



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DE DOIS MUNICÍPIOS DO INTERIOR DO PARANÁ

Continuous Education for Teachers in Early Childhood Education: an analysis of two municipalities in the interior of the State of Paraná

Formación Continua de Profesores de Educación Infantil: un análisis a partir de dos municipios del interior de Paraná

Gabriely Cristine de Souza<sup>1</sup>, Vanessa Campos Mariano Ruckstadter<sup>2</sup>, Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira<sup>3</sup>, Daniela Rodrigues Martelini Rahuam<sup>4</sup>

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Jacarezinho – PR, Brasil

Departamento de Educação e Cultura de Guapirama, Guapirama – PR, Brasil

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ribeirão Claro – PR, Brasil

### RESUMO

Este artigo analisa a formação continuada de professoras da Educação Infantil em dois municípios do Norte Pioneiro paranaense, participantes de um Programa de Extensão desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Jacarezinho, com o financiamento da Fundação Araucária. A investigação foi orientada pela seguinte problemática: como promover a valorização dessas profissionais e da Educação Infantil? Como qualificar as práticas docentes nessa etapa da Educação Básica? A hipótese levantada a partir de uma revisão integrativa de literatura é a de que a formação continuada das professoras pode contribuir na valorização dessa primeira etapa da escolarização e na qualificação das práticas docentes. Partindo dessas indagações, o objetivo central deste artigo é investigar as possíveis contribuições de um Curso de Extensão a partir das concepções das professoras. A coleta de dados aconteceu durante seis encontros de formação continuada, além da orientação para a elaboração de Planos de Trabalho Docente-Discente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). As docentes participantes da pesquisa ressaltaram a importância de uma formação continuada coletiva e permanente para o fortalecimento de suas práticas docentes, no sentido de compartilhamento e busca coletiva de alternativas para superar os desafios com maior confiança e ciência da intencionalidade educativa e do conhecimento pedagógico adquirido.

**Palavras-chave:** Educação Básica; Educação Infantil; Formação Continuada de Professores; Concepções Docentes; Práticas Docentes.

### ABSTRACT

The main aim of this article is to investigate continuous education of teachers working in early childhood education in two municipalities in the Northern Pioneiro of Paraná participating in an Extension Program developed within the scope of the Postgraduate Program in Education (PPEd) at the State University of

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Norte do Paraná, Mestra em Educação, membro do Grupo “História, Sociedade e Educação no Brasil” GT Norte Pioneiro (HISTEDNOPR). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-3754-6897>. E-mail: [gabysouza09019825@gmail.com](mailto:gabysouza09019825@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Norte do Paraná, Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd), Doutora em Educação, líder do Grupo “História, Sociedade e Educação no Brasil” GT Norte Pioneiro (HISTEDNOPR). ORCID id: <http://orcid.org/0000-0001-6072-3700>. E-mail: [vanessaruckstadter@uenp.edu.br](mailto:vanessaruckstadter@uenp.edu.br).

<sup>3</sup> Departamento de Educação e Cultura de Guapirama, Mestra em Educação, membro do Grupo “História, Sociedade e Educação no Brasil” GT Norte Pioneiro” (HISTEDNOPR). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-5754-4258> E-mail: [marcelacristinagoncalvesdeoliv@gmail.com](mailto:marcelacristinagoncalvesdeoliv@gmail.com).

<sup>4</sup> Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Claro, Mestra em Educação. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1984-7888>. E-mail: [dani.martelinirahuam@gmail.com](mailto:dani.martelinirahuam@gmail.com).

Northern Paraná (UENP), Jacarezinho campus with funding from the Araucária Foundation. The problem guiding the investigation was “how to promote the valorization of those professionals and of early childhood education? How to qualify teachers’ practices in that phase of basic education?” The hypothesis raised from an integrative literature review is that the continuing education of teachers can contribute to the valorization of this first stage of schooling and the qualification of teaching practices. Based on these questions, the main objective of this article is to investigate the possible contributions of an Extension Course based on the teachers’ conceptions. The data collection occurred during the continuous education program that held six meetings, and the guidance for the elaboration of Teacher-Student Work Plans in the Historical-Critical Pedagogy Perspective. The teachers that took part in the study emphasized the importance of collective and permanent continuous education to strengthen their teaching practice. They also pointed out that such initiatives promote collective sharing and search for alternatives to overcome challenges more confidently as well as awareness of the educational intention and the pedagogical knowledge acquired.

**Keywords:** Basic Education; Early Childhood Education; Teachers’ Continuous Education; Teachers’ Conceptions; Teachers’ Practices.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objeto central de análisis la formación continua de profesoras de Educación Infantil en dos municipios del Norte Pionero de Paraná, Brasil, participantes de un Programa de Extensión desarrollado en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación (PPEd) de la Universidad Estadual del Norte de Paraná (UENP), campus Jacarezinho con financiamiento de la Fundación Araucária. La problemática que orientó la investigación fue: ¿cómo promover la valorización de estas profesionales y de la Educación Infantil? ¿Cómo calificar las prácticas docentes en esta etapa de la Educación Básica? La hipótesis planteada a partir de una revisión integradora de la literatura es que la formación continua de los profesores puede contribuir a la valorización de esta primera etapa de la escolaridad y a la cualificación de las prácticas docentes. A partir de estas preguntas, el objetivo principal de este artículo es indagar en los posibles aportes de un Curso de Extensión a partir de las concepciones de los docentes. La recolección de datos se realizó durante una formación continua de seis encuentros y la orientación para la elaboración de los Planes de Trabajo docente-discente en la Perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC). Las docentes participantes en la investigación resaltaron la importancia de una formación continua colectiva y permanente para el fortalecimiento de sus prácticas docentes en el sentido de compartir y buscar colectivamente alternativas para superar los desafíos con mayor confianza y conciencia de la intencionalidad educativa y del conocimiento pedagógico adquirido.

**Palabras clave:** Educación Básica; Educación Infantil; Formación Continua de Profesores; Concepciones Docentes; Prácticas Docentes.

## INTRODUÇÃO

A etapa da Educação Infantil carrega um estigma social impregnado de assistencialismo (Paschoal; Machado, 2009). Também é ocupada, majoritariamente, quando não exclusivamente, por mulheres<sup>5</sup> Além disso (e por isso), as professoras dessa etapa da Educação Básica costumam receber menores salários em comparação a outros níveis e, em muitos municípios, sequer participam dos planos de carreira.

Em vez de profissionais, as professoras da Educação Infantil são vistas socialmente como tias, cuidadoras e a escola de Educação Infantil como espaço apenas de cuidados básicos, especialmente, enquanto as mães trabalham: “A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais.” (Freire, 1997, p. 18).

<sup>5</sup> Por essa razão, e pelo fato de que todas as participantes desta pesquisa são mulheres, usaremos o gênero feminino para designar as professoras da Educação Infantil.

Todavia, a Educação Infantil é garantida em nossa atual legislação, tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, como direito da criança e dever do Estado, da família e de toda a sociedade (Brasil, 1988; 1996). A LDB estabelece em seu 29º artigo que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Além disso, define como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Além da LDB, também podemos citar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) como documentos que tratam das especificidades dessa etapa educacional.

Como etapa inicial da Educação Básica, a Educação Infantil deve garantir o pleno desenvolvimento da criança em todas as suas necessidades, o que, conseqüentemente, pode contribuir com uma formação para a cidadania e o desenvolvimento social, econômico e cultural. Nesse sentido, a formação docente deve atender às especificidades do trabalho educativo com a criança considerando que a educação é um direito social de todos os sujeitos garantido pela Constituição Federal de 1988 (Saito; Oliveira, 2018).

Mesmo com o reconhecimento da importância da Educação Infantil nos documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação (MEC), as profissionais que atuam com essa faixa etária ainda são vistas socialmente de forma distinta das professoras que atuam em outras etapas educacionais. As docentes da Educação Infantil, ainda, são vistas como cuidadoras e, muitas vezes, chamadas de tias.

