das crianças:

[...] a prevalência da lógica formal [...] é mais fácil de se operar e de se compreender, conduz frequentemente a concepções naturalizantes ou unilaterais da infância que acabam, o mais das vezes de forma irrefletida, por conduzir a práticas educativas que não promovem o efetivo desenvolvimento das crianças em direção às formas mais elaboradas das objetivações humanas produzidas ao longo da história da humanidade e que se encontram disponíveis na nossa época (Saviani, 2013, p. 272).

Das sete universidades, apenas uma aponta como bibliografia básica o desenvolvimento infantil segundo a Teoria Histórico-Cultural, utilizando o livro **O desenvolvimento do psiquismo**, de Alexis Leontiev. Isso nos leva a inferir que, nas demais instituições, há uma hegemonia de conteúdos formativos que minimiza a concepção da criança na sua totalidade, desconsiderando os aspectos abordados acima (empírico, pessoal e intelectual), porque nelas o referencial mais apropriado para este fim é ínfimo ou inexistente.

Os conteúdos voltados ao percurso histórico da educação infantil no Brasil possibilitam a compreensão da realidade objetiva das escolas das crianças pequenas, podendo contribuir para a superação de práticas pedagógicas pautadas nas pedagogias do aprender a aprender e no espontaneísmo correspondente.

Todavia, a história da educação infantil por si só não será capaz de explicitar os limites das teorias que acompanharam essa trajetória se as análises não estiverem vinculadas a um entendimento de estrutura social mais ampla, uma vez que a educação infantil não está apartada da sociedade. Esta tarefa cabe ao professor que irá conduzir essas discussões na formação inicial, expondo o conteúdo aos estudantes do curso de Pedagogia, realizando os apontamentos necessários à compreensão dos limites impostos pela sociedade capitalista e possíveis formas de superação desses limites.

5.3 Prática de ensino da educação infantil

As disciplinas relacionadas a metodologias e práticas de ensino na educação infantil trazem na ementa questões voltadas à teoria e prática do ensino na educação infantil, documentos orientadores e as implicações para a prática pedagógica.

Quadro 13 – Prática de ensino da educação infantil

Prática de ensino da educação infantil			
Instituição	Série	Nome da disciplina	Carga horária
UEL	2 ^a	Pressupostos teórico-metodológicos com bebês	60
UEL	2 ^a	Pressupostos teórico-metodológicos da pré-escola	60
UEPG	4 ^a	Concepções e práticas em Educação infantil	51
UEM	3 ^a	Prática de Ensino na Educação infantil I	68
UEM	3 ^a	Prática de Ensino na Educação infantil II	68
UNICENTRO	2 ^o	Prática de Ensino de Educação infantil	68

Fonte: Dados de Pesquisa (2024)

Ressaltamos que das sete Universidades analisadas, quatro contemplam no currículo disciplinas específicas sobre a metodologia ou a prática de ensino na educação infantil. Isso indica que há nas outras uma ausência de conteúdos que vinculem a teoria contida na disciplina de fundamentos da educação infantil à prática pedagógica de sala de aula, já que se trata de uma disciplina voltada à metodologia e prática de ensino:

Ementa: Referenciais teórico-metodológicos que subsidiam a formação e a ação docente a educação infantil com crianças de 4 a 5 anos.

Objetivos: Analisar referenciais teórico-metodológicos que subsidiem os processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 4 e 5 anos; verificar nos documentos oficiais vigentes voltados para a educação infantil como se apresenta a proposta de organização do trabalho pedagógico em diferentes áreas do conhecimento para crianças de 4 e 5 anos; refletir sobre a especificidade da formação e da atuação docente com crianças de 4 e 5 anos, a fim de possibilitar a construção da identidade profissional, considerando também a perspectiva da escola inclusiva; identificar e discutir aspectos da rotina, da organização do espaço, do tempo e dos recursos, do brincar, do planejamento e sua aplicação e da avaliação com crianças de 4 e 5 anos (UEM, 2023, p. 87).

Ementa: Contextualização histórica da infância e da educação infantil. A docência na educação infantil. Documentos orientadores e implicações para a prática docente. Teoria e prática do ensino na educação infantil: sistematização do trabalho pedagógico na creche e na pré-escola tendo como eixo as interações e as brincadeiras. Crianças, adultos e interações: linguagens expressivas na infância e suas possibilidades (UNICENTRO, 2017, p. 72).

Ementa: Teoria e prática no cotidiano da educação infantil. Prática pedagógica na creche e na pré-escola tendo como eixo as interações e brincadeiras. O tempo e o espaço: as rotinas na educação infantil. Participação e construção do conhecimento pela criança. Linguagens e interações das crianças e a mediação do professor. Campos de experiências e prática pedagógica na educação infantil. Relação creche e pré-escola, família e comunidade. Crianças, infâncias e educação infantil em diferentes realidades e contextos (UEPG, 2023, p. 64).

Ementa: Desenvolvimento integral do bebê. Organização do tempo e do espaço na creche: rotina, conteúdo, metodologia e avaliação da criança de 0 a 3 anos.

