



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPPGE)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**CÁRITAS GOMES DE OLIVEIRA ALMEIDA**

**FUNDAMENTOS E CONTRADIÇÕES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE PALMAS-TO: Em busca da intencionalidade pedagógica e  
da formação omnilateral**

**Palmas - TO  
2025**

**Cáritas Gomes de Oliveira Almeida**

**FUNDAMENTOS E CONTRADIÇÕES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE PALMAS-TO: Em busca da intencionalidade pedagógica e  
da formação omnilateral**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Educação (PPPGE) da  
Universidade Federal do Tocantins (UFT) como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem

Linha de Pesquisa: Currículos Específicos de Etapas e  
Modalidades de Educação.

Produto Final: Percursos Formativos em Pedagogia  
Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural: Uma  
Proposição para a Educação Infantil  
Orientadora: Dra. Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito

**Palmas – TO  
2025**

## FICHAMENTO CATALOGRÁFICO

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- G633f Gomes de Oliveira Almeida, Cáritas.  
FUNDAMENTOS E CONTRADIÇÕES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PALMAS-TO: Em busca da intencionalidade pedagógica e da formação omnilateral. / Cáritas Gomes de Oliveira Almeida. – Palmas, TO, 2025.  
102 f.  
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Educação, 2025.  
Orientador: Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito  
1. Educação Infantil. 2. Palmas-TO. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Teoria Histórico-Cultural. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**Cáritas Gomes de Oliveira Almeida**

**FUNDAMENTOS E CONTRADIÇÕES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE PALMAS-TO: Em busca da intencionalidade pedagógica e  
da formação omnilateral**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Educação da Universidade  
Federal do Tocantins (UFT). Foi avaliado para a obtenção  
do título de Mestre em 16 de novembro de 2025 e  
aprovada em sua forma final pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 16 / 12 / 2025

Banca Examinadora

Prof<sup>ª</sup> Dra Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito

PPPGE/UFT

Orientadora e presidente da Banca

Prof<sup>ª</sup> Dra. Juciley Silva Evangelista Freire

PPPGE/UFT

Membro interno

Prof<sup>ª</sup> Dra Georgyanna Andréa Silva Morais

– PPGE/UEMA

Membro externo

## DEDICATÓRIA

À PROFESSORA

Com sua lanterna de abrir o céu,  
de iluminar as profundezas do mar,  
a professora soletra nosso pequeno  
coração.

E todos os dias,  
diante de nossos olhos  
assombrados,  
ela costura o passado e o futuro,  
desembrulha  
os segredos do universo.  
(ROSEANA MURRAY)

Para todas as professoras e todos os professores que vieram antes de mim e que pavimentaram esse chão em que eu piso com respeito porque: “Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho  
Mas eu vim de lá pequenininho  
Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho” (D. Ivone Lara).

Dedico esse trabalho também a quem é o motivo de eu estar pisando nesse chão, às crianças. Às que ainda são,  
às que estão chegando e à criança que fui (e ainda mora em mim).

“Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
- b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
- c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
- d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
- e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carregava mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos
- f) Como pegar na voz de um peixe
- g) Qual o lado da noite que umedece primeiro. (...)  
Desinventar objetos. O pente, por exemplo.  
Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha.  
Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.

III

Repetir, repetir — até ficar diferente.

Repetir é um dom do estilo. (...)

As coisas que não têm nome são mais pronunciadas  
por crianças. (...)

O delírio do verbo estava no começo, lá  
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos  
passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não  
funciona para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um  
verbo, ele delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz  
de fazer nascimentos —

O verbo tem que pegar delírio.

(MANOEL DE BARROS. UMA DIDÁTICA DAS INVENÇÕES)”

## AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de agradecer a Deus pela oportunidade de estar reencarnada nesse tempo/espço histórico em que estamos vivendo por fazer parte da constituição dessa casa-lar que é o Brasil e tem me proporcionado grandes aprendizados e vivências.

Abaixo de Deus, agradeço ao Antônio Oliveira e à Zulmira Gomes dos Santos (fontes da minha vida) por terem dito “sim” à minha vinda há 42 anos. Por eles também agradeço aos nossos ancestrais por me carregarem em seus ombros gigantes, me fazendo olhar para frente permitindo-me ser o que não puderam. Sou muito grata a todo o amor e cuidado possível que seu Toim e D. Zul me ofereceram, por nunca terem negado a mim e aos meus irmãos a arma mais valiosa e poderosa para ascensão: a educação.

Agradeço à minha fonte de vida a oportunidade de dividi-la com meus irmãos: à Isis Maria (Isi) por sua elegância, disciplina, cuidado e preocupação de irmã mais velha; à Tatiane (Tati) por sua coragem e bom humor; ao João Antônio (o Toim) por sua amorosidade e “pentelhice”, ao André Vinícius (o Vi) por seu amor, sua torcida e por nos permitir cuidá-lo. Agradeço ainda ao que não pôde nascer... como é bom ter e ser irmãos. Com vocês aprendo a maravilha que é dividir o pão, em nossa caminhada nada fácil, devido a tantas adversidades: ter que dividir a mesma cama por falta de uma cama própria, dividir o mesmo prato de comida por não termos alimento suficiente... o que sou hoje, sou porque vocês estão comigo, mesmo trilhando rumos completamente diferentes.

Sou Cáritas Gomes de Oliveira Almeida, sem tirar nem pôr. Sou “Gomes” porque sou filha da Zulmira, sou “Oliveira” porque sou filha do Antônio. Mas também sou “Almeida” por ter escolhido dividir essa vida com o Vagner... meu preto. Como é bom ter você comigo, como é leve o peso dos dias e dos boletos todos quando são divididos contigo. Muito obrigada por toda a partilha, por embarcar comigo em minhas viagens, por ser meu suporte e minha torcida, por ser e estar em meu presente, por aprender sobre educação apenas para me auxiliar.

De minha escolha de vida, ganhei 4 dádivas às quais sou muito grata! O Lucas, meu “prime amor” ... tão companheiro, tão responsável, tão colaborativo, tão lindo tentando entender o que é esse negócio de Materialismo Histórico-Dialético; aquela ou aquele que não pode nascer, mas que está em nossas memórias e sonhos; o Heitor, nosso professor de vida, nosso professor Pardal, tão carinhoso e, também, nossa cabritinha, rapinha de tacho a Ana Clara, tão linda, tão amorosa, tão perspicaz.

Não peço desculpas por minhas ausências porque sabemos que foram necessárias. “Mamãe estuda para que os netos de seus netos tenham condições melhores e para que quando vocês quiserem fazer um mestrado, o façam sem preocupação, pois eu terei condições de viabilizar o sustento necessário, porque eu gosto muito e meus alunos merecem uma professora melhor”. Mas ainda assim agradeço pela compreensão, por todas as vezes em que vocês me ouviam ler — mesmo sem entender muita coisa —, mas ouviam; pelo copo de água deixado ao lado; pelo silêncio necessário; pelos beijinhos e abraços dados de repente, como quem diz: “relaxa mamãe, tá tudo dando certo”. Minha vida tem um sentido maior e melhor porque vocês estão comigo.

Minha caminhada na educação pública começou na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, meu “Drumonzinho de açúcar”. Sou também muito grata pelos companheiros e amigos que caminham comigo. Agradeço a torcida, a amizade, tudo que aprendi e aprendo com cada um dos professores e professoras da minha escola. Esse trabalho é dedicado para vocês também.

Agradeço por fim, aos professores da UFT desde a graduação que há 23 anos semearam a plantinha do conhecimento em minha vida. Agora começou a germinar (tudo a seu tempo). Gratidão especial à professora Dra. Kátia Cristina Custodio Ferreira Brito que, com paciência, soube me conduzir nesse caminho, por vezes solitário, da pesquisa acadêmica. Muito obrigada por confiar em minha produção quando algumas vezes nem eu confiava. Obrigada por compreender minhas limitações neurológicas, porém não ter diminuído minhas capacidades. Muito obrigada por compreender meu tempo, afinal conciliar uma pesquisa com 40 horas de sala de aula do Ensino Fundamental I e a maternidade não foi nada fácil ou simples, sei que atrasei alguns prazos e mesmo assim houve compreensão e confiança. Muito obrigada por estar fazendo parte dessa etapa tão importante da minha vida.

## RESUMO

A presente dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFT, na linha de pesquisa Currículos Específicos de Etapas e Modalidades da Educação, analisa a proposta pedagógica vigente da Educação Infantil no município de Palmas-TO à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Teoria Histórico-Cultural (THC). Parte-se da compreensão de que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um campo marcado por disputas entre concepções hegemônicas vinculadas à pedagogia do aprender a aprender e perspectivas críticas comprometidas com a formação omnilateral das crianças da classe trabalhadora. Orientada pelo método do Materialismo Histórico-Dialético, a pesquisa assume a abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. A investigação se estrutura em torno da seguinte questão de pesquisa: em que medida a proposta pedagógica da Educação Infantil de Palmas expressa concepções construtivistas e neoescolanovistas e como essas concepções se distanciam — ou se aproximam — dos princípios da PHC e da THC? Nesse sentido, o objetivo geral consiste em analisar a proposta pedagógica da Educação Infantil de Palmas, identificando seus fundamentos teóricos, contradições e implicações para a organização do trabalho educativo, propondo, como produto do mestrado profissional, um Grupo Permanente de Estudos que contribua para a formação teórica dos profissionais da rede. Foram analisados documentos oficiais do município (proposta pedagógica, orientações curriculares) e a legislação nacional referente à Educação Infantil, em diálogo com produções acadêmicas que discutem a etapa e o currículo na perspectiva da PHC e da THC. A análise evidencia que a proposta municipal se ancora predominantemente em concepções construtivistas e neoescolanovistas, enfatizando a espontaneidade, a experiência imediata, com pouca explicitação do ensino sistematizado e da mediação intencional do professor no acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Palmas - TO. Pedagogia Histórico-Crítica. Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

This dissertation, presented to the Professional Graduate Program in Education at UFT, within the research line *Specific Curricula for Stages and Modalities of Education*, analyzes the current pedagogical proposal for Early Childhood Education in the municipality of Palmas, Tocantins, in light of Historical-Critical Pedagogy (HCP) and Cultural-Historical Theory (CHT). It is based on the understanding that Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, is a field marked by disputes between hegemonic conceptions linked to the pedagogy of “learning to learn” and critical perspectives committed to the omnilateral formation of working-class children. Guided by the method of Historical-Dialectical Materialism, the research adopts a qualitative approach of a bibliographic and documentary nature. The investigation is structured around the following research question: to what extent does the pedagogical proposal for Early Childhood Education in Palmas express constructivist and neo–New School conceptions, and how do these conceptions distance themselves from—or approximate—the principles of HCP and CHT? In this sense, the general objective is to analyze the pedagogical proposal for Early Childhood Education in Palmas, identifying its theoretical foundations, contradictions, and implications for the organization of educational work, while proposing, as the product of the professional master’s program, a Permanent Study Group that contributes to the theoretical training of professionals in the municipal education network. Official municipal documents (the pedagogical proposal and curriculum guidelines) and national legislation related to Early Childhood Education were analyzed, in dialogue with academic productions that discuss this stage and curriculum from the perspective of HCP and CHT. The analysis shows that the municipal proposal is predominantly grounded in constructivist and neo–New School conceptions, emphasizing spontaneity and immediate experience, with little explicit attention to systematized teaching and to the intentional mediation of the teacher in children’s access to scientific, artistic, and philosophical knowledge.

**Keywords:** Early Childhood Education. Palmas-TO. Historical-Critical Pedagogy. Historical-Cultural Theory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1-Espiral representativa das Zonas de Desenvolvimento.....	42
---	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Mapeamento das pesquisas recentes sobre Educação Infantil a partir da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural.....	26
Tabela 2-Funções das atividades-guia e seus atributos .....	54
Tabela 3-Documentos Municipais da Rede de Palmas Utilizados no Estudo Documental.....	69

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
SAEP	Sistema de Avaliação Educacional de Palmas
UFT	Universidade Federal do Tocantins
SINTET	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Tocantins
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
LB DEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
THC	Teoria Histórico-Crítico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RPEI	Referencial Pedagógico para a Educação Infantil do Município de Palmas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCT	Documento Curricular Tocantins
DCNEIS	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Q. I	Coefficiente de Inteligência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
SP	São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
ZDA	Zona de Desenvolvimento Atual
FPS	Funções Psíquicas Superiores

## SUMÁRIO

MEMORIAL .....	14
1 - INTRODUÇÃO .....	18
2 - PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	21
2.1 – O Estado do Conhecimento nas pesquisas sobre Ensino Desenvolvente e Atividades-guias .....	23
3 - PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, UMA PEDAGOGIA GENUINAMENTE BRASILEIRA.....	31
3.1 – A Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural .....	40
3.2 - A Educação Infantil na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.....	45
3.3 - O Ensino Desenvolvente e as Atividades-Guia Como Núcleo Organizador do Processo de Ensino e Aprendizagem .....	49
4 - ONDE ESTAMOS: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PALMAS: LUTAS E CONQUISTAS .....	59
4.1 – A Pedagogia do Aprender a Aprender Como Proposta Pedagógica.....	64
5 - O DOCUMENTO CURRICULAR TOCANTIS – EDUCAÇÃO INFANTIL (DCT-EI) À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO .....	67
6 – GRUPO PERMANENTE DE ESTUDO EM PHC E THC: UMA PROPOSTA DE PRODUTO .....	73
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	74
8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	77
ANEXOS .....	83
ANEXO A – PRODUTO DIAGRAMADO .....	84

## MEMORIAL

Para introduzir este texto acredito ser importante escrevê-lo na primeira pessoa do singular a fim de compartilhar um pouco do que foi esse processo de pesquisa e escrita. Comecei minha vida profissional na educação infantil e, depois de um ano trabalhando em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, afirmei jamais retornar a um CMEI novamente. Doce ilusão.

Depois de 13 anos de vida profissional, por necessidade de compreender as concepções de avaliação da aprendizagem, avaliação em larga escala e, em razão da aplicação do Sistema de Avaliação das Escolas de Palmas - SAEP, decidi transformar essa insatisfação em conhecimento porque só se “combate” o que se conhece. Sabia que minhas dúvidas tinham fundamento e entendia que minhas inquietações eram legítimas, porém, sem uma fundamentação sólida para contestar esse sistema de avaliação, qualquer debate seria infrutífero. Então me inscrevi como aluna especial no Programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Tocantins - UFT, na disciplina de “Avaliação: princípios, processos e métodos”.

Assim, iniciei essa jornada como pesquisadora, pensando, lendo e estudando sobre avaliação em larga escala e, como muitos aspectos da educação me inquietam e provocam reflexões, passei a estudar os conselhos escolares como tecnologia e mecanismo da gestão democrática. Em ambos os casos, sem uma ideia clara do que desenvolver como produto final, parte obrigatória para a integralização do Mestrado Profissional. Durante esse período de pesquisa estive afastada da escola para cumprir mandato classista no Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Tocantins - SINTET e, como diz José Saramago (2023, p. 8): “É preciso sair da ilha para ver a ilha.”. Saí da minha ilha – escola e CMEI – e, nesse movimento, fui me apropriando de conhecimentos e saberes próprios da educação. Nessa viagem para outros portos, percebi o lugar para onde eu poderia e queria voltar.

Na verdade, não saí da ilha; entrei mais fundo nela a ponto de me ver e me reconhecer por inteira dentro da ilha-escola. É nesse chão que me alimento de esperança... aquela do verbo “esperançar”. Como Paulo Freire nos ensina, “é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.” (Freire, 1992, p. 111). Esperançando, continuo nessa viagem

para dentro, mas buscando fora, em pessoas que também viajaram e viajam para o dentro-fora, a possibilidade de fazer e refazer a educação.

Nos últimos meses do meu mandato classista, senti necessidade de voltar ao CMEI, percebi uma saudade de me sentar no chão, de me encantar com a sofisticação da simplicidade no olhar curioso das crianças, com a maneira criativa e espontânea como elas constituem suas percepções sobre o mundo e sobre si mesmas, compreendendo que essa espontaneidade pode ser a semente para a construção de conhecimentos profundos e base para a formação de conceitos científicos. Por coincidência ou não, minha orientadora me propôs estudar e pesquisar a Educação Infantil no município de Palmas - TO, com vistas à elaboração de um produto à luz da PHC.

Segundo Saviani (2013, p. 4): “(...) em toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Consequentemente, o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente (...)”

Portanto, considerando a sugestão de minha orientadora e meu compromisso em oferecer, dentro de minhas possibilidades, uma educação de qualidade para os filhos e filhas da classe trabalhadora deste país e, tendo como base e referência a pesquisa e o estudo sistematizado, aceitei o desafio proposto. Então, como também diz Saramago, saí pela porta das decisões “que é raro de ser usada, mas, quando o é, é” (Saramago, 2023, p. 23).

Pensar a Educação Infantil tendo como ponto de partida a espontaneidade das crianças, entendendo que é a partir dela que interagem e se colocam nesse mundo por meio de atividades que orientam seu desenvolvimento, é um desafio. Isso exige reconhecer e valorizar essa característica, mas sem esquecer que é necessário avançar para a sistematização do conhecimento escolar, garantindo que as crianças tenham acesso e domínio do saber histórico e sistematicamente produzido, ao qual todos temos direito. Afinal, para que todo talento nas artes ou nas ciências seja desenvolvido, é preciso, antes de tudo, que às crianças sejam assegurados os saberes e recursos culturais e acadêmicos produzidos ao longo da história, de forma a construir o repertório necessário para que sua criatividade possa se manifestar plenamente.

Com essas questões em mente, tendo como referência as disciplinas cursadas no Mestrado Profissional, especialmente a de Currículo da Educação Infantil: creche e pré-escola, ministrada pelas professoras Dra. Kátia Cristina e Dra. Juciley Evangelista, e Gestão da

Educação em Territórios Municipais, ministrada pelo professor Dr. Roberto Carvalho, retomei os estudos sobre a PHC que havia iniciado na graduação, anos atrás.

A partir das leituras e discussões sobre essa teoria pedagógica, confirmei que ela poderia fornecer respostas ou, pelo menos, aproximar-me da compreensão de minhas inquietações. A educação escolar, na perspectiva da PHC, proporciona ao estudante o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, saberes que são sistematicamente negados aos alunos da rede pública. Isso ocorre, por exemplo, quando o currículo – que Saviani chama de “nuclear”, composto com esses saberes essenciais – dá lugar a conteúdos assessórios. Ou seja, o foco e o tempo são consumidos com datas comemorativas ou projetos de instituições externas ao processo escolar (Saviani, 2011), enquanto os estudantes, ao se apropriarem desses conhecimentos fundamentais, podem organizar-se (afinal “Eu me organizando, posso desorganizar” como cantou Nação Zumbi em Da lama ao caos) e desenvolver plenamente seu potencial criativo, desde que tenham as condições materiais necessárias para isso.

Sou filha e fruto da educação pública, desde a educação básica até o ensino superior. Durante minha formação, sempre estive envolvida na luta por uma educação pública de qualidade, seja no movimento estudantil, por meio de grêmios e centros acadêmicos, seja na luta sindical enquanto profissional da educação. Isso me fortalece na busca pela escola pública na compreensão de que é por meio dela (ainda que não exclusivamente), e com condições reais e materiais, que a classe trabalhadora pode transformar sua realidade.

Esse processo de estudo e aprofundamento na PHC foi, de fato, uma viagem para a ilha dentro de mim mesma. Durante minhas leituras, deparei-me com conceitos e concepções que sempre fizeram parte da minha forma de enxergar o mundo, a escola, a educação e nossas relações. São conceitos que eu aplicava no cotidiano de maneira empírica e que, com o aprofundamento dos estudos, percebi serem mais complexos do que eu imaginava. Compreendi que o processo de teorizar e compreender exige mais do que a prática espontânea e que, segundo a teoria pedagógica proposta por Saviani, o aprendizado parte do empírico, do espontâneo em direção ao científico e sistematizado, sendo um processo que requer tempo, dedicação e troca dialógica com meus pares.

Os estudos nas disciplinas, juntamente com os debates com meus colegas e as leituras realizadas, têm me permitido transitar de uma compreensão sincrética para uma abordagem mais sintética, processo mediado pelo diálogo com meus professores. Hoje consigo compreender, sem ilusões utópicas, que a escola é fundamental, mas, por si só, não é capaz de

provocar as transformações estruturais que a sociedade necessita. A disputa pelo domínio hegemônico capitalista sobre a classe trabalhadora torna a educação escolar um espaço de intensa disputa. Disputemos, então, esse espaço, que é “muito nosso”. Que é “muito meu”!

## 1 - INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, expressa de modo particular as contradições históricas e políticas que marcam a educação escolar na sociedade capitalista. Ao longo do século XX, essa etapa foi gradativamente deslocada de um lugar assistencialista e filantrópico para o reconhecimento formal como direito da criança, consagrado na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Todavia, esse reconhecimento jurídico não significou, a superação de concepções pedagógicas que minimizam o papel do ensino sistematizado e do acesso ao conhecimento historicamente produzido.

No contexto brasileiro, a Educação Infantil tem sido fortemente influenciada por abordagens construtivistas e neoescolanovistas<sup>1</sup> que, em diferentes versões, deslocam o foco da ação educativa para a espontaneidade da criança, para a centralidade da experiência imediata e para a noção de que aprender é, acima de tudo, experimentar. Essas concepções tendem a relativizar a importância do trabalho docente intencional e da organização curricular, enfraquecendo o papel da escola como mediação necessária entre as crianças e os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos acumulados historicamente.

No município de Palmas-TO, a proposta pedagógica da Educação Infantil, construída em meio à expansão da rede e à institucionalização da etapa, também se insere nesse contexto de disputas teóricas e políticas. Trata-se de um documento que orienta a organização do trabalho pedagógico nos CMEIs e que, por isso, demanda análise crítica quanto as suas bases conceituais, escolhas curriculares e implicações para o desenvolvimento das crianças filhas e filhos da classe trabalhadora.

