

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Ester Alves Lopes Mendes¹
Gabriela Carvalho Mizuno Alves²

RESUMO

Este artigo analisa as possibilidades de articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Infantil, explorando os fundamentos teóricos dessa abordagem e suas implicações para as práticas pedagógicas voltadas às crianças menores de seis anos de idade. Inicialmente, são apresentados os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, contextualizando seu surgimento na década de 1970 como uma resposta crítica às limitações da pedagogia tradicional. Ressalta-se sua proposta metodológica, que busca a formação integral do ser humano, vinculada à luta de classes e ao papel da educação na emancipação dos sujeitos históricos. Em um segundo momento, o texto investiga o potencial dessa teoria para dialogar com a Educação Infantil, articulando-a a perspectivas, como a Psicologia Histórico-Cultural, a fim de compreender como essas abordagens podem favorecer o desenvolvimento pleno e consciente das crianças. Destaca-se o papel dos professores como mediadores críticos do processo educativo, cuja atuação deve ser informada pelas condições materiais e históricas em que a educação se insere. Por fim, o artigo enfatiza a necessidade de uma Educação Infantil que compreenda a infância como uma construção histórica e cultural, garantindo às crianças o direito de acessar e se apropriar criticamente dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Palavras-chave: Criança; Infância; Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A POSSIBLE DIALOGUE?

ABSTRACT

This article analyzes the possibilities of integrating Historical-Critical Pedagogy with Early Childhood Education, exploring the theoretical foundations of this pedagogical approach and its implications for educational practices aimed at children under six years old. Initially, it presents the principles of Historical-Critical Pedagogy, contextualizing its emergence in the 1970s as a critical response to the limitations of traditional pedagogy. Emphasis is placed on its methodological proposal, which seeks the integral formation of the human being, linked to class struggle and the role of education in the emancipation of historical subjects. Subsequently, the text examines the potential of this theory to engage in dialogue with Early Childhood Education, connecting it with perspectives such as Historical-Cultural Psychology to understand how these approaches can promote the full and conscious development of children. The role of teachers as critical mediators in the educational process is highlighted, emphasizing that their practices must be informed by the material and historical conditions in which education takes place. Finally, the article underscores the importance of an Early Childhood Education that perceives childhood as a historical and cultural construct, ensuring children the right to access and critically appropriate the knowledge accumulated by humanity.

Keywords: Child; Childhood; Historical-Critical Pedagogy; Cultural-Historical Psychology

Recebido em 06 de dezembro de 2024. Aprovado em 26 de dezembro de 2024

¹ Professora adjunta no Centro Universitário Araguaia (UniAraguaia). Professora da Rede Municipal de Goiânia (SME-GO). Doutoranda em Educação (PPGE/FE-UFG), Mestre em Educação (PPGE/FE-UFG). Graduada em Pedagogia pela UFG. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC/UFG). E-mail: ester.mendes@uniaraguaia.edu.br

² Coordenadora e professora do Curso de Psicologia no Centro Universitário Araguaia (UniAraguaia). Doutoranda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestra em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Especialista em Avaliação Psicológica pela Dalmass Curso (DALMASS-Goiás). Especialista em Docência do Ensino do Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC-Go). Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). E-mail: gabriela.alves@uniaraguaia.edu.br

INTRODUÇÃO

Compreender a criança a partir de uma teoria educacional é uma tarefa complexa, que exige, antes de qualquer análise, um aprofundamento rigoroso dos pressupostos e princípios que sustentam essa teoria. Essa complexidade decorre não apenas dos conceitos envolvidos, mas também da necessidade de uma análise histórica e epistemológica que leve em consideração os contextos sociais e culturais nos quais essas teorias foram formuladas e desenvolvidas.

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil, explorando o potencial de diálogo entre essa perspectiva teórica e a educação de crianças menores de seis anos de idade. Para tanto, apresentamos inicialmente os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, incluindo o contexto histórico de sua formulação e os princípios metodológicos que a caracterizam. Esse resgate é essencial para compreendermos as bases epistemológicas e os compromissos sociais da teoria, sobretudo no que tange à formação integral do ser humano em contextos marcados pela desigualdade social.

Posteriormente, com base nas contribuições de autores como Alessandra Arce (2002, 2007, 2013), Ana Carolina Marsiglia (2013), e Juliana Pasqualini e Lucineia Lazaretti (2022), discutiremos a viabilidade de construir um diálogo entre a pedagogia elaborada por Demerval Saviani e o campo da Educação Infantil. Ao longo dessa discussão, apresentaremos nosso posicionamento sobre as possibilidades desse diálogo, considerando as especificidades da prática pedagógica voltada para crianças de 0 a 6 anos de idade.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A Pedagogia Histórico-Crítica surge no Brasil, fundamentalmente, a partir de 1979, em um contexto de profundas inquietações e exigências no campo educacional, marcado pelas lutas sociais e pelas demandas por uma educação emancipadora. Concebida por Dermeval Saviani, essa pedagogia se fundamentou no materialismo histórico-dialético, uma abordagem que buscou compreender a realidade em sua totalidade, considerando as contradições e os processos históricos que constituem a sociedade.