Contribuição ao perfil do egresso: Refletir acerca da importância da formação da criança nos primeiros anos em seus aspectos psíquicos e cognoscitivos. Analisar as diferentes concepções acerca do trabalho pedagógico com bebês e suas interações com as variadas abordagens curriculares para a criança de 0 a 3 anos. Analisar o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das crianças tendo como eixo norteador o universo do brincar. Possibilitar práticas educativas com crianças de 0 a 3 anos com vivências que proporcionem a formação do sujeito humano (UEL, 2023, p. 58)

O conteúdo das ementas acima nos revela que parte da perspectiva de formação está voltada à adequação de conteúdos e metodologias para o cumprimento de uma base de formação, qual seja, a BNCC, documento normativo orientador dos conteúdos e metodologias que devem permear a educação no país, tanto a educação infantil quanto o Ensino Fundamental. Isso se evidencia por meio de termos oriundos desse documento, tais como: ‘campos de experiência’ e ‘eixo interações e brincadeiras’. Esses termos estão carregados de significados que os vinculam a uma determinada concepção de formação humana que indica certo papel à escola, à função do professor e aos conteúdos tidos como fundamentais para essa etapa da Educação Básica:

Tanto as DCNEI quanto a BNCC centralizam o processo educativo na criança e em suas manifestações e expressões, por isso, valorizam-se as experiências e os conteúdos que surgem das interações, nas quais as crianças, espontaneamente, constroem os seus conhecimentos mediante as coisas do cotidiano; ao professor, ao observar e ao acompanhar o grupo infantil, cabe oportunizar interações e brincadeiras que permitam surgir o inesperado e a liberdade criativa (Prado *apud* Lazaretti, 2020, p. 113).

Importante destacar que, nessas disciplinas, os conteúdos focam também no entendimento do papel do professor de educação infantil. Se o documento de análise é a BNCC, é possível que sejam discutidas questões relativas à organização do ensino segundo este documento. Sobre o papel do professor na BNCC, Lazaretti (2020) destaca:

ele é uma figura amorfa; em uma rápida menção, define-se que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil *apud* Lazaretti, 2020, p. 118).

Se a BNCC orienta o papel do professor como citado acima, as orientações voltadas à formação de professores se destinam a ajustar o currículo — conteúdos e metodologias — que tenham como objetivo formar esse perfil de profissional, o que fica evidente na BNC formação (Brasil, 2019). Há, nesse sentido, uma descaracterização do papel do professor preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica, qual seja, a tarefa de ensinar, proporcionando às crianças o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente (Saviani, 2008).

5.4 Organização do Trabalho Pedagógico e Currículo na educação infantil

Neste subitem, os conteúdos presentes nos PPCs dos cursos de Pedagogia das Universidades do Paraná estão relacionados ao currículo na educação infantil e à Organização do Trabalho Pedagógico. A priori, percebemos que há uma repetição da intencionalidade da disciplina que está presente também no bloco de disciplinas que se voltam à prática de ensino na educação infantil, como por exemplo a Universidade Estadual do Norte do Paraná que contempla no currículo a disciplina de Metodologia da educação infantil e Organização do Trabalho Pedagógico na educação infantil.

Quadro 14 – Cotidiano da educação infantil e currículo

Cotidiano da Educação infantil e Currículo			
Instituição	Série	Nome da disciplina	Carga horária
UEPG	2 ^a	Organização da prática pedagógica na educação infantil	51 h
UENP	3 ^a	Organização do Trabalho pedagógico na educação infantil	60 h
UEL	2 ^a	Currículo na educação infantil	60h

Fonte: Dados de Pesquisa (2024)

Apenas a Universidade Estadual de Londrina possui uma disciplina específica para o Currículo na educação infantil, tendo como ementa:

Currículo e Proposta pedagógica na educação infantil: histórico e conceitos. Gestão, organização e credenciamento na educação infantil. Contribuição ao perfil do egresso: a disciplina visa contribuir para que o futuro pedagogo possa compreender o processo de credenciamento das instituições de educação infantil. Desta forma, buscará propiciar condições para que os mesmos possam discutir os critérios necessários para a gestão das instituições de educação infantil; conhecendo os princípios norteadores e legais para a construção de uma proposta (UEL, 2023, p. 63).

A ausência da referência bibliográfica do currículo do curso de Pedagogia da Universidade citada acima nos documentos on-line que verificamos, não nos permite avançar no referencial teórico adotado para aprofundar a análise e conclusões. Todavia, entendemos que o objetivo da disciplina foge ao nome que lhe foi dado, uma vez que o conteúdo se direciona para o entendimento da gestão, organização e credenciamento na educação infantil. A contribuição esperada ao egresso reforça essa afirmação, pois não aparece neste campo contribuições voltadas à compreensão do currículo da educação infantil. Currículo, segundo Saviani (2008, p. 16), “[...] é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. A atividade nuclear da escola é o “[...] processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados.” (Saviani, 2008, p. 16) O autor chama atenção para o perigo que representa um entendimento flexível e ampliado de currículo.

[...] se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola (Saviani, 2008, p. 16).

Malanchen (2016) complementa a definição de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo a autora, o currículo

[...] é compreendido como a expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo, do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre escola e sociedade (Malanchen, 2016, p. 176).

Para a definição de quais elementos culturais devem ser transmitidos pela escola, Saviani (2008) indica a necessidade de distinguir entre aquilo que é essencial e acessório. Isto porque historicamente a função social da escola se perdeu pelo domínio das perspectivas pedagógicas hegemônicas, que transferiu para a escola a responsabilidade pelas mais diversas atividades, em detrimento da transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados:

[...] em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização (Saviani, 2008, p. 17).