Este artigo tem como objeto central de análise a formação continuada de professoras da Educação Infantil em dois municípios do Norte Pioneiro paranaense, Ribeirão Claro e Guapirama. Considerando o histórico da Educação Infantil no Brasil e as vivências das pesquisadoras com o grupo em estudo, a hipótese da pesquisa é que as desigualdades e preconceitos de gênero ligados à etapa educacional em questão impactam nas práticas pedagógicas das professoras, que acabam não se identificando como detentoras e elaboradoras de conhecimentos profissionais e, portanto, como merecedoras do reconhecimento e valorização compatíveis com esse *status*. Isso pois há uma construção histórico-social de desvalorização profissional das docentes da Educação Infantil atrelada ao mito, construído historicamente, da mulher como “cuidadora natural” (Nascimento, 2019). Tendo esse pressuposto, a problemática que norteou a investigação foi: Como promover a valorização dessas profissionais e da Educação Infantil? Como qualificar as práticas docentes nesta etapa da Educação Básica? Para responder tais questões buscou-se compreender os pressupostos teóricos a partir de uma revisão integrativa de literatura realizada previamente (Ruckstadter; Souza, 2023). Nela, identificamos evidências científicas da importância de uma formação continuada que tenha como premissa a junção entre a teoria e a prática, discussões a partir dos fundamentos da educação bem como uma lacuna de estudos que se dediquem a analisar ou propor pesquisas de intervenção sobre a formação de professoras da Educação Infantil a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Diante dessa constatação, foi organizado um Curso de Extensão no âmbito do Programa de Extensão financiado pela Fundação Araucária, denominado “Educação Infantil como Direito e

Possibilidade de Inovação, criação e desenvolvimento: empoderamento de professoras pela junção entre a teoria e a prática”

A PHC é uma teoria genuinamente brasileira formulada por Dermeval Saviani no final dos anos de 1970 e que se encontra em um momento de produção científica coletiva por pesquisadores de todo país que integram grupos de trabalho (GT) do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). A PHC foi selecionada como fundamento teórico-metodológico pois fornece subsídio para o planejamento do trabalho educativo a partir de cinco momentos: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final (Saviani, 2018). A PHC, ao valorizar o conhecimento científico como especificidade da educação escolar, pode contribuir para o enfrentamento e em direção à superação da visão assistencialista, sobretudo, ao ressaltar a importância da intencionalidade pedagógica, na contramão do esvaziamento de conteúdos na educação escolar pública.

A partir das questões apresentadas, e, a fim de compreendê-las e analisá-las, o texto organiza-se em três partes: 1 - apresenta inicialmente o delineamento metodológico da pesquisa que deu origem a este artigo; 2 – Resultados e Discussões que caracterizam as Redes Municipais que compõem o grupo em estudo e as motivações que levaram à adesão ao Programa de Extensão. Também analisa as concepções de parte das docentes participantes da formação ofertada em 2024; 3 - Por fim, relaciona as concepções e a formação ofertada no intuito de tecer conclusões a respeito dos dados coletados nos questionários.

## **DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

A pesquisa foi realizada com um grupo de professoras da Educação Infantil dos municípios de Ribeirão Claro e Guapirama, participantes de um Programa de Extensão desenvolvido no âmbito da Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte Paraná (UENP) e que conta com o financiamento da Fundação Araucária. O Programa iniciou em 2022 e tem duração de 48 meses.

A parceria com as redes municipais teve início com a assinatura de termos de cooperação técnica, em 2021, entre esses municípios e o Programa de Pós-Graduação em Educação. Uma das cláusulas dos termos prevê a parceria para o planejamento, implantação e desenvolvimento de cursos de extensão para capacitação de servidores e atendimento à comunidade, bem como para captação de recursos para o desenvolvimento de cursos e projetos, programas e ações.

Partindo das necessidades identificadas nas duas redes municipais e de uma revisão integrativa da literatura, foi possível perceber uma lacuna significativa na oferta de formação continuada para as professoras da Educação Infantil, especialmente no que diz respeito aos pressupostos teóricos em geral e, de forma mais específica, à perspectiva da PHC, conforme apontado nas pesquisas analisadas (Ruckstadter; Souza, 2023). As evidências encontradas reafirmaram a importância da realização de formações docentes que priorizem o estudo teórico aprofundado, que possibilitem a qualificação das práticas docentes para o domínio do conhecimento científico e possibilitem a intencionalidade com vistas à superação da dualidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil.

A PHC é a teoria que delinea metodologicamente tanto as discussões teóricas da pesquisa, sua fundamentação, mas também a própria organização dos encontros de formação, considerando suas etapas/momentos: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Inicial (Saviani, 2018; Gasparin, 2020). Além disso, os momentos não foram pensados de forma esquemática e sequencial, mas em um movimento dialético ao longo dos encontros e permeando os debates.

A PHC defende como método do trabalho pedagógico ir da síntese (prática social como ponto de partida), passar pela mediação da análise (dialeticamente articulada aos momentos da problematização, instrumentalização e catarse) até chegar a uma síntese (nova prática social como ponto de chegada). Para atingir tal intuito, é necessário compreender e explicitar os propósitos do ato educativo: é preciso ter uma finalidade, uma intencionalidade, um planejamento (para que ensinar); um ou alguns objetos, conteúdos, saberes (o que ensinar); maneiras materializadas em ações e operações (como ensinar); destinatário (a quem se ensinar) e condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições ensinar) (Andrade, 2023). Esse foi tanto o movimento feito na organização, planejamento e condução dos seis encontros de estudo quanto debatidos como possibilidade de planejamento e organização do trabalho docente na elaboração dos Planos de Trabalho Docente-Discente (Gasparin, 2020).

No âmbito do Programa de Extensão foram realizados durante o ano de 2023 dez encontros de formação sobre diferentes temáticas, entre elas: história da Educação Infantil e da formação de professoras, organização de atividades para desenvolvimento das noções de tempo e espaço, educação para as relações étnico-raciais e noções de psicomotricidade.

Nesse contexto, durante o primeiro semestre do ano de 2024 foram realizados seis encontros com as professoras da Rede Municipal de Educação de Ribeirão Claro para estudo e aquisição de subsídio para a elaboração de Planos de Trabalho Docente-Discente a partir da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Gasparin (2020).

Devido à especificidade de Guapirama, que já tinha organizado dois outros grupos de estudos (2020 e 2021), e hoje mantém um grupo permanente de estudos sobre a PHC, conseqüentemente, não houve estudo, apenas o atendimento e a orientação para elaboração dos Planos de Trabalho Docente-Discente.

Neste texto serão apresentados os dados coletados por meio de questionários semiestruturados, respondidos pelas professoras durante o primeiro e o último encontro do grupo de estudos em Ribeirão Claro. O questionário pode ser composto por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito ou por meio de formulários eletrônicos às pessoas, que possui como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e serve para coletar as informações da realidade (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011). Portanto, foram elaborados e aplicados dois questionários, um no primeiro e um no último encontro com as professoras, denominados de Questionário

da Prática Social Inicial e Questionário da Prática Social Final, o primeiro, composto por 20 questões e, o último, por 12<sup>6</sup>.

A pesquisa que deu origem a este artigo possui uma natureza aplicada, pois seu objetivo é problematizar por meio do grupo de estudos a importância das teorias pedagógicas na formação continuada das docentes, ao considerar possibilidades de intencionalidade da prática educativa na Educação Infantil. Em outras palavras, ela objetiva tanto o conhecimento em si mesmo (como uma pesquisa científica), ao analisar a importância das teorias pedagógicas para a prática educativa na sala de aula, quanto às contribuições práticas decorrentes desse conhecimento (como uma pesquisa aplicada), ao utilizar dessas reflexões para desenvolver propostas de Planos de Trabalho Docentes-Discente. O seu intuito é contribuir para a aprendizagem das crianças, ao problematizar novas maneiras de ensinar e de aprender, gerando um impacto na prática profissional das docentes participantes. Gerar impacto é outra característica de uma pesquisa aplicada (Fleury; Werlang, 2017).

Nesse sentido, a metodologia da pesquisa seguirá a forma exploratória e explicativa, por melhor atender às necessidades do projeto proposto, visto que proporciona a percepção e compreensão do contexto do problema. Como explicita Gil (2017), uma pesquisa exploratória, ocorre, geralmente, através de levantamentos bibliográficos, mas, ao longo do seu desenvolvimento, a maioria das pesquisas científicas passam por uma etapa exploratória, uma vez que o pesquisador busca aproximar-se com o objeto de estudo, como na pesquisa proposta.

O contexto investigativo foi composto por dois municípios da mesorregião “Norte Pioneiro” do estado do Paraná: Ribeirão Claro e Guapirama. A seguir, caracterizamos cada um deles e suas especificidades, bem como a estrutura metodológica de organização dos grupos de estudos e das oficinas de planejamento do trabalho docente-discente.

Com pouco mais de doze mil habitantes, o município de Ribeirão Claro tem três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e quatro escolas de Ensino Fundamental I que também oferecem a Educação Infantil para a fase Pré-Escolar (crianças de quatro e cinco anos de idade). A Rede tem um total de cento e trinta e três professores, desses, vinte e quatro atuam na Educação Infantil. Considerando a finalidade da referida etapa, surgiu a necessidade de ampliar estudos e discussões a respeito da primeira infância, período que antecede o início da escolarização. Esse importante período requer que o trabalho educativo e as práticas pedagógicas sejam voltadas para que a aprendizagem da criança seja efetiva e, dessa forma, contribua para seu desenvolvimento integral.

