



## FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

FUNDAMENTOS DEL DESARROLLO HUMANO EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN  
INFANTIL BRASILEÑA

FOUNDATIONS OF HUMAN DEVELOPMENT IN THE HISTORY OF BRAZILIAN EARLY  
CHILDHOOD EDUCATION

Gedeli Ferrazzo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia  
gedeli.ferrazzo@ifro.edu.br

Mara Regina Martins Jacomeli

Universidade Estadual de Campinas – Unicamp  
mararmj@unicamp.br

**Resumo:** No movimento histórico, de acordo com as características de cada formação social, a humanidade produziu diferentes formas de compreender a criança e o papel da Educação Infantil. Desse modo, o objetivo do presente trabalho é caracterizar os fundamentos do desenvolvimento humano que exerceram influência na história da Educação Infantil brasileira. Para tanto, conduziu-se um estudo bibliográfico e documental, com o propósito de delinear, na história da Educação Infantil brasileira, a compreensão dos fundamentos das proposições elaboradas que sustentam as práticas pedagógicas. Trata-se de um tema importante, considerando que o trabalho educativo da primeira etapa da educação básica sempre padeceu sobre enfoques pedagógicos anti-escolares e assistêmáticos, o que resultou em uma política pública recessiva pela oferta de programas de caráter ora compensatórios, ora preparatórios / preventivos, com escassos recursos do setor público. Encerra-se o texto, destacando os pressupostos teórico-metodológicos que possibilitam a superação da concepción assistencialista-compensatória, capazes de contribuir na compreensão das práticas pedagógicas compromissadas com o desenvolvimento pleno dos aspectos estruturantes do sujeito humano, na formação das novas gerações.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. História da Educação. Desenvolvimento humano.

**Resumen:** En el movimiento histórico, de acuerdo a las características de cada formación social, la humanidad produjo diferentes formas de entender al niño y el papel de la Educación Infantil. Así, el objetivo de este trabajo es caracterizar los fundamentos del desarrollo humano que influyeron en la historia de la Educación Infantil brasileña. Para ello, se realizó un estudio bibliográfico y documental, con el objetivo de delinear en la historia de la Educación Infantil brasileña, la comprensión de los fundamentos de las proposiciones elaboradas que sustentan las prácticas pedagógicas. Este es un tema importante, considerando que el quehacer educativo de la primera etapa de la educación básica siempre ha padecido enfoques pedagógicos antiescolares y asistémáticos, resultando en una política pública recesiva al ofrecer programas a veces compensatorios, a veces preparatorios o preventivos, con escasos recursos del sector público. El texto cierra, destacando



los presupuestos teórico-metodológicos que posibilitan la superación de la concepción asistencialista-compensatoria, capaces de contribuir a la comprensión de prácticas pedagógicas comprometidas con el pleno desarrollo de los aspectos estructurantes del sujeto humano, en la formación de nuevos generaciones.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Historia de la Educación. Desarrollo humano.

**Abstract:** Within the context of historical movement and grounded in the characteristics of each social formation, humanity has formulated a range of perspectives concerning children and the role of Early Childhood Education. Therefore, the purpose of this paper is to characterize the foundations of human development that have significantly impacted the history of Brazilian Early Childhood Education. To that end, a bibliographical and documental study was carried out, with the intention of delineating the historical underpinnings of the propositions that form the basis of pedagogical practices within Brazilian Early Childhood Education. This is a significant theme, as the educational work during the initial stage of primary education have consistently been impacted by anti-school and unsystematic pedagogical approaches, resulting in inadequate public policies that offer programs that are intermittently compensatory, preparatory or preventive, all while grappling with limited public sector resources. Ultimately, it is crucial to underscore the theoretical-methodological assumptions aimed at transcending the welfare-compensatory conception, which can contribute to enhance the understanding of pedagogical practices dedicated to the comprehensive development of the foundational aspects of the human subject in the new generations.

**Keywords:** Early Childhood Education. History of Education. Human development.

## Introdução

O processo histórico da constituição da Educação Infantil no Brasil foi assinalado pelo abandono, pelo assistencialismo e por iniciativas privatistas que, nos dias atuais, exercem significativa influência nas políticas educacionais brasileiras, resultando em uma política pública recessiva pela oferta de programas de caráter ora compensatórios, ora preparatórios ou preventivos, com escassos recursos do setor público.