Outro conceito importante para a definição de currículo e seleção de conteúdos é o de clássico. Para o autor, “[...] clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (Saviani, 2008, p. 13). Para Saviani (2008),

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (Saviani, 2008, p. 14).

Ora, trata-se de considerar então dois elementos essenciais para a seleção dos conteúdos que irão compor o currículo da educação infantil: clássico e saber sistematizado. Tais conceitos caminham juntos no sentido de compreender que a educação infantil, enquanto espaço educativo, deve proporcionar o acesso aos conhecimentos que se firmaram como essenciais/fundamentais para essa etapa, bem como defender o conhecimento elaborado em oposição ao conhecimento espontâneo supervalorizado pelas pedagogias do aprender a aprender. Da mesma forma, os currículos do curso de pedagogia devem proporcionar o entendimento de que há conteúdos que correspondem à determinadas perspectivas teóricas e práticas pedagógicas:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (Saviani, 2008, p. 15).

Entendemos que a educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, se qualifica como espaço escolar e deve, por conseguinte, proporcionar aos seus educandos, com os devidos ajustes metodológicos, conteúdos que enfoquem o conhecimento da sociedade, da natureza, dos números e da cultura letrada, com uma formação inicial para seus professores que os habilite a cumprir essa tarefa.

Após passarmos pelo referencial teórico que nos orienta, após percorrermos a história da institucionalização e dos marcos legais que acompanham a educação infantil e a formação de seus professores concluímos que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural são as melhores alternativas para a educação infantil. Conhecendo os PPCs dos cursos de pedagogia de instituições de ensino superior públicas do Paraná, verificamos o desequilíbrio

nesses cursos na oferta de conteúdos, em favor das teorias pedagógicas hegemônicas. Podemos então apontar que essa desproporção afeta em maior ou menor medida a qualidade das análises e práticas pedagógicas dos futuros professores. Sua compreensão e intervenção na educação infantil penderá a acompanhar as pedagogias hegemônicas, vez que lhes faltaram, ou foram reduzidos, os conteúdos formativos fundamentais das pedagogias contra-hegemônicas.

Como demonstramos no decorrer deste trabalho, quando sustentada e orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Teoria Histórico-Cultural a educação escolar cumprirá da forma mais adequada sua função social voltada aos interesses da classe trabalhadora: socializar os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos visando a promoção do desenvolvimento humano omnilateral e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seção destinada às considerações finais nos impõe a tarefa de repensar o percurso da pesquisa com base no objetivo traçado na gênese do trabalho.

Trata-se de um movimento que nos direciona não somente para as questões mais estruturais da pesquisa, mas também para as motivações que foram o motor da construção do trabalho.

O entendimento e a defesa de que a educação infantil necessita ser compreendida como tempo e espaço escolares, portanto, possuidora de objetivos, conteúdos, metodologias, recursos de ensino e instrumentos próprios de avaliação da aprendizagem, são aspectos que consideramos importantes para a formação das crianças pequenas e atravessam o desenvolvimento dessa pesquisa. A busca por um movimento que permitisse compreender as razões pelas quais, depois de algumas décadas de institucionalização da educação infantil no país, há grandes desafios para operacionalizá-la como escola para as crianças, como etapa da educação básica, na qual o papel do professor se volte para ensinar os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, buscando o pleno desenvolvimento infantil e plena formação da criança.

Entendemos que integrar a educação básica está para além da necessária regulamentação legal: está na materialização da prática pedagógica da educação infantil, com o ensino protagonizado por seus professores.

Fomos instados a refletir sobre a formação inicial nos cursos de pedagogia e os conteúdos específicos, voltados à educação infantil, buscando desvelar se há conteúdos que permitam aos futuros professores da educação infantil romper com as práticas assistencialistas e espontaneístas, ainda tão presentes nessa etapa da educação básica.

Reconhecemos a impossibilidade de correlacionar, de forma ampla e definitiva, a formação inicial na graduação e as práticas pedagógicas dos egressos na educação infantil. Em primeiro lugar, porque não se realiza, em uma única pesquisa, a tarefa de observar, estudar e analisar a totalidade dos elementos formativos e suas correspondentes possíveis influências no futuro profissional. É necessário fazer recortes no objeto de estudo. No caso da formação inicial de professores na graduação, para além dos conteúdos formativos expressos nos documentos curriculares, PPCs, são componentes da formação inicial atividades que ultrapassam as salas de aula e estágios obrigatórios, como, por exemplo: atividades acadêmicas complementares (AACs); trabalhos de conclusão de curso; participação em projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão; estágios curriculares não obrigatórios, etc.

Há fatores vinculados à formação acadêmica anterior à graduação, que podem envolver a conclusão de outra graduação; distintas modalidades e itinerários formativos no ensino médio (como a educação geral, a educação profissional variada e/ou magistério). Pode ser também que o professor da educação infantil tenha concluído cursos ou programas de pós-graduação antes de ingressar na carreira docente na educação básica. Esses fatores, de alguma maneira, influenciam os futuros professores da educação infantil em suas análises e intervenções político-pedagógicas.