Levando em consideração a formação acadêmica das 30 professoras da Educação Infantil do quadro próprio do magistério, apenas uma não possui graduação, duas têm apenas graduação e 27 possuem especialização em Educação Infantil. Com esse cenário, a equipe gestora do município de Ribeirão Claro firmou parceria com a universidade no ano de 2021 a fim de ofertar formação continuada que

---

<sup>6</sup> A análise foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UENP por meio do parecer substanciado nº 6.429.037. Antes de responderem aos questionários, as professoras foram devidamente informadas sobre todos os aspectos legais e sobre a participação voluntária na pesquisa. Também foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que após lido foi assinado pelas vinte e duas professoras da Rede Municipal de Educação de Ribeirão Claro.

pudesse colocar os professores em contato com a produção acadêmica do conhecimento sobre a criança, infância e a Educação Infantil. O intuito foi desenvolver um trabalho docente que promovesse a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança pequena, por meio de atividades planejadas e intencionais. Para tanto, faz-se necessário que a formação continuada resulte em ações didáticas que promovam um processo educativo que humanize e emancipe.

O município de Guapirama possui cerca de 5 mil habitantes, a Rede Municipal de Educação de Guapirama conta atualmente com três instituições de ensino que atendem seiscentos e vinte e cinco alunos. Dessas instituições, duas atendem a etapa da Educação Infantil, no CMEI Tia Bila exclusivamente a fase creche, crianças de zero a três anos de idade. Já na Escola Municipal São Roque, além dos estudantes do Ensino Fundamental I, também são matriculados os alunos de quatro e cinco anos, da fase Pré-Escolar.

O quadro próprio do magistério da Rede Municipal de Educação Guapirama, conta atualmente com sessenta professores, divididos em duas etapas de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Desses profissionais, vinte atuam na Educação Infantil. No que diz respeito à formação acadêmica, apenas uma professora da etapa de ensino não possui o Ensino Superior, sendo habilitada pelo curso de magistério, os outros possuem graduação em Pedagogia ou outras licenciaturas. Além disso, quanto à especialização, dezenove docentes possuem Pós-Graduação: Duas professoras são mestras em Educação pelo PPEd/UENP.

O Departamento Municipal de Educação e Cultura (DMEC) de Guapirama tem realizado desde 2021 ações em busca de uma educação mais crítica e emancipatória. Nesse sentido, dentre as teorias críticas da educação, optou-se pela implementação e institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria norteadora das atividades na rede municipal.

As ações promovidas pelo DMEC em busca desses objetivos foram realizadas durante o primeiro semestre de 2021. Nesse período, foram organizadas reuniões e formações *online*, momentos em que surgiram os primeiros desafios. O principal foi a falta de conhecimento dos professores sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Diante da identificação dessa dificuldade, a rede buscou auxílio institucional para formar e instrumentalizar os docentes para a teoria pedagógica. Isso levou o município de Guapirama à assinatura do termo de cooperação técnica com um programa de pós-graduação em Educação de uma universidade pública do interior do Paraná. Por meio dessa parceria, foram ofertadas formações continuadas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica aos docentes da rede.

Esse tipo de parceria entre escolas e universidade tem se mostrado uma possibilidade de efetivação da práxis pedagógica, pois supera:

[...] os limites de uma formação fechada nas paredes da universidade e distanciada das situações práticas do ensino. Da mesma forma, tal aproximação pode permitir que os professores e toda a equipe gestora se mobilizem e se integrem num processo de reflexão que articule uma colaboração com vistas a melhorar tanto a situação de trabalho quanto o conhecimento profissional (Passos, 2016, p. 169).

O termo de cooperação técnica com a universidade foi um passo importante para a Rede, especialmente para a etapa da Educação Infantil, por meio do Programa de Extensão que este texto *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 21, p. 1-26 jan/dez 2024, e244986

apresenta. No primeiro ano do programa, as professoras puderam retomar o contato com a universidade, local em que muitas realizaram sua graduação. Também foi possível realizar uma troca de experiências com as docentes do município de Ribeirão Claro, além de se instrumentalizar, com as formações baseadas em pressupostos teóricos, durante os encontros.

No ano de 2024, segundo ano do Programa, a Rede optou por dar continuidade apenas com as professoras do CMEI Tia Bila. Tal decisão justifica-se pela possibilidade em dar suporte pedagógico às docentes, considerando que a instituição atende apenas a fase creche. Com isso, objetiva-se facilitar a materialização de um processo didático-pedagógico que visa a formação humana integral das crianças a partir de uma ação pedagógica crítica e humanizadora.

Para Ribeirão Claro foram planejados seis encontros presenciais, o que foi essencial para compreender a contribuição do planejamento na perspectiva da PHC como um caminho viável para pensar a respeito da especificidade da função da educação escolar infantil. No caso de Guapirama, onde já há uma política de formação continuada com a constituição de um grupo permanente de estudos sobre a PHC, foram feitos atendimentos para a elaboração dos planos de aula na hora-atividade das docentes.

Os seis encontros contemplaram os seguintes conteúdos e temáticas: a reflexão teórico-prática e análise da trajetória histórica da Educação Infantil; o debate de propostas curriculares e legislações para a construção de práticas educacionais promotoras de condições que proporcionem o desenvolvimento social, econômico e cultural das comunidades escolares; a capacitação, a partir de teorias histórico-crítica e histórico-cultural; e oficina de elaboração de planos de trabalho docente-discente.

No primeiro e no sexto encontros foram respondidos dois questionários por 22 e 20 professoras, respectivamente, participantes do grupo de estudos em Ribeirão Claro, além da elaboração de Planos de Trabalho Docente-Discente a partir das orientações realizadas. Para tanto, no início do grupo de estudos foi disponibilizado o “Questionário da Prática Social Inicial” com o objetivo de apreender quais concepções as professoras já tinham sobre as teorias pedagógicas e sua relação na prática educativa, bem como as suas concepções sobre a função da Educação Infantil. Ao final dos encontros, foi viabilizado o “Questionário da Prática Social Final” para compreender como as docentes avaliavam as discussões levantadas durante os encontros a respeito da vinculação entre teoria e prática pedagógica e a função do nível de ensino em que atuam para o desenvolvimento pleno das crianças. Ademais, as problematizações e materiais trabalhados embasaram a elaboração dos Planos de Trabalho como proposta de intervenção na Educação Infantil ao propiciar novas maneiras de aprender e de ensinar a partir da didática da PHC elaborada por João Luiz Gasparin (2020).

Essas questões (Questionário Inicial e Questionário Final) abordaram, entre outras coisas, a respeito: de como compreendem a importância das teorias pedagógicas para orientar as suas práticas educativas em sala de aula, articulada com o entendimento que elas possuem de sua função enquanto educadoras da primeira etapa da Educação Básica, assim como o seu processo de formação (Graduação e Pós-Graduação, essa última caso tenham desenvolvido).



Os seis encontros tiveram duração de, aproximadamente, três horas cada no município de Ribeirão Claro-PR. Além disso, antes da realização dos encontros foram sugeridos e disponibilizados para as participantes textos acadêmicos para leitura como respaldo para as discussões realizadas.

No primeiro encontro foi apresentado a programação e objetivos das oficinas. Logo após, as participantes receberam o *link* do Questionário da Prática Social Inicial para responderem antes do segundo encontro. Além disso, também foi trabalhado como se deu a origem e o histórico da Educação Infantil no Brasil. No segundo encontro, foi discutido a respeito das teorias pedagógicas, ao pensar a realidade socioescolar brasileira.

O terceiro encontro consistiu em reflexões sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria pedagógica crítica, em seu contexto de elaboração pelo professor Dermeval Saviani e com base nos seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos. No quarto encontro, foi abordado a relevância das teorias pedagógicas para a melhoria na prática educativa na sala de aula. Ademais, também foi problematizada a função da Educação Infantil na perspectiva da PHC, ao considerar as consequências e desafios atrelados à sua origem e desenvolvimento no país, além do contexto socioeducacional atual com o predomínio de práticas neoliberais, que tratam a educação como mercadoria e impactam na realidade escolar da educação pública.

Nos quinto e sexto encontros foi iniciado o processo de desenvolvimento dos Planos de Trabalho Docente, elaborados pelas professoras participantes a partir das orientações e contribuições explanadas ao longo do GCE. Com a finalização das oficinas, as docentes receberam o *link* do Questionário da Prática Social Final para ser preenchido.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade onde a pesquisa é desenvolvida, por meio do parecer substanciado nº 6.429.037. Antes de responderem aos questionários, as professoras foram devidamente informadas sobre todos os aspectos legais e sobre a participação voluntária na pesquisa. Também foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que, após lido, foi assinado pelas professoras participantes do Grupo Coletivo de Estudos. Para garantir o anonimato, alguns cuidados foram tomados, entre eles, as professoras foram identificadas com números a partir da ordem de resposta do primeiro questionário com os códigos P1, P2, P3... e assim, sucessivamente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Uma das tarefas do professor é selecionar, dosar e sequenciar os conhecimentos para a criança passar do seu não-domínio para o seu domínio. Nessa compreensão, para que ocorra aprendizagem e desenvolvimento infantil, é necessário o ensino organizado e planejado para esse fim (Saccomani, 2018).