Todavia, o movimento de constituição da Educação Infantil no país não pode ser concebido de forma estática, contrário a isso, a contextualização de cada período da Educação Infantil apresenta os determinantes histórico-sociais, que condicionam as proposições filosófico-educacionais que permeiam sua origem.

Para tanto, comprehende-se que a Educação Infantil precisa “[...] avançar nas suas proposições curriculares: das experiências imediatas e cotidianas das crianças ao direito de acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade historicamente” (SOARES; GALVÃO, 2021, p.1).

Desse modo, o objetivo desse trabalho é caracterizar os fundamentos do desenvolvimento humano que exerceiram influência nas práticas pedagógicas na história da Educação Infantil brasileira, com o propósito de inferir elementos que contribuam para a compreensão de tais ações compromissadas com o desenvolvimento pleno dos aspectos estruturantes do sujeito humano.

Para cumprir tal intenção, conduziu-se um estudo bibliográfico e documental, a fim de



delinear na história da Educação Infantil brasileira, os referenciais teóricos, que possibilitem a compreensão das proposições elaboradas pelas políticas educacionais, bem como a forma de encarar e compreender a efetiva função da escola para a Educação Infantil.

Trata-se de um tema relevante para área, considerando que o trabalho educativo da primeira etapa da educação básica sempre padeceu sobre enfoques pedagógicos anti-escolares e assistemáticos, conforme destacado por Pasqualini e Martins (2020). Defende-se aqui que a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento, do conteúdo escolar, que deve ir além dos conhecimentos da prática cotidiana, para assim possibilitar a superação da síntese do aluno (SAVIANI, 2008).

Desse modo, organizou-se o texto, inicialmente, apresentando uma síntese da história do atendimento à criança no Brasil, essa recapitulação histórica se faz necessária para se compreender a constituição da Educação Infantil no país. Em seguida, caracterizaram-se os fundamentos do desenvolvimento humano que exerceram influência nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Finaliza-se o texto, destacando que diante de todas as adversidades impostas à educação brasileira no contexto atual, a pedagogia Histórico-Crítica proporciona as bases teórico-metodológicas comprometidas com o pleno desenvolvimento das crianças e a formação das novas gerações, concebendo a educação como instrumento presente para se criar as condições necessárias de superação dessa ordem societária.

## 2 Trajetória da Educação Infantil brasileira

A atenção à criança brasileira remonta o período colonial com as ações de catequese e abandono, tendo como principal marca a doutrinação dos jesuítas, ao sedimentar a cultura teocrática europeia na colônia:

[...] os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a Ratio Studiorum, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina (KUHLMANN JR, 1998, p. 22).

Além da catequese, que tinha como missão moldar a existência particular de cada ser à essência universal, ou melhor, a imagem e semelhança de Deus, nesse período, também se encontram as primeiras iniciativas da igreja católica para receberem as crianças abandonadas, com a criação em 1726 da Santa Casa de Misericórdia em Salvador, em 1738 no Rio de Janeiro, em 1789 no Recife e em São Paulo em 1825.



Apesar do trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, durante o século XIX, o índice de mortalidade infantil era alarmante, resultado das condições de miséria que se encontrava a população brasileira. Na tentativa de minimizar os problemas sociais, em especial das crianças, algumas iniciativas de cunho filantrópico-assistenciais de proteção à infância, estabeleceram-se por meio da adoção de creches para acolher as crianças pobres e abandonadas. Nesse período, o atendimento à criança é marcado pelo caráter médico-higienista<sup>1</sup>, no qual, visava combater principalmente a mortalidade infantil, realizar campanhas de vacinação, orientar mães e pajens sobre os cuidados necessários para que as crianças gozassem de boa saúde. Ao mesmo tempo, havia a preocupação de registrar e cadastrar os beneficiários desses serviços (KUHLMANN, 1998).

A aceleração do desenvolvimento econômico, associado e dependente, que se estabeleceu no país, a partir da década de 1930, fomentou a emergência em se produzir no país ciência e tecnologia para o maior desenvolvimento da indústria nacional, assim, o governo passou a dar maior importância à educação. Objetivava-se a reconstrução nacional via reconstrução educacional, ideal pioneiro e inspirador da Reforma Educacional. De acordo com Romanelli (1996, p. 59):

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste.