Nesse percurso, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Teoria Histórico-Cultural (THC) oferecem importantes contribuições. A PHC, ao afirmar que a função social da escola é garantir às novas gerações a apropriação crítica dos conhecimentos produzidos historicamente, contrapõe-se às pedagogias que naturalizam a espontaneidade e a adaptação acrítica à ordem vigente. A THC, por sua vez, permite compreender como o ensino organizado e sistematizado atua no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, evidenciando a centralidade das atividades-guia e da mediação docente intencional.

---

<sup>1</sup> Se refere a uma atualização dos ideários escolanovistas, adaptadas ao contexto do final do século XX e começo do século XXI, sobretudo de 1990 em diante com ênfase à educação ao longo da vida, foco processo de aprender em detrimento do conteúdo específico a ser ensinado.

Considerando essas disputas conceituais, a necessidade de analisar concretamente a proposta pedagógica municipal torna-se ainda mais relevante. No método do Materialismo Histórico-Dialético, não é coerente formular proposições metodológicas ou curriculares abstratas, desvinculadas das determinações históricas que conformam a prática escolar. Antes de assinalar para possíveis mudanças, é preciso compreender as bases que estruturam a realidade educativa existente.

Desse cenário emerge o problema de pesquisa que orienta este estudo: qual a concepção político-pedagógico fundamenta o currículo da Educação Infantil em Palmas?

A partir dessa questão, formula-se o objetivo geral desta dissertação: analisar a proposta pedagógica da Educação Infantil no município de Palmas-TO, à luz da PHC e da THC, identificando seus fundamentos, lacunas e contradições, e propor, como produto do mestrado profissional, a organização de um Grupo Permanente de Estudos sobre essas teorias.

Desdobram-se desse objetivo geral os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar os pressupostos teóricos da PHC e da THC para a educação infantil, bem como os conceitos de ensino desenvolvente e atividades guia;
- b) Contextualizar historicamente a Educação Infantil e as políticas municipais de Palmas-TO, situando sua constituição como direito social;
- c) Identificar e compreender os fundamentos teórico-metodológicos presentes na proposta pedagógica vigente da Educação Infantil no município de Palmas evidenciando contradições entre a proposta vigente e as exigências formativas do desenvolvimento humano omnilateral;
- d) Propor, como produto do mestrado profissional, a criação de um Grupo Permanente de Estudos em PHC e THC na Educação Infantil, destinado à formação continuada de professores e equipes pedagógicas da rede municipal.

A pesquisa fundamenta-se no método do Materialismo Histórico-Dialético, compreendendo a proposta pedagógica como expressão de uma totalidade social mais ampla, atravessada por disputas de projetos educativos. Adota-se abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, envolvendo a análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Palmas e da legislação nacional, além de produções acadêmicas que discutem a Educação Infantil e o currículo na perspectiva da PHC e da THC.

Nesse contexto, o presente estudo justifica-se pela necessidade de compreender os fundamentos, limites e contradições da proposta pedagógica vigente da Educação Infantil de

Palmas. A análise crítica dessa proposta constitui condição indispensável para qualquer processo futuro de reformulação curricular, especialmente dentro de um mestrado profissional que demanda um produto vinculado à realidade concreta da rede pública.

A dissertação organiza-se em cinco seções, além desta introdução, do item destinado aos aspectos metodológicos e das considerações finais. A terceira seção apresenta a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil e em Palmas seguida pela quarta seção que discute os fundamentos teóricos da PHC e da THC. Em seguida, a quinta seção analisa criticamente a proposta pedagógica da Educação Infantil de Palmas já a sexta seção trata do produto dessa pesquisa: a proposta de um Grupo Permanente de Estudo sobre a PHC e a THC. Por fim, as considerações finais sintetizam os achados e apontam desdobramentos futuros.

## 2 - PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa, orientada pelos fundamentos da PHC e da THC, ancoradas epistemologicamente no Materialismo Histórico-Dialético que permite compreender os fenômenos educacionais como expressões históricas e contraditórias da vida social concreta, o que implica analisar a proposta pedagógica da Educação Infantil do município de Palmas-TO em suas determinações políticas, sociais e institucionais, e não como um documento isolado ou desprovido de historicidade.

A abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa responde à complexidade do objeto investigado, uma vez que ela busca interpretar significados, concepções e orientações que estruturam a prática educativa. Segundo Minayo (2002, p. 22), a pesquisa qualitativa ocupa-se de “um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Trata-se, portanto, de uma abordagem que permite captar dimensões simbólicas e ideológicas que atravessam a formulação de propostas pedagógicas.

Do ponto de vista epistemológico, o Materialismo Histórico-Dialético constitui o núcleo metodológico que articula teoria e realidade. Tozoni-Reis (2020, p. 74) destaca que o método dialético se caracteriza pelo “movimento do pensamento apoiado no princípio da contradição, visando descobrir as leis fundamentais que definem a forma organizativa da vida humana ao longo da história”. Essa concepção compreende a educação como prática social historicamente produzida, que expressa os antagonismos da sociedade capitalista e incorpora, em sua organização, elementos de disputa entre projetos pedagógicos.

Além disso, esta pesquisa assume a perspectiva defendida por Minayo (2002, p. 23), segundo a qual “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, antes, um problema da vida prática”. Assim, a problemática aqui investigada não surge apenas de inquietações teóricas, mas da constatação, no cotidiano das instituições de Educação Infantil de Palmas, de limites e contradições que atravessam o trabalho pedagógico, especialmente no que se refere ao acesso das crianças aos conhecimentos sistematizados.

A investigação foi desenvolvida a partir de dois eixos metodológicos que se complementam: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A dimensão bibliográfica envolveu o estudo de autores que fundamentam a PHC e a THC — tais como Saviani (2011), Soares (2005), Vigotski (2010), Leontiev (2010), Lazaretti, (2008; 2013; 2022) — além de

produções contemporâneas sobre currículo, desenvolvimento e crítica às pedagogias hegemônicas. Saviani (2011, p. 14) ressalta que “não há prática transformadora sem teoria crítica que a ilumine”, reforçando a necessidade de apropriação teórica rigorosa para fundamentar a análise realizada.

O estudo documental abrangeu os principais marcos legais da Educação Infantil brasileira, incluindo a Constituição Federal (BRASIL), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). No âmbito municipal, foram analisados a proposta pedagógica vigente, orientações curriculares e regimentos. Esses materiais foram selecionados por seu papel normativo e orientador do trabalho nos CMEIS, constituindo-se como expressão concreta das concepções pedagógicas adotadas pela rede.

O processo analítico desenvolveu-se de forma dialética, em movimentos sucessivos de descrição, interpretação e síntese. Inicialmente, os documentos foram lidos integralmente, buscando identificar categorias, princípios e concepções que os estruturam. Em seguida, buscou-se o desvelamento das contradições presentes, especialmente aquelas relacionadas à centralidade da experiência imediata, à espontaneidade e à insuficiência de mediação docente — elementos característicos das abordagens construtivistas e neoescolanovistas. Esse movimento foi confrontado com os princípios da PHC e da THC, que atribuem ao ensino sistematizado e à mediação intencional do professor um papel central no desenvolvimento humano.

Dessa análise emergiram categorias interpretativas que expressam tanto as determinações teóricas do documento quanto seus limites, lacunas e contradições. Assim, a análise documental não se restringiu à comparação textual, mas buscou compreender como a proposta da Educação Infantil de Palmas reflete disputas teóricas e políticas mais amplas, que atravessam historicamente a educação brasileira.

Finalmente, coerente com os princípios do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e com a natureza do mestrado profissional, a metodologia adotada fundamenta a elaboração do produto educacional deste estudo: um Grupo Permanente de Estudos em Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural, voltado à formação continuada dos profissionais da Educação Infantil. A proposta de criação desse grupo deriva diretamente das necessidades identificadas na análise e busca viabilizar o aprofundamento teórico dos educadores, condição

indispensável para a transformação das práticas pedagógicas e para a revisão futura da proposta curricular da rede.

## **2.1 – O Estado do Conhecimento nas pesquisas sobre Ensino Desenvolvente e Atividades-guias**

No percurso desta pesquisa, orientada pela PHC e pela THC, a análise da proposta pedagógica da Educação Infantil de Palmas-TO exige, como condição teórico-metodológica, o aprofundamento dos conceitos de atividade-guia e ensino desenvolvente. Esses conceitos constituem referenciais centrais para compreender como se dá o desenvolvimento humano e, especificamente, como o ensino escolar pode promover a formação das funções psíquicas superiores.

Trata-se, portanto, de uma demanda interna ao próprio referencial adotado: não é possível analisar criticamente uma proposta pedagógica à luz da PHC e da THC sem conhecer como essas teorias definem o papel do ensino, do professor, dos conteúdos e da organização das atividades educativas. Assim, a elaboração de um estado do conhecimento não cumpre mera função descritiva; ela é parte constitutiva do movimento investigativo, que exige identificar como esses conceitos vêm sendo apropriados na pesquisa acadêmica contemporânea e quais lacunas permanecem abertas.

Dessa forma, a revisão de teses e dissertações sobre esses conceitos tem dupla finalidade: situar a produção acadêmica existente, identificando como o campo tem debatido, aplicado e tensionado tais categorias; e delimitar o espaço ainda não ocupado pelas pesquisas, evidenciando a ausência de estudos que analisem propostas pedagógicas de redes municipais com base simultânea na PHC e na THC, especialmente no contexto de Palmas-TO.

A THC se fundamenta no materialismo histórico e dialético, sendo assim compreende que a realidade é histórica e culturalmente determinada. O ser humano se desenvolve pelo entrelaçamento das leis biológicas e culturais, com a complexificação da segunda. As leis biológicas se deslocaram para um segundo plano, sendo superadas por incorporação pelas leis sócio-históricas (Facci e Tavares, 2024). De forma que os teóricos russos compreendiam o desenvolvimento infantil igualmente como um fenômeno histórico condicionado às condições materiais e objetivas dos contextos das crianças. Assim, elas se desenvolvem por períodos que

dependem das condições reais (em contextos dialéticos, históricos e sociais) de cada pessoa, e não apenas por marcos biológicos.

O desenvolvimento, portanto, é um processo dinâmico impulsionado pela interação da criança com o meio em que vive, onde cada período é determinado por uma situação social de desenvolvimento específica e por uma atividade principal (ou atividade-guia), compreendida como aquela que organiza o desenvolvimento psíquico em cada período da infância, criando novas formações psicológicas e abrindo possibilidades para níveis superiores de pensamento, linguagem e ação Lazaretti (2008). Já o ensino desenvolvente, refere-se ao ensino intencionalmente estruturado para promover a passagem da criança do pensamento empírico ao pensamento teórico, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos Pasqualini (2020). Ambos os conceitos convergem na defesa de que o desenvolvimento não é espontâneo: ele é produzido nas relações sociais e depende da mediação consciente do adulto, da organização das atividades e da qualidade do conteúdo.

Nesse sentido, Saviani (2011) destaca que o papel da escola — e, portanto, da Educação Infantil — consiste em criar as condições para que as crianças acessem, de forma sistematizada, o patrimônio cultural produzido historicamente. A PHC, ao assumir a apropriação do conhecimento como finalidade da educação, dialoga diretamente com a THC, que demonstra como tal apropriação opera no plano psíquico, cognitivo e social. A escolha por trabalhar os conceitos de atividade-guia e ensino desenvolvente, portanto, não decorre de afinidade temática, mas de coerência epistêmica: ambos são indispensáveis para compreender os processos pelos quais a escola pode — ou não — promover o desenvolvimento omnilateral das crianças da classe trabalhadora.

O estado do conhecimento tem como objetivo mapear e analisar as principais contribuições acadêmicas sobre o Ensino Desenvolvente e a Atividade-Guia na Educação Infantil. Este levantamento busca identificar as contribuições e debates na pesquisa acadêmica, as metodologias empregadas, bem como as lacunas existentes de forma a justificar a relevância dessa pesquisa. Assim, foram feitas buscas nos bancos de textos acadêmicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com as seguintes palavras-chave: “ensino desenvolvente, atividades-guia, Educação Infantil e Educação Infantil em Palmas” com um recorte temporal de cinco anos (entre 2019 e 2023).

Foram encontrados, nos repositórios da CAPES e da BDTD, 14 trabalhos com as palavras-chave “Ensino Desenvolvente” e 24 com as palavras-chave “Atividades-guia”. Ao pesquisar Educação Infantil em Palmas, com o enfoque discutido nessa pesquisa, foi encontrado apenas um trabalho, porém com outro objeto que não o currículo da Educação Infantil. Foram mapeados e selecionados oito trabalhos: cinco teses de doutorado e três dissertações de mestrado acadêmicos que abordam a educação infantil, o conceito de atividade-guia e o ensino desenvolvente, fundamentados majoritariamente na THC e na PHC. Buscou-se analisar as semelhanças e divergências entre as pesquisas, com foco nos objetivos, referenciais teóricos, métodos e conclusões.

A seleção dos textos que compõem o estado do conhecimento desta dissertação fundamenta-se na relevância teórica, metodológica e prática para a compreensão da Educação Infantil à luz da PHC. Todos os estudos escolhidos abordam práticas pedagógicas ou processos educativos direcionados à criança como sujeito em desenvolvimento em processo de apropriação do conhecimento sistematizado para que se desenvolva suas qualidades humanas, reconhecendo a dimensão histórica, social e cultural do desenvolvimento infantil. Tal abordagem está alinhada à PHC, que compreende a educação como um processo mediado socialmente e orientado para o desenvolvimento das FPS e da consciência crítica.

Os trabalhos priorizam a THC e o Materialismo Histórico-Dialético como referencial teórico, o que permite analisar as mediações didático-pedagógicas, o brincar, o jogo e outras atividades lúdicas como instrumentos essenciais para a apropriação da cultura e o desenvolvimento integral da criança (Costa, 2022; Bezerra, 2020; Martins, 2019; Antônio, 2021). Destacam ainda a mediação docente e o processo de humanização da criança, evidenciando que a formação contínua do professor e a organização intencional das práticas pedagógicas são elementos centrais para a promoção de uma educação integral e emancipadora (Pimentel, 2023; Borges, 2022). A presença de experiências pedagógicas concretas, projetos e experimentos didático-formativos, como o uso do livro ilustrado (Tshako, 2022) e jogos com noções geométricas, reforça a articulação entre teoria e prática, característica essencial para o estudo da Educação Infantil sob a perspectiva da PHC (Pinto, 2023).

A diversidade temática e metodológica dos trabalhos — abrangendo ludicidade, aprendizagem de conteúdos escolares, humanização da criança, mediação docente e formação de gestores — garante uma análise ampla e consistente das práticas pedagógicas, possibilitando a construção de um estado do conhecimento que articula fundamentos teóricos com

experiências aplicadas. Assim, a seleção destes trabalhos justifica-se pelo alinhamento direto com os objetivos da dissertação.

O quadro a seguir apresenta as produções selecionadas e, posteriormente um resumo de cada um dos trabalhos escolhidos seguido de uma síntese comparativa entre eles.

Tabela 1-Mapeamento das pesquisas recentes sobre Educação Infantil a partir da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural

<b>REPOSITÓRIO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>IES</b>
<b>CAPES</b>	O brincar e o projeto “fazer em cantos” na educação infantil do município de Araçatuba-SP	Heloíse Graciele de Freitas Fernandes Costa	2022	UFMS
<b>CAPES</b>	A atividade do brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação no contexto da educação infantil: proposições da teoria histórico cultural	Janaína Pereira Duarte Bezerra	2020	UEM
<b>CAPES</b>	Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança	Maria de Nazareth Fernandes Martins	2019	UFPI
<b>BDTD</b>	A atividade docente e o processo de humanização da criança de 0 a 3 anos de idade no espaço da educação infantil	Maria Eliza Chierighini Pimentel	2023	UFSC
<b>BDTD</b>	O jogo protagonizado e a atividade orientadora de ensino: vivências com noções geométricas na educação infantil	Lilian Aparecida Borges Pinto	2023	UFCar
<b>BDTD</b>	O livro ilustrado na formação de professores da educação infantil: em defesa da educação desenvolvente	Yaeko Nakadakari Tshako	2022	UNESP
<b>BDTD</b>	Formação continuada de gestores na educação infantil na perspectiva da educação desenvolvente	Ana Lúcia Borges	2022	UNESP

<b>BDTD</b>	Atividade lúdica na educação infantil: O jogo como fenômeno multidimensional na cultura corporal, psicologia histórico-cultural e pedagogia	Rafael Oliveira de Antônio	2021	UNESP
-------------	---	----------------------------	------	-------

**Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir de dados dos repositórios da CAPES e BDTD**

A dissertação de Costa (2022): "O brincar e o projeto 'Fazer em Cantos' na educação infantil do município de Araçatuba-SP" investiga o brincar como atividade-guia na educação infantil, com base na THC, utilizando como estudo de caso o projeto "Fazer em Cantos" em Araçatuba-SP. O projeto organiza espaços para brincadeiras, com ênfase no jogo de papéis, visando o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, a autora critica a falta de embasamento teórico sólido na proposta, especialmente na THC, e a ausência de menção explícita à PHC, embora cite autores alinhados a essa perspectiva, sendo eles Lazaretti (2013) e Prestes (2010).

A tese de Bezerra (2020): "A atividade do brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação no contexto da Educação Infantil" analisa o brincar como atividade-guia para crianças de 4 a 5 anos, destacando seu papel no desenvolvimento da imaginação, com base na THC e no Materialismo Histórico-Dialético. A pesquisa, dividida em quatro seções, examina documentos oficiais (DCNEI, RCNEI) e textos acadêmicos, apontando a falta de clareza teórica nos primeiros e a ausência de planejamento intencional nas práticas escolares.

Martins (2019), na tese: "Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar". Explora a prática pedagógica mediada pelo brincar como atividade-guia, utilizando pesquisa-formação com professoras no Piauí. Fundamentada na THC e no Materialismo Histórico-Dialético, a autora enfatiza o planejamento intencional para o desenvolvimento integral, criticando o uso do brincar apenas como estratégia para alfabetização. A pesquisa reforça a importância de o professor conhecer e trabalhar na zona de desenvolvimento iminente (ZDI) e da mediação docente.

A Tese de Pimentel (2023): "A atividade docente e o processo de humanização da criança de 0 a 3 anos". Discute a humanização de crianças de 0 a 3 anos mediada pela atividade docente, com base na THC. Realizada no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC), a pesquisa documental destaca a educação infantil como espaço de socialização e

desenvolvimento das FPS, enfatizando o papel do professor como mediador cultural, nesse contexto, A PHC é mencionada.

A Dissertação de Antonio (2021): "Atividade lúdica na Educação Infantil: o Jogo como fenômeno multidimensional". Analisa o jogo de papéis como atividade-guia na educação infantil, utilizando a THC, PHC e o Materialismo Histórico-Dialético. O estudo teórico-conceitual diferencia jogo (estruturado) e brincadeira (espontânea), criticando seu uso utilitário nas escolas. O autor destaca o jogo como parte da cultura corporal, essencial para o desenvolvimento integral e apropriação cultural.

A Tese de Tshako (2022): "O livro ilustrado na formação de professores da Educação Infantil" Investiga o uso do livro ilustrado na formação docente para promover ensino desenvolvente, com base na THC, Filosofia da Linguagem e Didática Desenvolvimental. A pesquisa experimental didático-formativa destaca a literatura infantil como arte (não recurso didático), capaz de fomentar o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS). A formação docente é vista como essencial para práticas intencionais que superem barreiras culturais.

Pinto (2022), em sua Dissertação: "O jogo protagonizado e a atividade orientadora de ensino", explora o jogo protagonizado como atividade-guia para ensinar noções geométricas na educação infantil, utilizando a PHC, THC e a Atividade Orientadora de Ensino (AOE). Aplicada a crianças de 5 anos, a pesquisa enfatiza a intencionalidade pedagógica para desenvolver FPS, destacando o papel do professor na mediação e planejamento.

A Tese de Borges (2023): "Formação continuada de gestores na Educação Infantil". Analisa a formação de gestores para promover ensino desenvolvente, com base na THC, Teoria da Atividade e Sociologia da Vida Cotidiana. A pesquisa participante identifica o senso comum como obstáculo para a formação do professor na perspectiva que a autora propõe e sugere formação coletiva para superar práticas alienantes, enfatizando a apropriação cultural e o pensamento teórico.

Após leitura dos textos apresentados, pode-se observar que todos ancoram-se na THC. As atividades-guias (Comunicação emocional direta, atividade objetual manipulatória e brincadeira de papéis) são concebidas como centrais para o desenvolvimento das FPS, promovendo apropriação cultural e humanização. O Materialismo Histórico-Dialético aparece como base filosófica em várias pesquisas (Bezerra, 2020; Martins, 2019; Antonio, 2021; Tshako, 2022; Pinto, 2023; Borges, 2022).

Observou-se ainda que há consenso sobre a importância da educação infantil com atividades intencionalmente planejadas para o desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, social, motor), tendo o brincar ou jogo como mediador. Costa (2022), Bezerra (2020), Martins (2019) e Antonio (2021) enfatizam o jogo de papéis; Pimentel (2023) foca na comunicação emocional direta para bebês; Tshako (2022) e Pinto (2023) ampliam para literatura e matemática, respectivamente.

Reitera-se que os trabalhos destacam a necessidade de planejamento intencional pelo professor ou gestor para potencializar o desenvolvimento infantil. Bezerra (2020), Martins (2019), Pinto (2023) e Tshako (2022) reforçam que o brincar, embora seja a atividade principal da criança, não é espontâneo, exigindo mediação estruturada. Borges (2022) e Pimentel (2023) estendem isso à gestão e formação docente. Dessa forma, há críticas recorrentes ao uso utilitário do brincar/jogo como recurso didático. Costa (2022), Bezerra (2020), Martins (2019) e Antonio (2021) apontam que isso limita o potencial desenvolvendo, enquanto Tshako (2022) critica a visão pragmática da literatura infantil. Nessa perspectiva, o professor tem o papel de mediador cultural, seja na organização de atividades (Costa, 2022; Bezerra, 2020; Pinto, 2023), na formação docente (Tshako, 2022; Martins, 2019) ou na gestão escolar (Borges, 2023). Pimentel (2023) destaca a mediação desde os primeiros anos, enquanto Antonio (2021) a vincula à cultura corporal, assim, o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente - ZDI é central em todos os estudos, com ênfase na interação intencionalmente planejadas com pares mais experientes para promover avanços psíquicos. Martins (2019), Pimentel (2023) e Pinto (2023) detalham como a atividade-guia atua nessas zonas.