Essa proposta começou a adquirir forma, sobretudo na segunda metade da década de 1970, período de intensas disputas políticas e pedagógicas. Nesse contexto, professores e pesquisadores contrários ao modelo hegemônico da educação, que visava à manutenção do status quo e à reprodução das desigualdades, reivindicavam uma alternativa pedagógica capaz de transformar a prática educativa nas escolas. A Pedagogia Histórico-Crítica se apresentou, então, como uma alternativa que defendia a integração entre teoria e prática, visando uma ação pedagógica fundamentada teoricamente e, ao mesmo tempo, orientada para a prática transformadora.

Nas palavras de Saviani (1991, p.94):

[...] vai se generalizando entre os professores a expectativa em torno da busca de alternativas. À medida que se tornam mais evidentes a insuficiência, a inadequação, a inviabilidade da orientação oficial, a tendência dos professores é raciocinar, mais ou menos, nos seguintes termos: Está bem. Esta pedagogia

oficial que se tentou generalizar é inconsciente, é passível de contestação, atende a interesses minoritários, atende à tentativa dos grupos dominantes de impor a toda a sociedade a sua dominação; mas, e então? Se essa educação, essa forma de ensinar não é adequada, qual será?

Portanto, é nesse cenário de busca por alternativas teóricas e metodológicas que nasceu a Pedagogia Histórico-Crítica, cujo principal objetivo foi o de compreender a questão educacional a partir de sua base histórica e objetiva, conectando a educação às suas determinações sociais e propondo um rompimento com a lógica de subordinação e alienação dos indivíduos. Esse enfoque materialista histórico-dialético possibilitou a análise crítica da realidade, identificando as relações de poder que moldam a educação e orientando uma prática pedagógica consciente de suas implicações políticas e sociais.

É fundamental, antes de discorrermos sobre os fundamentos dessa pedagogia, identificar o contexto histórico no qual ela se inseriu, observando as teorias que lhe antecederam. Até porque, se essa nova proposta se alicerçou no materialismo histórico, seria incoerente não a tratar a partir da sua historicidade e de suas contradições. O resgate histórico é imprescindível para evidenciar a necessidade de superação das limitações impostas pelas pedagogias anteriores e justificar o surgimento de uma alternativa que vise à transformação social.

De acordo com Saviani (1991), a educação brasileira, até 1759, desenvolveu-se essencialmente por influências da pedagogia tradicional católica, fortemente marcada pela atuação dos padres jesuítas. Este modelo baseava-se na rigidez disciplinar e na formação voltada à manutenção da ordem religiosa e social, priorizando a instrução moral e dogmática. Com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, iniciou-se uma nova proposta educacional, a pedagogia tradicional leiga, inspirada nas ideias do liberalismo clássico, que perdurou até o início do século XXI.

A pedagogia tradicional, no entanto, começou a perder força com a ascensão do escolanovismo, cujas ideias adentraram o território brasileiro principalmente a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932. O escolanovismo defendia uma educação centrada no aluno e na valorização da experiência individual como método de aprendizagem. Para Saviani (1991, p. 91), “a década de 20 é muito fértil nessa influência do escolanovismo”. Após a promulgação da Constituição de 1934, o movimento se consolidou, orientando a educação brasileira até os anos finais de 1960, quando começou a dar sinais de crise, sendo substituído pela pedagogia tecnicista, oficializada no período da ditadura militar.

A pedagogia tecnicista, marcada pelo utilitarismo e pela lógica de eficiência, impôs-se nos anos de 1970, quando o regime militar tentou implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, por meio de acordos com o mec-usaid, centrada nas ideias de racionalidade, produtividade e controle. Essa abordagem visava atender às demandas do mercado de trabalho, despolitizando a educação e reforçando a formação de indivíduos conformistas, adaptados às exigências da sociedade capitalista.

[...] a influência tecnicista se impõe, e é na década de 70 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através de acordos com o mec-usaid, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade (Saviani, 1991, p. 93).

Em meio a esse cenário de valorização de uma pedagogia da racionalidade e eficiência, surgem, de forma opositiva, as análises crítico-reprodutivistas, representadas por autores como Bourdieu e Passeron. Essas teorias criticavam a educação enquanto um aparato reprodutor das desigualdades sociais, evidenciando como o sistema escolar perpetuava as estruturas de dominação. “Empreender a crítica da educação, pondo em evidência seu caráter reprodutivista” (Saviani, 1991, p. 93) era o cerne de sua análise, destacando que a educação, tal como era oferecida, reafirmava as desigualdades e não possibilitava mudanças estruturais.