Não obstante essas considerações, estamos convencidos de que é possível estabelecer uma relação de causalidade entre teoria e prática, investigando os conteúdos formativos da formação inicial em cursos de graduação, descritos no PPC, e a orientação teórica atual predominante nas escolas de educação infantil, conforme demonstram as pesquisas referenciadas neste trabalho (Arce, 2001, 2007, 2013), Pasqualini (2013, 2016), Martins (2012, 2016), Stemmer (2012), visível em seus PPPs. No decorrer da pesquisa, essa certeza incipiente foi crescendo.

Em primeiro lugar, porque entendemos que a LDBEN (Brasil, 1996) dispõe, como regra, sobre a formação em nível superior dos professores que atuarão na educação infantil e, como exceção, a formação mínima em nível médio, na modalidade normal.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Tal ordenamento prospecta uma conjuntura na qual, por um lado, os futuros professores vislumbram o caminho da formação superior para chegar à profissão e, por outro lado, os sistemas de ensino buscam, em seus processos seletivos, exigir aquela formação para os candidatos ao magistério. Nessa perspectiva, não é exagero afirmar que há quase uma obrigação de que conteúdos da formação inicial de nível superior façam parte do percurso formativo e sejam ensinados aos futuros professores. Nesse sentido, eles levam consigo um conjunto, mais ou menos previsível e uniforme, de conhecimentos teórico-práticos descritos nos PPCs, ensinados durante a graduação, com vistas a prepará-los para a futura profissão. Os PPCs, portanto, são fontes oficiais e transparentes sobre: por que ensinar, o que ensinar e como ensinar, dados essenciais para nossa compreensão do papel que os conteúdos da formação inicial podem exercer do ponto de vista teórico: a) compreensão crítica da sociedade, da educação, da função social da escola e b) opções político-pedagógicas, tendências pedagógicas,

relação teórico-prática (objetivos escolares *versus* opções metodológicas e escolha de recursos de ensino, etc.)

Um segundo elemento que consideramos relevante é o fato de que, embora tenha crescido o número de matrículas em cursos de formação inicial ofertados à distância, os trabalhadores do magistério da educação infantil que estão há mais tempo no emprego fizeram seus cursos presencialmente, e os dados atuais são significativos quanto ao percentual de professores que atuam na educação infantil e que possuem licenciatura: 79,5% (Brasil, 2024). O ensino superior público responde ainda pela formação inicial de boa parte dos professores que estão há algum tempo trabalhando nas redes e continua respondendo de modo expressivo, embora não majoritariamente, nos dias atuais. Esses professores, formados nas IES públicas, e que possuem, na formação inicial, acesso ao conteúdo curricular que analisamos, teriam condições de fazer mudanças nas orientações pedagógicas hegemônicas, adotando outras concepções teóricas nas escolas de educação infantil, vinculadas à Pedagogia Histórico-Crítica e à Teoria Histórico-Cultural, por exemplo. No entanto, isso não vem ocorrendo! Uma das razões, segundo concluímos, está relacionada à reduzida presença e até à ausência destas teorias na graduação.

Temos ainda um terceiro aspecto a ser problematizado. Historicamente, a relação entre o ensino superior e a formação inicial e continuada de professores para a educação básica tem sido objeto de pesquisa. As relações institucionais vão desde a completa separação até uma estreita parceria. Conhecer a realidade da educação básica é fundamental para as instituições formadoras, de um lado, e, de outro, é crucial que as instituições formadoras universitárias possam propor alternativas às dificuldades que eventualmente se manifestem na educação básica. No entanto, o arcabouço teórico liberal, que influencia de maneira hegemônica as redes escolares, tem trazido à baila uma série de orientações e defesas da liberdade no campo educacional, que se manifestam desde propostas de protagonismo infantil (pedagogia da infância) até formas de gestão pedagógica “democrática” orientadas pelos desejos e interpretações da comunidade escolar. Nesses casos, resta pouco de diretividade nas relações de ensino e aprendizagem. Uma via de mão única que supervaloriza o autodidatismo e a espontaneidade dos sujeitos. Os conhecimentos válidos estariam restritos, mas seriam desejáveis, àqueles que brotam dos próprios indivíduos e de suas experiências de vida (capitalista, obviamente!).

Quando consideramos as universidades, a autonomia que conquistaram (um de seus valores históricos mais significativos) é responsável pela qualidade de suas ações no ensino, na pesquisa e na extensão! Não podemos ignorar que a iniciativa privada e o Estado sempre as

assediaram, desejando que sua produção servisse a seus objetivos privados. A resistência das universidades, que pareceu, em algum momento, inabalável, tem sido cada vez menor frente àquelas investidas. No campo da educação escolar, por meio das diretrizes curriculares, especialmente, o poder executivo e legislativo têm implementado, rápida e profundamente, as matrizes pedagógicas que servem aos interesses dos que estão representados no Estado como fração da classe dominante no poder. Chegamos, assim, ao estudo que fizemos aqui. Os PPCs dos cursos de pedagogia analisados, à exceção da Unioeste e da Unespar, se adaptam e reproduzem as diretrizes nacionais. O legalismo (como se não fosse carregado de política!), ainda que sob análises críticas, prevalece nas reformulações curriculares destinadas aos cursos de formação de professores (como é o caso da Res. CNE/CP n.º 02/2019): a BNCC ditando a BNC!