Por meio de oficinas mensais presenciais, as professoras puderam ter contato com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que tem em seu fundamento a importância da teoria para o desenvolvimento da prática pedagógica:

Quando entendemos a que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha formas de transformação [...] (Saviani, 2013, p. 91).

A parceria universidade e escola objetivou, principalmente, apresentar às professoras essa teoria crítica para subsidiar a implementação da PHC no currículo das escolas municipais. Uma formação continuada de professores pautada no referencial histórico-crítico representa a defesa da autonomia docente, a luta contra o esvaziamento de conteúdos na escola pública e a possibilidade para a melhoria na qualidade da Educação Infantil a partir da instrumentalização de docentes para o domínio teórico-prático de sua profissão.

De acordo com Costa e Freire (2024), na Educação Infantil há uma inversão das atividades nucleares e das secundárias. A organização das atividades ainda é pautada pelas datas comemorativas. Sobre isso, Saviani (2000) exemplifica:

[...] o ano letivo começa em fevereiro e logo temos a semana do índio, a semana santa, a semana das mães, semana do folclore, as festas juninas, em agosto vem à semana do soldado, depois a semana da Pátria, a semana da árvore, os jogos da primavera, semana da criança, festa do professor, do funcionário público, semana da asa, semana da República, festa da bandeira, e nesse momento já chegamos ao final de novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Mas, pode-se perguntar: qual é o problema? Se tudo é currículo, se tudo o que a escola faz é importante, se tudo concorre para o crescimento e aprendizagem dos alunos, então tudo o que faz é válido e a escola não deixou de cumprir sua função educativa. No entanto, o que se constata é que, de semana em semana, de comemoração em comemoração a verdade é que a escola perdeu de vista a sua atividade nuclear que é a de propiciar aos alunos a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (Saviani, 2000, p. 01).

Sendo assim, as atividades nucleares, que consistem nos conteúdos curriculares, são secundarizadas em detrimento às atividades que deveriam ser secundárias, como as datas comemorativas.

Diante disso, as reflexões desenvolvidas no grupo coletivo de estudos e o planejamento do trabalho docente realizados a partir da PHC enfatizaram a prioridade das atividades nucleares, que proporcionam conhecimento científico para os indivíduos desde a primeira etapa da Educação Básica. Devem ser trabalhados, por exemplo, os saberes sistematizados a respeito da Educação Infantil, como a higiene corporal, as noções de tempo e espaço, o trabalho com os diferentes gêneros textuais e a identidade da criança, em oposição a atividades superficiais que não oportunizam o pensamento crítico e o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, se limitando à vida cotidiana e práticas espontaneístas e assistencialistas (Costa; Freire, 2024).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como expressão das políticas neoliberais na educação, apresenta de modo muito amplo, vago e superficial, a maneira como o professor deve atuar em sala de aula. De acordo com esse documento, o professor deve acompanhar o aluno no processo de aprendizagem, pois a ênfase se dá nas experiências infantis (Brasil, 2017). Já para a PHC, em contraposição, o professor

possui papel central no desenvolvimento das crianças e deve conduzir todo o processo de aprendizagem, ao planejar atividades que abarcam os conhecimentos científicos, que oportunizam às crianças a se apropriarem deles e impulsionar o desenvolvimento das suas capacidades humanas. Compreende-se a defesa da intencionalidade pedagógica, dos objetivos explícitos que as práticas docentes na Educação Infantil devem possuir.

A PHC, portanto, é uma teoria que possibilita repensar as práticas pedagógicas e pode ajudar na superação da visão historicamente construída sobre a Educação Infantil. Saviani (1996) enuncia os saberes que devem ser concebidos na formação inicial e/ou continuada das docentes, ao visar os conhecimentos necessários para oportunizar aos estudantes uma formação plena, significativa e que os instrumentalizem para transformar a sua prática social. Para o autor, é preciso ser educado para ser educador e é fundamental dominar os saberes envolvidos na ação de educar.

Nesta parte do texto são apresentados e debatidos os dados coletados nos Questionários da Prática Social Inicial e Prática Social Final. Foram definidos eixos temáticos, com base nos temas relevantes, para a análise dos dados obtidos em consonância com os objetivos e problemática da pesquisa. A partir de tais informações, é possível dispor de uma visão mais ampla das questões propostas pela pesquisa, ao conferir significado à fundamentação teórica (Luengo, 2010).

Os eixos temáticos são 07: a) o perfil das docentes participantes; b) o seu processo de formação (Graduação e Pós-Graduação, essa última caso tenham desenvolvido); c) as teorias pedagógicas e a história da Educação Infantil no Brasil; d) a relação entre as teorias pedagógicas e a prática docente; e) a PHC; f) a função da Educação Infantil e das professoras e g) a realização do Grupo Coletivo de Estudos/oficinas. Os dois primeiros eixos correspondem apenas ao questionário inicial e o último apenas ao questionário final. Em todos os outros, primeiro são apresentadas e debatidas as respostas iniciais das professoras, coletadas antes da realização do grupo de estudos e, na sequência, as respostas finais, registradas após a realização do grupo de estudos e com finalidade autoavaliativa do percurso formativo das professoras.

#### a) O perfil das docentes participantes

A idade das professoras fica entre 29 a 63 anos, mas a faixa predominante é de 40 a 50 anos. São 7 docentes na faixa dos 40 e 8 docentes na faixa dos 50. Todas possuem contrato por prazo indeterminado, com ingresso por meio de concurso público, e atuam como professoras regentes ou corregentes das turmas de EI. Recentemente, o município realizou a contratação de algumas professoras para atuarem nesse nível de ensino, de acordo com a classificação em um concurso público realizado há alguns anos. Nas respostas, isso fica evidente, pois 13 professoras atuam de um até dez anos. Sete professoras trabalham por mais de uma década, algumas atendendo a Educação Pública Infantil há 20 ou 30 anos. Duas professoras não atuam na sala de aula, mas sim na direção de uma escola que possui turmas de Pré I e Pré II e na coordenação pedagógica de uma escola que atende Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

A maioria das professoras participantes da pesquisa atua no Pré I e no Pré II, sendo sete professoras no Pré I, três no Pré II e cinco que trabalham tanto com Pré I quanto com Pré II. Duas

professoras estão encarregadas do Maternal I, uma do Maternal II e uma do Maternal III, além de uma docente que atua no berçário.

Vinte docentes possuem a carga horária semanal de trabalho de 20 horas e apenas duas trabalham 40 horas por semana. Observa-se, nesse aspecto, a predominância de contratação dos concursos públicos que disponibilizam vinte horas de trabalho semanal. Vinte e uma professoras atuam em apenas uma escola das que atendem o Ensino Infantil no município. Somente uma professora, que trabalha 40 horas semanalmente, atende em duas escolas. As professoras, majoritariamente, exercem o cargo de professora exclusivamente na rede municipal de educação, com exceção de duas docentes que também atuam na rede estadual.

#### b) Processo de formação

A partir das respostas dadas é possível constatar que nem todas as professoras possuem Licenciatura em Pedagogia ou especialização em Educação Infantil. Quatorze das 22 professoras responderam ter realizado graduação em Pedagogia; seis afirmaram ter a Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da Educação Infantil; uma docente respondeu ter graduação em História e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia e outra professora informou ter graduação em Biologia e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo.

Dentre as professoras que declararam ter cursado Pedagogia, foram indicadas as seguintes Pós-Graduações *Lato Sensu*: Educação Infantil, Educação Especial, Educação Inclusiva, Psicopedagogia, Neuropedagogia, Educação do Campo, Educação Matemática, Literatura Brasileira e Estudos Adicionais em Educação Infantil. Além disso, algumas docentes que possuem Pedagogia, declararam ter mais de uma licenciatura (Letras e Matemática).

A maioria das professoras que se graduou em Pedagogia concluiu seu curso há pouco tempo, entre os anos de 2010 e 2020. Somente duas finalizaram sua licenciatura entre os anos de 2000 e 2009. Cinco docentes afirmaram atuar nesse nível de ensino há mais de 20 anos, apesar da recente formação em nível superior.