Por fim, observa-se que todas as pesquisas reforçam a relevância da THC como quadro teórico unificador, com o brincar/jogo de papéis como atividade-guia predominante para crianças de 3 a 6 anos, exceto em Pimentel (2023) (0-3 anos). A necessidade de intencionalidade pedagógica e formação docente/gestora é um ponto convergente, assim como a crítica à redução do brincar a fins utilitários. A ZDI é um conceito operacional em todos, destacando a mediação como motor do desenvolvimento. Porém, algumas refletem a diversidade de objetos e contextos. A PHC, embora presente, varia em profundidade de aplicação, sendo mais explícita em Antonio (2021), Pinto (2023) e Borges (2022). A escolha metodológica (qualitativa, experimental, teórica) influencia as conclusões, com alguns trabalhos propondo práticas específicas (Pinto, 2023; Tshako, 2022) e outros analisando contextos amplos (Pimentel, 2023;

Antonio, 2021). A ênfase curricular de Pinto (2023) contrasta com a visão mais holística de Martins (2019) e Tshako (2022), enquanto Borges (2022) desloca o foco para a gestão.

Tendo delineado os pressupostos metodológicos da pesquisa e apresentado o estado do conhecimento sobre ensino desenvolvente e atividades-guias na Educação Infantil, torna-se necessário explicitar, de modo mais sistemático, os fundamentos teóricos que orientam a análise aqui proposta. Nesse sentido, o capítulo seguinte dedica-se à discussão da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, situando seus contextos de emergência, seus principais conceitos e suas contribuições para a compreensão da Educação Infantil, do ensino desenvolvente e da organização do trabalho pedagógico em perspectiva omnilateral.

### **3 - PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, UMA PEDAGOGIA GENUINAMENTE BRASILEIRA**

Com a finalidade de responder ao problema posto na pesquisa faz-se necessário conhecer os fundamentos teóricos da PHC e da THC tanto quanto seus contextos históricos, assunto que é tratado nessa seção. Analisa-se ainda a Educação Infantil na perspectiva da PHC, os conceitos de Ensino desenvolvente e atividades-guias como o núcleo organizador dos processos de ensino e aprendizagem. Porém, nos próximos parágrafos apresenta-se uma contextualização histórica do surgimento da PHC no Brasil.

Ao longo do século XX, principalmente entre 1950 e 1980, com reflexo até os dias de hoje, a educação brasileira foi conduzida por duas grandes concepções teóricas. As Teorias não-críticas, que compreendem a educação como um instrumento de equalização social e as teorias críticas-reprodutivistas, que concebem a educação como um meio de discriminação social.

Com a ascensão da burguesia ao poder, especialmente após os processos revolucionários que caracterizaram o fim do Antigo Regime, a educação passou a ser entendida como um direito de todos e um dever do Estado. Tal compreensão visava garantir a consolidação de uma nova forma de organização social, condizente com os interesses da burguesia e com a consolidação da democracia burguesa. Nesse contexto, tornava-se urgente romper com a barreira da ignorância, de modo que os súditos – anteriormente subordinados ao Clero e à Coroa – pudessem ser transformados em cidadãos.

A escola, dentro dessa nova configuração, adquiriu um papel central. Cabia à instituição escolar a responsabilidade de instruir e transmitir, de maneira sistemática, os conhecimentos acumulados pela humanidade àqueles que aspiravam à condição de cidadãos. O professor, nesse cenário, ocupava uma posição de destaque, sendo o principal mediador do processo de transmissão de saberes, que deveria ocorrer de forma lógica, gradual e progressiva. Como Saviani (2011) exemplifica:

[...] Se nós pensarmos uma sala de aula típica da pedagogia tradicional, vamos encontrar um conjunto grande de carteiras diante de uma mesa que ocupa posição destacada, e que é a mesa do professor. As carteiras na sala típica da pedagogia tradicional são fixas e voltadas todas para determinado ponto onde se encontra o professor. Trata-se, pois, de uma escola cujo centro é o professor, a quem cabe tomar as iniciativas e direcionar o processo pedagógico. Consequentemente, a sala de aula própria dessa escola foi pensada e programada fisicamente para que os alunos prestem atenção nas explicações

do professor. Por isso é uma sala de aula silenciosa, de paredes opacas. (Saviani, 2011, p. 117)

Com o passar do tempo, no entanto, o entusiasmo inicial com esse modelo educacional, que ficou conhecido como pedagogia tradicional, foi substituído por um sentimento de decepção. Embora essa concepção pedagógica tivesse como objetivo a universalização do ensino, na prática, ela não foi capaz de alcançar tal meta. Além disso, aqueles que logravam êxito dentro desse sistema educacional, com frequência se distanciavam dos ideais de cidadania pretendidos pela sociedade burguesa em ascensão.

Assim, a Pedagogia Nova se apresenta como contraponto à pedagogia tradicional, porém ainda tendo a escola como fator de equalização social, na esperança de que ela resolva o fenômeno da marginalidade. Aqui, a marginalidade não é vista como ignorância ou falta de conhecimento; o marginalizado é o rejeitado ou o que não se ajusta à sociedade. Nesse novo modelo, tanto a educação quanto a sociedade e a escola passam a ser vistas sob o viés da 'biopsicologização', o que levou à multiplicação de testes de inteligência e personalidade, culminando na conclusão de que o desajuste seria uma questão de ordem biológica ou psicológica.

A educação, enquanto fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais (Saviani, 1999, p. 20)

No Escolanovismo, o professor é visto como estimulador e orientador da aprendizagem. No entanto, a iniciativa caberia aos próprios alunos. Essa aprendizagem se daria de forma espontânea decorrente de um ambiente estimulador e da relação que se estabelecia entre alunos e professores e esses com seus pares.

Apesar do entusiasmo gerado por essa teoria, ela não alcançou resultados significativos em termos de universalização do acesso à educação no Brasil. Isso ocorreu porque sua implementação exigia altos investimentos financeiros e uma infraestrutura complexa, o que restringiu sua aplicação a um pequeno grupo da elite.

A concepção escolanovista defendia que a educação deveria partir dos interesses do aluno, valorizando sua experiência e espontaneidade. Essa proposta, entretanto, negligenciava a importância dos conhecimentos historicamente acumulados e tendia a subestimar o papel do ensino na formação dos indivíduos. Ao não reconhecer que o saber é socialmente produzido e precisa ser transmitido, a Escola Nova acabou se convertendo em

um instrumento de acomodação dos sujeitos à ordem social, reforçando as desigualdades existentes. (Duarte, 2000, p. 29).

Além do que, no Brasil, onde a educação já sofria com a falta de recursos e investimentos suficientes, a adoção desse modelo não foi acompanhada das condições materiais necessárias. Como resultado, a Escola Nova acabou ficando restrita a setores mais elitizados da sociedade, não conseguindo se expandir para a educação popular ou para as camadas mais amplas da população, o que limitou seu impacto.

Contudo, seu ideário penetrou nas práticas dos professores, gerando consequências nas redes oficiais de ensino já organizadas na forma tradicional. Vale ressaltar que essas consequências foram negativas, pois resultaram em um afrouxamento das disciplinas e na despreocupação com a transmissão do conhecimento. Consequentemente, o ensino às classes populares foi rebaixado, enquanto, para a elite, esse ensino era aprimorado. A Escola Nova agravou a questão da marginalidade pois deslocou o problema do âmbito político, enquanto conjunto da sociedade, para o âmbito técnico-pedagógico, circunscrito apenas ao interior da escola.

Por volta da metade do século XX, o escolanovismo começou a perder força. Diante da preocupação com o fato de que seus métodos pedagógicos resultavam apenas em uma eficiência instrumental, ganhou espaço uma nova teoria educacional: a Pedagogia Tecnicista.

A Pedagogia Tecnicista tem como ponto de partida o pressuposto da neutralidade científica e inspira-se nos princípios fabris, que incluem racionalidade, eficiência e produtividade máxima com investimento mínimo. Essa pedagogia advoga a remodelação dos processos educativos de maneira a torná-los objetivos e operacionais. Assim, o elemento principal é a organização racional dos meios, tendo o professor e os alunos papéis secundários

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. (Saviani. 1999, p. 24)

De forma resumida, essas teorias advogam que a Pedagogia tradicional tem foco no “Aprender”, enquanto a Escola Nova foca no “Aprender a aprender” e a Pedagogia tecnicista, tem o “Aprender a fazer” como foco.

O segundo grupo de concepções teóricas, são as teorias crítico-reprodutivistas. Destacam-se a “Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”; “Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” e “Teoria da escola dualista” (SAVIANI, 1999). Essas teorias são consideradas reprodutivistas porque, embora reconheçam que a escola reproduz as condições sociais em voga, não buscam nenhuma proposta de transformação ou mudanças para que a escola saia dessa condição.

Com relação à “Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica”, vale ressaltar primeiro, que esse tipo de violência se manifesta das mais variadas maneiras: na formação de opinião pública pelos meios de comunicação de massa, atividades artísticas e literárias, cultos religiosos, propaganda de marketing, educação familiar, entre outros.

O foco dessa teoria reside na ação pedagógica institucionalizada, compreendida no âmbito do sistema escolar, que se configura como uma modalidade específica de violência simbólica. Essa concepção parte do entendimento de que as sociedades se estruturam a partir de um sistema de forças, material e simbólica, intrinsecamente articuladas. As forças materiais correspondem às relações concretas de produção, às desigualdades econômicas e à apropriação dos meios de produção por determinadas classes.

Por sua vez, as forças simbólicas operam no campo da imaterialidade, manifestando-se por meio das representações, dos saberes, das culturas e das ideologias produzidas e legitimadas pelas classes dominantes. Dessa forma, as forças materiais sustentam as relações simbólicas, que, por meio de processos de dissimulação e naturalização, cumprem a função de legitimar e reproduzir as próprias relações materiais de dominação.

Logo, o reforço da violência material se dá por sua conversão ao plano simbólico, de forma que a violência material exercida por grupos dominantes sobre os dominados, corresponde a esse tipo de violência, qual seja: a dominação cultural. Nesse contexto, a ação pedagógica configura-se como violência simbólica por se tratar de uma imposição autocrática da cultura das classes dominantes sobre as classes dominadas.

Outra concepção dentro das teorias crítico-reprodutivistas é a “Escola enquanto aparelho ideológico do estado”. A mesma foi desenvolvida por Louis Althusser, em texto publicado na revista “La pensée” de julho de 1970 com o título de “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado”. Nessa concepção, a ideologia existe em contextos materiais, ou seja, para existir ideologia é necessário haver práticas materiais, reguladas por rituais também

materiais e assentados em instituições materiais. “Em suma, a ideologia se materializa em aparelhos, o aparelho ideológico de Estado” (Saviani, 1999, p. 33).

Contudo, neste concerto, há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola. (Althusser, 1985, p. 60)

Nessa perspectiva, a escola se destaca como o principal aparelho ideológico, por exercer uma influência sistemática e prolongada sobre sujeitos de todas as classes sociais. Entretanto, é necessário compreender que essa função da escola não se dá de forma explícita ou coercitiva, como ocorre nos aparelhos repressivos do Estado, mas sim por meio de processos sutis de inculcação, naturalização e legitimação dos saberes, valores e normas alinhados aos interesses da classe dominante. Dessa forma, a transmissão dos conteúdos escolares, a organização disciplinar, os rituais escolares e a própria lógica meritocrática operam como mecanismos de reprodução das relações de exploração capitalista.

Já a Teoria da Escola Dualista, desenvolvida por C. Baudelot e R. Establet ganhou essa definição de Saviani porque, segundo ele, a escola é dividida em apenas duas grandes redes, tal qual a divisão das classes da sociedade capitalista: a burguesia e o proletariado (Saviani, 1999). Essa teoria retoma e reforça o conceito de Althusser quando define a escola como “unidade contraditória de duas redes de escolarização” (Saviani, 1999, p. 37) visto que ela possui duas funções indissociáveis: contribuir para a formação da força de trabalho e contribuir para a perpetuação da ideologia burguesa haja vista que a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Por mais objetivas que sejam as práticas escolares, são práticas ideológicas, pois é essa prática que domina e comanda o funcionamento da escola.

Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. Consequentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. (Saviani, 1999, p. 39)

De modo conciso, as teorias aqui expostas desconhecem e ocultam os determinantes materiais da educação escolar. A escola é socialmente determinada, a sociedade é fundamentada nos moldes de produção capitalista, portanto essa mesma escola sofre as imposições dos conflitos de interesses que caracteriza a sociedade. É a partir do ponto de vista dos interesses dos dominados que pode ser formulada uma teoria crítica não reprodutivista de e para a educação escolar.

Tendo essas inquietações em mente é que a “semente” do que se conhece como Pedagogia Histórico-Crítico foi germinada. Em 1966, enquanto cursava o quarto ano de Filosofia na PUC-SP, o professor Dermeval Saviani foi convidado a atuar na disciplina de Filosofia da Educação para os alunos do segundo ano do curso de Pedagogia daquela universidade. Na ocasião, Saviani baseou seus estudos com o professor Michel Schooyans, especialmente nas discussões realizadas na disciplina de "Teoria do Conhecimento", onde se abordou o conceito de sujeito cognoscente. A partir dessas reflexões, Saviani chegou à conclusão de que o sujeito cognoscente é o próprio ser humano. Como ele afirmou: “a descrição fenomenológica do sujeito cognoscente não é outra coisa senão a descrição fenomenológica do sujeito humano” (Bassani, et al, 2009, p.117)

A partir desse momento, com a divulgação do pensamento marxista e marxiano e a criação dos programas de Mestrado (1971) e doutorado em filosofia da educação (1978) considerando o início da abertura política, pós ditadura militar, Saviani, juntamente com alguns orientandos se dedicaram a estudar a educação brasileira e suas relações com a História e a Sociedade, por meio do método dialético. Uma vez que para ele “educação interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (Saviani, 2011, p. 80).

Portanto, em resposta à necessidade fortemente sentida, por parte de educadores brasileiros, de superar os limites representados pelas concepções de educação dominantes à época, que se resume em identificar como os professores poderiam atuar de maneira crítica no campo pedagógico e ainda, como ser um professor que, ao atuar, desenvolva sua criticidade bem como a de seus alunos.

Com essas inquietações, o professor Dermeval Saviani juntamente com outros pesquisadores propôs esse novo postulado teórico, fundamentado em uma prática e em uma relação dialógica e dialética, tendo em vista que sua proposta metodológica parte da prática social ao mesmo tempo que a retoma de forma enriquecida. Ela vai da síntese para síntese, mediada pela análise, processo que Saviani denominou de “práxis pedagógica”. Nesse sentido, a práxis é uma intervenção consciente do homem na sociedade, pois a teoria orienta a prática do professor. De forma que:

A práxis é a intervenção consciente do homem na sociedade (realidade/mundo). O que significa dizer que a práxis é sempre um posicionamento político que o homem faz. Assim, a práxis pode assumir a perspectiva ativa-transformadora ou a perspectiva passiva e a-histórica da realidade. De qualquer forma, o homem como ser político, seja qual for sua orientação neste sentido, não pode ser entendido como alguém à margem dos acontecimentos. (Souza, 2015, p. 24)

Por seu caráter sócio-histórico, essa pedagogia não nega as contribuições das demais teorias. Ao contrário, parte dela para se chegar ao que compreende como uma teoria da educação e não uma teoria sobre educação (Saviani, 2011) portanto seu objetivo é o de compreender e explicar como funcionava (ou funciona) a educação para interferir nesse funcionamento de forma a proporcionar às filhas e filhos da classe trabalhadora o acesso a todo o saber que lhe foi negado pela escola planejada e executada pela burguesia.

Diante dessas questões, constata-se os limites das concepções teóricas supracitadas, uma vez que, apesar de conseguirem criticar e explicitar as problemáticas existentes, elas não apresentam propostas práticas de mudança. Isso ocorre porque, segundo essa abordagem, o professor não possui condições de desenvolver uma prática verdadeiramente crítica. O foco recai apenas sobre o reconhecimento dos condicionantes que inviabilizam uma educação transformadora para a classe trabalhadora. Para essa perspectiva, é suficiente saber que a escola reproduz os interesses da classe dominante e funciona como "aparelho ideológico do Estado", sem propor mudanças efetivas, já que esse cenário, supostamente, permaneceria inalterado, uma vez que:

“[...]Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconhecem seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. Consequentemente, não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes; o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize.” (Saviani, 2011, p, 59)

Em virtude da ausência de um enraizamento histórico consistente, e tendo como marco o ano de 1970, com a defesa da tese de Carlos Roberto Jamil Cury, intitulada “Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo” (Saviani, 2011, p, 62), observa-se um processo de superação gradativa desses limites. Desse modo, na década de 1980, emerge a PHC, com o propósito de responder à inquietação manifestada por diversos educadores: Se a pedagogia oferecida aos filhos da classe trabalhadora era inaceitável, qual seria o seu contraponto? Qual seria, portanto, a alternativa aceitável? Como essa teoria não parte do nada, ela compreende que, para saber onde está, é preciso saber de onde partiu, busca se apropriar de seus contextos e contornos históricos partindo do que já se tinha (as teorias críticos reprodutivistas) para avançar para o que se pretende: pensar e propor uma teoria pedagógica que defina de forma clara como a educação e seus condicionamentos

sociais se relacionam, trazendo à luz o que há de recíproco entre a prática social e a prática educativa, sendo vista como uma especialização da prática social.

Em 1994, o Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP promove, em Marília – SP o Simpósio: “Dermeval Saviani e a Educação Brasileira – o Simpósio de Marília” que se constitui em um marco da PHC, Saviani (2011). Nesse evento destacou-se o caráter de construção coletiva dessa pedagogia, o que teve grande relevância, tanto pelas produções apresentadas, quanto pelas reflexões de Newton Duarte ao discutir os fundamentos ontológicos da educação nas obras de Saviani. Na ocasião, o autor reafirma esse caráter pelo fato de nunca ter sido designada de “Pedagogia Dermeval Saviani”, mesmo sendo o trabalho desse pesquisador a referência central. Assim, a consolidação dessa perspectiva pedagógica continua em processo de construção, no âmbito teórico, bem como nas respostas aos desafios concretos posto pela prática educativa. Vale ressaltar, que em 1984 essa teria ganhado a denominação de Pedagogia histórico-crítica.

Importa dizer que a PHC é uma chave para pensar a educação como transformação social, inspirada no materialismo histórico-dialético, onde a educação faz parte da luta de classes e da transformação social, de forma que a escola deve transmitir o conhecimento acumulado pela sociedade (o que Saviani chamou de “saber clássico”); A educação é uma produção da humanidade, portanto, está condicionada e é mediada pelos contextos históricos, sociais e culturais em que está inserida; por fim, a PHC faz uma crítica da escola como mera reprodutora das desigualdades, orientando que ela deve propor condições para que alunos e professores possam agir na sociedade, promovendo a igualdade através do domínio do conhecimento. Para tanto, Saviani (2011, p. 120, 121) apresentou um método para a prática dessa pedagogia que, embora apresente passos para o ensino, não é uma receita rígida, trata-se de um processo dialético integrando teoria e prática:

No texto “Escola e democracia II - para além da teoria da curvatura da vara” (Saviani, 2007, pp. 59-80), tento sugerir um movimento enquanto processo pedagógico, que incorpora a categoria da mediação. Assim entendida, a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de Problematização, instrumentação e catarse. Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síntese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato.

A PHC não exclui a teoria nem a prática, ao contrário incorpora as críticas de cada uma das tendências em uma proposta nova, numa visão na qual a união destes dois focos,

contrapondo entre si, constituiria a movimentação dialética do trabalho pedagógico, assumindo a teoria do conhecimento como dedutivo-indutivo, abstrato-concreto, lógico-histórico, analítico-sintético.

Como afirma Saviani (1999, p. 79):

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Ao contrário das concepções positivistas de currículo que fragmentam o conhecimento, separando-o em partes (Saviani, 2011), não é possível pensar uma pedagogia sem ter uma posição sobre o currículo. Por isso, partindo de uma concepção dialética (base da PHC), currículo, didática, teoria e método são momentos de um mesmo movimento educativo, ou seja, todos fazem parte da totalidade do fenômeno educativo.

Segundo Saviani (2011, p. 15), “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, dessa forma, a escolha dos conteúdos e conhecimento que compõem esse currículo não deve acontecer de forma aleatória. A escola deve então, garantir a socialização dos saberes científico, filosófico e artístico buscando superar o conhecimento espontâneo pelo elaborado por meio da incorporação desse por aquele. A organização curricular de toda a educação básica precisa ter como referência a maneira pelo qual a sociedade atual se organiza, haja vista que ele acontece no tempo presente, garantindo que todos os educandos possam compreendê-lo plenamente, uma vez que currículo é o modo concreto pelo qual o conhecimento se organiza e se transmite na escola.

Dessa forma, para se pensar na prática pedagógica em sala de aula, local principal do trabalho da PHC, é necessário pensar e propor uma teoria que passa a contemplar essa prática, no sentido de garantir os meios, métodos e formas de ensino. Assim, no contexto da abertura política após a ditadura cívico-militar de 1964 a 1985, a THC se torna a base psicológica da PHC. No próximo tópico apresenta-se o conceito e contexto de apropriação da THC no Brasil.