Portanto, as pedagogias hegemônicas, que servem ao capital, que têm ampla maioria de representantes no poder legislativo e executivo, vão sendo oficializadas e reproduzidas nas universidades. Este é mais um elemento que reitera nossa tese de que há, sim, um caminho formativo (e os PPCs confirmam isso) que visa homogeneizar um tipo de formação docente vinculada aos propósitos pedagógicos do capital. Reduzem-se, desse modo, eventuais reações contra-hegemônicas. Obviamente, este não é um movimento linear e inexorável. Mas sua força se mostra no dia a dia, sem dúvida: por meio da ampliação de formatos flexíveis de formação docente, aligeirados e alicerçados na “prática docente cotidiana individual”; por meio da oficialização e disseminação das metodologias ativas e demais pedagogias “do indivíduo”, etc.

Se havia esperança de uma resistência mais consistente e duradoura por parte das universidades em relação a oferecer a formação de quadros docentes com conteúdos capazes de propor a crítica e a prática embasadas em teorias contra-hegemônicas, essa esperança, pouco a pouco, se transforma em adesão à doutrina (neo)liberal e à cultura pós-moderna!

Uma quarta reflexão: parte dos novos quadros universitários (docentes e pesquisadores) ao se apropriarem das teorias contra-hegemônicas, em especial da Teoria Histórico-Cultural, não raramente se equivocam nas formas e conteúdos de análise e adoção destas teorias, como apontam Duarte (2000) e Ratner (2024).

Alguns psicólogos culturais neovigotskianos e teóricos da atividade repudiaram a noção de uma cultura organizada que é externa à pessoa e estrutura sua psicologia. Eles **glorificam a pessoa** como a produtora de sua psicologia e mesmo da cultura em geral. Considera-se que **cada pessoa decide** como confrontar a cultura, como se comportar nela e o que aceitar e rejeitar dela. Em outras palavras, a pessoa se apropria da cultura (no sentido de tomá-la para si e torná-la sua) em vez de internalizá-la (no sentido de incorporá-la em si e ser formada por ela) (Ratner, 2024, p. 643-4, grifos nossos).

Diante da possibilidade de interpretações distorcidas, há um agravante a ser considerado na formação inicial, e que pode alcançar dimensões perversas, uma vez que, em nome e com referências de teorias contra-hegemônicas, o conteúdo carrega inversões sobre as quais os graduandos não podem operar conscientemente e refutar. Disso decorre que professores com objetivos e práticas que fortalecem as teorias hegemônicas podem justificá-las, argumentando que sua base teórica é, justamente, oriunda de fontes opostas.

Feitas estas considerações, voltemos aos PPCs. Consideramos que são fontes de análise e compreensão dos conteúdos mínimos ofertados aos futuros professores, uma vez que, a elaboração de um Projeto Pedagógico Curricular não se dá aleatoriamente, mas deliberadamente, a partir das perspectivas teóricas dos docentes que compõem o quadro funcional das universidades, responsáveis diretos pela sua formulação.

Após o percurso de pesquisa, nos voltamos às questões iniciais, às motivações e às hipóteses que nos levaram a algumas conclusões e algumas lacunas. Podemos afirmar a esta altura que a escolha dos PPCs nos ajudou a responder às nossas questões e confirmar em grande medida nossas hipóteses. Não obstante, não podemos deixar de registrar que algumas possíveis interferências da formação inicial estiveram ausentes de nossa análise, como, por exemplo, a participação dos estudantes para além das atividades teórico-práticas de sala de aula e estágios, previstas no itinerário formativo: atividades acadêmicas complementares, projetos de ensino, pesquisa e extensão, estágios curriculares não-obrigatórios, etc. Esclarecido esse ponto, passaremos às conclusões a que chegamos, retomando nosso problema de pesquisa.

Partimos da seguinte questão problematizadora: os conteúdos teórico-práticos presentes nos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos de Pedagogia trazem, de modo equilibrado, conteúdos específicos voltados à essa etapa da educação básica e conteúdos que tratam das teorias pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas, de modo a permitir que os egressos possam contar com uma formação que permita refletir e decidir com certo grau de autonomia quais opções teórico-práticas são as mais adequadas para orientar sua ação nas escolas?

Com base nas análises realizadas, pudemos verificar que há fragilidades nos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia no que tange aos conteúdos voltados ao magistério para a educação infantil. A primeira é a pequena quantidade de disciplinas e carga horária destinadas às especificidades da educação infantil: menos de dez por cento da carga horária total. O pouco tempo reduz as possibilidades de ampliação e aprofundamento teórico e de práticas na formação inicial, o que venham contribuir para o entendimento das especificidades da formação das

crianças pequenas, ou seja, da concepção de infância, do trabalho pedagógico na educação infantil, dos objetivos, conteúdos e metodologias adequadas a essa faixa etária.

Se, por um lado, há pouco tempo para a formação específica para a educação infantil, por outro lado, priorizam-se outros campos de formação.

Nem todos os documentos a que tivemos acesso apresentaram as bibliografias utilizadas nas disciplinas específicas da formação para a educação infantil. Nos currículos em que essa informação estava disponível, a segunda fragilidade: evidencia-se que há pouca, ou nenhuma bibliografia que tenha como referencial teórico subjacente o materialismo histórico-dialético, representado pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Teoria Histórico-Cultural.