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

A respeito do contato com essas temáticas em algum componente curricular de sua formação inicial, 19 docentes responderam que tiveram disciplinas que trabalharam com esses conteúdos. Uma docente mencionou que esse conhecimento é essencial para a formação e apenas duas professoras declararam que não tiveram em sua formação acadêmica componentes curriculares que tratassem dessas temáticas.

Já em relação a participar de alguma formação continuada que abordasse a história da Educação Infantil no Brasil e/ou sobre as teorias pedagógicas, oito docentes disseram que não realizaram nenhuma formação continuada que tratasse desses temas. Sete professoras responderam apenas que sim, sem citar o que estudaram ou detalhar o contexto dessa formação, apesar de haver espaço e indicação no enunciado

**Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 21, p. 1-26 jan/dez 2024, e244986

para que comentassem a resposta. Uma mencionou o contato via programa de extensão com a UENP que, no ano de 2023, ofertou 10 encontros de estudos sobre temáticas variadas e que contemplava, entre elas, um módulo sobre a história da Educação Infantil.

Há docentes que mencionaram ter realizado formações continuadas relacionadas com as teorias pedagógicas e com a história da Educação Infantil brasileira, a partir de assuntos como: crescimento e desenvolvimento em várias concepções (uma professora); as teorias de Piaget e Vygotsky (uma docente); a importância da contação de histórias na Educação Infantil (uma professora); a criança e o seu desenvolvimento motor; a psicomotricidade e pensadores como Montessori e Freinet (uma docente). Além disso, duas respostas destacaram como compreender as teorias pedagógicas e a trajetória da Educação Infantil no país contribui para o seu planejamento e a prática em sala de aula.

Os desafios da formação continuada são abordados por Freitas e Pacífico (2020) e podem ser sintetizados na fragmentação dos programas de formação ofertados, que possuem alta rotatividade dos gestores administrativos, pedagógicos e professores, o que não ocasiona uma padronização e uma totalidade de objetivos e interesses educativos que visam o aprimoramento da profissionalização docente e a aprendizagem significativa, crítica e integral dos alunos. Ademais, outro desafio para a efetivação de uma formação continuada que propicie resultados tanto para a profissão docente quanto para a melhoria na qualidade da aprendizagem dos estudantes é a distância entre a formação continuada ofertada nas escolas e as reais necessidades a que são submetidos na realidade escolar.

Além disso, outros fatores que afetam essa formação são: a não participação dos professores nas decisões curriculares, a falta de acompanhamento sistematizado da prática pedagógica, a descontinuidade de políticas públicas direcionadas à formação continuada e baixos salários somados a uma dupla carga horária e sobrecarga de trabalho. Esses fatores acarretam um desânimo generalizado e um esgotamento, que causa rejeição por parte dos docentes em relação a desenvolver uma formação continuada. Pode-se compreender, com isso, que o ambiente escolar inserido no contexto socioeducacional vigente é individualista e a formação continuada é vista como meio de incentivo salarial. Também, há objetivos contraditórios que enfatizam em um momento os aspectos práticos da educação e em outro momento os aspectos teóricos, gerando a dissociação entre esses aspectos intrinsecamente vinculados (Freitas; Pacífico, 2020).

Em outra pergunta, específica sobre ter contato com as teorias pedagógicas na sua formação inicial e/ou continuada, treze professoras responderam que tiveram muito contato; oito que tiveram pouco contato e uma que não teve nenhum contato. No entanto, quatro das docentes que alegaram ter muito contato no decorrer de sua trajetória acadêmica com as teorias pedagógicas, não conseguiram responder a questão sobre comentar o que sabem a respeito das teorias pedagógicas e/ou da história da Educação Infantil no Brasil.

Sobre o que já entendiam das teorias pedagógicas e da história da Educação Infantil no país, a maioria das respostas foi em torno da trajetória desse nível de ensino. Dezesesseis docentes relataram a origem assistencialista da Educação Infantil no país, com ênfase em cuidar das crianças para as mães

trabalharem nas fábricas, quando surgiu essa necessidade, sem cobranças com a formação, com a educação dessas crianças. A maioria das docentes mencionou que, no início, as professoras eram mais cuidadoras, como “tias”, mas que, ao longo do tempo, essa visão vem mudando aos poucos, com a preocupação de ensinar. Como exemplo, pode-se citar a resposta de uma das professoras:

A Educação Infantil no Brasil surgiu para o cuidado das crianças, para que suas mães pudessem trabalhar, aos poucos ela vem se reorganizando para que o pedagógico e o cuidado caminhem de forma a complementar a vida escolar dessa criança nos anos iniciais (P14).

Observa-se, portanto, que há um vínculo entre o pedagógico, o educar e o cuidar nessa reorganização citada. Contudo, o intuito mencionado é para complementar, isto é, para preparar as crianças para a próxima etapa da Educação Básica e não para propiciar o seu desenvolvimento integral a partir de uma aprendizagem plena, como discutido nos encontros do Grupo Coletivo de Estudo.

A fala da professora aproxima-se do que abordam Moreira e Orso (2018) ao afirmarem que a Educação Infantil é um nível de ensino desprovido de identidade, baseado em interesses e finalidades relacionados a modelos hospitalares, assistencialistas e domésticos ou reproduzindo o formato referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que prepara para a vida produtiva, não atendendo às especificidades da faixa etária correspondente a criança.

Uma das professoras apontou para a visão construída historicamente a respeito da criança. Do período em que as crianças eram vistas como adultos em miniaturas e que não havia a noção de infância para elas, nem educação na forma que se tem atualmente: “a criança não era valorizada em sua plenitude” (P4). Com isso, a trajetória da Educação Infantil no país acompanhou o processo ao longo do século XX na compreensão das especificidades das crianças, o que ainda enfrenta desafios.

Sobre os desafios enfrentados, uma das professoras explicou que: “[...] Apesar dos avanços obtidos na Educação Infantil, percebemos que muito precisa ser feito para diminuir a distância entre a legislação e a realidade” (P18). Duas docentes também citaram os avanços obtidos nesse nível de ensino, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, que torna como dever do estado e direito de toda criança de 0 a 5 anos o atendimento em creches e pré-escolas. Essa questão, referente à distância entre a legislação e a realidade escolar, foi debatida nos demais encontros.

Uma das docentes possui a concepção da importância de a Educação Infantil ser vista como a base da Educação Básica e do ensinar, sem desvalorizar o cuidar. Outra professora demonstra já conhecer um pouco do pensamento de Vygotsky, sobre a relevância da aprendizagem pela interação social e as zonas de desenvolvimento proximal e real. No decorrer do Grupo Coletivo de Estudos, foram realizadas reflexões sobre o pensamento de Piaget e Vygotsky para compreender a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento nesse nível de ensino.

Duas docentes relataram que a primeira etapa da Educação Básica, apesar de alguns direcionamentos pedagógicos, ainda enfrenta muitos preconceitos das próprias famílias das crianças, da sociedade e, até mesmo, dentro do ambiente escolar. Essa questão está atrelada a como se deu esse nível

de ensino no país, além de estar associada a questões sociopolíticas, que também foram explanadas no decorrer dos encontros. Cinco das professoras declararam a importância das teorias pedagógicas para a construção docente de um bom trabalho na Educação Infantil, bem como a História da Educação Infantil brasileira ser um norte para o trabalho realizado na sala de aula ter um significado, um sentido.

As docentes, de modo geral, indicaram em suas respostas iniciais que conhecer as teorias pedagógicas permite a problematização dos objetivos de ensino, em direção a um caminho viável e necessário, ao considerar a aprendizagem das crianças para seu desenvolvimento pleno. Apenas uma das professoras respondeu não compreender nada a respeito das teorias pedagógicas e outras cinco docentes não especificaram a importância de entender tais teorias para a prática docente, pois apenas responderam vagamente a respeito das mudanças que ocorreram para se pensar as práticas na Educação Infantil.

Também foi mencionada por cinco professoras a expectativa em relação à realização do grupo coletivo de estudos para lembrar alguns pontos esquecidos desde a sua formação inicial, além de se mostrarem bastante abertas à troca de experiências e diálogos que acrescentariam à sua prática docente.

A respeito da História da Educação Infantil no país, cinco docentes destacaram que é fundamental para a sua formação compreender a origem e a trajetória desse nível de ensino, para entender as consequências e os desafios atrelados à Educação Infantil e que se manifestam no cotidiano da realidade escolar.

Após a realização do grupo de estudos, com a leitura de texto e debates sobre os temas relacionados às teorias pedagógicas, foi feita uma pergunta no questionário final para as docentes em relação à utilização em suas práticas e/ou planejamento de aulas de alguma teoria pedagógica. Quatro professoras alegaram não utilizar nenhuma teoria pedagógica em seu planejamento docente. Cinco informaram que utilizam, mas não detalharam suas respostas, apesar do enunciado e formato da questão possibilitarem o comentário. Quatro mencionaram que utilizam várias teorias pedagógicas, pois isso depende das particularidades de cada turma, e argumentaram que os alunos são diferentes e as teorias precisam se adequar a essas diferenças e serem modificadas o tempo todo.