Para Saviani (1991), embora as teorias crítico-reprodutivistas tenham tido importância ao propor uma crítica ao modelo autoritário da pedagogia tecnicista, elas falharam em oferecer uma perspectiva de superação e transformação. Por não proporem alternativas para a prática educativa, essas teorias não se caracterizavam como pedagógicas no sentido pleno. Limitavam-se a análises descritivas da reprodução social, sem um projeto pedagógico que pudesse servir como guia para os professores no ambiente escolar.

Nesse sentido, essas teorias foram consideradas mecanicistas, não dialéticas e a-históricas, pois desconsideravam o potencial transformador da prática educativa. Para Saviani (1991), a educação é determinada pela sociedade, mas também exerce influência sobre ela em uma relação dialética, recíproca e contraditória. A Pedagogia Histórico-Crítica partiu desse entendimento, afirmando que a educação, ao mesmo tempo que é condicionada pelas estruturas sociais, possui o potencial de atuar sobre essas estruturas, rompendo com as condições de opressão e promovendo a emancipação humana.

A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, busca articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência e compromisso seja a transformação da sociedade, e não sua manutenção ou perpetuação. A transformação não deve ser apenas um ideal abstrato, mas algo concretamente articulado na prática educativa, em cada sala de aula, visando à formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel histórico.

Dessa forma, a teoria pedagógica proposta por Dermeval Saviani (1991, p. 105) não deixou de considerar as contribuições que cada corrente pedagógica trouxe, mas se diferenciou substancialmente de cada uma delas. A Pedagogia Histórico-Crítica é reconhecida por ser uma concepção que se firma sobre uma base histórica e historicizante, profundamente envolvida com a educação escolar e com os processos de luta e resistência das classes trabalhadoras. Sua proposta visa à formação integral dos sujeitos, na perspectiva de transformá-los em agentes da transformação social.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A Pedagogia Histórico-Crítica alicerça-se em uma proposta inspirada em pressupostos marxistas, resgatando alguns dos conceitos fundamentais dessa teoria para embasar seus princípios, tais como a concepção de homem, educação, trabalho material e não-material. Esse alicerce visa uma prática educativa que promova a emancipação humana por meio da superação das desigualdades sociais e da transformação da realidade.

Nessa perspectiva, o homem é compreendido como um ser capaz de produzir sua própria existência, apropriando-se da natureza, transformando-a e

sendo transformado por ela. A ação transformadora e criativa do ser humano é o que o distingue dos demais animais. Por meio do trabalho, o homem se educa, se realiza, se transforma e transforma o ambiente à sua volta, construindo, assim, sua história e se integrando ao coletivo conforme destacou Marx (2004). Esse processo dialético na visão de é a base da concepção marxista de ser humano — um ser social e histórico, que se desenvolve na interação com os outros e com o mundo.

A essência da realidade humana, portanto, reside no trabalho. Ao transformar e agir sobre a natureza, o homem constrói sua história e ajusta o mundo de acordo com suas necessidades. Nesse sentido, Saviani (1991, p. 97) afirma que a educação se insere nesse processo de trabalho humano: “No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho; portanto, o ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar”.

O trabalho exercido pelo homem pode ser tanto material quanto não-material. O trabalho material diz respeito à produção de bens e objetos concretos, enquanto o trabalho não-material refere-se à produção de valores, conhecimentos e ideias. Portanto, a educação se enquadraria nesta última categoria, sendo um trabalho não-material, pois envolve a transmissão e construção de conhecimentos, valores e consciência crítica, sem a produção de bens tangíveis (Saviani, 1997).

Assim, a educação, segundo a perspectiva histórico-crítica, é definida como “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo a humanidade” (Saviani, 1991), constituída histórica e coletivamente pelos seres humanos. A educação é, portanto, uma mediação no seio da sociedade global, inserida no interior da prática social, com o propósito de desenvolver nos indivíduos a capacidade de compreender e transformar a realidade.

O objeto central da educação, nessa concepção, é a transmissão dos conteúdos historicamente construídos — aqueles elementos culturais que contribuem para a humanização do ser humano em sua essência. Estes conteúdos são historicamente acumulados e expressam a síntese do conhecimento humano, sendo essenciais para que o indivíduo possa se apropriar da cultura, desenvolver uma consciência crítica e se emancipar.

Para atingir esse objetivo, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe cinco momentos para o desenvolvimento da prática educativa nas instituições educacionais:

1. **Prática social inicial:** Este é o momento em que ocorre a contextualização do conteúdo, estabelecendo o primeiro contato entre professor(a) e aluno. Nessa etapa, os conhecimentos dos educandos ainda se apresentam de maneira fragmentada, cabendo ao professor(a) fazer a articulação entre o conteúdo escolar e a realidade social. Como afirma Gasparin (2012, p. 28): “Ao professor cabe fazer, de modo sistemático, as ligações do conteúdo escolar com a dimensão social que ele possui”.
2. **Problematização:** Nesta etapa, inicia-se o processo de sistematização do conteúdo. A prática social inicial é colocada em questão, estimulando o aluno a refletir criticamente sobre o contexto apresentado. A problematização é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois desafia o aluno a formular hipóteses e comprometer-se teoricamente e praticamente com a busca de soluções. Gasparin (2012, p. 47) ressalta: “O educando, após ter sido desafiado, provocado,

despertado e ter apresentado algumas hipóteses de encaminhamento, compromete-se teórica e praticamente com a busca da solução para as questões levantadas. O conteúdo começa a ser seu”.