Conforme mencionamos na primeira seção deste trabalho, compreender que a prática pedagógica é orientada pelo objetivo de formação humana e de sociedade que se pretende formar, inclui a compreensão da estrutura da sociedade, uma vez que a escola está inserida nessa sociedade e, portanto, não está alheia às contradições explicitadas pelas diferentes concepções pedagógicas nela presentes. Tais concepções pedagógicas objetivam projetos distintos de sociedade que podem fortalecer o *status quo* ou se contrapor a ele, buscando reduzir as desigualdades sociais e escolares.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural, “[...] a luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital” (Duarte, 2012, p. 154). Isso significa que a prática pedagógica na educação infantil considera o professor um transmissor do conhecimento e defensor do direito das crianças pequenas ao acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, que permitirão a sua “[...] formação na direção [...] da constituição da individualidade livre e universal (Duarte, 2012, p. 154).

Essa perspectiva teórica contrapõe-se as pedagogias hegemônicas presentes na educação infantil, representadas pelas pedagogias do aprender a aprender. A proposta pedagógica disseminada por meio dessas pedagogias desvaloriza a transmissão do conhecimento e secundariza o papel do professor, tomando a criança responsável pela construção de seu próprio conhecimento. Nessa medida, essas pedagogias colaboram para manutenção de uma sociedade desigual, pautada nos princípios neoliberais; essa desigualdade social é mantida pelo domínio econômico da classe capitalista e esse domínio econômico necessita de uma subjetividade da classe trabalhadora que se adapte e aceite como natural e justa a lógica do modelo econômico e social capitalista. A desigualdade escolar, materializada pela dualidade, garante, de um lado, uma educação para a classe trabalhadora, com redução do direito aos conhecimentos socialmente construídos, sujeita às pedagogias individualizantes e à doutrina liberal, que,

notadamente, sob os princípios do individualismo, da liberdade e da igualdade, transmitem a ideologia do capital; de outro lado, temos a escola para a classe capitalista, rica em conteúdos escolares e em recursos de ensino, preparando seus destinatários para ocupar, no futuro, a direção da sociedade capitalista, substituindo os mais velhos.

Daí a importância de conteúdos no projeto pedagógico curricular dos cursos de pedagogia que permitam a compreensão dos pressupostos políticos-pedagógicos das atividades docentes.

Na segunda seção dessa pesquisa, apresentamos e analisamos os documentos orientadores da formação de professores e da prática pedagógica na educação infantil em uma perspectiva histórica totalizadora, contrapondo-nos àquelas abordagens que consideram o cotidiano escolar como uma prática social fragmentada, isolada ou descontextualizada dos movimentos sociais mais amplos.

Essa postura, necessária às abordagens teóricas contra-hegemônicas, só alcançará os futuros professores se, nos PPCs dos cursos de pedagogia, os conteúdos formativos contra-hegemônicos estiverem presentes e em quantidade equivalente aos conteúdos destinados às pedagogias hegemônicas. Constatamos em nossa análise que, dos sete cursos analisados, em dois – Unespar e Unioeste – foi possível constatar a presença, ainda que pequena, dos conteúdos. O desequilíbrio nos conteúdos formativos, em favor das pedagogias hegemônicas, dificulta para aos professores a possibilidade de colocar em prática o ensino escolarizante na educação infantil, comprometido politicamente com a classe trabalhadora, implementado por meio da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural. Sem esse equilíbrio formativo na graduação, o contato com as pedagogias contra-hegemônicas só será alcançado por meio da formação continuada (quando trouxer esses conteúdos) ou estará na dependência de cada sujeito docente que, por alguma razão aleatória, como autodidata, venha a estudá-las. De resto, o professor, solitário e sob condições objetivas muitas vezes aviltantes, em seu local de trabalho, contará apenas consigo mesmo e com suas experiências imediatas. Mas, assim como Arce (2001),

Não acreditamos que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre a sua ação; acreditar neste discurso e apoiá-lo é decretar o fim de nossa profissão, é aceitar que nos tornamos cada vez mais dispensáveis diante do aparato tecnológico que hoje possuímos para transmissão de informação. Também não acreditamos que a formação inicial do professor possa se dar em serviço, não vemos nenhum outro profissional ser formado assim. Por que nós deveríamos admitir que para ser professor qualquer tipo de formação possa ser feita? Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte

dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (Arce, 2001, p. 267).

Na tentativa de caminhar para a superação das práticas espontaneístas, pautadas nas concepções naturalizantes do desenvolvimento infantil, e na defesa da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, defendemos a ampliação de carga horária destinada aos conteúdos específicos da formação de professores para a educação infantil e o equilíbrio quanti-qualitativo de conteúdos transversais que tratam dos fundamentos teórico-práticos das pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas. Ou seja, há necessidade de inclusão, nas disciplinas, de metodologias para o ensino de conteúdos específicos que atendam às demandas da educação infantil, dada a necessidade de adequação metodológica a essa etapa da educação básica. Essa inclusão contribuiria para o entendimento de que há conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que podem e devem ser ensinados às crianças pequenas e não somente abordados a partir do ensino fundamental, contribuindo para a defesa da educação infantil como educação escolar.

Também é preciso manter e ampliar aquelas disciplinas que, de alguma forma, poderão contribuir para que os futuros professores sejam capazes de refletir sobre os ideais pretendidos na educação infantil: de ser humano, de sociedade, de educação escolar! A redução, exclusão de disciplinas voltadas aos fundamentos da prática educativa não irá, com certeza, colaborar para a melhoria da educação infantil.