Oito docentes comentaram que aprendem com os seus alunos, que são os protagonistas das suas aulas, e que respeitam a individualidade de cada um. Assim, a teoria pedagógica predominante, declarada por elas, é o Construtivismo. O autor mais citado foi Jean Piaget e a maioria fez menção a desenvolver atividades lúdicas. P6 afirmou utilizar a “apostila FTD” como teoria pedagógica; já P8 respondeu que utiliza o “Social Cognitivo, afetivo, motor e emocional”. Além disso, uma das docentes citou como teoria pedagógica a organização, o planejamento e a sequência de atividades. Duas docentes relataram se identificar com a teoria de Vygotsky, uma especificou que trabalha com o intuito de relacionar o pensamento com a linguagem. A partir dessas respostas, percebe-se que há uma confusão a respeito do que são as teorias pedagógicas, além da predominância do imaginário Construtivista/Escolanovista.

O predomínio do imaginário Construtivista/Escolanovista é analisado por Marsiglia (2010) que destaca a quase total hegemonia nos últimos anos no debate educacional das “pedagogias do aprender a aprender” e “aprender a fazer”. O “saber fazer”, a negação da teoria e a supervalorização da prática são

corolários do movimento da Escola Nova. Saviani (2018) aborda que apesar desse movimento no Brasil ter defendido a escola pública, as suas experiências atenderam mais às escolas de elite. O discurso dominante nas pedagogias do “aprender a aprender” e “aprender a fazer” serviu aos interesses empresariais que culminaram no esvaziamento do conteúdo da escola pública brasileira com a secundarização da função das instituições de ensino.

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

Inicialmente, apenas P15 respondeu não considerar importante esse vínculo. As vinte e uma docentes responderam que consideram importante essa relação. Nove professoras detalharam as suas respostas, afirmando que esse conhecimento das teorias pedagógicas é importante para ter um melhor entendimento de sua prática, destacando a relevância de aprimorar seus estudos sobre a temática. Quatro responderam que é importante para a sua formação e três alegaram que essa compreensão facilita o seu trabalho na realidade escolar, uma vez que trabalham com as teorias pedagógicas no dia a dia e é com embasamento teórico que validam a sua prática. Uma docente destacou que as teorias pedagógicas dão suporte, mas que é preciso considerar a realidade de cada escola.

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

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

Observa-se, dessa maneira, que as docentes, de modo geral, no primeiro encontro da formação tinham uma concepção não tão aprofundada e conceituada da relação e da importância das teorias pedagógicas para a sua prática na sala de aula, mas já havia um entendimento de que a teoria e a prática não deveriam ser separadas. Uma das professoras até mencionou o conceito de práxis. No entanto, ao longo dos encontros, e a partir das respostas dadas ao final, inferimos que tais conceitos puderam ser aprofundados e melhor compreendidos, ainda mais ao refletir sobre a própria realidade escolar das professoras e problematizar como o conhecimento a respeito das teorias pedagógicas contribui para enfrentar as consequências e os desafios decorrentes da trajetória da Educação Infantil no país.

No questionário final, ao se referirem a respeito do entendimento que possuem após as leituras e discussões sobre a História da Educação Infantil no Brasil e as teorias pedagógicas, os principais comentários são referentes às teorias pedagógicas. As docentes, de modo geral, demonstraram compreender que conhecer as teorias pedagógicas permite a problematização dos objetivos de ensino, em



direção a um caminho viável e necessário, ao considerar a aprendizagem das crianças. Aprendizagem essa que propicia e impulsiona o seu desenvolvimento integral e pleno. No entanto, uma das professoras respondeu ainda não compreender nada a respeito das teorias pedagógicas e outras cinco docentes não especificaram a importância de entender as teorias pedagógicas para a prática docente, apenas responderam vagamente a respeito das mudanças que ocorreram para se pensar as práticas na Educação Infantil.

Vale, nesse contexto, apresentar a concepção final da docente P10 a respeito da história da Educação Infantil no Brasil e das teorias pedagógicas para a prática docente:

As primeiras instituições de ensino infantil foram criadas com intuito de cuidar dos filhos pequenos, para que suas mães pudessem trabalhar. Mas atualmente, a educação infantil é voltada para educar, cuidar e brincar, desenvolvendo na criança o psicológico, físico, social e cognitivo. As teorias pedagógicas de aprendizagem auxiliam as estratégias no desenvolvimento. Através delas, possibilita que o professor adquira conhecimentos, atitudes e habilidades para alcançarem melhor os objetivos de ensino. Atualmente, as teorias são bases para a aprendizagem e para as decisões relacionadas ao ensino-aprendizado (P10, 2024).

Em geral, apenas P15 afirmou não saber nada do assunto após a realização do grupo de estudos. Sete professoras alegaram que algumas teorias pedagógicas não condizem com a realidade escolar ou que procuram adequar o que é melhor para cada turma em que atuam, mas não detalharam quais seriam as teorias distantes da sala de aula, nem como seria o processo para alinhar as teorias pedagógicas com o dia a dia em cada turma.

#### e) A Pedagogia Histórico-Crítica

Sobre o conhecimento inicial das docentes a respeito dessa teoria pedagógica crítica, seis responderam não saber do que trata a teoria pedagógica e sete somente afirmaram que conhecem, mas não detalharam suas respostas.

Duas professoras alegaram admirar essa teoria pedagógica e outras quatro destacaram que é uma ação pedagógica fundamentada na relação entre a teoria e a prática. Quatro das docentes também relataram que a PHC objetiva trabalhar de maneira sistematizada, transformando o saber; isto é, a sistematização da prática pedagógica que leva à transformação de significados, uma prática de ensino que trabalha com o saber com significado para a criança, em que seja possível realizar conexões com a realidade em que ela está inserida.

Oito professoras destacaram que essa teoria pedagógica defende as interações sociais, o uso da prática e da teoria juntas, traz os conhecimentos prévios dos alunos e propõem para eles novos horizontes, novas perspectivas, novas experiências. P8 ainda enfatiza que é uma prática pedagógica que visa trabalhar o saber sistematizado, transformando-o em saber significativo, de modo que, no processo de transmissão e assimilação, o aluno seja capaz de realizar conexões relevantes entre as diversas disciplinas.

Constata-se que, de modo geral, as professoras não possuem contato com a PHC em seus planejamentos e na realidade escolar, e não há divulgação dessa teoria crítica para essas docentes atuantes

na Educação Infantil. Oito docentes conhecem algumas ideias importantes defendidas pela PHC, como sistematização do saber, transformação e conexão com a realidade social dos estudantes e a inseparabilidade entre a teoria e a prática. No entanto, essas ideias estão desarticuladas e não há um entendimento sistematizado sobre a PHC. Isso reforçou a necessidade das reflexões realizadas nos encontros do Grupo sobre o contexto de elaboração dessa teoria pedagógica crítica, os principais fundamentos e ideias defendidas a respeito da educação brasileira, a proposta pedagógica e a relação da educação com o contexto sociopolítico atual inserido na estrutura capitalista neoliberal vigente.

Após as leituras e discussões desenvolvidas no Grupo Coletivo de Estudos, com base no Questionário da Prática Social Final, ao abordar o que entendem por PHC, cinco professoras demonstraram ainda não ter assimilado os principais fundamentos, o que defende e a importância dessa teoria pedagógica para a prática docente, ao verificar respostas como “nada”, dada por P15 novamente, ou que não detalham o seu aprendizado, que somente informam que é uma boa metodologia e que pode mudar sua prática.

Uma professora avaliou, ao final, que é importante utilizar de várias teorias pedagógicas, de acordo com a realidade de cada estudante, não considerando a totalidade da prática social, mencionada nas discussões a partir das leituras e reflexões realizadas, que consideram o contexto sociopolítico e educacional atual do país. Sete das docentes enfatizaram a importância de propiciar a assimilação do saber sistematizado e do conhecimento global produzido pelos seres humanos no trabalho pedagógico.

Ainda, nove docentes citaram que essa teoria pedagógica trabalha o saber significativo no processo de aprendizagem e tem por objetivo a transformação da realidade social dos estudantes através do acesso ao conhecimento. Quatro professoras destacaram que a partir da PHC compreenderam a importância da aprendizagem para o desenvolvimento das crianças, que este não é natural, mas sim construído por meio de interações sociais.

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

É uma abordagem educacional desenvolvida pelo educador brasileiro Dermeval Saviani. Busca compreender e transformar a realidade educacional. Essa Pedagogia continua sendo valiosa para a compreensão crítica da educação e das desigualdades sociais, mas sua aplicação envolve considerar as mudanças sociais (P24, 2024).