### 3.1 – A Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural surge na Rússia no contexto da Revolução de Outubro de 1917, que transformou o país na primeira nação socialista sob a liderança de Vladimir Lenin. Uma das prioridades do novo governo foi a educação, que passou a ser um direito de todos os cidadãos, resultando na criação de um sistema de ensino voltado para a formação de um novo tipo de sujeito.

Nesse cenário pós-revolucionário, e fundamentados no materialismo histórico-dialético, Lev Vigotski, Aleksei Leontiev e Alexander Luria se opuseram às teorias psicológicas tradicionais, inaugurando uma nova abordagem científica para a psicologia. Os cientistas e pesquisadores que permaneceram no país tinham a tarefa de estabelecer os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, com o objetivo de formar um novo homem, adequado às exigências do socialismo e às novas concepções científicas e sociais.

Sendo assim, a THC, ao contrário das abordagens psicológicas da Escola Nova e das práticas pedagógicas predominantes na educação básica, não concebe a aprendizagem como um processo espontâneo, baseado na mínima intervenção do professor. Enfatiza o papel ativo da mediação docente na apropriação dos saberes historicamente construídos.

“[...] São os adultos os portadores de experiências sociais e é pela mediação do trabalho sistematizado do ensino que a criança se apropria e amplia o círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que foram criadas na sociedade (Elkonim, 1969, p. 498 Apud Lazaretti, 2013, p. 12)”

Enquanto as abordagens espontaneístas priorizam o que a criança já sabe, a THC considera esse conhecimento prévio apenas como ponto de partida. A aprendizagem, nesse sentido, não se limita às experiências individuais e ao desenvolvimento biológico, mas envolve a internalização dos conhecimentos científicos e culturais, mediada pela interação com o outro e pelo uso de instrumentos simbólicos, como a linguagem.

Vigotski (2010) apresentou essa Teoria assentada em três aspectos: o instrumental que se refere ao fato de que todas as funções psicológicas superiores são mediadas por estímulos auxiliares, diferentemente dos reflexos básicos de estímulo-resposta. Esses estímulos, frequentemente criados pela própria pessoa, permitem uma regulação intencional do comportamento. O aspecto cultural, refere-se aos meios estruturados e organizados pela

sociedade, que definem os tipos de tarefa que a criança enfrenta e enfrentará, sendo a linguagem um desses meios. Já o elemento histórico se funde com o cultural, pois os instrumentos que utilizamos para dominar o ambiente não nos foram entregues prontos e acabados, mas são frutos do aperfeiçoamento ao longo da história social da humanidade.

Por que uma psicologia cultural? Cada processo é uma mistura de influências naturais e culturais. Por que uma psicologia histórica? Podem-se tratar os fatos psicológicos sem estarmos interessados na história do comportamento dos povos primitivos. Por que uma psicologia instrumental? Todos nós usamos instrumentos em nossos experimentos. (Luria, 2010, p. 33)

A THC busca ir além do que é proposto pela teoria construtivista, sem, no entanto, negá-la. Isso porque algumas funções psicológicas básicas já emergem no desenvolvimento físico das crianças sem requerer a mediação do adulto, como pôr-se em pé, andar ou falar. Procura então, oferecer condições para que se desenvolvam as funções psicológicas superiores, quais sejam: atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem, uma vez que pesquisas teóricas e experimentais dessa ciência, inauguraram um entendimento do que vem a ser a origem e a estrutura dessas funções.

[...] As funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos (Leontiev, 1983, p. 25 apud Prestes, 2010, p. 31)

Dessa forma, é função da escola oportunizar aos alunos condições de avançar em seu desenvolvimento psíquico e, para tanto, faz-se necessário que o professor aceite seu papel de transmissor e mediador do que a criança já sabe, do que a criança já tem (zona de desenvolvimento atual - ZDA) e o que ela pode e tem o direito de assimilar. No contexto da THC, é a escola, na figura do professor, o modelo para que a criança avance de sua Zona de Desenvolvimento Iminente - ZDI que, na teoria histórico-Cultural (Prestes, 2010) é o que a criança desenvolve com auxílio e orientação do adulto para a Zona de Desenvolvimento Atual (ZDA), agora com maior domínio das funções psíquicas superiores. Assim, Vigotski (2010) dá à educação um caráter de ação planejada de maneira intencional sistemática. Razão pela qual, a pedagogia como ciências da educação necessita definir de forma clara e exata como se estrutura tal ação, quais formas ele deve adotar, quais procedimentos utilizar e em que direção deve se orientar.

Importante observar que esse desenvolvimento se dá em forma de espiral ascendente: ZDA (o que a criança já sabe, seu conhecimento e desenvolvimento biológico) parte para a ZDI (aqui a criança consegue desenvolver com o auxílio de pessoas mais capacitadas – o professor e até mesmo o colega mais experientes em uma situação de atividades em grupos a criança imita e se espelha em quem tem mais experiência), então ele avança para outra ZDA (agora ele já realiza as atividades e tem domínio de conteúdos e conceitos por conta própria, mas, dentro de suas capacidades psíquicas e cognitivas). Os saberes adquiridos não se perdem uma vez que são incorporados por assimilação e torna-se ponto de partida para outros saberes; esse processo é constantemente repetido. Dessa forma, essa zona é um indicador importante do que a criança é capaz de aprender; “(...) cada novo passo no ensino utiliza a zona de desenvolvimento imediato da criança e cria, ao mesmo tempo, uma coisa nova que se transforma em premissa para ensinamentos futuros” (Silva & Hai, 2016, p. 612)

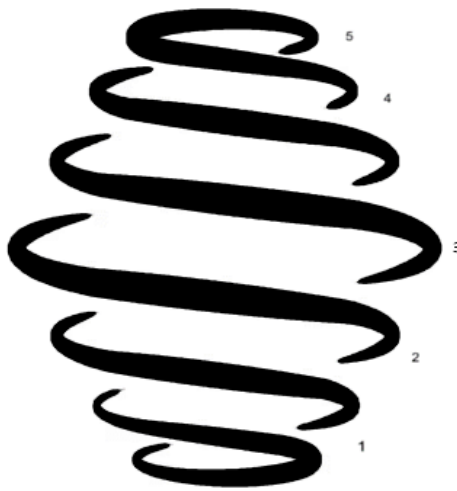


Figura 1-Espiral representativa das Zonas de Desenvolvimento

<sup>2</sup> Fonte: elaboração da autora (a partir de imagem extraída da internet)

---

<sup>2</sup> 1 – É a zona de Desenvolvimento Atual. Os saberes que a criança traz de casa, das suas vivências.

2 – Zona de desenvolvimento Iminente ou Proximal. Os saberes adquiridos com a mediação do professor. A criança consegue realizar as atividades com auxílio.

3 – “Nova” Zona de Desenvolvimento Atual: Saberes que a criança já incorporou, por assimilação, então ela já realiza as atividades de forma autônoma.

4 – “Nova” Zona de Desenvolvimento Iminente ou Proximal. Com os saberes anteriormente consolidados, a criança é capaz de avançar um pouco mais, com atividades mais complexas, ainda com a mediação do professor.

5 – “Nova” Zona de Desenvolvimento Atual. Com a interação e mediação do professor e de colegas mais experiente, a criança segue avançando no seu desenvolvimento cognitivo e de suas funções psíquicas superiores, de maneira mais autônoma e independente.

Dessa maneira, no processo de ensino escolar, a criança aprende algo que está longe de seus olhos, além de sua experiência atual, imediata, porém dentro de sua compreensão pois parte do que ela já aprendeu, já incorporou ou assimilou. De tal forma que a assimilação dos conceitos científicos tem apoio nos conceitos vivenciados pelas crianças. Apenas é possível realizar essa assimilação por meio de uma interação mediada pelo professor, no contexto da escola, e pelos conceitos previamente elaborados. Aqui, o sentido de escolar não é o mesmo que escolarização é, antes, a sistematização do trabalho educativo, em um sistema organizado objetivando atingir o desenvolvimento da criança

Esse processo acontece a partir da inserção do indivíduo, desde seus 1º dias, em seu contexto cultural por meio da aproximação das objetivações produzidas historicamente. Ocorre que só a inserção não garante essa apropriação: é preciso que haja mediação; por isso o adulto, como portador vivente das objetivações da cultura humano-genérica, adquire um papel exponencial ao mediar as relações criança-mundo, de modo intencional e sistemático. (Lazaretti, 2013, p. 14)

Para que a criança desenvolva essas capacidades e alcance maior autonomia, é preciso que o planejamento didático-pedagógico seja intencional, garantindo que o professor tenha clareza sobre o que ensinar, por que ensinar, para quem ensinar e como ensinar, sempre com foco no sujeito real e concreto e em condições também reais e concretas, levando em consideração o caráter histórico-cultural do ensino como função social de produzir formas especificamente humanas em cada indivíduo singular que frequenta a escola

Isso implica compreender que as funções tipicamente humanas são de natureza cultural. O pensar, falar, agir e sentir não decorrem de um simples processo biológico ou natural de maturação. Elas se constituem paulatinamente a partir da inserção gradual da criança nas práticas sociais de seu contexto cultural. Ou, seja, é por meio da convivência e da mediação de outras pessoas que a criança se humaniza. Saviani (2011), nessa mesma direção, afirma que a cultura se configura tanto como a transformação que o ser humano realiza sobre o meio quanto como os produtos resultantes dessa transformação.

A THC se fundamenta na tese, de que o psiquismo se desenvolve desde o começo da vida, mediado por sua educação e seu ensino, razão pela qual Vigotski (2010) apresentou o termo “Bom ensino” que é o que se adianta ao desenvolvimento. Dentro dessa perspectiva, desenvolveu-se o conceito de “Ensino Desenvolvente” ou “Ensino Desenvolvental” (Lazaretti, 2022) que busca promover o desenvolvimento do pensamento teórico das crianças, para além de ensinar informações prontas ou práticas rotineiras. Isso quer dizer que, para se ter

um bom ensino, é necessário que haja um processo de organização do ensino e aprendizagem de forma a garantir o desenvolvimento psíquico da criança. É através da intencionalidade pedagógica, bem como das ações sistematizadas que o professor atua e interfere promovendo seu desenvolvimento cultural.

Nesse sentido, o desenvolvimento da criança é sempre um processo de transformação, que, pela mediação do outro, altera sua condição de ser biológico num ser cultural. Nesse sentido, a constituição da criança como um ser humano depende de duas condições basilares: que ao nascer, a criança possua o equipamento genético e neurológico da espécie, o que, em princípio, é garantido pela natureza e, que, com a mediação do Outro, integra-se, progressivamente nas práticas sociais de seu grupo (Lazaretti, 2013, p. 34)

A fim de que a criança tenha um bom ensino e esse seja desenvolvvente, é preciso que as atividades escolares trabalhem no nível em que as crianças se encontram, é necessário, portanto, que o professor conheça as atividades que guiam o desenvolvimento das crianças. A essas atividades, Leontiev (2010) deu o nome de “Atividade guia” ou “Atividade principal”: “atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.” (Leontiev, 2010, p. 65)

Embora a THC tenha se desenvolvido na Rússia em 1917, só chegou ao Brasil após a abertura política, no final do governo militar, nos anos de 1980. Esse período coincidiu com os estudos e divulgação da PHC. Assim, os estudiosos dessa pedagogia, que pode ser considerada genuinamente brasileira, incorporaram a THC como sua base psicológica.

Pasqualini (2020), relaciona Pedagogia e psicologia: “São duas ciências que se relacionam de tal modo que o objeto de uma é condição para outra”, também pode-se fazer esse relacionamento entre PHC e THC, como fez Trindade (2019, p. 41)

[...] Já que, para a organização do processo educativo, é indispensável a compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo, como também para apreender intelectualmente o decurso do desenvolvimento mental humano, é essencial articulá-lo ao processo educativo e à apropriação do conhecimento historicamente construído.

Em resumo, a articulação entre a PHC e a THC tanto é possível quanto é necessária, já que ambas se apoiam na defesa de um ensino intencional que promova o desenvolvimento humano a partir da apropriação dos saberes construídos ao longo da história. Ao assumir a psicologia como base para compreender o sujeito em formação, a PCH reforça seu compromisso com uma pedagogia transformadora.

### 3.2 - A Educação Infantil na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

Uma proposta pedagógica para a educação infantil destinada às filhas e filhos da classe trabalhadora implica romper radicalmente com as concepções e propostas hegemônicas voltadas para esse público. Trata-se de conceber uma pedagogia que promova a plena humanização dessas crianças através do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. Sobretudo, envolve a formação profissional dos educadores que atuam na Educação Infantil, capacitando-os para compreenderem seu papel como mediadores e promotores desses saberes. Vale destacar que, muitas vezes, esses saberes foram produzidos com a participação da própria classe trabalhadora, ainda que em condições precárias. Soma-se a isso o fato de que grande parte dos profissionais da Educação Infantil também integra a classe trabalhadora, vivenciando, portanto, as contradições do próprio sistema que buscam transformar (Silva, 2006).

Para que os professores promovam uma educação de qualidade às crianças, é urgente garantir uma formação adequada, tanto inicial quanto continuada. Além disso, é essencial que as pesquisas acadêmicas cheguem ao chão da escola, subsidiando a prática pedagógica. Conforme Jacinto e Rucrstader (2022):

Entretanto, constatar a ausência de pesquisadores que abordam a Educação Infantil em suas pesquisas nessa perspectiva demonstra o quanto as crianças pertencentes à classe trabalhadora ainda podem estar sendo negligenciadas e tratadas enquanto sujeitos separados da sociedade, predominando a visão de uma primeira educação ainda muito próxima ao caráter assistencialista de sua origem. Desse modo, cabe a indagação: quem pensa na criança da Educação Infantil? Quem se preocupa com ela enquanto sujeito de direitos? Direitos esses como a educação de qualidade, prevista na realidade brasileira pela Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) entre outros. (Jacinto e Rucrstader, 2022, p. 231)

As reformas educacionais da década de 1990, fundamentadas pelos princípios do neoliberalismo, redefiniram o papel do Estado e da escola, deslocando a educação para a lógica da eficiência, da competitividade e da responsabilização individual. Nesse sentido, a Educação Infantil, passou de uma concepção assistencialista para uma concepção construtivista, na qual predomina o princípio do “aprender a aprender” tendo o espontaneísmo como principal referência. Assim, ao professor da Educação Infantil é atribuída a função de organizador dos espaços físicos e das experiências infantis, de forma a garantir que a criança desenvolva suas habilidades com o mínimo de interferência possível.

Para o construtivismo a aprendizagem seria um processo de construção individual do sujeito e este não copia a realidade, mas a constrói a partir de suas representações internas. A interpretação pessoal rege o processo de conhecer, o qual desenvolve seu significado através da experiência. A aprendizagem é situada e deve dar-se em cenários realistas; o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conteúdos necessários para que ocorra a aprendizagem (Arce, 2005, p, 50)

Nessa perspectiva, a intervenção do professor restringe-se a criar condições para que a criança realize por si só, aprendizagens consideradas, por ela, significativas, através de múltiplas situações de exploração. Nessa abordagem pedagógica, o professor não é concebido como um profissional mediador do saber, responsável por oferecer às crianças acesso à arte, cultura e ciência historicamente construídas. Ele é reduzido ao papel de mero observador, cuja função se limita a identificar os interesses da criança e possibilitar sua realização espontânea.

De acordo com essa concepção, ao professor cabe a função de favorecer a construção de conhecimentos a partir das experiências e saberes prévios do aluno. Nessa perspectiva, os conhecimentos anteriores dos alunos precisam ser valorizados e constantemente mobilizados em situações escolares que possibilitem sua expressão e reelaboração (Arce, 2005).

O marco explicativo dessa teoria em relação à escola deu-se por influência da psicologia genética e da teoria construtivista. Porém, tanto o construtivismo quanto o “aprender a aprender” não é um fenômeno desvinculado do contexto mundial, ele tem ganhado força no bojo do processo de mundialização do capital e da crescente difusão do modelo econômico, político e ideológico neoliberal, sobretudo na América Latina.

É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional. (Duarte 2001, p. 54)

Segundo Duarte (2001), o slogan "aprender a aprender" apresenta uma tendência pedagógica que diminui a função essencial da escola, a de socializar o conhecimento historicamente acumulado. Esse ponto de vista se aproxima das concepções pós-modernas, pois, tal qual as abordagens construtivistas, entende o conhecimento como algo centrado nas experiências perceptivas e na capacidade adaptativa do indivíduo frente a diferentes contextos.

Por outro lado, a Educação Infantil, na perspectiva da PHC compreende o professor e o aluno como agentes do processo educativo, cabendo ao professor assumir o papel de ensinar.

Por entender que essa etapa da educação é também o local da aprendizagem intencional, planejada e focada na aquisição, por parte das crianças, do saber construído ao longo da história e que elas têm direito, sobretudo com a promulgação da Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Inciso II: - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; (Brasil, 1988)

E da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 em seu artigo:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996)

Percebe-se que esse artigo da legislação educacional brasileira se aproxima de Leontiev (2010):

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. (Leontiev, 2010. p. 59)

Sendo assim, a qualidade que propõe a PHC, bem como a THC diz respeito a oferecer às crianças pequenas e bem pequenas a possibilidade de avançar dos conhecimentos e habilidades que elas trazem de casa, aquelas que são adquiridas naturalmente, ou seja, as habilidades biológicas, para as FPS (memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoções) que, diferente das funções biológicas elementares não são adquiridas ou desenvolvidas sem a relação e mediação de uma adulto ou outra pessoa mais experiente uma vez que “todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social é uma função social, são os fundamentos da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética, o modo de ação, toda a sua natureza é, em uma palavra, social” (Vigotski, 1995, p. 151 Apud Lazaretti, 2013, p. 36)

Jacinto e Rucrstader (2022, p, 220), corroboram com essa fala ao afirmarem que:

[...] A PHC, como uma pedagogia contra-hegemônica, apresenta-se como possibilidade de assegurar, desde a mais tenra idade, o pleno desenvolvimento desses pequenos sujeitos dentro da sociedade desde o início da escolarização na Educação Infantil.

A proposta pedagógica para a Educação Infantil nessas teorias se coloca como espaço promotor do desenvolvimento integral da criança e ainda a concebe como sujeito social em construção que se dá através das relações humanas. Entende que as crianças têm tempos próprios para aprender e níveis diferentes de desenvolvimento. De forma que sua proposta educativa é sempre humanizadora e revolucionária no sentido de romper com as propostas hegemônicas que são apresentadas nos currículos atuais. Portanto, a escola nessa perspectiva é um local construído culturalmente para contribuir com o processo de humanização das crianças e para tanto requer que o professor se aproprie dos saberes científicos, artísticos e filosóficos uma vez que, dificilmente teriam acesso em outros espaços, sobretudo em se tratando das filhas e filhos da classe trabalhadora.

Na perspectiva dialética, materialista e histórica adotada pela pedagogia histórico-crítica, o trabalho intencional e sistemático de ensino realizado pelo professor não se opõe ao caráter ativo da aprendizagem realizada pelo aluno. Ainda que ambos, professor e aluno, possuam graus distintos de consciência da relação pedagógica, a natureza dessa relação não é a de um choque entre forças antagônicas, mas de um movimento de desenvolvimento humano produzido pela ação recíproca de polos opostos. Na política os opostos são antagônicos, o que reflete a necessidade de luta. Assim, precisamos considerar o movimento dialético na relação entre política e educação, pois, há em cada uma, a dimensão da outra. (Marques; Duarte, 2020 p. 2208)

Os conteúdos curriculares são trabalhados de forma intencional e sistematizada por meio de jogos, brincadeiras, leituras e questionamentos estruturados, partindo do reconhecimento da criança como sujeito plenamente capaz de se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Em contraposição às concepções hegemônicas ainda predominantes nas escolas brasileiras, a PHC propõe uma abordagem emancipadora, pautada na superação das desigualdades sociais por meio do acesso ao conhecimento e na valorização da escola como espaço de luta e transformação da realidade vivida pela classe trabalhadora (Rucstader E Jacinto, 2022).

Nesse sentido, Duarte (2001, p. 36) corrobora com essa discussão ao afirmar: “(...) entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”. Essa perspectiva evidencia a importância da apropriação do conhecimento elaborado como condição para a formação humana plena.

Dito de outra forma, as estratégias de ensino da PHC se apresentam como uma concepção revolucionária justamente por proporem a superação da lógica reprodutivista da sociedade vigente, ao defenderem a necessidade da transmissão crítica e sistematizada desses saberes historicamente produzidos. Assim, essa pedagogia tem como objetivo garantir a humanização dos indivíduos por meio de atividades organizadas intencionalmente, considerando as especificidades de cada etapa do desenvolvimento infantil. Vale ressaltar, ainda, que esses conhecimentos não são dados de forma espontânea ou natural; sua apropriação exige sistematização e transposição didática para que se transformem em saberes escolares acessíveis às crianças.

### **3.3 - O Ensino Desenvolvente e as Atividades-Guia Como Núcleo Organizador do Processo de Ensino e Aprendizagem**

Ao nascer, os sujeitos humanos apresentam apenas estruturas mentais “simples” e elementares, o que pouco ou quase nada os diferencia dos demais animais, uma vez que todos eles se movem por instintos de sobrevivência: evitar o perigo, alimentar-se e procurar abrigo. Assim, se nascem nas cavernas com interação mínima com outros seres humanos, apenas sobreviveram e, tal qual os animais irracionais, se adaptaram ao que a natureza apresenta ou morram antes.

Assim, o que os diferencia dos demais animais é o fato de adaptar a natureza às suas necessidades e vontades, e não o contrário. Essa adaptação se dá pelo trabalho que é uma relação consciente e intencional do homem com a natureza. Dito de outra forma, o que a natureza oferece não atende às demandas para a vida em sociedade, razão pelo qual é necessário que se apropriem de tudo o que já foi desenvolvido ao longo de nossa história como humanidade. Martins (2013, p. 131 - 132) corrobora essa afirmação ao dizer que: “a humanidade não ‘nasce’ nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetiva e disponibilizada às suas apropriações”.