O desenvolvimento das relações capitalistas no Brasil, expresso pela luta de classes no âmbito econômico-social, manifesta-se no terreno educacional pelo confronto entre a pressão popular por educação e o controle das elites. Desse modo, passou também o Estado a dar maior ênfase a assistência à infância, considerando-as importantes para o fortalecimento do Estado Nacional.

Nesse contexto, as propostas educacionais começam a se configurar como ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento do Brasil. No caso do atendimento infantil, o Estado passou a assumi-lo parcialmente, dividindo com instituições privadas a responsabilidade no que se refere aos custos, manutenção e oferta de vagas, mas retendo o controle e

<sup>1</sup> O caráter médico-higienista ganha notoriedade entre o final do século XIX e início do século XX, com o propósito de desenvolver a higienização das cidades e da população, por meio da educação e ensinamentos de novos hábitos. Todavia, destaca-se, as ações médico-higienistas, marcaram presença no ambiente escolar, contribuindo para a “patologização” do fracasso escolar, ao justificar as dificuldades escolares através de patologias do indivíduo e suas deficiências funcionais, em detrimento aos determinantes sociais, pedagógicos e políticos (ZUCOLOTO, 2007).



direção do atendimento. Assim, ao mesmo tempo em que o Estado reconhecia a importância do atendimento às crianças, anuncjava a impossibilidade de resolvê-lo, tendência que, historicamente, assinalou as ações do Estado em relação à Educação Infantil.

Todavia, a atenção à criança ainda se amparava no caráter médico-higienista, encarando, agora, como forma de remediar e amparar a criança da situação precária que se encontrava, a fim de proteger a ordem social. Nessa perspectiva, se escamoteavam as diferenças sociais produzidas pela distribuição de renda desigual, pela culpabilização da família pelas condições de vida propiciadas à criança.

Nesse período, encontram-se as primeiras ações dos organismos multilaterais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e de entidades nacionais como a Legião Brasileira de Assistência<sup>2</sup>, no atendimento e proteção à infância, por meio de políticas assistenciais de investimento na infância pobre. A concepção assumida por essas instituições, baseava-se na crença que o nível de progresso de um país estava diretamente relacionado aos cuidados dispensados às crianças e jovens. Disso resultou o início da construção de uma política de atendimento pré-escolar às crianças pobres no Brasil, pelo emprego de políticas assistencialistas e compensatórias como estratégia de conciliação dos interesses de classes.

Deste modo, o atendimento pré-escolar no Brasil, voltado para o aspecto educacional se caracterizou, até o final da década de 1960 em:

[...] uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, segundo, grosseiramente (com variações nacionais), dois modelos institucionais: o das creches e similares, instituições acolhendo exclusiva ou principalmente crianças pobres; o dos jardins-de-infância, não especialmente destinados a crianças pobres (ROSENBERG, 2003, p. 179).

Atenta-se que a política assistencialista e compensatória, consagrada na Educação Infantil, manteve-se na essência da Lei nº 4.024/61, permanecendo os pressupostos assistencialistas e privatistas: “Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961).

Na década de 1960, em consequência das modificações ocorridas na ordem estrutural do país, que resultaram na mudança de rumo da política econômica e da ascensão do Regime civil-militar<sup>3</sup>, outras prioridades estabeleceram-se à educação. Intensificando-se,

<sup>2</sup> Criada por meio do Decreto-Lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1942.

<sup>3</sup> “O Estado Militar é assim encarado em sua historicidade, enquanto expressão de uma fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que ocorre sob a égide dos monopólios e que expressa, sobretudo, os interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos nacionais e das empresas estatais, formando um bloco cuja a direção é recrutada nas Forças Armadas e que conta com o decidido apoio dos setores tecnocráticos” (GERMANO, 1994, p. 21).



de forma mais efetiva, a participação de agências internacionais no financiamento de projetos e programas na área social e educacional. Consequentemente, a Educação Infantil foi incorporada à agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social do país.