3. **Instrumentalização:** Neste momento, ocorre a construção do conhecimento de forma sistemática. Professores e alunos interagem ativamente, e o conteúdo é disponibilizado de forma organizada, sendo assimilado e recriado pelos alunos. A instrumentalização envolve a mediação do(a) professor(a), que auxilia os alunos a construir uma representação mental clara e crítica do objeto de estudo (Gasparin, 2012, p. 51).
4. **Catarse:** Este processo corresponde à elaboração teórica da síntese, em que o aluno integra o que já sabia com o que aprendeu ao longo das etapas anteriores. A catarse é o momento em que o conhecimento adquire um caráter mais abstrato e profundo, sendo compreendido como um produto social e histórico, carregado de significados. Nesse estágio, o aluno internaliza o conteúdo como parte de sua consciência crítica, superando a fragmentação inicial.
5. **Retorno à prática social:** O último momento consiste na transposição do conhecimento teórico para a prática, aplicando os conteúdos apreendidos na resolução de problemas reais e no enfrentamento de desafios cotidianos. Segundo Gasparin (2012, p. 139), representa “a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo”. Essa etapa visa proporcionar aos alunos uma nova vivência do conteúdo, agora enriquecida pela compreensão crítica, possibilitando a transformação da prática social.

Esses cinco momentos constituem uma proposta prática de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica, buscando não apenas a transmissão de conteúdos, mas a apropriação crítica e consciente dos mesmos, de modo a possibilitar a emancipação do sujeito e a transformação da realidade. Não se trata de um desenvolvimento estanque ou rígido, mas de uma possibilidade de trabalho que pode ser proposta de acordo com o contexto e as necessidades dos estudantes.

Diante dos princípios e da proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, questionamos: seria possível, ao conhecê-la profundamente, aplicar seus fundamentos ao trabalho com crianças na Educação Infantil? Para nós, essa possibilidade deve ser analisada considerando as especificidades dessa etapa, que compreende a criança em sua integralidade. Isso nos exige defender uma abordagem crítica e ampliada da infância, reconhecendo as particularidades desse momento da vida e as necessidades próprias do desenvolvimento infantil.

É POSSÍVEL FALAR DE EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA?

Ao propormos um estudo sobre a educação de crianças menores de seis anos de idade sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, deparamo-nos, como apontam Arce (2013) e Pasqualini e Lazaretti (2022), com um discurso crítico que busca deslegitimar essa teoria. Tal discurso frequentemente sustenta uma visão simplista e distorcida, caracterizando a Pedagogia Histórico-Crítica como excessivamente conteudista e livresca, reduzindo-a a uma mera atualização da pedagogia tradicional.

Nesse contexto, a educação da criança com base na Pedagogia Histórico-Crítica é vista, por esses críticos, como uma limitação ao direito da criança de se desenvolver plenamente e de maneira livre. Contudo, para as autoras, essa visão desconsidera o papel essencial do processo educativo na formação integral do ser humano, reduzindo a Educação Infantil a um espaço de contemplação passiva e de espontaneidade, desprovida da mediação necessária ao desenvolvimento das potencialidades infantis.

Contrapondo-se a essa visão, Arce (2013, p. 5) afirma:

[...] este duvidar tem seu mérito, pois as políticas públicas para a educação de crianças pequenas, bem como a produção hegemônica na área, apontam para qualquer tentativa de intervenção intencional, direta por parte do adulto no desenvolvimento infantil como quase um verdadeiro sacrilégio. Algo que feriria a alma infantil. Dentro deste contexto, marcado pelo discurso que prega a desescolarização da Educação Infantil, trazer uma pedagogia que discute as possibilidades do 'ensinar', do 'dirigir' intencionalmente o desenvolvimento infantil, só poderia gerar dúvidas, desconfiâncias e, por vezes, até sentimentos mais intensos.

Ao analisarmos as ideias de Pasqualini e Lazaretti no livro "*Que Educação Infantil Queremos?*" (2022), torna-se evidente a distinção que as autoras fazem entre o modelo escolarizante e o que consideram um verdadeiro modelo escolar para a Educação Infantil. Segundo elas, as práticas escolarizantes baseiam-se na reprodução da escola tradicional, limitando a Educação Infantil à mera transmissão de conteúdos, sem levar em conta a complexidade do desenvolvimento infantil. Em contraste, as autoras nos convidam a imaginar uma escola diferente — um espaço que vá além do ensino formal, oferecendo acolhimento, aprendizado e alegria.