A parte final de sua resposta provoca reflexões a respeito da aplicação da PHC na realidade escolar, ainda inserida em um sistema econômico e social desigual. Nessa direção, a PHC fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, defende o entendimento do modo de produção da existência humana e suas contradições como base da História por parte dos professores na luta pela transformação da realidade social. Assim, a função principal da educação escolar é a de possibilitar aos filhos da classe trabalhadora o acesso e a apropriação aos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, saberes esses que estão a serviço da classe burguesa dominante, mas que não são burgueses em si.

Ao garantir que esses saberes ultrapassem o pragmatismo, utilitarismo e a superficialidade da vida cotidiana, os docentes propiciam aos alunos a obtenção da produção cultural mais desenvolvida que foi estabelecida pela humanidade, em direção a transformação da sua prática social (Colares; Lombardi, 2021).

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

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

Eu não tinha entendimento sobre a PHC. Hoje posso ver que minha prática como professora será diferente, envolvendo ainda mais os alunos para se tornarem cada vez mais críticos, tendo autonomia e podendo transformar a sociedade onde atua (P26, 2024).

A partir das respostas no questionário final, pode-se concluir que alguns fundamentos dessa teoria pedagógica foram compreendidos, como a questão da possibilidade de transformar a sociedade em que está inserido. No entanto, há ainda algumas confusões a respeito do que essa pedagogia defende, o que é compreensível visto que houve apenas um encontro a respeito do tema e que termos acabam sendo utilizados devido à hegemonia nos documentos oficiais, reforçados em formações, e que acabam incorporados ao vocabulário das professoras. Como por exemplo, pode-se mencionar que uma das professoras alegou que ela “flexibiliza os conteúdos para compreender a real necessidade dos nossos alunos” (P9, 2024).

Porém, a PHC defende que é por meio de oportunizar o acesso e a assimilação aos conhecimentos, aos saberes, aos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos, sistematicamente acumulados pela humanidade, que os alunos são instrumentalizados para agirem e transformarem a sua realidade social. Isso porque, como afirma Saviani (1996), o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos. O saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Para alcançar esse resultado, a educação tem que tomar como referência de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

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

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

As docentes responderam qual é, para elas, a função/o papel da Educação Infantil, assim como sua compreensão acerca da dualidade entre o cuidar e o educar nesse nível de ensino. Nove professoras mencionaram que, para elas, essa etapa educacional é a base, o alicerce da Educação Básica, uma vez que é nela que o indivíduo desenvolve habilidades para a vida e para as próximas etapas educativas. Uma delas respondeu que é “trabalhar o que a família ignora” (P15). Doze declararam que a função da Educação Infantil é possibilitar, para as crianças, a formação de noções, a socialização, a descoberta das coisas, estimular o desenvolvimento e a linguagem, que é fundamental para desenvolver as habilidades necessárias para a criança. Outra docente também alegou que ela proporciona o conhecimento de maneira lúdica para despertar o interesse na aprendizagem. A concepção das professoras sobre a função da Educação Infantil, ao que tudo indica, de modo geral, demonstra uma consciência da importância dela enquanto primeira etapa da Educação Básica, enquanto base para a formação e o desenvolvimento das crianças.

Entretanto, nove professoras detalharam que compreendem a Educação Infantil como importante na preparação para outras etapas educacionais, assim como para desenvolver habilidades para a vida, com ênfase na socialização e na descoberta das coisas de forma espontaneísta. Já dez respostas encaminham para um pensamento dessa primeira etapa com impulsionadora do desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, motor, cognitivo, social, cultural, emocional e afetivo, ao realizar o planejamento docente, com objetivos de aprendizagens definidos, que elas compreendam as profissionais dotadas de saberes sistematizados e intencionalidade pedagógica que são, em que cada atividade realizada.

Já em relação a dualidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, uma das professoras respondeu que isso era “cansativo” (P15). Três professoras disseram que é muito importante e necessário. A partir das respostas é possível aferir que todas consideram que tanto o cuidar quanto o educar são primordiais nesse nível de ensino. Uma professora mencionou que antes de ensinar é preciso acolher e outra citou que educar é fundamental, mas que é necessário cuidar também. P22 alegou que em algumas vezes na realidade escolar, o cuidar e o educar “fogem do alcance do professor”.

Dezesseis docentes destacaram que o cuidar, o educar, o ensinar e o brincar devem caminhar juntos e que, enquanto cuida, educa-se e que, por isso, é preciso utilizar os momentos de cuidado também para educar e estimular a criança. Foi relatado que na Educação Infantil não tem como separar o cuidar e o educar, pois o cuidar é necessário e o educar contribui para a formação das crianças. P7, por exemplo, evidenciou que não pode “dar mais ênfase a um ou outro, ambos são necessários, mas cada qual com sua funcionalidade”. Outra professora mencionou que, assim como a teoria e a prática, o cuidar, o educar, o ensinar e o brincar não podem ser trabalhados isoladamente, um complementa o outro. P18 citou o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil de 1998, que afirma que o cuidar deve suprir as necessidades das crianças, mediando o desenvolvimento das capacidades humanas. Já o educar, deve contribuir na formação da criança em sua inserção social e em seu desenvolvimento (P18).

A professora P9 ainda citou que é necessário “educar cuidando e, ao cuidar, tornar esse momento cheio de significados e aprendizagem”. Sendo assim, apesar de algumas respostas mostrarem que certas docentes entendiam a relação entre o cuidar, o educar, o ensinar e o brincar de forma superficial, a maioria já possuía o entendimento da importância da inseparabilidade do cuidar, do educar, do ensinar e do brincar na Educação Infantil.

A separação entre o cuidar e o educar, refletida principalmente ao compreender a deficiência da formação inicial docente, limita a consciência em relação à ciência do professor. A partir da ênfase no aspecto do cuidar, da prática, vai-se na direção de esvaziar a teoria para fazer da educação escolar mera preparação para um mercado de trabalho fragmentado e consumista, inserido na lógica socioeconômica neoliberal, que se configura como a atual forma do sistema capitalista. Na Educação Infantil, essa limitação é retratada pelas ações espontaneístas e assistencialistas que trabalham o “saber fazer”. Essa questão está atrelada com a “regulação do fazer pedagógico, pois estamos sempre em um sistema de regulação, seja uma regulação normativa, proposta pelas leis que determinam o que deve ser a Educação Infantil, seja uma regulação cultural” (Penteado, 2018, p. 105).

Além disso, foi mencionada por cinco professoras a importância da realização do grupo coletivo de estudos para lembrar alguns pontos esquecidos desde a sua formação, além da troca de experiências e diálogos que acrescentaram em sua prática docente. As professoras, de modo geral, afirmaram conhecer as teorias pedagógicas de forma mais estruturada no decorrer do curso, cada qual com suas características e considerando o contexto socioeducacional e político vigente na sociedade brasileira. Ainda, destacaram que os encontros foram essenciais, de grande aprendizado, principalmente ao tratar da importância de unir a teoria e a prática e a relevância da teoria para contribuir com a prática pedagógica.

Entretanto, três docentes responderam que não consideram nenhuma alteração do entendimento em relação ao que informaram na Prática Social Inicial. Duas professoras salientaram que esse nível de ensino tem como papel preparar a criança para a alfabetização e para o seu desenvolvimento para o futuro. Essas e outras respostas não demonstram novas percepções a respeito da função da Educação Infantil, prevalecendo a visão construída historicamente que destacam práticas espontaneístas ou preparatórias para próximas etapas.

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

Percebe-se, com isso, que algumas professoras entenderam a importância da intencionalidade pedagógica em cada atividade para tal realização. Como exemplo, vale citar que uma docente afirmou que a Educação Infantil trabalha tanto o cuidado das necessidades básicas da criança quanto os objetivos

direcionados para uma aprendizagem e o desenvolvimento integral delas. Em geral, algumas professoras destacaram que, em relação à Prática Social Inicial, o seu entendimento tornou-se “mais concreto”.

Mesmo assim, P15 alegou que se considera “professora, mãe e avó” de seus alunos. Respostas como essa mostram que, em algumas professoras, ainda está enraizada a visão construída historicamente como “tias”, cuidadoras apenas, sem compreender a docência como profissão. Quatro alegaram que estão em constante capacitação e aprimoramento para realizar o seu trabalho da melhor maneira.

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

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

Em suma, a realização dos encontros de formação permitiram o aprimoramento contínuo na perspectiva de uma formação continuada que instrumentaliza as docentes com a elaboração dos Planos de Trabalho Docente, a partir de uma teoria pedagógica crítica, a PHC, como proposta de novas maneiras de ensinar e de aprender, ao enfatizar o conhecimento científico e a intencionalidade pedagógica, objetivos direcionados em cada atividade para promover uma aprendizagem que propulsiona o desenvolvimento motor, físico, cognitivo, social, afetivo, emocional, cultural dos indivíduos desde o nascimento, sem prejudicar sua formação plena.