Nesse contexto, o atendimento das crianças pobres ocorria por meio de programas de massa de baixos custos, que se assinalavam por um no modelo assistencialista-compensatório<sup>4</sup>, fomentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e a UNICEF.

Esses programas em massa, fomentados pelos organismos multilaterais, se assinalavam em uma política precarizada e marginal, imbuída de práticas pobres<sup>5</sup> e indecentes de promoção de uma educação compensatória.

A Educação Infantil para os países subdesenvolvidos transformou-se na rainha da sucata. O modelo incorporou uma articulação perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional do(a) educador(a), redundando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSENBERG, 2003, p. 180).

Frente à conjuntura social e econômica da época, que demandava uma solução aos problemas referentes ao crescimento econômico e o alivramento da pobreza, temos a incidência de uma política pré-escolar compensatória, com o propósito de compensar as carências das crianças e prevenir, por antecipação, o fracasso escolar. Fortemente influenciados pela abordagem da privação cultural, a política educacional buscava dar algumas respostas à crescente evasão escolar e a repetência das crianças (das classes populares) no ensino primário, de modo que a pré-escola era proclamada como solução das carências culturais destas crianças para o sucesso no ensino escolar, essas eram responsabilizadas pelo seu próprio fracasso e a sua cultura era mais uma vez discriminada.

Nessa conjuntura, a política de Educação Infantil se configurava pelo caráter assistencialista-compensatório, para a inserção da criança no ensino escolar, por ações de atendimento em massa, fortemente alinhados aos interesses dos organismos multilaterais na administração da pobreza.

O fim da Ditadura civil-militar no Brasil foi marcado por intensas lutas entre forças econômicas e sociais, o que congregou a redação da Constituição Federal Brasileira de 1988. Nesse processo, a educação passa a ser apresentada como um direito social, fomentando uma política educacional de caráter universal e elevando a criança à condição de cidadã.

<sup>4</sup> Esse modelo se caracterizava pela oferta da Educação Infantil no âmbito filantrópico, ou melhor, da caridade pública, ao passo que, o caráter compensatório, se estabelecia no sentido de compensar as “carências culturais” para o êxito na inserção da criança no ensino escolar.

<sup>5</sup> Características essas que até hoje se fazem presentes da condução de programas direcionados à Educação Infantil, o que comumente pode-se constatar na rede pública.



A Constituição de 1988, em seu artigo 227, atribui a toda criança de 0 a 6 anos o direito à creche e à pré-escola.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A partir das determinações constitucionais, a política educacional brasileira é redefinida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que ratifica o texto constitucional, estabelecendo a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

De acordo com a legislação educacional, o caráter do atendimento realizado tanto na creche como na pré-escola deve ser educativo, o que representa um grande avanço na superação do caráter assistencialista, historicamente predominante nos programas destinados à faixa etária de 0 a 6 anos.

Frente à tarefa da universalização da educação básica, o governo, por meio da Emenda 14/1996, atribui aos municípios a responsabilidade prioritária de oferta do ensino fundamental e da Educação Infantil. Todavia, ao mesmo tempo que a lei aumenta essa responsabilidade do município com a Educação Infantil, o que é um avanço, acaba desobrigando o Estado desse nível de educação.

Soma-se a esse contexto, a influência dos organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), na gerência e no controle das reformas políticas e sociais do país. Especificamente na área da Educação Infantil, o BM delineia uma nova concepção de “desenvolvimento infantil”, que orientou programas dedicados ao combate à pobreza:

Em vários de seus documentos, o BM atribui ao desenvolvimento infantil uma função instrumental, visando a prevenir ou compensar carências de crianças pobres, procurando, especialmente, maior eficiência do ensino fundamental e, assim, combater o “círculo vicioso de reprodução da pobreza” (ROSENBERG, 2003, p. 186).

Na concepção do BM, o desenvolvimento infantil constitui-se na antecipação da escolarização, como estratégia preventiva ao fracasso escolar, efetivando a lógica do custo-benefício sobre o rendimento posterior das crianças na escola. Essa concepção ainda se apresenta como uma realidade cruel na Educação Infantil no país, assinalada, muitas vezes, por uma alfabetização mecânica na pré-escola.