Portanto, o homem só se torna homem por meio das relações que cria com seus pares de forma que a natureza humana não é dada às pessoas por uma determinante biológica como sua capacidade de respirar, ver, ouvir, dormir, alimentar ou falar. Ela é construída ao mesmo tempo que transforma a natureza a partir de suas necessidades.

Diante disso, reconhecer que os homens não nascem humanos é dizer que essa humanização é um produto histórico-social e, como tal, se coloca na dependência da atividade humana vital, qual seja o trabalho que determina um tipo próprio de relacionamento entre homem e natureza. Foi graças a esse relacionamento que a unidade entre mão, cérebro e linguagem produziu o aperfeiçoamento das FPS, a partir do amadurecimento do córtex cerebral, e, por consequência, a transformação do ser orgânico em ser social.

Enquanto reconhecemos, na espécie humana, as características naturais do organismo, hereditárias-biológicas, é no gênero humano que compreendemos as qualidades específicas e únicas que nos diferenciam dos animais. Enquanto o animal realiza as atividades necessárias para a sua sobrevivência de forma imediata, para responder a uma carência instantânea de sobrevivência, o homem é consciente da sua atividade, tem intencionalidade em suas ações e o produto dessa atividade, portanto, sua objetivação, carrega, em seu interior, sua própria consciência. (Ozorio, 2022 p.76)

Para que seja possível a humanização do homem, é necessária uma ação mediada por outros indivíduos, com o objetivo principal de promover seu desenvolvimento. Essa mediação, no contexto da escola, se dá através de um bom ensino que, segundo Vigotski (2010) é aquele que se adianta ao nível do desenvolvimento da criança. Afinal é esse a principal função da escola. Ou ainda, segundo Saviani (2011, p. 13), a finalidade da educação escolar é formar a segunda natureza no sujeito, ou seja, aquilo que não é garantido pela natureza precisa ser produzido historicamente.

Nesse sentido, tanto a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica quanto a da Teoria Histórico-Cultural trabalham com o conceito de ensino desenvolvimental, compreendido como um processo organizado a partir de conhecimentos sistematizados que se fundamentam nas contribuições de estudiosos que investigaram a relação entre ensino, desenvolvimento psíquico e formação das funções psicológicas superiores. Esses conceitos postulam um ensino como ação sistematicamente organizada e intencional cujo objetivo é proporcionar o desenvolvimento pleno das funções psíquicas superiores supracitadas. Nesta perspectiva, as crianças pequenas e bem pequenas são vistas como sujeitos em processo de aprendizagem e desenvolvimento, porém só terão pleno desenvolvimento dessas funções ao se apropriarem de todas as elaborações da cultura humana.

Sendo a escola o lugar do ensino sistematizado e intencional, tem a responsabilidade preponderante de impulsionar e promover o desenvolvimento das capacidades superiores das

crianças, enquanto oferece a elas o domínio dos saberes e conquistas das ciências, artes, cultura e tecnologia produzidos ao longo da história.

Para que o ensino seja, de fato, desenvolvente é necessário que ele seja intencionalmente planejado com objetivos claros para impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas. Importa dizer que, ainda que as crianças nessa etapa de ensino não consigam operar os conceitos teóricos complexos, pode-se apresentar a elas a compreensão das relações fundamentais que organizam o mundo em que vivem.

Assim, não basta mostrar a elas de forma expositiva ou desconectada da realidade as propriedades da matéria, por exemplo. É necessário, desenvolver atividades que estejam dentro da zona de desenvolvimento das crianças de forma que elas manipulem os objetos e façam experiências com eles. Objetos como água, bola, isopor e pedras podem ser apresentados à elas, com o intuito de primeiro tentarem deduzir se afundam ou flutuam, para depois experimentar e comprovar suas teses. Mais importante ainda é o professor saber por que esse conteúdo é importante para a criança e se está adequado para seu período de desenvolvimento.

Assim, um princípio do ensino desenvolvente para a didática é compreender que a criança é um ser que vive em relação e que sua formação se realiza “[...] no seio das condições materiais e sociais de vida e educação, sendo sua atividade forjada essencialmente pelas relações que estabelece com as demais pessoas que compõem sua realidade circundante” (Pasqualini, Lazaretti 2021, p. 124).

Percebe-se então que, desde tenra idade, as crianças estão buscando agir sobre esse mundo concreto, cheio de objetos e fenômenos tipicamente humanos. A par desses conhecimentos é necessário que o professor saiba o que, para que e para quem está ensinando e, ainda, as condições ideais para a garantia desse ensino em cada momento específico do bebê e da criança, de maneira a enriquecer e ampliar suas experiências com o mundo da cultura.

A partir da compreensão das peculiaridades psicológicas das crianças, torna-se possível em cada período do desenvolvimento, elaborar princípios pedagógicos que orientem o processo didático-educativo (Lazaretti, 2022).

Ao professor, como profissional mais experiente, cabe a tarefa de organizar e dirigir o ensino mediante conhecimentos didático-pedagógicos coesos e focados em uma visão crítica de didática, de forma a não cair nas armadilhas das concepções pedagógicas hegemônicas presentes nas escolas de Educação Infantil. Vale ressaltar que isso não significa negar as

contribuições dessas concepções. Trata-se de uma perspectiva didática e da compreensão que se pode articular as mesmas sem correr o risco de cair no relativismo ou ecletismo.

Para isso, é necessário que as concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos com a educação escolar admitam o processo de *superação por incorporação* (MARX, 2008) dos conhecimentos, ou seja, identificar os limites das proposições das perspectivas emergentes e/ou prescritivas, incorporando suas contribuições e, assim, fornecer subsídios para repensar a prática pedagógica. (Lazaretti 2022. p. 722)

Isso posto, é importante reavaliar as práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil pois, embora as demais concepções pedagógicas precisem ser aprimoradas, não significa que devam ser descartadas. Ao contrário, esses elementos podem ser integrados e ressignificados com base em uma visão crítica e dialética, como propõem a PHC, objetivando o máximo desenvolvimento das potencialidades superiores das crianças. Por isso a defesa do ensino desenvolvente.

O ensino escolar deve, portanto, focar em objetivos que representem fidedignamente essa finalidade. Para isso, o professor deve selecionar os conteúdos essenciais para as crianças desde os primeiros anos da vida escolar, garantindo, assim, o encantamento pela cultura humana e, por consequência, o desenvolvimento de suas potencialidades psíquicas superiores.

Merece atenção o fato de que não é a idade cronológica da criança o fator determinante de sua trajetória de desenvolvimento. O que a impulsiona são as características e os conteúdos das atividades propostas, que organizam e orientam esse percurso formativo. Esse processo ocorre por meio da atividade, compreendida como elemento essencial da relação entre o sujeito e o mundo, na qual ele transforma a realidade ao mesmo tempo em que se transforma a si mesmo.

A Teoria da Atividade tem origem, bem como a THC nos trabalhos de Marx. Fato observado em Machado & Machado (2018) quando apresenta esse conceito:

Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos (1844), Marx discute a atividade vital humana, por meio pelo qual (sic) o homem na sua relação com a natureza modifica-a em atendimento à satisfação das suas necessidades. Por meio da atividade e do metabolismo que estabelece com a natureza, o homem se torna homem. Diz que “[...] no tipo de atividade vital, reside todo o caráter de uma espécie, seu caráter como espécie; e a atividade livre, consciente é o caráter como espécie dos seres humanos [...]” (MARX, 1844, versão online) (Machado & Machado, 2018. p. 153)

Essa teoria busca explicar como o comportamento humano é influenciado por atividades socialmente mediadas e culturalmente contextualizadas. Tem foco na inter-relação entre o

indivíduo e o ambiente social, destacando que o desenvolvimento humano ocorre por meio de atividades que são mediadas por ferramentas, símbolos e interações sociais. É, portanto, por meio de sua atividade vital que o homem desenvolve sua consciência, suas ideias, os objetos e a construção de sua vida em sociedade. Essa atividade não é estática ou imutável. Tal qual as necessidades humanas, elas mudam de acordo com os contextos históricos e sociais em que o homem se encontra ou vivência.

Por fim, atividade é a maneira pelo qual o homem se apresenta na interação com o mundo, motivado por uma necessidade em que, segundo Leontiev (1983), citado por Machado & Machado (2018):

O homem, na sua rotina diária, desenvolve diversas e específicas atividades e cada qual visa responder a uma necessidade própria e da situação em que ele vive, dirigida a satisfazer o objeto dessa atividade. Uma vez que necessidades são satisfeitas, outras podem surgir e sua realização pode apresentar condições totalmente diferentes. (Machado & Machado, 2018, p. 156)

Assim, no contexto da Educação Infantil, cada período do amadurecimento humano é orientado por uma situação social de desenvolvimento, isto é, uma forma específica de relação entre a criança e o meio em que vive. Vigotski denominou essa relação de “situação social de desenvolvimento”, “[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade” (Vigotski, 1996, p. 264 apud Lazaretti, 2022, p. 724). Dessa maneira, conclui-se que não é a idade cronológica que determina o desenvolvimento, mas sim a qualidade das relações que a criança estabelece com a realidade, mediadas por outras pessoas, nesse caso, o professor.

Embora as pessoas sejam influenciadas por diversas atividades socialmente mediadas e culturalmente contextualizadas ao longo da vida, existem as atividades principais, aquelas em que seu desenvolvimento lidera as mudanças mais importantes nos componentes psíquicos e psicológicos da personalidade da criança, em um dado estágio de desenvolvimento, como diz Lazaretti (2022):

A atividade principal caracteriza-se pelo surgimento e diferenciação de novos tipos de atividade; formação e/ou reorganização das funções psicológicas superiores; relaciona-se às principais mudanças na personalidade. Portanto, em cada período, qualitativamente, distinto do desenvolvimento há um papel dominante assumido por um tipo específico de atividade principal, que determina as formas de domínio e de conteúdo. (LAZARETTI, 2022 p, 725)

No contexto da educação, tem-se as atividades-guia - também chamadas de atividade principal – como aquelas que dominam cada estágio do desenvolvimento da criança e desempenham um papel fundamental na formação das funções psíquicas superiores e na estrutura de sua personalidade. São essas atividades que proporcionam à criança a aquisição de novas habilidades, conhecimentos, atitudes e a apropriação de regras sociais. O quadro a seguir mostra algumas das principais funções das atividades-guia e suas descrições.

Tabela 2-Funções das atividades-guia e seus atributos

<b>Aspecto</b>	<b>Descrição</b>
Conceito	Atividade principal que domina cada estágio do desenvolvimento infantil, desempenhando papel fundamental na formação das funções psíquicas superiores e na estruturação da personalidade.
Funções principais	Proporciona a aquisição de habilidades, conhecimentos, atitudes e absorção de regras sociais.
Geração de Outras Atividades	A atividade-guia serve de base para o surgimento de novas atividades diferenciadas.
Modelagem e Reestruturação Psíquica	Reorganiza processos psíquicos específicos; nem todos os processos se desenvolvem diretamente nela, mas também em atividades associadas. Exemplo: percepção de cores durante o desenho.
Impacto nas Mudanças Psicológicas e na Personalidade	Influencia diretamente as principais transformações psicológicas. Exemplo: durante o brincar, a criança assimila funções sociais e padrões de comportamento.

**Fonte: elaboração da autora com base em Leontiev (2010)**

Tendo por base o conceito de atividade principal, apresenta-se uma proposta de periodização que contempla as seguintes épocas: primeira infância, infância e adolescência. (Rios & Rossler 2017). No entanto, para essa pesquisa, será abordado as épocas que compreendem a idade de atendimento das Escolas de Educação Infantil, quais sejam, a primeira infância e infância.

São, então as seguintes atividades-guias para esses períodos:

- Primeiro ano de vida: comunicação emocional direta;
- Primeira Infância: atividade objetal manipulatória e
- Pré-escola: brincadeira de papéis. (Leontiev, 2010).

Mesmo sendo a atividade que guia o desenvolvimento das crianças, ela não acontece o tempo todo. É assim chamada por ser aquela em que o “desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.” (Leontiev 2010. p. 56)

Assim, nos primeiros meses de vida, o bebê com as novidades de um mundo extra-útero, necessita se comunicar emocionalmente com o adulto mais próximo, que o motivará a se relacionar com ele. Surge, a partir dessa necessidade, as condições para a “atividade de comunicação emocional direta”.

Trata-se de reações afetivas entre o cuidador e o bebê, onde se constrói as habilidades sensório-motoras. Esse período é um momento muito crítico para o bebê pois, apesar de ele não estar mais ligado fisicamente à mãe, tem total dependência dela, uma vez que estão ligados biologicamente. Então, o adulto responsável, ao garantir suas necessidades, vai aos poucos transmitindo ao bebê as experiências sociais, contribuindo para seu desenvolvimento psicológico.

As reações sonoras do bebê (gritos, balbucios, gemidos, choro) ou seus movimentos com o corpo, ainda que de forma descoordenada, se direcionam ao adulto a fim de terem suas necessidades atendidas. Logo que o adulto percebe esses movimentos e procura atender, por meio da comunicação oral ou física, do colo ou toque carinhoso, forma-se a atividade de comunicação, sendo essa, a principal dessa fase.

Com a Comunicação Emocional Direta, os adultos apresentam às crianças o mundo dos objetos humanos e os estimulam às primeiras explorações desses objetos (Lazaretti, 2008), deixando-os à disposição de suas mãos ajudando-os a desenvolver suas habilidades motoras de levantar-se, sentar-se e andar.

Assim, durante o 1º ano, o bebê desenvolve as ações de orientação, manipulação e da coordenação sensório-motora. Na interação com o adulto, o bebê aprende a imitar as ações e uma compreensão inicial da linguagem, provocando o desejo de pronunciar as primeiras palavras. Esse interesse do bebê em se relacionar com o mundo só é possível devido esse

ambiente ser apresentado pelos cuidadores (quer sejam os responsáveis primários ou os professores) por meio das relações e interações emocionais.

Ocorre então a crise do 1º ano, que dá indícios de uma nova fase: a “Atividade Objetiva-Manipulatória”, onde predomina os modos sociais de ação com objetos.

Após a crise do 1º ano até o terceiro ano, a criança elabora uma atividade de apropriação dos modos socialmente elaborados de ação com objetos. Desse modo, com a mediação de um adulto, a criança descobre a função social dos objetos e seus meios de utilizá-los para atender suas necessidades.

Para se relacionar com os adultos as crianças usam as primeiras formas de linguagem verbal, muitas vezes por imitação. O uso dessa linguagem aparece de forma gradativa: dos primeiros balbucios, às palavras isoladas até as primeiras frases. Essas manifestações têm forte repercussão na aquisição e no aprimoramento de suas FPS: memória, percepção, atenção, pensamento e no comportamento valorativo (Lazaretti, 2008).

Existem diferentes etapas dessa atividade. A princípio, as crianças reproduzem as ações que observam os adultos fazerem com os mesmos objetos e com as mesmas condições em que ocorreu a aprendizagem. Ao longo do tempo, esses objetos ganham outras significações e funções, desde que as crianças tenham presenciado adultos que manipularam e nomearam esses objetos.

Posterior à aquisição dessa aprendizagem, as crianças, modeladas pelas ações dos adultos, inserem papéis nas brincadeiras (nomeiam suas bonecas e colocam falas com elas ao brincar). De início desorganizada, vão reproduzindo uma continuidade lógica das ações do cotidiano. Esse fato marca a transição para a idade pré-escolar, em que desponta o interesse pela vida dos adultos. O interesse muda aos poucos desse universo para o universo das relações humanas, contribuindo para um maior aprimoramento das FPS.

É importante que as Escolas de Educação Infantil sejam espaços educativos repletos de estímulos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades superiores (brinquedos diversos, livros, instrumentos musicais, materiais com variadas texturas dentre outros), porém sempre com mediação intencional de um adulto, de maneira a provocar a aprendizagem das crianças.

Durante a segunda infância, as crianças adquirem uma certa independência ao realizar atividades básicas de autocuidado e socialização, suas relações se expandem para além do círculo familiar. Desejam, agora, agir como os adultos. No entanto, como as crianças não podem

realizar esse desejo diretamente, a brincadeira de papéis emerge como ferramenta para sua elaboração.

Nessa fase, a atividade dominante é o “Jogo de papéis” e, por intervenção dessa atividade as crianças reproduzem o mundo adulto, pois é na brincadeira que se desenvolve a imaginação, o pensamento e a memória, bem como a possibilidade de reconstruir situações vividas por adultos e elaborarem de forma criativa as vivências experimentadas.

Em outras palavras, quando uma criança brinca, ela não interage com os objetos da forma como eles são na realidade, mas sim de acordo com as regras e a lógica do jogo ou da brincadeira. Por exemplo, um pedaço de pau pode se transformar em uma espada ou uma pedra em um carro durante a brincadeira. Essa capacidade de transformar e substituir as características dos objetos no jogo é o que impulsiona o desenvolvimento da imaginação. A imaginação irrompe como uma resposta às necessidades e condições impostas pelo brincar, permitindo que a criança crie novas realidades a partir de objetos e situações do cotidiano.

A atividade do jogo de papéis tem duas fases principais. Na primeira, que ocorre entre os três e cinco anos, as crianças realizam ações entre seus colegas. Na segunda, dos cinco aos sete anos, o foco passa a ser as relações sociais.

O jogo de papéis fomenta os desejos das crianças de realizar uma atividade socialmente significativa e valorizada, preparando-as para a aprendizagem escolar (El'konin, 2000). A transição a esse novo estágio de desenvolvimento, socialmente determinada pela institucionalização da educação, é caracterizada fundamentalmente pela perda da espontaneidade infantil. (Rios & Rossler, 2017, p. 36).

Dessa forma, o contato com a narração de histórias, a conversa em roda – na qual a criança fala sobre sua rotina e emite opinião sobre algum fato – e o contato com obras de arte mediado pelo professor favorecem, mais uma vez, o enriquecimento desse conteúdo.

Não se pode deixar de mencionar que essas atividades não existem de forma desvinculada da atividade social mais ampla, ou seja, a escola não está apartada da sociedade. A escola vive e respira o que a sociedade vive e respira, de forma que, ao mesmo tempo que influencia, sofre influência do meio social e histórico em que está inserida.

Esse entendimento de que a escola é parte viva da sociedade impõe a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana crítica desde a primeira infância. No entanto, embora a Educação Infantil em Palmas apresente importantes avanços no que se refere ao acesso e à permanência das crianças, ainda há um longo caminho a ser percorrido para

que as práticas em sala de aula reflitam efetivamente essa concepção. O capítulo seguinte apresenta a trajetória da Educação Infantil na capital do Tocantins, situando os avanços e desafios enfrentados nesse processo.

#### **4 - ONDE ESTAMOS: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PALMAS: LUTAS E CONQUISTAS**

Essa seção objetiva contextualizar a história da Educação Infantil em Palmas, bem como os pressupostos teóricos em que ela se fundamenta: as pedagogias do aprender a aprender e o construtivismo.

A Educação Infantil passou a ser considerada a expressão de um direito das crianças apenas a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988) e, de forma consolidada, na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) quando foi oficialmente reconhecida como uma etapa da Educação Básica. Até esse período, as poucas experiências com a Educação Infantil a vinculavam ao assistencialismo, de forma a garantir um local que oferecesse segurança e alimentação às crianças enquanto suas mães estavam trabalhando. Portanto, a Educação Infantil era um direito da mãe trabalhadora.

Inserir a Educação Infantil no sistema de ensino se configurou um avanço na legislação, na medida em que garante a fiscalização desses espaços por parte dos órgãos superiores, exigindo do poder municipal a fiscalização e oferta dessa etapa de “ensino” aos seus municípios.

Embora essa etapa da educação tenha ganhado status de direito, com a União dando um prazo de três anos para que os municípios se adequassem à nova lei, em Palmas isso ocorreu tardiamente, apenas em 2001.

Palmas foi fundada em maio de 1989. Porém, as primeiras instituições de educação infantil datam de 1992 e 1993 e eram mantidas por instituições filantrópicas ligadas às igrejas ou sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Ação Comunitária, estando essa aos cuidados da Fundação Santa Rita de Cássia. Apenas em 2001 passou a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

No entanto, no período de 2001 a 2004, a SEMED instituiu o Programa “Mães-crecheiras” por meio da Lei 1016 de 5 de julho de 2001, que dizia em seu artigo 1º: “Fica instituído um auxílio no valor de R\$300,00 (trezentos reais) às Mães-Crecheiras, senhoras que exercem, voluntariamente, em seu domicílio, a função de assistir às crianças, filhos de pais carentes.” (Palmas, 2001)

Essa lei consistia na seleção de mulheres sem vínculo empregatício para o cuidado de crianças de 0 a 5 anos no período em que seus pais ou cuidadores estavam trabalhando, cuja única exigência seria a de ter escolarização mínima no Ensino Fundamental e concluir uma capacitação oferecida gratuitamente pelo Sistema de Ensino com 20 horas de carga horária. Em

2001 foram ofertadas 50 vagas para “Senhoras que exerciam, voluntariamente, em seu domicílio, a função de assistir às crianças, filhos de pais carentes que trabalham em tempo integral (Art. 2º).” Em 2004, a gestão municipal ampliou o atendimento para 100 senhoras que se enquadravam nos mesmos requisitos da Lei anterior.

(...) surgiu na administração anterior, a modalidade "Mãe Crecheira" no Município de Palmas, (...) tais formas de atendimento caracterizam-se como medidas emergenciais e inadequadas, dada a precariedade de sua realização, reforçando o descrédito da educação infantil enquanto uma efetiva política educacional (...) Para educar-se meninos e meninas integralmente, especialmente quando provenientes de diferentes culturas, devemos colocar à disposição deles profissionais qualificados e não "mães substitutas" sem formação profissional, em locais inadequados seja do ponto de vista da segurança pessoal das crianças, seja do ponto de vista da qualidade da educação. (Picollo, 2005, p. 57).