A despeito de nossa tentativa de responder a todas as perguntas iniciais, algumas permanecem inconclusas e outras questões surgiram no decorrer da pesquisa. É preciso continuar pensando na política de formação de professores para a educação infantil. Por essa razão, vislumbramos outras frentes de pesquisa: a necessidade de aprofundarmos outros fatores de influência das práticas em sala de aula e na gestão, dos professores da educação infantil, a partir da observação sistemática e do levantamento e análise de dados com egressos dos cursos de pedagogia que atuam nas redes de ensino. Da mesma forma, a realização de entrevistas com estudantes dos primeiros e últimos períodos da formação inicial, poderá contribuir para aprofundar o entendimento de como os conteúdos da formação inicial agregam ideias e pretensões futuras favoráveis ou contrárias às pedagogias hegemônicas ou contra-hegemônicas, ampliando as análises e resultados desta pesquisa com conteúdos presentes nas matrizes curriculares dos PPCs.

Reiteramos que o conhecimento adquirido na formação inicial é um dos fatores que interferirão nas futuras opções pedagógicas dos professores, nas escolas, uma vez que,

[...] Não se conhece por conhecer, mas sim a serviço de um fim, ou série de fins que pode ter como elo inicial o da conquista da verdade; [...] os fins que a consciência produz levam em seu seio uma exigência de realização, e essa realização pressupõe – entre outras condições – uma atividade cognoscitiva sem a qual tais fins nunca poderiam ganhar chão, isto é, realizar-se (Vázquez, 2007, p. 224).

A formação inicial de professores para a educação infantil em cursos de graduação em pedagogia aqui defendida contribuirá para a socialização de conhecimentos que permitirão aos egressos análises, decisões e práticas pedagógicas pautadas nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, dificultadas atualmente pela inexistência ou redução de conteúdos formativos relacionados a estes fundamentos, conforme nossa pesquisa evidenciou. O equilíbrio na socialização dos conteúdos e práticas pedagógicas das diversas teorias pedagógicas (hegemônicas e não hegemônicas) na formação inicial de professores permitirá que tenhamos oportunidade e condições básicas para promover uma mudança substancial nas práticas pedagógicas, direcionadas pelas concepções de ensino e aprendizagem que apontamos nessa tese como sendo as melhores na busca da educação escolar voltada para a formação humana omnilateral, especialmente por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças pequenas: a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural. Poderemos então fortalecer os objetivos político-pedagógicos na defesa da educação infantil como espaço escolar desenvolvimental e do papel do professor como transmissor da cultura humana às novas gerações, representada pelos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos clássicos.

REFERÊNCIAS

ALVES, K. K. Instituições conveniadas de educação infantil e formação de professores: indicadores da produção acadêmica em contexto de ataques, lutas e resistências. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39, 2019. **Anais [...]**. Niterói: Anped, 2019.

AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 22, p. 125-137, 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. [S. l.] abr. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 02 maio 2025.

ARCE, A. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695/7083>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR - ABMES. **CNE/CES nº 7/2018 de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.). Brasília, ABMES, 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_7cne.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR - ABMES. **CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, ABMES, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024

BACZINSKI, A. V. M. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública** do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições. – Campinas: Autores Associados, 2011.

BARBOSA, M. C. A. S.; GOBATTO, C. Reflexões sobre alguns impasses na formação de professoras (es) para a educação infantil no curso de pedagogia. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39, 2019. **Anais [...]**. Niterói: Anped, 2019.

BASÍLIO, P. M. Universidade e educação básica: investigando experiências de formação docente na primeira etapa da educação básica. *In: REUNIÃO NACIONAL ANPED*, 39, 2019. **Anais [...]**. Niterói: Anped, 2019.

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

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 53 de 19 de dezembro de 2006. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação -PNE. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 6 ago. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências para a Formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf?srsItid=AfmBOoqBQyaqxk4BrKAq1kk0ciR-VcxVyAYIn7NW_KzXgQNh4h38o-4R. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-29-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

CAMPOS, R.F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2002.

CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Tradução de Ligia Cadermator. São Paulo: FTD, 2010.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 326-345. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL23_N80/EDS_ARTIGO23N80_15.PDF. Acesso em: 13 jun. 2024.

CHINI, M. A. L. A construção pedagógica dos anos 80 e 90 (do século XX) no Brasil e no Estado do Paraná: o currículo básico para escola pública do Estado do Paraná e os parâmetros curriculares nacionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 5., Cascavel. **Anais [...]** Cascavel: Unioeste, 2011.

COSTA, M. da C. dos S.; FIGUEIRÊDO, A. M.; ROSA, A. C. F. As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil. *Revista Cocar*, [S. l.], n. 29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9236>. Acesso em: 25 abr. 2025.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2024.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: COLÓQUIO A PESQUISA EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 1., 2009, Belém. **Anais eletrônicos [...]** Belém: UFPA, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/211971320/texto-Olinda-PDF>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FACCI, M. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostkiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, [S. l.], ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jmtCsHtZ8tVGsv3XrktJxsd/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUHLMAN JUNIOR., M. A educação infantil no século XIX. *In*: STEPHANOU, M. BASTOS, M. H. C. (org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

KUHLMAN JUNIOR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, ago., 1991.