Como definem Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 17):

A escola que queremos ensina e, por isso, é rica em conhecimento mediado pela relação professor-criança, mas não por isso é sisuda, cinzenta, ao contrário: é uma escola colorida, alegre, acolhedora; um espaço de vida e formação que proporciona o acesso à cultura humana em suas formas mais elaboradas e o contato com a natureza (progressivamente) mediado pelo conhecimento científico; uma comunidade na qual se tecem vínculos e relações humanas promotoras do desenvolvimento ético-afetivo-cognitivo e do bem-estar de todos os envolvidos.

É importante mencionarmos que essa visão escolarizante, a qual também combatemos, encontra raízes históricas, sobretudo, na década de 1970, um período em que a Educação Infantil começou a ser estruturada a partir de um ideal de "salvação da criança". Esse ideal deu origem a um modelo pré-escolar fortemente baseado em programas artificiais de cunho cognitivista, que impunham às crianças atividades desprovidas de significado, muitas vezes desmotivantes e direcionadas exclusivamente à alfabetização precoce e à preparação para etapas posteriores da escolarização. Assim, instaurou-se uma lógica de educação pré-escolar instrumental, que visava ajustar a criança às expectativas do ensino fundamental, ignorando suas necessidades, interesses e ritmos próprios.

Arce (2002) destacou que os princípios educacionais de Froebel e Pestalozzi influenciaram de forma determinante o ideal de infância na Europa e,

posteriormente, em todo o mundo. Esses autores, que estiveram na gênese do pensamento escolanovista, concebiam a infância como um "reduto de pureza", onde cabia ao educador "apenas observar, guiar, orientar o desenvolvimento natural da criança" (Arce, 2002, p. 211). Tal perspectiva contrapôs-se à abordagem escolarizante, defendendo um processo educativo mais respeitoso às características e potencialidades próprias da infância, sem a imposição de práticas voltadas exclusivamente à adaptação ao ensino formal.

Embora esses ideais tenham se mostrado progressistas em comparação com as práticas educativas vigentes, ao examinar os princípios de suas pedagogias em profundidade, encontramos um caráter resignado e pouco crítico. Como aponta Arce (2002, p. 200), essa pedagogia sugere uma adaptação dos indivíduos às condições sociais existentes, ao invés de promover uma educação crítica capaz de transformar as condições objetivas de vida. Portanto, o ideal de "educação natural" acaba por desconsiderar a necessidade de transformação social.

Mesmo que Froebel e Pestalozzi tenham precedido o movimento escolanovista, suas ideias formaram a base dessa corrente. Para alguns estudiosos, como Shuchodolski (1992, apud Arce, 2002, p. 206), esses autores inseriram-se no que se conhece como "pedagogia da existência", em que a educação se centra na "existência individual". Nesse modelo, a educação seria orientada pela experiência particular de cada indivíduo, valorizando a descoberta de dons e conhecimentos internos, enquanto o papel do(a) professor(a) do ensino formal seria relegado a um segundo plano.

Arce (2002) enfatizou que a defesa da individualidade e autonomia da criança está profundamente enraizada nas ideias burguesas difundidas na segunda metade do século XIX e ao longo do século XX. Essa perspectiva, ao subordinar a educação ao desenvolvimento natural da criança e minimizar a mediação do(a) professor(a), desconsidera a necessidade da apropriação dos conhecimentos científicos e culturais historicamente constituídos. A concepção de infância que se consolidou nesse período esteve intimamente ligada a uma perspectiva antiescolar, rejeitando a ideia de ensinar qualquer conceito historicamente e socialmente construído às crianças de pouca idade.

Em contraposição a essa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma educação fundamentada na formação integral do ser humano, que se dá por meio da mediação consciente de professores, elementos essenciais ao processo de humanização. A mediação ativa, com o foco na apropriação dos conhecimentos culturalmente acumulados, está no centro dessa proposta pedagógica. Essa abordagem, ao nosso ver, encontra consonância com as ideias defendidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que concebem a Educação Infantil como um processo amparado no patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Assim, a formação integral é entendida como um movimento que possibilita o desenvolvimento crítico, reflexivo e consciente da criança, em um processo intencional que envolve tanto a mediação dos professores quanto a valorização da cultura historicamente construída.

Para Arce (2013), Pasqualini e Lazaretti (2022) a Educação Infantil deve romper com práticas que meramente replicam o modelo tradicional escolar, e sim criar um modelo pedagógico que respeite a singularidade da infância e suas necessidades específicas. Nesse sentido, podemos dizer as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Brasil, 2009) também reforçam a importância de um currículo que promova o desenvolvimento integral das

crianças de 0 a 6 anos de idade, considerando suas potencialidades, necessidades e a valorização de suas vivências, integrando diferentes dimensões do seu contexto social e cultural.