Em 2005, esse programa foi descontinuado e aconteceu o primeiro concurso público para o provimento de cargos para profissionais da educação. Foram oferecidos cargos de professores, supervisores, orientadores e professores de educação física. Sendo que, para os professores, era exigida apenas a formação no nível de normal superior ou magistério de nível médio. Nesse ano havia apenas 6 Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIS em Palmas. Como forma de garantir o atendimento às crianças, estabeleceu-se como critério de seleção a comprovação de 2,5 salários-mínimos e vínculo empregatício da mãe (Soares, 2005) indo de encontro ao entendimento da Legislação Federal de 1988 e da LDB – 9394/96 que garantia a Educação Infantil como direito de todas as crianças, independente das condições de trabalho de seus pais ou cuidadores.

Do ponto de vista do trabalho desenvolvido nessas instituições, as professoras, embora na sua totalidade atendendo à exigência da formação mínima estipulada por lei - Ensino Médio modalidade Normal – em geral não apresentam segurança no trabalho pedagógico que desenvolvem, permanecendo a prática da antecipação de conteúdo, e de alfabetização sistemática, prática essa muito comum no Brasil. Nesse caso, a Educação Infantil apoia o currículo propedêutico por acreditar que o letramento das crianças, quanto mais cedo se der, melhores resultados apresentariam no Ensino Fundamental. (Soares, 2005. p. 85)

De 2005 até o ano 2012, Palmas contava com 35 CMEIS<sup>3</sup> tendo como proposta pedagógica o Sociointeracionismo:

---

<sup>3</sup> Aqui vale uma observação. Em 13 anos, Palmas pouco ampliou a oferta de vagas para a educação Infantil pois em 2025, conta com 37 CMEIS, e 7 escolas de Ensino Fundamental que atendem salas da Educação Infantil (sendo 6 Escolas do Campo e 1 escola Urbana). Segundo dados do site: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/capitais/palmas-to/>, Palmas tem 302692 habitantes, dos quais 32.028 são da população atendida por creches e pré-escolas, o que equivale a 10,58% dos palmenses. Ainda segundo o site, 39,41% das crianças pequenas e bem pequenas necessitam de creches na capital do Tocantins.

Na concepção sociointeracionista, na qual o município se norteia, a criança já nasce num mundo social e, desde o nascimento, vai formando uma visão desse mundo, através da interação com adultos ou outras crianças mais experientes. A construção do real é mediada pelo interpessoal antes de ser internalizada pela criança (Palmas, 2009, p. 14)

O Referencial Pedagógico Para a Educação Infantil do Município de Palmas - RPEI dos anos 2009 a 2012 tinha como proposta ser fonte de referência para o professor, servindo ainda como um norteador de seu fazer pedagógico. Tinha como referenciais teóricos Vygotski, Piaget, Wallon, Emilia Ferreiro e Freinet:

Com o intuito de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, a Secretaria Municipal da Educação de Palmas – SEMED - ancora sua proposta pedagógica para a Educação Infantil, fundamentando-a nas fases de formação e desenvolvimento mental, desenvolvidas por Piaget; na influência do meio ambiente e da socialização para o desenvolvimento integral infantil, proposto por Vygotsky; na importância da afetividade e da neurologia para o desenvolvimento psicomotor propostas por Wallon, e nas etapas da aquisição da escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro (Palmas, 2009, p.14).

Aqui, vale destacar que, segundo Duarte (2001) a tentativa de se aproximar Vigostik, (portanto, da THC) do construtivismo é uma estratégia ideológica no sentido de se legitimar concepções pedagógicas ideologicamente articuladas à sociedade regidas pelo mercado. Ainda segundo esse autor:

As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. Se no período de luta contra a sociedade feudal, isto é, no período no qual a burguesia constituía-se em classe revolucionária, ela podia apresentar-se como guardiã e defensora da verdade, o mesmo deixou de acontecer a partir do momento em que essa classe consolidou-se no poder e passou a agir como classe reacionária, isto é, classe que luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano. (Duarte, 2001 p. 24)

Nesse sentido, o professor da Educação Infantil em Palmas assume o papel de estimulador das crianças, propondo desafios para que elas explorassem os ambientes, cantinhos, objetos e situações de aprendizagens, de forma que as ações pedagógicas sejam centradas na ação das crianças e o professor tido como um parceiro mais experiente, intervindo nos contextos de aprendizagem para oferecer o que as crianças solicitavam. De forma que:

Do ato de ensinar, o processo desloca-se para o ato de aprender por meio da construção de um conhecimento que é realizado pelo educando, que passa a ser visto como um agente e não como um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é “ensinado” (Palmas, 2009, p.14).

Ora, não existe, no contexto da escola, o “aprender” sem o “ensinar” uma vez que é nesse contexto, na relação mediada pelo profissional da educação que as crianças desenvolvem seu processo de humanização, é nessa relação que elas desenvolvem, paulatinamente, suas FPS. Portanto, se não houver condições intencionalmente planejadas e pensadas para que as crianças se desenvolvam, a escola perde seu valor enquanto promotora de cultura e saberes, pois as habilidades psíquicas básicas são amadurecidas ao longo do desenvolvimento biológico das crianças. Assim, andar, falar, usar o banheiro são ações que se aprendem observando os demais. Porém, se o objetivo é desenvolver uma comunicação efetiva e culta (direito das pessoas, segundo a PHC) é necessário a intervenção intencional do professor que o faz, de acordo com os saberes prévios das crianças, não os ignorando, nem tão pouco se limitando a eles.

O professor, na perspectiva da PHC, parte desses saberes prévios para avançar e oferecer às crianças novos conhecimentos, de forma que eles desenvolvam suas capacidades de imaginar, questionar, focar, e por fim, criar cultura, tendo por base, além dos saberes familiares, as culturas, artes e ciências construídas ao longo da história, nessa relação dialógica entre professor e aluno, existe espaço para a autonomia e não passividade das crianças.

Quando se tira do professor a função precípua de transmissor desse saber objetivo, quando se dilui o papel da escola enquanto local fundamental para essa transmissão e, ainda quando descaracteriza o papel do professor enquanto quem tem um saber que foi construído ao longo da história e que ele se preparou e se prepara para transmiti-lo, núcleo definidor das pedagogias do aprender a aprender, dentre eles o construtivismo, assume-se uma concepção negativa do ato de ensinar.

Com a aprovação da BNCC (Brasil, 2017), o RPEI (Palmas, 2009) foi substituído. e as ações pedagógicas dos CMEIS se baseiam no DCT-EI (Tocantins, 2019). O referido documento foi elaborado em regime de colaboração com os municípios tocantinenses. Este documento apresenta as mesmas concepções propostas na BNCC e nas DCNEI (Brasil, 2009): interações e brincadeira, nos princípios éticos, estéticos e políticos e um currículo que comporte os campos de experiências e os seis (06) direitos de aprendizagem (brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se).

Assim, todos os objetivos de aprendizagem foram apenas transcritos e detalhados de forma prática e minuciosa. As concepções de currículo, infância e criança se aproximam das concepções das pedagogias da infância, do aprender a aprender, onde o foco do trabalho é o

protagonismo das crianças, tornando-as o centro de tudo e permitindo-lhes conduzir o processo. Tal qual a DCNEI quando afirma que:

Deve ser compreendida “como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009, p. 12).

O professor deve se relacionar com as crianças de forma dialógica, de maneira a favorecer a construção da subjetividade das mesmas, pois as ações pedagógicas devem ser centradas na ação das crianças uma vez que elas constroem sua própria aprendizagem (DCT 2019, p. 38). Assim, o professor está no lugar de um parceiro mais experiente, tendo o papel de mediador e provocador.

Já os ideais pedagógicos e sócio-históricos que orientam a PHC indicam que o ensino deve ser sistemático e intencional e que compete ao professor fazer a condução e a mediação necessárias para que os conhecimentos acumulados pela humanidade cheguem até as crianças.

A pedagogia do “aprender a aprender” aproxima-se do construtivismo, que, por sua vez, configura-se como uma concepção pedagógica hegemônica. É, portanto, o esvaziamento do trabalho educativo da escola enquanto local para que a classe trabalhadora possa ter acesso aos bens culturais, históricos e científicos (Duarte, 2011). Dessa forma, o professor deve apenas se atentar e ficar a postos para garantir que a brincadeira e a interação ocorram, uma vez que, segundo essa perspectiva, as crianças aprendem por meio do espontaneísmo e da interação com o outro, cabendo ao professor intervir apenas e quando for solicitado.

Sendo assim, Arce (2020) corrobora com Duarte ao dizer que:

“(…) colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que a instituição de educação é uma escola, e isso não é algo perverso. As crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão de conhecimentos para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo” (Arce, 2020, p. 35)

Os CMEIS devem organizar o ensino de forma intencional e sistemática, assegurando que os objetivos promovam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Dessa maneira, elas poderão se apropriar dos saberes socialmente construídos ao longo da história, desenvolvendo sua humanidade.

#### 4.1 – A Pedagogia do Aprender a Aprender Como Proposta Pedagógica

Saviani (1999) apresenta três teorias da e para a educação, a saber:

**Teorias não-críticas:** a Pedagogia Tradicional, a Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista em que a educação é vista como um instrumento para corrigir a marginalidade;

**Teorias crítico-reprodutivistas:** reconhecem os dilemas e as injustiças sociais, porém não propõem mudanças. Ao contrário: à escola cabe o papel de reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista (SAVIANI, 1999). Dentre essas teorias, destacam-se a Teoria do sistema enquanto violência simbólica, Teoria da Escola enquanto aparelho ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista;

**Teoria crítica:** Por fim Saviani apresenta a PHC, em que a escola é vista como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana. Essa teoria, ainda segundo Saviani (1999), só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados (classe trabalhadora).

Isso posto, segundo Duarte (2001), as pedagogias do “Aprender a Aprender”, “Pedagogia das Competências” e “Pedagogia da Infância” são variações do construtivismo.

Saviani (2008), define o Construtivismo da seguinte forma:

Está aí a origem da denominação “construtivismo”, que acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia e, na década de 1990, se tornou referência seja para as reformas do ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar. Nessa condição, o construtivismo passou a exercer uma grande força de sedução sobre os formuladores de políticas educativas, sobre a pedagogia e sobre grande parte dos professores (Saviani, 2008, p. 176)

A Teoria Construtivista tem base no pensamento de Jean Piaget, biólogo suíço que estudou o conhecimento e seus processos, tendo como pressuposto a biologia, ao afirmar que a aprendizagem depende das competências cognitivas e que diante delas se estabelece o que se pode aprender (Martins e Marsiglia, 2022).

Essa teoria também é a fundamentação científica da pedagogia do “Aprender a Aprender” e da Escola Nova. Nesse contexto, a psicologia genética, elaborada por Piaget em suas investigações epistemológicas emergiria como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas da aprendizagem (Saviani, 2011).

É inegável que essa teoria trouxe avanços para a educação brasileira no sentido de, a partir das reformas educacionais na perspectiva da Escola Nova, lançar luz sobre a escola pública para garantir maiores e melhores investimentos nesses espaços, tendo em Lourenço Filho seu maior precursor no Brasil (Saviani, 2011). Porém, para que as propostas didático-pedagógicas do Construtivismo pudessem obter o sucesso esperado, teriam que ter um investimento financeiro gigantesco, fato que não se deu em nenhum momento da história da educação brasileira. Assim, os modelos de êxito dessa teoria vieram das escolas privadas, que os teóricos gestores da educação quiseram levar para a escola pública, só que sem os devidos recursos financeiros.

O Construtivismo propunha a “biopsicologização” da sociedade, da educação e da escola, tanto que, nessa época, surgem os testes de Q.I. e de personalidade, de modo a provar que se uma criança apresenta alguma dificuldade de aprendizagem é uma questão de seu desenvolvimento neurobiológico e não uma questão que deve ser analisada à luz dos contextos em que essa criança vive.

Nessa teoria, o professor é visto como um estimulador e orientador da aprendizagem, uma vez que deve partir das crianças a iniciativa do que e de como aprender, que viria de forma espontânea a partir de ambientes estimulantes e da relação com o professor. Sendo este um acessório ao desenvolvimento natural da criança (Martins E Marsiglia, 2022).

Duarte (2001) afirma que:

(...) Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (Duarte, 2001 p, 38)

Nesse sentido, o estímulo à criatividade, não é para que os sujeitos transformem a sociedade capitalista, mas, sim para criarem ferramentas e estratégias de se adaptarem a ela. Contudo quando se tira do professor sua autoridade pedagógica, tira-se da escola sua principal função que é a de oferecer o ensino sistematizado e intencionalmente planejado, cujo objetivo primeiro é oferecer aos alunos todos os conhecimentos desenvolvidos pela humanidade, humanizando essas crianças à medida que o professor também se humaniza em uma relação contínua e dialética.

Portanto, não se deve negar os conhecimentos prévios que os pequenos trazem de casa ou focar apenas em suas habilidades biológicas e motoras, essas habilidades elas aprendem em qualquer lugar e com qualquer pessoa. Tem-se como exemplo a aprendizagem da leitura e da escrita. A tecnologia da escrita é datada de 4 milênios antes de Cristo (Soares, 2022), então não

temos, em nosso arcabouço neurobiológico ferramentas para aprender a ler e escrever, tal qual temos para andar, falar ou enxergar (lógico, em uma situação de não termos alguma deficiência).

Assim, para adquirirmos o domínio dessa importante ferramenta de ascensão social, econômica, cultural e financeira é preciso que se tenha um planejamento e prática intencional, e quem está preparado para fazê-lo é o professor, por ter mais conhecimento dos métodos e técnicas de ensino. De forma que não é tendo o professor na condição de “parceiro” ou “acessório” que as crianças irão se desenvolver plenamente na leitura. Esse professor, munido de conhecimento e autoridade, irá oferecer aos seus alunos condições que estão de acordo com seu nível de entendimento e, paulatinamente, avançando nos desafios propostos de modo a trabalhar nas Zonas de Desenvolvimento que Vigotski trouxe à luz.

A teoria construtivista valoriza muito a espontaneidade e criatividade das crianças, em detrimento de atividades que estimulem o desenvolvimento intencional e planejado das FPS. Ora, para que se desenvolva plenamente suas capacidades criativas é necessário oferecer às crianças condições para tal. É preciso que elas consigam manter a atenção e a disciplina para adquirir aprendizagem, mesmo porque, criatividade e atenção estão nos domínios das FPS, que é pouco valorizada no construtivismo e no “aprender a aprender”. Dito de outra forma: para que um adulto se torne um poeta digno do Prêmio Nobel de literatura, por exemplo, foi necessário, durante sua alfabetização que ele tivesse contado com a língua escrita de forma organizada e intencional, foi preciso que fosse proporcionado a ele momentos de atenção plena e disciplinada (de acordo com suas capacidades cognitivas, identificadas pelo professor em consonância com as ZDI e ZDA propostas por Vigotski). Cabe ressaltar que esses momentos de disciplina, de acordo com a THC e com a PHC, não são destituídos de afetos e ludicidade.

Outra crítica a essa teoria é sua fundamentação filosófico-metodológico naturalizante e a-histórica, que atribui à escola papel de equalizadora social e de corretora da marginalidade, sendo ela a única responsável por impor as mudanças necessárias à sociedade, ignorando o fato de que a escola está inserida em um dado contexto sócio-histórico que sofre influência ao mesmo tempo que influência esse contexto. Vale lembrar que essa experiência foi aplicada a poucas escolas da elite por ter um custo muito elevado, apesar disso sua ideologia penetrou fortemente na prática dos educadores brasileiros gerando consequências nos dias de hoje de modo que agravou o problema da marginalidade (Saviani, 1999).

## **5 - O DOCUMENTO CURRICULAR TOCANTINS – EDUCAÇÃO INFANTIL (DCT-EI) À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO**

A presente análise busca compreender o Documento Curricular Tocantins –Educação Infantil DCT-IE (Tocantins, 2019) à luz do Materialismo Histórico-Dialético. Essa abordagem teórica é um método de interpretar e analisar a realidade partindo das condições materiais e reais (concretas) da sociedade, bem como das relações históricas de produção que a constituem. Dessa forma, não é visto como um documento neutro, construído como uma mera ferramenta técnica ou pedagógica. Como toda construção humana, dada em um determinado contexto histórico e social, ele é fruto de uma produção histórica e socialmente determinada, expressando interesses, disputas e contradições próprias às sociedades de classes.

Isso posto, o documento não é analisado apenas sob o ponto de vista de seu conteúdo explícito. O foco maior será no que ele demonstra e também silencia sobre as relações sociais, as condições de vida das crianças, as formas de organização do trabalho educativo e o projeto de sociedade que lhe dá sustentação.

O Documento Curricular Tocantins – Educação Infantil - DCT-EI, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Tocantins em regime de colaboração com os 139 municípios, foi instituído como referência oficial para orientar as redes municipais, incluindo Palmas, na organização de seus planejamentos, formações e práticas pedagógicas. Atualmente, encontra-se disponível nos repositórios públicos do Estado, como o portal oficial da Secretaria Municipal da Educação de Palmas, além de plataformas de consulta educacional.

A análise de um documento curricular exige mais do que o simples exame de suas diretrizes ou da coerência interna de seus capítulos. Exige, sobretudo, reconhecer que nenhum documento nasce neutro, tampouco paira acima das condições históricas e sociais que o atravessam. Assim como destacado no texto anterior, compreende-se que uma proposta curricular é sempre expressão de um tempo, de um projeto societário e das disputas que o constituem. É nessa perspectiva crítica, histórica e profundamente humana que se busca desenvolver a referida análise.

O próprio documento afirma ter sido produzido “em regime de colaboração com os 139 municípios do Tocantins”, respeitando “sua regionalidade, sua cultura e diversas expressões artísticas” (Tocantins, 2019, p. 11). Afirma ainda que busca fortalecer a identidade cultural e promover “ações significativas e lúdicas para todas as crianças” (Tocantins, 2019, p. 15). Essas declarações demonstram, num primeiro momento, um esforço importante de reconhecer que a

Educação Infantil não pode ser concebida descolada do território e das infâncias que o compõem.

No entanto, quando observamos o conjunto do documento e o situamos na totalidade das políticas nacionais de educação, percebemos tensões significativas que merecem ser discutidas. Como o próprio DCT-EI anuncia, seu “fio condutor foram as políticas nacionais curriculares direcionadas à Educação Básica que hoje se materializam por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, diretriz que alicerça o referencial ora apresentado” (Tocantins, 2019, p. 9). Essa vinculação direta à BNCC não é secundária, pois carrega consigo toda a lógica que estruturou as reformas educacionais das últimas décadas, marcadas pela padronização, pelo controle e pelo estreitamento curricular.

A partir da PHC, esse alinhamento revela um limite fundamental: ao assumir como fundamento uma política curricular de caráter nacional e generalizante, o documento acaba reduzindo a força das singularidades locais e silenciando sobre as condições concretas das crianças do Tocantins e, de forma específica, do município de Palmas. Saviani (2011) lembra que o ponto de partida do processo educativo é a prática social inicial, e não um conjunto de competências previamente definidas. Entretanto, no DCT-EI, não há análise das condições reais das unidades de Educação Infantil, das desigualdades entre capital e interior ou das precarizações que marcam boa parte das escolas.

Ao tratar da criança, o documento adota uma concepção centrada no protagonismo, em consonância com o construtivismo. Afirma que a Educação Infantil deve “conceber a criança como protagonista dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem” (Tocantins, 2019, p. 15). Também orienta que o professor deve assegurar que o estudante seja “centralidade do ensino e aprendizagem” (Tocantins, 2019, p. 9). Embora essas expressões possam soar acolhedoras, elas carregam uma concepção pedagógica que se aproxima do espontaneísmo e se afasta do princípio da mediação intencional, fundamental na PHC. Duarte (2011) problematiza o discurso do protagonismo ao lembrar que a ênfase na autonomia da criança, quando desacompanhada da transmissão dos conhecimentos sistematizados, reforça uma concepção naturalizada do desenvolvimento infantil.

O DCT-EI reforça a centralidade da experiência ao afirmar que a Educação Infantil deve proporcionar “vivências e experiências significativas na vida das crianças” (Tocantins, 2019, p. 15). O brincar, descrito como “experiência mais importante na vida de um homem e de uma mulher” (Tocantins, 2019, p. 16), aparece como elemento estruturante do trabalho pedagógico.

Contudo, o documento estabelece que o brincar “não deve ser concebido como estratégia de ensino” (Tocantins, 2019, p. 23), esvaziando seu caráter pedagógico, justamente onde a PHC e a Teoria Histórico-Cultural localizam uma das atividades mais potentes para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A seleção dos materiais analisados não se limitou ao DCT-EI (2019), mas abrangeu também os documentos que orientam a Educação Infantil no município de Palmas, considerando que a política curricular municipal materializa, tensiona, adapta ou reafirma as diretrizes estaduais e nacionais. Assim, compreender como o município interpreta e implementa tais diretrizes é parte fundamental do processo analítico, especialmente quando se busca captar continuidades, rupturas e silenciamentos entre diferentes escalas da política educacional.

A análise documental realizada contemplou, portanto, outros três documentos que regulamentam a atuação docente na Rede Municipal de Ensino de Palmas, na Educação Infantil: o Regimento Escolar da Educação Infantil, estrutura curricular para a educação infantil parcial, estrutura curricular para a educação infantil integral urbano e campo. O conjunto desses materiais permite observar não apenas o que está prescrito, mas também o que é reiterado, omitido ou tensionado entre as diferentes versões curriculares.

Para sistematizar os materiais que compõem esta etapa da investigação, apresenta-se a seguir um quadro síntese dos documentos municipais utilizados na análise.