LAZARETTI, L. M. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre Base Nacional Comum Curricular e educação infantil. *In*: MALANCHEN, J. MATOS, N. S. D. ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LOMBARDI, J. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 7-16.

MAGALHÃES, G. M. MARTINS, L. M. A análise histórico-cultural da atividade infantil: teoria, pesquisa e implicações pedagógicas para o primeiro ano de vida. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 99-116.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702/7090>. Acesso em: 13 jun. 2024.

MARTINS, J. R.; SANTOS, M. S. Análise do estado de bem-estar social sob a ótica Keynesiana: seu desenvolvimento, ascensão e enfraquecimento. **Revista de Economia Política do Desenvolvimento**, Maceió, v. 11 n. 26, dez. 2020, p. 01–14. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/repd/article/view/11669/pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A. MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, Pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento. *In*: MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A. FACCI, M. F. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização (1867). O capital, livro I. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M, CALDART, R. S. (org). **História, natureza, trabalho, educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020a.

MARX, K. Trabalho alienado e propriedade privada (1844). Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M, CALDART, R. S. (org.). **História, natureza, trabalho, educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020b.

MIRANDA, M. G. de M. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200017>. Acesso em: 03 set. 2024.

MORAES, M. C. M. de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZS6HLdsDxjnLbHqkW5hnh9w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2024.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

NUNES, D. G. Educação infantil e mundo político. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 86-93, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/GZynwCXy5xnF9ZqBVwGv6kB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2024.

PALMA, J. A. V. **A educação física no currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná: uma análise do discurso pedagógico dos professores**. 1997. Dissertação, Mestrado em Educação Física -Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

PASQUALINI, J. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A. FACCI, M. F. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 63-90.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. Tese. Doutorado em Educação. Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em educação infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 2008. p. 71-100.

PASQUALINI, J. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento e suas implicações pedagógicas. In:

MARSIGLIA, Ana Carolina G. (org.). **Infância e Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 71-97.

PINHO, M. J. Conteúdos que embasam diretrizes para formação de professores: é possível pensar complexo? **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 43, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5539>. Acesso em: 13 jun. 2024.

PINTO, A. B. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Revista Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, p. 83-94. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD#>. Acesso em: 18 abril, 2023.

RATNER, C. A concepção de desenvolvimento psicológico de Vigotski. In: RIEBER, R. W. ROBINSON, D. K. (org.). **O essencial de Vigotski**. Tradução de Priscila Nascimento Marques e Caesar Souza. Petrópolis: Vozes, 2024, p. 633-650.

RAUPP, M. D.; ARCE, A. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A. MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012, p. 51-91. Página do capítulo

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org.) **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SANTOS, A. C. G.; RODRIGUES, G. R. LEAL, R. O.; COSTA, T. F.; ASSIS, W. S. Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em educação das universidades públicas e institutos federais. v. 10. 2023. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook_gestao-publica-10.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

SAVIANI, D. DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D. DUARTE, N.(org.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 13-35.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J. MATOS, N. S. D. de. ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 7-30.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. Infância e Pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 247-280.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, jan./abr., 2007.

SAVIANI, N. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A. JACOMELI, M. R. M. **Educação infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 53-69.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 79-91, 1997.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos, Florianópolis, **Perspectiva**, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005

SILVA, G. B. Formação de professores: a pesquisa acadêmico-científica e sua contribuição com a práxis docente da educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39, 2019. **Anais [...]**. Niterói: Anped, 2019.

SILVA, J. C. O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? In: ARCE, A. MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012, p. 21-50.

SILVA, J. C. Projetos Pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. In: ARCE, A. JACOMELI, M. R. M. **Educação infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 81-106.

SILVA, J. C.; ARCE, A. Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados à educação infantil: uma análise a luz da psicologia histórico-cultural. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 39, p. 119-135, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639721/7288>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES. Nota da Diretoria do Andes-SN sobre a Resolução CNE/CP nº 04/2024. Brasília, 06 nov. 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-da-DIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-a-rESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em: 02 maio 2025.

SOUZA, L. S. C. VIEIRA SÁ, F. PINHO, M. J. Marcos importantes nas políticas de formação de professores: (des) caminhos na formação inicial. **Formação em Movimento**, [S. l.], v.5, n.11, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/download/683/744/2417>. Acesso em: 13 nov. 2024.

STEMMER, M. R. G. Educação infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, A. JACOMELI, M. R. M. **Educação infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 5-32.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 5-24. 2000.

TONIDANDEL, S. **Pedagogia histórico-crítica**: o processo de construção e o perfil do currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná (1980-1994). 225 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA -UEL. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**. Londrina: 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia**. Maringá: 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG. **Projeto pedagógico de curso de licenciatura em Pedagogia**. Ponta Grossa: 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE DO PARANÁ - UNICENTRO. **Projeto pedagógico de curso de graduação**: curso de licenciatura em Pedagogia. Guarapuava: 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia**. Cornélio Procopio: 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE. **Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia**. Cascavel: 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR. **Projeto político pedagógico**: licenciatura em Pedagogia. Paranavaí: 2022.

VÁZQUES, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VAZQUEZ, A.S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VIGOTSKY, L. S. **História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005. (Textos de psicologia).