Desse modo, ao situar a Educação Infantil nesse referencial, segundo as referidas estudiosas, cria-se um espaço educativo que respeita o tempo da infância, possibilitando à criança explorar, descobrir e participar ativamente de processos que lhe permitam apropriar-se de forma significativa do conhecimento. Para as estudiosas, essa perspectiva se distancia das práticas escolarizantes e produtivistas, que reduzem a Educação Infantil a uma antecipação do Ensino Fundamental, e visa, ao contrário, proporcionar uma formação que respeite a infância em toda sua plenitude.

Assim, ao propor uma educação voltada ao desenvolvimento pleno da criança nos moldes da Pedagogia Histórico-Crítica, Arce (2013), Pasqualini e Lazaretti (2022) destacam que é comum surgirem dúvidas e críticas negativas. Tais reações decorrem, muitas vezes, de uma visão distorcida de que essa abordagem teria como objetivo "escolarizar" precocemente a Educação Infantil, privando as crianças de sua espontaneidade e autonomia. Ao contrário disso, as autoras apresentam em seus estudos que a Perspectiva Histórico-Crítica não visa antecipar etapas, mas sim oferecer um espaço de aprendizagem rico e intencional, que valorize a cultura infantil e reconheça a criança como sujeito histórico e de direitos.

Desse modo, para responder se é possível a Pedagogia Histórico-Crítica ser uma teoria que norteie o trabalho com a educação da criança da Educação Infantil é necessário, ainda, identificar de qual criança e de qual infância estamos tratando. A concepção de infância nos revela muito sobre essa criança, atravessando inclusive o conhecimento de como ela se desenvolve, se constitui e aprende.

É necessário que entendamos assim como esclarece Arce (2013, p.23) que

A criança é protagonista na construção do conhecimento. É na relação estabelecida com o meio e com as outras crianças que elas constroem o conhecimento. Não há espaço para a transmissão de conhecimentos, pois, parte-se do princípio de que não existe verdade, mas sim, verdades, vários significados sendo atribuídos a um mesmo fato e várias interpretações a serem apresentadas. Não há como reproduzir a realidade, na verdade, seria impossível sua apreensão por completo. Assim, cada criança pode ressignificar o mundo e o conhecimento, (re)apresentando-o de um jeito próprio, produzindo novas culturas e formas de pensar e de se ver o mundo.

Nesse sentido, precisamos reconhecer que a Pedagogia Histórico-Crítica não caminha de forma isolada. Enquanto construção coletiva, ela recebe contribuições de diferentes áreas que também investigam a criança. Um exemplo importante é a Psicologia Histórico-Cultural, que propõe uma discussão fundamental sobre o desenvolvimento infantil a partir de uma perspectiva histórico-dialética, representada especialmente pelos estudos de Lev Vigotski, Alexis Leontiev, Alexander Luria, Elkonin e outros pesquisadores.

Essa abordagem auxilia a Pedagogia Histórico-Crítica a compreender aspectos da infância que o campo pedagógico isoladamente não abarca. Por exemplo, Pasqualini (2013, p. 77), com base em estudos de Vigotski (1995), aponta que:

O desenvolvimento infantil não pode ser explicado a partir das leis naturais universais. O elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a relação criança-sociedade. As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e educação são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquico como um fenômeno historicamente situado. (Pasqualini, 2013, p. 77).

Assim, compreendemos que é possível que a educação da criança que frequenta a Educação Infantil seja orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica, no entanto, desde que seja um trabalho coletivo, que resgate elementos e contribuições de outras áreas que também pensam e discutem a criança como um sujeito histórico, social e cultural. A Psicologia Histórico-Cultural, por exemplo, oferece à educação uma contribuição essencial ao proporcionar uma compreensão científica do sujeito da educação: Quem é a criança? Como ela se relaciona com o mundo em cada momento do seu desenvolvimento? Como se estrutura o psiquismo infantil e quais são suas possibilidades de desenvolvimento? (Pasqualini, 2013, p. 74).

Neste contexto, a concepção de desenvolvimento infantil que defendemos não é a da psicologia tradicional, que trata a criança como um objeto de estudo em experimentos de laboratório. Adotamos a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento infantil, originada na proposta da Escola de Vigotski, que considera a criança em sua totalidade. Partimos da premissa de que “[...] não há uma única e universal infância, pois são diferentes as formas de tratar e conceber a criança” (Barbosa et al., 2008, p. 5). A infância deve, portanto, ser entendida em seu contexto histórico, como uma etapa de desenvolvimento com suas particularidades. Assim, a criança, como sujeito ativo, é capaz de transformar e compreender o mundo ao seu redor por meio de um processo dialético de interação com o outro (Barbosa, 1997).

Para a criança, que é detentora de direitos e está inserida em um contexto de constante transformação, defendemos a necessidade do ensino — não um ensino com caráter escolarizante, mas sim aquele que respeite as especificidades da Educação Infantil e ofereça à criança a possibilidade de descobrir o mundo em suas múltiplas facetas. Não se trata de reproduzir práticas que visam preparar a criança para o Ensino Fundamental, mas de promover situações ricas de interação, que favoreçam seu desenvolvimento integral como sujeito histórico e social. A intencionalidade pedagógica dos professores é central nesse processo, não como quem impõe conhecimentos, mas como quem cria oportunidades para que a criança se aproprie dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, de forma significativa e contextualizada.