Tabela 3-Documentos Municipais da Rede de Palmas Utilizados no Estudo Documental

<b>Documento</b>	<b>Objeto / Relevância</b>	<b>Link</b>
Regimento Escolar da Educação Infantil – Rede Municipal de Ensino de Palmas-TO	Normatiza a organização administrativa, pedagógica e disciplinar dos CMEIs. Define princípios institucionais, gestão, avaliação, rotinas e funcionamento da Educação Infantil.	<a href="https://www.palmas.to.gov.br/media/documentos/17_12_2019_9_5_0_58.pdf">https://www.palmas.to.gov.br/media/documentos/17_12_2019_9_5_0_58.pdf</a>
Documento Curricular da Educação Infantil – Rede Municipal de Palmas-TO	Estabelece orientações curriculares e pedagógicas para o trabalho nos CMEIs, organizando objetivos, campos de experiência, planejamento e fundamentos pedagógicos.	<a href="https://educacao.palmas.to.gov.br/files/ugd/dd59cb_4109379a33b5495aa401d854d0ec8c28.pdf">https://educacao.palmas.to.gov.br/files/ugd/dd59cb_4109379a33b5495aa401d854d0ec8c28.pdf</a>
Documento Curricular do Território do Tocantins – DCT	Referencial estadual adotado como base para elaboração do currículo municipal, articulado à BNCC e às especificidades territoriais, culturais e educacionais do Tocantins.	<a href="https://central3.tocantins.gov.br/arquivo/478046/">https://central3.tocantins.gov.br/arquivo/478046/</a>
Documento Orientador da Educação Infantil –	Apresenta diretrizes pedagógicas, princípios formativos e orientações operacionais que	<a href="https://educacao.palmas.to.gov.br/files/ugd/dd59cb_cd8f6">https://educacao.palmas.to.gov.br/files/ugd/dd59cb_cd8f6</a>

Rede Municipal de Ensino de Palmas-TO	complementam o currículo e o regimento escolar da Educação Infantil.	<a href="#">58f01784dedb74be765aacc778b.pdf</a>
---------------------------------------	--	---

**Fonte: Elaborado pela autora com base em documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Palmas-TO (2019–2024)**

A organização curricular por “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento” — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — reforça a ênfase nas experiências individuais. O capítulo V descreve detalhadamente esses direitos, afirmando que as crianças devem “participar das situações do cotidiano”, “expressar necessidades e sentimentos” e “explorar ambientes e situações” (Tocantins, 2019, p. 54). Tais formulações, embora importantes, não são suficientes enquanto matriz formativa, pois não apresentam conteúdos essenciais, não explicitam a progressão conceitual e tampouco situam a escola como mediadora da cultura.

É nesse ponto da análise, ao observarmos o destaque conferido às experiências, ao protagonismo infantil e à centralidade das vivências, que se torna necessário ampliar o olhar para uma dimensão que atravessa o documento sem ser explicitada: as marcas de uma perspectiva neoescolanovista que perpassam o currículo apresentado. Essa presença não se dá de maneira declarada, mas aparece no modo como o currículo atribui à criança a condução de seus próprios processos e ao professor a função de acompanhar, observar e garantir uma “escuta sensível”.

Trata-se de uma concepção que, embora envolta em um discurso acolhedor e valorizador da infância, retoma princípios das pedagogias renovadoras tradicionais — agora revestidos pela linguagem contemporânea das competências e da aprendizagem significativa. Assim, ao afirmar que a criança é “protagonista dos seus processos de desenvolvimento” e ao organizar o trabalho pedagógico em torno de vivências subjetivas, a regulamentação em estudo atualiza uma matriz pedagógica que desloca a centralidade do conhecimento para a espontaneidade infantil, o que, como problematizam os autores da PHC, tende a fragilizar a mediação docente e a reduzir a potência formadora da escola. Identificar essas vinculações não é construir uma crítica desmerecedora, mas compreender que o documento expressa, também, o movimento das políticas educacionais atuais, marcadas por disputas e tensões que nem sempre se harmonizam com a perspectiva histórico-crítica.

Dessa forma, ao reconhecer essa presença neoescolanovista, torna-se ainda mais evidente que a organização curricular por direitos e campos de experiências, embora traga

contribuições importantes, permanece limitada quando não dialoga com os conteúdos estruturantes e com as condições materiais concretas das crianças tocaninenses.

Nesse sentido, para compreender de maneira mais profunda como essas concepções se materializam no cotidiano da rede municipal, torna-se necessário triangulá-las com os documentos curriculares elaborados pela própria Secretaria Municipal de Educação de Palmas. Essa comparação é fundamental porque revela como o município interpreta, adere ou tensiona tais diretrizes — e, sobretudo, quais continuidades são observadas entre os documentos.

A “Estrutura Curricular para a Educação Infantil – Parcial” determina que o trabalho pedagógico se organize pelos “cinco Campos de Experiência” e pelos “06 Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se”, reforçando que as práticas culturais envolvendo leitura e escrita “não devem ser entendidas como processo de alfabetização”. Essa formulação corrobora o prescrito pelas diretrizes ao reafirmar a centralidade das experiências e ao evitar a sistematização do conhecimento escrito, reproduzindo a mesma aderência à BNCC.

A “Estrutura Curricular para a Educação Infantil – Integral Urbano e Campo” aprofunda essa lógica ao reiterar diariamente os seis direitos e afirmar novamente que “não é o momento de sistematizar a alfabetização”. A proposta para as escolas do campo adota o regime de alternância, onde atividades domésticas e comunitárias são concebidas como “atividades de pesquisa relacionadas aos eixos temáticos, sob orientação do professor”. Embora reconheça territórios e identidades, essa orientação arrisca naturalizar desigualdades ao tratar vivências domésticas como equivalentes ao trabalho pedagógico escolar — crítica central da PHC.

O documento anterior de 2019 reforça a mesma orientação ao afirmar que a Educação Infantil deve se organizar “nas vivências cotidianas, na expressão dos sentimentos e na liberdade de explorar ambientes e situações”, reafirmando, como o DCT-EI (Tocantins, 2019), uma matriz centrada em experiências e subjetividade, sem explicitar progressão conceitual ou conteúdos estruturantes.

Assim, os três documentos municipais confirmam e aprofundam as análises feitas: todos aderem plenamente à matriz da BNCC (BRASIL, 2017); todos deslocam a centralidade do conhecimento para vivências e sensibilidades; todos priorizam direitos subjetivos em vez de objetos de conhecimento; todos silenciam sobre desigualdades estruturais e condições materiais reais das crianças.

No campo da diversidade, o documento reconhece as infâncias indígenas, quilombolas, ribeirinhas e do campo, afirmando que as crianças indígenas são “livres, respeitadas em seus modos de ser, viver, brincar e produzir” (Tocantins, 2019, p. 27). Contudo, a abordagem permanece descritiva, não alcançando as determinações sociais mais amplas que constituem essas infâncias. Como lembra Martins (2019), uma abordagem que apenas descreve as diferenças, mas não analisa sua inserção no conjunto das relações sociais, corre o risco de reforçar desigualdades ao invés de superá-las.

Assim, compreende-se que o DCT-EI e os documentos de Palmas revelam, simultaneamente, avanços discursivos e limites estruturais. Avançam ao reconhecer a pluralidade das infâncias tocantinenses, mas limitam-se quando assumem uma matriz curricular que prioriza experiências, protagonismo e direitos subjetivos em detrimento da mediação docente e da apropriação do conhecimento sistematizado.

Ao se apresentar como documentos progressistas, mas manterem uma organização curricular centrada em vivências e competências, as propostas de Palmas expressam — como diria a perspectiva histórico-dialética — as contradições próprias de um tempo histórico em que a educação é atravessada por interesses distintos e muitas vezes inconciliáveis.

Assim, esta análise, inspirada pelo compromisso de compreender as determinações apresentadas na concretude de suas determinações, revela que sua proposta — bem como as adotadas no município — embora anuncie a formação integral, não mobiliza categorias que permitam à escola cumprir sua função social de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos.

A fim de fomentar uma aproximação dos profissionais da educação dos conceitos e pressupostos da PHC e da THC, enquanto uma proposta de educação contra-hegemônica, sugere-se como produto um grupo de estudo permanente sobre essa temática. Assunto tratado na próxima seção.

## **6 – GRUPO PERMANENTE DE ESTUDO EM PHC E THC: UMA PROPOSTA DE PRODUTO**

Como parte integradora de um Mestrado Profissional, é preciso apresentar um produto baseado na pesquisa que se constitui como a materialização formativa da mesma. Assim, se propõe a criação de um Grupo Permanente de Estudo em Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural para os profissionais da educação da Rede Pública Municipal de Palmas como o objetivo de contribuir para a formação teórica, política e pedagógica dos profissionais da rede, de maneira a fortalecer a elaboração coletiva de fundamentos e propostas para a reorganização do currículo, bem como da proposta pedagógica da Educação Infantil.

Este grupo surge como resposta às limitações observadas na proposta pedagógica vigente, marcada pela forte influência de visões construtivistas e neoescolanovistas e registradas durante a pesquisa. Essas correntes valorizam sobretudo a espontaneidade, a vivência direta e o “aprender brincando”, que, embora reconheça a criança como sujeito de direitos, atribui menor relevância ao ensino sistemático, à atuação intencional do professor e à transmissão dos saberes científicos, filosóficos e artísticos acumulados pela humanidade ao longo da história.

Em virtude disso, o produto educacional elaborado, é pensado como uma ação estratégica para a formação continuada dos profissionais da rede de ensino de Palmas. O grupo de estudo GPE-PHC/THC objetiva fomentar um estudo sistemático de forma a fortalecer a atuação do professor como um intelectual da educação, oferecendo ainda, subsídios para futuras revisões da proposta pedagógica da Educação Infantil municipal.

Por fim, cabe destacar que esse produto está vinculado com a dissertação, já que surge a partir dos resultados da análise crítica da proposta pedagógica da Educação Infantil de Palmas. O GPE-PHC/THC se constitui como uma resposta formativa para as contradições identificadas nos documentos analisados.

Ao final da dissertação está anexado o produto proposto.

## 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Beira do mar, lugar comum  
Começo do caminhar  
Pra beira de outro lugar  
À beira do mar, todo mar é um  
Começo do caminhar  
Pra dentro do fundo azul  
(Lugar Comum, Gilberto Gil, 1997)

E chegou ao final desse percurso, e chegou-se “à beira do Mar”, porém sem a pretensão de se terminar, pois esse fim não é o mesmo que encerrar a caminhada, trata-se antes disso, de afirmar um compromisso ético, político e pedagógico com a Educação Infantil entendida como parte indissociável e fundamental da formação humana.

Defender uma diretriz pedagógica fundamentada na PHC é reafirmar a potência da educação como mediadora da apropriação do saber sistematizado, o que exige das escolas de Educação Infantil o rompimento com o espontaneísmo, a visão de uma educação utilitária e o tecnicismo, e das professoras e professores, espera-se um posicionamento crítico diante das determinações históricas que atravessam a infância e o trabalho docente.

A presente dissertação teve como objetivo analisar criticamente a proposta pedagógica da Educação Infantil do município de Palmas-TO à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Teoria Histórico-Cultural (THC), bem como propor um produto educacional que respondesse às lacunas identificadas. A investigação tomou como base o método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), partindo da compreensão de que a educação é uma prática social historicamente determinada, cujas formas e conteúdos expressam projetos de sociedade em disputa.

A revisão teórica permitiu situar a Educação Infantil brasileira em sua trajetória histórica, marcada pela tensão entre práticas assistencialistas, discursos renovadores e concepções pedagógicas críticas. Nesse percurso, PHC e THC emergem como referenciais capazes de oferecer uma compreensão profunda sobre a função social da escola, a natureza do desenvolvimento humano e o papel do conhecimento sistematizado na formação das novas gerações. Como afirma Saviani (2008, p. 6), “a educação é o ato de produzir, em cada indivíduo, a humanidade produzida coletivamente”, razão pela qual a escola deve garantir o acesso aos conteúdos culturais necessários à formação omnilateral.

Ao desenvolver a análise apresentada no tópico anterior, constatou-se que os documentos apresentam importantes avanços formais, como o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e a valorização da interação e da ludicidade. Contudo, revelou-se também um conjunto de fragilidades estruturais: ausência de fundamentação teórica explícita, predominância de concepções espontaneístas, esvaziamento curricular, fragilidade na definição do papel docente e contradições entre o discurso de mediação e a prática orientada por vivências e experiências pouco sistematizadas.

A investigação evidenciou que tais limites decorrem de influências das pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender”, amplamente difundidas em documentos oficiais e formações, e que reduzem o ensino a uma função secundária. Em contraposição, Vigotski (1998) demonstra que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, afirmando o papel central da mediação docente e da transmissão cultural. Dessa forma, a proposta de Palmas apresenta uma contradição entre a intenção declarada de promover o desenvolvimento integral e a ausência de condições teóricas e metodológicas para realizá-lo.

Diante desse cenário, o produto educacional elaborado — o Grupo Permanente de Estudos em Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural — configura-se como ação estratégica para a formação continuada de professores e técnicos da Educação Infantil da rede municipal. O grupo visa promover estudo sistemático, análise crítica e apropriação teórica, fortalecendo o papel do professor como intelectual da educação e subsidiando futuras revisões da proposta pedagógica municipal. Saviani (2011, p. 19) destaca que “a prática educativa só se transforma quando iluminada por teoria rigorosa”, o que reforça a pertinência da proposta apresentada.

A criação desse Grupo de Estudos decorre das lacunas identificadas na análise da proposta pedagógica vigente, a qual evidencia a predominância de perspectivas construtivistas e neoescolanovistas, marcadas pela centralidade da espontaneidade, da experiência imediata e da pedagogia do “aprender brincando”. Essas concepções, ainda que reafirmem a criança como sujeito de direitos, deixam em segundo plano o papel do ensino sistematizado, da mediação intencional do professor e da apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos historicamente produzidos.

Conclui-se que a superação das fragilidades presentes na proposta pedagógica da Educação Infantil de Palmas exige um movimento contínuo de reflexão crítica, formação permanente e reorganização curricular. O produto desenvolvido não encerra esse processo, mas

inaugura uma possibilidade concreta de construção coletiva. Recomenda-se que as sínteses produzidas pelo grupo de estudos possam, futuramente, orientar a elaboração de uma nova proposta pedagógica que integre fundamentos teóricos consistentes, currículo estruturado e práticas pedagógicas coerentes com um projeto emancipador de educação.

Em síntese, esta dissertação evidencia que uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento humano pleno exige fundamentos críticos, conteúdos significativos, mediação docente intencional e espaços permanentes de formação. Espera-se que o presente estudo contribua para esse movimento e para o fortalecimento da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade no município de Palmas.

Por fim, ao chegar “à beira do mar”, estamos dispostos a recomeçar, a seguir para a “beira de outro lugar”. Porém, não da mesma forma como partimos: a bagagem agora está carregada de conhecimentos, experiências e da força necessária para ocupar esse lugar que é “muito meu”. A travessia transforma, e é nela que nos tornamos sujeitos de uma prática pedagógica consciente, crítica e comprometida com a humanização.

E, como nos diz Carlos Drummond de Andrade (1973):

“Restam outros sistemas fora  
Do solar a colonizar.  
Ao acabarem todos  
Só resta ao homem  
(estará equipado?)  
A difícilima, dangerousíssima viagem  
De si a si mesmo:  
Pôr o pé no chão  
Do seu coração  
Experimentar  
Colonizar  
Civilizar  
Humanizar  
O homem  
Descobrir em suas próprias inexploradas entranhas  
A perene, insuspeitada alegria  
De con-viver.”

Fica aqui, pois, o convite ao caminho da humanização e da emancipação do homem, sobretudo dos que virão a ser os homens do amanhã, mas agindo no hoje. Nesse espaço-tempo do agora, posto que é esse o único lugar disponível para a ação real, material e consciente

## 8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIO, Rafael Oliveira de. **Atividade lúdica na educação infantil: o jogo como fenômeno multidimensional na cultura corporal, psicologia histórico-cultural e pedagogia**/ 109 f. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/FCLAr, -- Araraquara, 2021.

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A & MARTINS, L. M. (org). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. 4º Ed – Campinas – SP: Editora Alínea, 2020.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 41–63.

ANDRADE, Carlos Drummond de. O homem; as viagens. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017. p. 117-118. (Poema publicado originalmente em 1945).

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado (Notas para uma investigação)**. Lisboa: Editorial Presença, 1985. Capítulo: Sobre a reprodução das relações de produção, p. 64.

BASSANI, Elizabete et al. Entrevista: questões para Dermeval Saviani. Pró-Discendente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, v. 15, n. 2, p. 110–117, ago./dez. 2009.

BORGES, Ana Lúcia. **Formação continuada de gestores na educação infantil na perspectiva da educação desenvolvente** – 166 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de pós graduação em Educação pela faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP. Marília - SP, 2022.

BEZERRA, Janaina Pereira Duarte. **Atividade do Brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação no contexto da Educação Infantil: Proposições da Teoria Histórico-Cultural** – 134 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá – 2022

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 10 jan. 2025

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 jan. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: < chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglelefndmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofinal.pdf>. Acesso em: 14/01/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 jan. 2025

CHICO Science & Nação Zumbi. **Da lama ao caos**. Rio de Janeiro: Estúdio Nas nuvens, 1994. CD 4:31

COSTA, H. G. F. F. **O Brincar E O Projeto “Fazer Em Cantos” Na Educação Infantil Do Município De Araçatuba-SP**. 92 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas – UFMS. Três Lagoas – MS, 2022

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana** - 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, Newton. **Crítica à aprendizagem “significativa”**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, set./out./nov./dez. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. RJ. Paz e Terra, 1992

GIL, Gilberto. **Beira-mar**. In: GIL, Gilberto. Quanta. [S. l.]: Warner Music, 1997. 1 CD, faixa 8. Compositor e intérprete: Gilberto Gil.

JACINTO, Cristiane da Costa; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Pedagogia histórico-crítica: uma revisão integrativa no contexto da Educação Infantil**. GESTO-Debate, v. 6, n. 2, 2022.

LAZARETTI, L. M. Didática e Educação Infantil: princípios para o ensino desenvolvete. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 721–734, 2022. Acesso em: 10 jan. 2025.

LAZARETTI, L. M. **Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das idéias de um ilustre (des)conhecido no Brasil**. 2008. 252 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2008

LAZARETTI L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural**. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 11º edição – São Paulo, Ícone, 2010. p. 59 – 83

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 11º edição – São Paulo, Ícone, 2010. p. 119 – 142

LURIA, A. R, Vigotskii. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 11º edição – São Paulo, Ícone, 2010. p. 103 – 117

MACHADO, T. S.; MACHADO, L. R. A Teoria da Atividade de Alexei N. Leontiev e sua abordagem sobre a correlação entre motivos e sentidos pessoais. **Trabalho & Educação**, v. 27, n. 2, p. 151–164, 2018. Disponível em: . Acesso em 13/01/2025

MARQUES, H. J.; DUARTE, N. A Pedagogia Histórico-Crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2204-2222, nov. 2020.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**, 2022. [livro eletrônico] (Coleção educação contemporânea) ePub

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **Prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança**. 312 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFTI, Teresina, 2019

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21º ed. Petrópolis: RJ - Vozes, 2002

OZORIO, Mariana. O processo de humanização na psicologia histórico-cultural: contribuições para a formação humana. **Gesto Debate**, v. 22, n. 4, p. 69-86, jan./dez. 2022. Disponível em: [Portal de Periódicos da UFMS](#) . Acesso em: 10 jan. 2025.

PALMAS, LEI N.º 1016, de 5 de julho de 2001. **Dispõe sobre a instituição de auxílio às Mães-Crecheiras providências. e dá outras.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/to/p/palmas/lei-ordinaria/2001/102/1016/lei-ordinaria-n-1016-2001-dispoe-sobre-a-instituicao-de-auxilio-as-maes-crecheiras-e-da-outras-providencias>.

Acessado em 13/01/ 2025

PALMAS, **Referencial Pedagógico para a Educação Infantil do município de Palmas – RPEI**. Palmas – TO, 2009/2012

PASQUALINI, J.; LAZARETTI, L. Crianças pequenas na escola: contradições e potencialidades. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 112–129, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70895>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: Ana Carolina Galvão (Org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. [Livro Eletrônico] 1º Ed. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 95-123.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago. 2020.

PICOLLO, Marilda. Educação infantil de qualidade: desafios da gestão municipal. In: **Revista de Educação da Prefeitura Municipal de Palmas**, Ano 1- Número 1- jan. fe. mar./2005. p. 56 – 57.

PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini. **A Atividade docente e o processo de humanização da criança de 0 a 3 anos de idade no espaço da Educação. Infantil**. 282 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

PINTO, Lilian Aparecida Borges. **O jogo protagonizado e a atividade orientadora de ensino: vivências com noções geométricas na educação infantil**. 152 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGPE/UFSCar, São Carlos – SP, 2023

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010. p. 295.

Pró-discente: **caderno de produções acadêmico-científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação** / Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. – Vol. 15, n. 2 (jul./dez. 2009)- 117p. - Vitória, ES : UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009

RIOS, C. F. M.; ROSSLER, J. H. Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais. **Perspectivas em Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 30-41, 2017

SARAMAGO, Jose. **O conto da ilha desconhecida**. Aquarela Arthur Luiz Piza. SP. Companhia das Letras, 2023

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil** (4º ed.) Campinas, SP: Autores Associados, 2013 – (Coleção Memórias da Educação)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**– 32. ed. Revista. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1999. - (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. V. 5)

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Janaina Cassiano; HAI, Alessandra Arce. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal na educação infantil: apropriações nas produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros. **Perspectiva**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 602–628, 2016. -. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p602>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. **As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política**. 2006. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia,

SOARES, Eliane Pesente. **Políticas públicas e educação infantil no estado do Tocantins: História e concepção norteadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiás, p.167. 2005

SOARES, Magda. **Alfabetar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2022

SOUZA, Diogo Bandeira de. **“São Paulo faz escola” - o conceito de práxis educativa e práxis educacional no currículo das escolas estaduais de São Paulo**. Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, 2015. Dissertação [de Mestrado]; p.97

TOCANTINS. **Documento Curricular Tocantins – DCT – Educação Infantil**. Homologado pela Resolução nº 24, de 14 de março de 2019. Palmas – TO. SEDUC, 2019. Disponível em <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://central.to.gov.br/download/209817>. Acessado em 14/01/2025

TOZONI-REIS, M. F. de C.O Método Materialista Histórico e Dialético Para a Pesquisa Em Educação. **Simbio-Logias** Revista Eletrônica de Educação Filosofia e Nutrição, 12(17), 67–84, 2020.