## **CONCLUSÕES**

Os Planos de Trabalho Docente-Discente que estão em processo de construção pelas professoras visam a construção de uma proposta educativa voltada para a Educação Infantil no viés da PHC, dada a importância da intencionalidade pedagógica das docentes, da vinculação entre teoria e prática, do cuidar e educar para o desenvolvimento pleno, integral das crianças, na superação da visão historicamente construída das professoras que atuam nesse nível de ensino como “tias”, cuidadoras apenas.

A PHC defende o planejamento docente, ao enfatizar a intencionalidade pedagógica e a condução da professora, para além de cuidadora, ao propiciar o acesso dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade por parte do indivíduo desde a primeira etapa da Educação Básica para uma aprendizagem e um desenvolvimento pleno das crianças e que as oportunize transformações na sua prática social.

O trabalho pedagógico na perspectiva da PHC é proposto ao intencionar novas formas de aprender e de ensinar na contramão das pedagogias dominantes. As pedagogias dominantes no atual cenário socioeducacional brasileiro, como exposto por Saviani (2018), podem ser resumidas com o predomínio da pedagogia tradicional na estrutura das escolas públicas, da pedagogia nova nas concepções, nas convicções, na ideologia dos profissionais da educação e da pedagogia tecnicista como imposição do sistema educacional ligado a interesses mercadológicos nas práticas educativas na realidade escolar.

As concepções das docentes participantes da pesquisa demonstraram um predomínio da pedagogia nova, representada pelo construtivismo. Ressalta-se, portanto, que entender quais são as teorias pedagógicas e como elas impactam na prática docente foi um passo importante para iniciar a construção de um trabalho pedagógico que dialogasse com a realidade e com a transformação social que se deseja. Para realizar tais ações é necessário muito tempo de estudo por parte das docentes e uma política de formação continuada, o que constitui uma tarefa árdua quando problematiza a escola inserida numa sociedade de classes e que, conseqüentemente, favorece o modo de produção que a rege. Nessa trajetória, é fundamental que haja políticas de formação docente que contemplem uma formação integral das professoras em uma perspectiva contra hegemônica no sentido de enfrentamento do esvaziamento de conteúdos e no sentido da construção de uma outra educação, para além dessa sociedade. Essas políticas, conforme a experiência aqui relatada, podem ser propostas em parcerias entre a universidade e as redes municipais.

Essas questões foram levantadas também por algumas das professoras participantes da pesquisa que responderam ao Questionário da Prática Social Final como principais pontos negativos da realização do grupo de estudos na perspectiva de uma formação continuada. Elas destacaram a falta de tempo para estudar, preparar e planejar, somadas ao cansaço e exaustão após um dia todo de trabalho. Além disso, ressaltaram nos encontros a dificuldade de realizar um planejamento e um trabalho pedagógico para além das pedagogias dominantes, em especial, a partir da teoria pedagógica contra hegemônica, a PHC, na realidade escolar que se apresenta inserida no sistema hegemônico.

Apesar dessas questões, as professoras, de modo geral, compreenderam a importância de planejar intencionalmente, a partir das atividades que pretendem realizar com as crianças. Essas atividades devem ser realizadas seguindo objetivos direcionados e embasada em conhecimentos científicos que as fundamentam na direção do desenvolvimento pleno e integral das crianças. Isso porque objetiva gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, compreender o mundo construído pela humanidade, para ir além do senso comum, do cotidiano, e da experiência esvaziada de conhecimentos e sentido.

Nesse Contexto, o planejamento na Educação Infantil a partir da PHC evidenciou a função do trabalho pedagógico em selecionar recursos, organizar o tempo e o espaço educativos, os conteúdos e as formas mais adequados para que ocorra a transmissão-assimilação, considerando cada período do desenvolvimento infantil e concretizar os conhecimentos científicos, artísticos, políticos e filosóficos no saber escolar.

Além disso, a importância de uma formação continuada coletiva e permanente foi destacada pelas professoras no decorrer dos encontros ao enfatizarem que fortalecem as docentes em seu trabalho, uma apoiando e compreendendo a outra, e, juntas, buscando alternativas para superar esses desafios, com maior confiança e ciência da intencionalidade educativa, do conhecimento pedagógico adquirido.

Finalmente, a partir das reflexões e problematizações desenvolvidas nos grupos de estudos e oficinas, está em construção uma proposta de intervenção na Educação Infantil, por meio da realização de um planejamento do trabalho docente-discente pelas professoras participantes da pesquisa, a partir da PHC, como um caminho, uma alternativa para ensinar e aprender em oposição ao esvaziamento de conteúdos. Essa oposição ocorre ao objetivar formar integralmente, nas dimensões sociais, cognitivas, afetivas, físicas, motoras, culturais a partir do acesso aos conhecimentos sistematizados desde a primeira etapa da Educação Básica, indivíduos conscientes de sua função na sociedade e que sejam atores na realidade social, no sentido de transformá-la.

## AGRADECIMENTOS

À Fundação Araucária pelo fomento ao Programa de Extensão “Educação Infantil como Direito e Possibilidade de Inovação, criação e desenvolvimento: empoderamento de professoras pela junção entre a teoria e a prática” do qual resultou este artigo. As autoras declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Leonardo. **Pedagogia Histórico-Crítica**: notas sobre os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos. Goiânia: Editora IF Goiano, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 Ago. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d\\_c\\_n\\_educacao\\_basica\\_nova.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf). Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 ago. 2024.



CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira Diniz; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/201>. Acesso em: 26 jan. 2024.

COLARES, Anselmo Alencar; LOMBARDI, José Claudinei. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Pedagógica Transformadora**. 1. ed. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2021. p. 39-63. DOI: <https://doi.org/10.29388/978-65-86678-91-8-0-f.39-64>

COSTA, Mávia Matias; FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Currículo da Educação Infantil: das concepções teóricas à proposta pedagógica curricular sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 13, n. 01, p. 01-20, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/70637>. Acesso em: 25 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n1a2024-70637>

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'gua, 1997.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações**, Campo Grande - MS, v. 21, n. 1, p. 141-153, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/mKyFS8yfpmkLbFDwffYnbzL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i1.1953>

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LUENGO, Fabiola Colombani. Análise dos dados e os eixos temáticos. In: LUENGO, Fabiola Colombani. **A vigilância punitiva**: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 87-115. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788579830877>

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 99-119.

MOREIRA, Helloysa Bragueto; ORSO, Paulino José. O ensino na educação infantil sob a perspectiva Histórico-Crítica e sua importância para o desenvolvimento humano. **Espaço do Currículo On-line**, João Pessoa-PB, v. 11, n. 2, p. 180-187, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.40173>. Acesso em: 25 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.40173>

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras**: análise dos planos e estatutos do magistério. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10092019-153345/publico/ANA\\_PAULA\\_SANTIAGO\\_DO\\_NASCIMENTO\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10092019-153345/publico/ANA_PAULA_SANTIAGO_DO_NASCIMENTO_rev.pdf). Acesso em: 20 jan. 2025.

NORONHA, Olinda Maria. Práxis e Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 86-93, 2005.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristine Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas a construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 165-188.

PENTEADO, Rosemeri Cavalheiro. **A supervalorização da prática como enunciado da docência na Educação Infantil**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4456>. Acesso em: 25 jan. 2025.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; SOUZA, Gabriely Cristine de. Teorias Pedagógicas e Prática Docente na Educação Infantil: uma revisão integrativa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO PPEP, V.; MOSTRA DE PRODUTOS EDUCACIONAIS, 2., 2023. Jacarezinho, **Anais [...]**. Jacarezinho: Universidade Estadual do norte do Paraná, 2023. p. 144-148. Disponível em: [https://75f7fe4e-e12b-4c64-acf0-cb6f564153d4.filesusr.com/ugd/695281\\_90919fbeb64f6bb25549d394cce052.pdf](https://75f7fe4e-e12b-4c64-acf0-cb6f564153d4.filesusr.com/ugd/695281_90919fbeb64f6bb25549d394cce052.pdf). Acesso em: 09 ago. 2024.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. 343 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/157372>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SAITO, Heloísa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 01-15, 13 mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39310/pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.39310>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

SAVIANI, Dermeval. A educação musical no contexto da relação entre o currículo e a sociedade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém, **Anais [...]**. Belém, 2000. Disponível em: [www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2000-1.html](http://www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2000-1.html). Acesso em: 12 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 145-155.

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

**Submetido:** 19/08/2024

**Correções:** 15/01/2025

**Aceite Final:** 28/01/2025