Acreditamos que a figura do(a) professor(a) é essencial em todas as etapas da educação, pois representa o sujeito mais experiente, capaz de promover intencionalmente situações de aprendizagem e desenvolvimento. O ensino a que nos referimos é aquele descrito por Arce (2013, p. 10):

[...] que está presente no planejamento intencional que deve ser realizado pelo professor nas atividades que pretende realizar com as crianças. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos, o professor está interagindo e, por meio dessa interação, ensinando deliberadamente, intencionalmente. Pois, objetiva com cada movimento seu gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a

partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além.

Portanto, a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação das crianças de pouca idade se expressa em um de seus principais fundamentos: É necessário oportunizar o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, ou seja, a "apropriação, por parte da criança, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas, e na expressão das grandes obras de arte" (Saviani, 2013, p. 214).

Entretanto, é evidente que precisamos avançar sistematicamente na proposta de trabalho pedagógico com crianças menores de seis anos de idade. Defendemos o ato de ensinar na Educação Infantil, mas é fundamental que esse ensino esteja alinhado às necessidades e características dessa etapa, respeitando o tempo da criança, suas formas de expressão e os diferentes contextos em que está inserida. Não se trata de escolarizar a infância, mas de reconhecer que, desde cedo, a criança é capaz de produzir cultura, interagir com o conhecimento e transformar o mundo ao seu redor.

Portanto, defendemos que a Educação Infantil deve ser concebida como um espaço vivo e plural, onde ocorrem encontros afetivos e se vivenciam experiências concretas e diversificadas. Nesse contexto, é fundamental valorizar o trabalho com as diferentes linguagens, destacando a importância da corporeidade e do movimento. As Artes Visuais, a Música, as Artes Cênicas e a Literatura devem coexistir de forma integrada com áreas do conhecimento como Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, promovendo vivências significativas e conectadas com a realidade das crianças (Barbosa, 2010).

Esse espaço deve ainda privilegiar a imaginação, a criação e as interações entre sujeitos de diferentes idades, bem como o uso de materiais, tempos e contextos variados. Assim, garantimos às crianças oportunidades de explorar, brincar e experimentar o mundo de forma criativa e autêntica, respeitando suas potencialidades e particularidades.

Ao defendermos que a Educação Infantil seja um espaço de vivências plurais, afirmamos que este deve ser um ambiente no qual o brincar e as interações são elementos centrais. Esses elementos possibilitam às crianças descobrir o mundo ao seu redor e também suas próprias capacidades. Trata-se de um espaço que não impõe uma lógica formal e escolarizante, mas que incentiva a exploração de objetos, materiais, das relações, das linguagens e dos sentidos.

Dessa forma, as crianças podem se expressar e aprender por meio da música, da dança, das artes plásticas e do teatro, bem como pelo contato com a natureza e pelas experiências científicas que surgem de suas curiosidades e interesses e que são potencializadas pelos professores.

Podemos afirmar que, não basta expor a criança a estímulos diversos ou simplesmente disponibilizar a ela objetos da cultura; é fundamental organizar e mediar intencionalmente suas atividades, respeitando seus ritmos e interesses. Desse modo, a educação e o ensino só alcançarão efetivamente suas finalidades se a atividade da criança estiver "intencionalmente orientada".

Da mesma maneira, Leontiev (1978, p.272) esclarece que:

[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em

relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Isso evidencia a importância da ação do(a) professor(a) no processo de desenvolvimento infantil, não como alguém que impõe conhecimentos ou conteúdos, mas como um(a) mediador(a) que promove e orienta experiências, oferecendo novas perspectivas e sentidos a partir das atividades propostas (Pasqualini, 2011).

O ensino na Educação Infantil deve ser, portanto, vivido de forma integrada, garantindo que a criança tenha acesso ao patrimônio cultural de maneira contextualizada, sem a pressão de resultados imediatos ou da preparação para etapas futuras.

Não se ensina conteúdo científico apenas de modo expositivo e transmissivo, e a psicologia vigotskiana é bastante clara ao refutar a concepção de ensino de conceitos como sinônimo de verbalização de conceitos (por professores/ou alunos) de modo expositivo e transmissivo, indicando que se trata de (re)produzir o movimento do conceito na atividade intelectual da criança. As estratégias de ensino capazes de produzir esse movimento devem ser formuladas de acordo com o processo de aprendizagem em que a criança apresenta em cada momento se deu desenvolvimento, ou seja, a partir do modo como a criança se relaciona com o mundo e com os fenômenos de cada período da vida (Pasqualino e Lazaretti, 2022, p.42).