TRINDADE, Larissa Aparecida. **A brincadeira de papéis sociais como elemento orientador da formação continuada de uma professora pré-escolar**. 2019. Tese de Doutorado – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. 2019. p. 244.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **O livro ilustrado na formação de professores da educação infantil: em defesa da educação desenvolvente**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília – 2022. 317 f

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 11ª edição – São Paulo, Ícone, 2010. p.21 – 37

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TAVARES, Luiza Sharith Pereira. **Periodização do desenvolvimento na psicologia histórico-cultural: contribuições para a prática docente na educação infantil**. Revista Psicologia Escolar e Educacional, v. 28, 2024.

***ANEXOS***

**ANEXO A – PRODUTO DIAGRAMADO**



**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPPGE)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

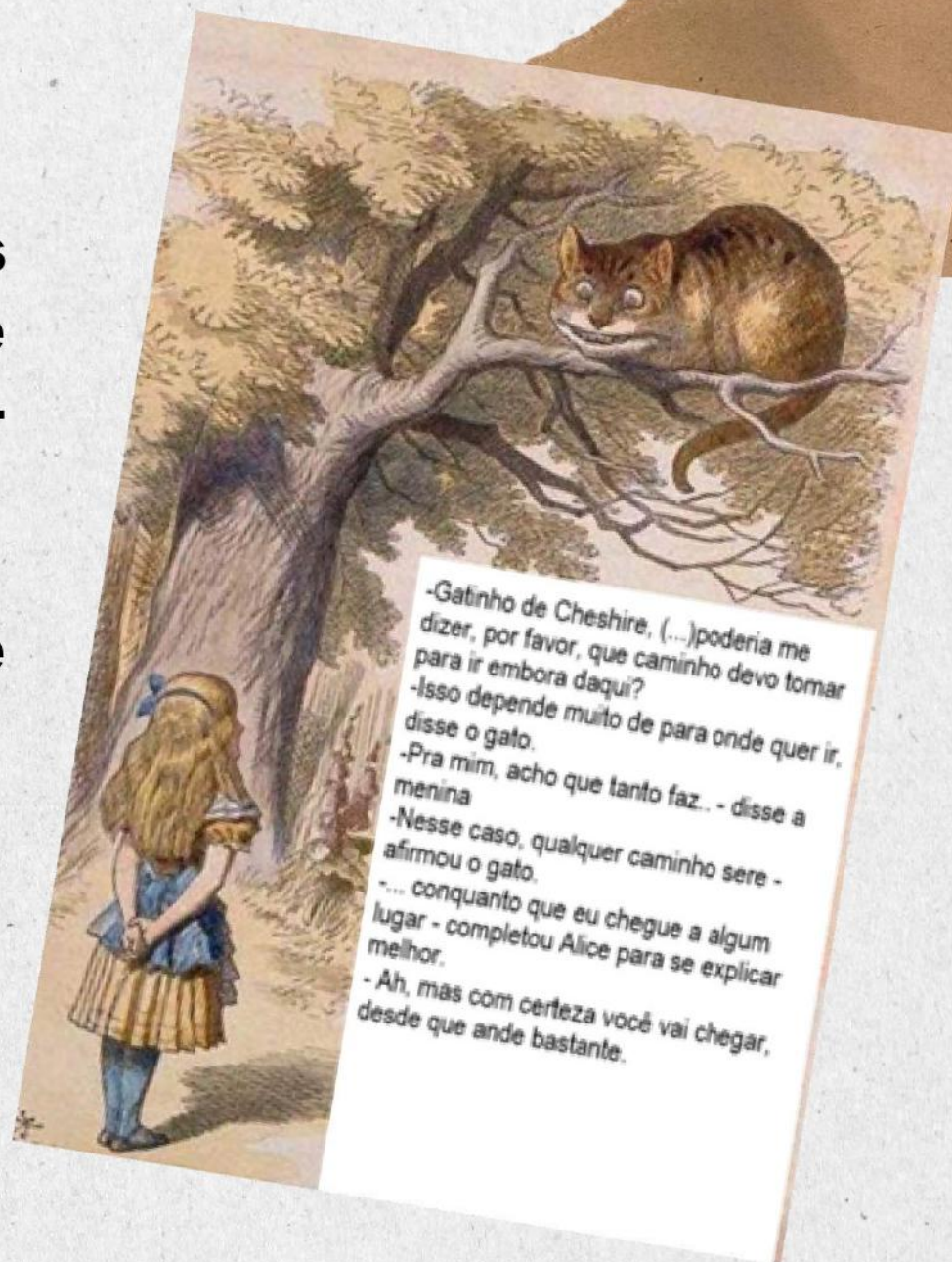
**PRODUTO FINAL**

**CÁRITAS GOMES DE OLIVEIRA ALMEIDA**

**Palmas – TO**

**Grupo Permanente de Estudos  
em Pedagogia Histórico-Crítica e  
Teoria Histórico-Cultural (GPE-  
PHC/THC)**

**Rede Municipal de Educação de  
Palmas-TO**



-Gatinho de Cheshire, (...)poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?  
-Isso depende muito de para onde quer ir, disse o gato.  
-Pra mim, acho que tanto faz.. - disse a menina  
-Nesse caso, qualquer caminho sere - afirmou o gato.  
-... conquanto que eu chegue a algum lugar - completou Alice para se explicar melhor.  
- Ah, mas com certeza você vai chegar, desde que ande bastante.

# 1. VINCULAÇÃO À DISSERTAÇÃO

Este produto educacional vincula-se à dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGPE/UFT), na linha de pesquisa Currículos Específicos de Etapas e Modalidades da Educação, que analisa criticamente a proposta pedagógica da Educação Infantil do município de Palmas-TO à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Teoria Histórico-Cultural (THC).

O GPE-PHC/THC constitui a materialização formativa da pesquisa, na medida em que busca criar um espaço permanente, coletivo e crítico de estudo e elaboração teórico-prática, vislumbrando futuros movimentos de reformulação do currículo e da proposta pedagógica da rede municipal de Educação Infantil, em perspectiva omnilateral.

## **2. JUSTIFICATIVA**

### **2.1 Contexto histórico da Educação Infantil no Brasil**

A Educação Infantil como expressão de um direito da criança é um marco recente na história da educação brasileira, com origem na Constituição Federal (Brasil, 1988), que, em seu art. 208, inciso IV, reconhece a Educação Infantil como dever do Estado e direito das crianças de 0 a 6 anos. Antes desse marco, predominava uma lógica assistencialista, sobretudo para as crianças das classes trabalhadoras, tratadas como sujeitos que carecem da tutela do Estado.

Os espaços de atendimento funcionavam principalmente como locais de cuidado e guarda dos filhos das mães trabalhadoras, sem compromisso pedagógico definido, centrados na saúde, alimentação e segurança, com eventual antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental. A passagem da assistência à educação, consolidada pelo arcabouço normativo em nível federal, recolocou a infância como etapa fundamental do processo educativo, mas não eliminou, por si só, práticas pedagógicas marcadas pelo espontaneísmo, pela fragmentação curricular e pela ausência de intencionalidade formativa.

## 2.2 Educação Infantil em Palmas–TO e a rede municipal

Embora Palmas tenha sido fundada no contexto da Constituição Federal (Brasil, 1988), suas práticas de Educação Infantil, conforme estudos de Soares (2005), mantiveram inicialmente um caráter assistencialista e propedêutico, com matrícula preferencial das crianças cujas mães trabalhavam fora de casa. Até o ano 2000, as poucas creches e pré-escolas existentes estavam sob administração da Fundação Santa Rita de Cássia, vinculada à Secretaria Estadual de Ação Comunitária. A partir de 2001, a etapa passou para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, e em 2005 foi realizado o primeiro concurso público para atuação específica nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs (Carrijo; Pinho, 2015).

Apesar dos avanços, ainda predominam concepções assistencialistas e naturalizantes: para os bebês, supervaloriza-se o cuidado; para as crianças de 4 a 5 anos, a preparação antecipada para o Ensino Fundamental. O currículo da Educação Infantil entra, assim, em um campo de disputas teóricas e políticas, tensionado entre perspectivas críticas e concepções construtivistas/neoescolanovistas que enfatizam a espontaneidade, o “aprender brincando” e uma suposta centralidade da experiência imediata, frequentemente desvinculada do conhecimento sistematizado.

Como aponta Arce (2020, p, 14), “a Educação Infantil está mergulhada em um ambiente antiescolar”, no qual o brincar se torna um fim em si mesmo, descolado da mediação docente e da apropriação das objetivações culturais historicamente produzidas. Nessa perspectiva, a escola é esvaziada de sua função de instituição responsável pela transmissão sistemática e sistematizada do conhecimento.

Duarte (2001) critica as leituras biologizantes do desenvolvimento infantil, lembrando que a inteligência não é simples produto de uma maturação orgânica individual, mas resultado da apropriação, pelos sujeitos, de um patrimônio cultural construído coletivamente. Sob essa ótica, concepções que naturalizam o desenvolvimento e reduzem o professor a mero “organizador do ambiente” tendem a fragilizar o papel da Educação Infantil como espaço de formação humana.

## 2.3 Disputas teóricas: construtivismo/escolanovismo x PHC/THC

No contexto das reformas educacionais inspiradas na Escola Nova, Saviani (1999) enfatiza que o escolanovismo teve o mérito histórico de voltar o olhar para a escola pública e denunciar seu abandono, mas, ao mesmo tempo, contribuiu para deslocar o foco do conteúdo da mediação docente para as “necessidades psicológicas da criança”, relativizando a centralidade do conhecimento. Então, a escola nova, com intuito de combater a pedagogia tradicional, terminou por esvaziar o trabalho escolar de seus conteúdos próprios.

A Pedagogia Histórico-Crítica, em diálogo estreito com a Teoria Histórico-Cultural, recoloca o problema do currículo como seleção e organização dos conhecimentos clássicos que permitam às crianças se apropriarem criticamente da realidade. Para Saviani, “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir.” (Saviani, 2011, p, 17). Na mesma direção, o desenvolvimento do psiquismo humano encontra-se estreitamente vinculado à apropriação dos instrumentos culturais e simbólicos, processo que exige a organização de um ensino intencional e planejado. Vigotski (2010, p, 114) sintetiza a perspectiva histórico-cultural ao afirmar que “um bom ensino se adianta ao desenvolvimento”, isto é, o ensino tem papel propulsor e não meramente adaptativo.

## 2.4 Necessidade de formação teórica continuada na rede municipal

Os estudos da dissertação apontam que a proposta pedagógica da Educação Infantil de Palmas se ancora majoritariamente em concepções construtivistas/neoescolanovistas, com referências recorrentes à espontaneidade, ao “aprender brincando” e à aprendizagem como resultado de processos naturais de desenvolvimento, com pouca explicitação da mediação docente intencional e da centralidade do conhecimento científico, artístico e filosófico.

Diante disso, não basta elaborar novas prescrições curriculares de forma burocrática. É necessário fomentar um processo formativo permanente, que articule:

- a) estudo rigoroso de PHC e THC;
- b) análise crítica dos documentos da rede (propostas, orientações, planos);
- c) socialização das experiências concretas nos CMEIs;
- d) produção coletiva de sínteses teórico-práticas que possam subsidiar reformulações curriculares futuras.

Nesse sentido, um Grupo Permanente de Estudos se mostra mais coerente com o método materialista histórico-dialético do que um curso pontual e fechado. Em vez de apresentar uma grade fixa de conteúdos, o GPE-PHC/THC parte da prática social concreta dos profissionais da rede, problematiza essas experiências à luz da teoria e retorna a elas em um patamar superior de compreensão. Trata-se de uma dinâmica formativa orientada pelo movimento prática-teoria-prática, característico da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural.



Imagem:

## **3. OBJETIVOS**

### **3.1 Objetivo geral**

Constituir, no âmbito da rede municipal de Educação Infantil de Palmas–TO, um Grupo Permanente de Estudos em Pedagogia Histórico–Crítica e Teoria Histórico–Cultural (GPE–PHC/THC), articulado ao PPGPE/UFT, que contribua para a formação teórica, política e pedagógica dos profissionais da rede, fortalecendo a elaboração coletiva de fundamentos e proposições para a reorganização do currículo e da proposta pedagógica da Educação Infantil.

### **3.2 Objetivos específicos**

- a) Aproximar profissionais da educação dos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos da PHC e da THC.
- b) Analisar criticamente a BNCC, as DCNEI e os documentos curriculares municipais de Educação Infantil, identificando contradições, lacunas e potencialidades à luz da PHC/THC.
- c) Estudar concepções de desenvolvimento infantil, periodização e atividades–guias, articulando–as à organização do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos.
- d) Problematizar o lugar do brincar, da cultura, da arte, da literatura, da ciência e da matemática na Educação Infantil, contrapondo–se ao espontaneísmo e à antecipação escolarizante de conteúdo do Ensino Fundamental.
- e) Produzir coletivamente sínteses teóricas, roteiros de estudo, textos orientadores e proposições curriculares para subsidiar futuras revisões da proposta pedagógica da rede.

## **4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA**

### **4.1 Materialismo histórico-dialético**

O GPE-PHC/THC organiza-se segundo o método do Materialismo Histórico-Dialético, compreendendo a realidade educacional como totalidade concreta, contraditória e histórica. Não se trata de aplicar esquemas previamente definidos, mas de partir da prática social inicial, problematizar suas contradições e retornar a ela, em nível mais elaborado, por meio da catarse e da prática social final (Saviani, 1999; Gasparin, 2009).

### **4.2 Pedagogia Histórico-Crítica**

A PHC, formulada por Saviani, parte da tese de que a escola é responsável pela transmissão sistemática dos conhecimentos clássicos, articulada à superação das desigualdades e à emancipação humana. Para o autor, a educação escolar, é um ato político que tem como foco lutar pela superação da sociedade de classes (Saviani, 1999).

Uma vez que a “educação é concebida como ato intencional de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade historicamente produzida pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 6), à escola cabe o papel central de socializar o saber elaborado (científico, filosófico, artístico) para aqueles que não tem acesso a eles, as camadas populares, como instrumento de emancipação e superação da exploração.

Isso posto, esse grupo usará o método dialético proposto por Saviani aplicado ao processo educativo, em um movimento de síntese – análise – síntese. De maneira que esses movimentos se enquadram em uma prática social inicial, ou seja, o ponto de partida, a realidade vivida e uma prática social final, o ponto de chegada, a práxis transformada. No entanto, no GPE-PHC/THC, esses momentos não serão convertidos em “módulos prontos”, mas funcionarão como eixos metodológicos de organização dos ciclos de estudo.

## 4.3 Teoria Histórico-Cultural

A THC, a partir de Vigotski, Leontiev, Elkonin e suas intérpretes brasileiras (Martins, Lazaretti, Sforini, Prestes, Silva & Arce, entre outras), compreende o desenvolvimento humano como processo de apropriação ativa das objetivações culturais mediadas por outros sujeitos.

Na perspectiva de Pasqualini (2006), inspirada na tradição da psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico da criança constitui-se primeiramente no âmbito social — nas interações, atividades e mediações coletivas — e somente depois é internalizado, tornando-se parte da estrutura interna da pessoa. Esse processo evidencia que os aspectos sociais e culturais precedem a formação individual, configurando que as funções psicológicas superiores emergem do entrelaçamento entre o plano social e o plano pessoal.

Esses autores permitem pensar um currículo da Educação Infantil que articule atividades-guias, conteúdos culturais e mediação docente, superando tanto o espontaneísmo quanto o adestramento conteudista.

## 4.4 Formação continuada como práxis coletiva

A formação continuada, sob essa perspectiva, não se reduz a cursos eventuais e prescritivos, mas se realiza como práxis coletiva, na qual o estudo teórico, a análise de documentos e a reflexão sobre a prática se entrelaçam, uma vez que é na mediação que o aluno ‘fixa’ o que já sabe, bem como tem a possibilidade de se apropriar de novas maneiras de pensar e agir.

O GPE-PHC/THC pretende ser esse espaço de mediação coletiva, em que profissionais da rede se reconheçam como sujeitos teóricos e políticos, capazes de analisar sua realidade e produzir proposições para transformá-la.

## **5. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PERMANENTE DE ESTUDOS**

### **5.1 Natureza e formato**

- a) O GPE-PHC/THC é concebido como:
- b) Espaço permanente de estudos, debates e produção teórico-prática, não como curso pontual;
- c) Instância de formação continuada crítica, articulada à pesquisa e à intervenção na rede municipal;
- d) Coletivo aberto, com renovação contínua de participantes, preservando a memória dos ciclos formativos.

## **6. METODOLOGIA DE FUNCIONAMENTO**

### **6.1 Organização em ciclos e Grupos de Trabalho (GTs)**

- a) O GPE-PHC/THC será organizado em ciclos formativos anuais ou semestrais, com encontros regulares (quinzenais ou mensais) e momentos de síntese. Em cada ciclo, constituir-se-ão Grupos de Trabalho (GTs), por exemplo:
- b) GT 1 – Fundamentos teórico-metodológicos (PHC/THC);
- c) GT 2 – Currículo e documentos oficiais (BNCC, DCNEI, proposta municipal);
- d) GT 3 – Organização do trabalho pedagógico nos CMEIs;
- e) GT 4 – Produção de materiais e proposições curriculares.
- f) GT terá autonomia relativa para organizar leituras, sistematizações e devolutivas ao coletivo, de modo a evitar uma proposta engessada e permitir que as demandas concretas da rede orientem a agenda de estudos.

## 6.2 Estratégias formativas

- a) Leituras orientadas de textos clássicos e contemporâneos sobre PHC e THC;
- b) Análise coletiva de documentos curriculares nacionais e municipais;
- c) Socialização de práticas e problemas reais dos CMEIs;
- d) Seminários temáticos internos, com exposição dos GTs;
- e) Elaboração de cadernos de estudo e sínteses teóricas;
- f) Produção de textos orientadores (roteiros, pareceres, propostas);
- g) Registros reflexivos (diários de bordo, memorial de percurso).

## 6.3 Princípios pedagógicos

- a) Partir da prática social concreta dos profissionais da rede, tomando problemas reais como ponto de partida;
- b) Problematizar teoricamente as práticas à luz de PHC/THC, buscando as determinações mais amplas (históricas, políticas, econômicas, ideológicas);
- c) Instrumentalizar o coletivo por meio do estudo rigoroso de textos teóricos e documentos;
- d) Produzir catarse – sínteses teóricas e políticas – que expressem nova compreensão do currículo da Educação Infantil;
- e) Retornar à prática com propostas concretas (orientações, sequências, projetos, critérios de avaliação), realimentando o processo.



## **7. RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS**

### **7.1 Para profissionais da rede**

- a) Ampliação da formação teórica em PHC/THC;
- b) Maior clareza sobre a função social da Educação Infantil;
- c) Fortalecimento da identidade docente como intelectual crítico e não como mero executor de prescrições.

### **7.2 Para o currículo e a proposta pedagógica municipal**

- a) Produção de princípios curriculares fundamentados em PHC/THC para a rede;
- b) Subsídios teóricos e práticos para futuras revisões da proposta pedagógica;
- c) Contribuição para superar concepções espontaneístas e biologizantes, sem perder a centralidade do brincar como mediação cultural e não como mero passatempo.

## 8. AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

A avaliação do GPE-PHC/THC terá caráter processual, formativo e coletivo, em coerência com PHC/THC:

- a) Registros dos encontros (atas, diários de bordo, sínteses);
- b) Autoavaliação periódica dos participantes;
- c) Sistematização final do ciclo (caderno de sínteses, relatório crítico).

Como lembra Saviani, “a educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.”

(Saviani, 1999, p. 82). A avaliação, portanto, buscará evidenciar mudanças nas concepções e nas práticas dos participantes, bem como o impacto do grupo na discussão curricular da rede.



Imagem:

# REFERÊNCIAL BIBLIOGRÁFICO

## REFERÊNCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A & MARTINS,

L. M. (org). Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar. 4º Ed – Campinas – SP: Editora Alínea, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 10 jan. 2025

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 jan. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: < [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf)>. Acesso em: 14/01/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 jan. 2025

CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas. Tradução de Lígia Cademartori. Ilustração de Marília Pirillo. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

CARRIJO, M. C. F. de O. B. & PINHO, Maria. A educação Infantil e os sistemas municipais de Educação: O movimento das políticas públicas e o desafio da universalização do atendimento. In: ROCHA, Damião;

OLIVEIRA, João Ferreira de & LAGARES, Rosilene (org). Educação no território municipal: planejamento, gestão e currículo. Ed. 1º edição – Goiânia/ Editora Espaço Acadêmico, 2015.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana - 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LAZARETTI, L. M. Didática e Educação Infantil: princípios para o ensino desenvolvente. Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 721–734, 2022. DOI:

10.14393/OBv6n3.a2022-67175. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/67175>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LAZARETTI. Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das idéias de um ilustre (des)conhecido no Brasil. 2008. 252 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2008

LAZARETTI L. M. A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone editora, 2001.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villalobos. 11º edição – São Paulo, Ícone, 2010. p. 59– 83

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Livre-docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/11449/30414>. Acesso em: 30 maio 2025.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. Contribuições da psicologia histórico- cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia (32ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados, 1999. – (Coleção Polêmica do Nosso Tempo; v.5)

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, Eliane Pesente. Políticas públicas e educação infantil no estado do Tocantins: História e concepção norteadoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiás, p.167. 2005

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria Penha Villalobos. 11ª edição – São Paulo, Ícone

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem,

desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villalobos. 11ª edição – São Paulo, Ícone, 2010. p. 119 – 142

**Diagramação e arte-final:** Antônio Oliveira, via Canva / Cerrado Editora e Comunicação/Cerrado Editorial