Para nós, o ato de inserir a criança da Educação Infantil na lógica escolar vigente, com foco em desempenho e metas, seria uma contradição diante de tudo que defendemos aqui. O que defendemos enquanto autoras desse trabalho é um espaço de educação em que as crianças possam se desenvolver integralmente, apropriando-se do conhecimento em suas diversas formas, sem perder a essência do brincar, da atividade criadora, da ludicidade e das diversas experiências do/no mundo.

Segundo Vigotski (2014), é essencial que as experiências das crianças sejam ricas e diversificadas, uma vez que a criatividade não é inata nem dada previamente. Pelo contrário, a imaginação criadora se constrói a partir das vivências acumuladas, que servem como material para as criações da fantasia. Assim, quanto mais experiências significativas a criança tiver, maior será o repertório que poderá utilizar para alimentar sua imaginação e desenvolver sua criatividade.

Desse modo, não podemos cometer o erro de transformar o ato de ensinar na Educação Infantil em um processo que se assemelha ao ensino formal, como ocorre no Ensino Fundamental. Tal prática desgasta e empobrece a experiência infantil, reduzindo essa etapa da vida das crianças à preparação para o futuro escolar, algo que, infelizmente, tem se tornado comum em muitos âmbitos educacionais, tanto públicos quanto privados. Ao invés disso, ao nosso ver, precisamos estabelecer um diálogo cuidadoso e respeitoso na transição entre as etapas da educação, reconhecendo que cada uma possui suas próprias especificidades, que devem ser respeitadas e valorizadas.

Dessa forma, a Educação Infantil deve ser compreendida como uma etapa única e insubstituível, que proporciona às crianças oportunidades reais de desenvolvimento pleno e integral, respeitando suas necessidades e direitos como

sujeitos ativos, sociais, culturais e históricos. Trata-se de um espaço que, por meio de vivências plurais, promove o encontro entre diferentes culturas e formas de enxergar e se relacionar com o mundo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de compreender e transformar a realidade ao seu redor.

TECENDO ÚLTIMAS REFLEXÕES

Com base nos escritos desenvolvidos ao longo deste artigo, compreendemos e reafirmamos algumas posições fundamentais. A Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma construção coletiva, comprometida em superar, de forma dialética, as pedagogias da essência e da existência, resgatando a centralidade do ensino dos conteúdos clássicos por meio da apropriação dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade em sua trajetória histórica.

Nesse processo, destaca-se o papel do(a) professor(a) como sujeito experiente e intelectual, cuja função ultrapassa a transmissão de conhecimentos. Não se pode atribuir exclusivamente ao aluno a responsabilidade por sua aprendizagem e desenvolvimento. O(a) professor(a) exerce um papel essencial como mediador(a), capaz de proporcionar experiências educativas que se traduzam em práticas sociais autênticas e significativas.

Dessa forma, ao refletirmos sobre essa proposta de educação para crianças menores de seis anos de idade, no contexto da Educação Infantil, precisamos reconhecer que tal proposta não opera isoladamente, nem é capaz de responder a todas as exigências do trabalho com a infância. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como um caminho para confrontar a negação do ato de ensinar na Educação Infantil, fenômeno reiterado nos discursos atuais. Contudo, é fundamental que ela caminhe em diálogo com outras áreas do saber, que também pensem e discutam a criança a partir de uma perspectiva crítica e ampliada.

Somente assim, os profissionais que atuam diretamente com as crianças poderão conscientemente se desvencilhar do discurso sedutor e romantizado da "inocência" da infância — um discurso que permeia o tecido social e frequentemente impede avanços pedagógicos. Superar essas antigas concepções significa reconhecer a criança como um constructo social de seu tempo, e não como uma abstração idealizada, desconectada das complexidades da sociedade contemporânea.

Por isso, como afirma Saviani (2013), é fundamental que todos os professores sejam conhecedores da área em que atuam, sobretudo aqueles que lidam diretamente com crianças de pouca idade. Isso se deve ao fato de que, desde a mais tenra idade, a criança tem o direito de conhecer e inserir-se criticamente na realidade em que vive, apropriando-se do conhecimento historicamente construído pela ação humana. Esse não é um favor, mas um direito que deve ser garantido e concretizado.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com as crianças de 4 a 6 anos. In: MARTINS, Lígia Márcia (Org.).

Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil ? em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARCE, Alessandra. **É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a Educação Infantil ?** In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013

BARBOSA, I. G. **Formação de conceitos na pré-escola**: uma versão sócio-histórica-dialética. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARSIGLIA Ana Carolina. **Infância e Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, Juliana. **Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski**: a teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA. Ana Carolina. *Infância e a Pedagogia Histórico-Crítica*. 2013.

PASQUALINI, Juliana e Lucineia Lazaretti. **Que Educação Infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauri:SP, Mireveja Editora, 2022.

SAVIANI, Demerval. **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. In: MARSIGLIA. Ana Carolina. *Infância e a Pedagogia Histórico-Crítica*. 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 1991.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF, 2014.