Apesar das legislações elevarem a criança à condição de cidadã, garantindo-lhe direitos, como o direito à educação desde a tenra idade, nem todas as crianças brasileiras podem usufruir deles, diante da pouca oferta de vagas nas instituições públicas. Na prática esses direitos são parcialmente efetivados, quando não ignorados, escamoteados nas políticas educacionais.

A análise histórica da consolidação das políticas de atendimento às crianças no Brasil demonstra que a Educação Infantil se consolidou pelo caráter assistencialista, e quando pretensamente educacional, visava à compensação.

É possível aferir que houve um avanço significativo nas políticas educacionais para essa modalidade, principalmente, por incorporar a Educação Infantil como etapa da educação básica, encarando aprendizagem e desenvolvimento como processos interligados e dependentes, que se reflete na preocupação de integrar as ações de cuidar e educar na infância. Por outro lado, existe um descompasso na ampliação da rede de atendimento<sup>6</sup> ou manutenção dos tempos e espaços que já foram consagrados ao atendimento infantil, o que se explica pela não destinação de recursos específicos para esse setor.

Apesar dos avanços promovidos pelos normativos legais, a atual conjuntura da Educação Infantil no país ainda é incapaz de promover a superação do histórico assistencialismo-compensatório e a dicotomia entre cuidar e educar. Decorrente, ora das políticas pauperizadas fomentadas pelo BM, que concebem essa etapa como preventiva, e que, consequentemente, culminam em um processo de antecipação mecânica da alfabetização, ora aprisionadas pelas amarras histórico-sociais do enfoque anti-escolar sobre a Educação Infantil.

Divergente ao exposto, é preciso considerar que o processo educacional na Educação Infantil deve se pautar no ensino sistemático e intencional, que possibilite o desenvolvimento pleno da criança, a formação da sua segunda natureza humana (SAVIANI, 2020).

Por isso, comprehende-se que o processo de ensino e aprendizagem, na Educação Infantil, deve ser firmado em pressupostos teórico-metodológicos que possibilitem a superação da concepção assistencialista-compensatória. Nesses termos, a seguir, apresentam-se os fundamentos do desenvolvimento humano e como esses se assinalam na história da Educação Infantil brasileira.

<sup>6</sup> Os recursos destinados aos programas não são suficientes e atendem somente a uma parca parcela da população infantil do país, contribuindo para o desenvolvimento de uma política privatista para a modalidade, que, por sua vez, resulta na política recessiva que vem sendo desenvolvida pelo setor público.



### 3 Fundamentos do desenvolvimento humano na Educação Infantil

No movimento histórico, de acordo com as características de cada formação social, a humanidade produziu diferentes formas de compreender a criança. Essas elaborações se atrelam ao desenvolvimento social e científico, ou seja, aos meios e mecanismos de que determinada sociedade dispõe para lidar com determinado fenômeno, em determinado momento histórico.

Assim, a cada fase da história vão surgindo novos critérios, novas formas organizativas, novas reflexões teóricas e práticas que sustentam a forma de compreender a criança e o papel da Educação Infantil. Desse modo, na tentativa de aprofundar referenciais para a análise das bases teóricas e metodológicas que sustentam as práticas da organização do ensino da Educação Infantil, delinearam-se os pressupostos de desenvolvimento humano nos processos de aprendizagem.

#### **a) perspectiva mecanicista e sua influência na concepção de desenvolvimento e aprendizagem**

Na perspectiva mecanicista, o homem é concebido como uma máquina biológica, submetido às mesmas leis que determinam a vida orgânica e a material. Assim, a capacidade de conhecer do homem é atrelada ao resultado de suas experiências externas, ou seja, o mundo empírico, das experiências sensíveis do sujeito e sua objetividade, que responde aos estímulos do meio e por este é condicionado.

Essa perspectiva tem como fundamento filosófico a concepção positivista, que se assinala pelo emprego dos procedimentos metodológicos das ciências naturais nas ciências humanas, utilizando o sujeito das ciências humanas como um objeto similar ao das ciências da natureza. Desse modo, para o positivismo o único conhecimento verdadeiro é aquele que pode ser observável e mensurável, o que conduz, inevitavelmente, a ideia de passividade do sujeito.

A prática decorrente dessa perspectiva na psicologia, é elucidada pelo comportamentalismo (behaviorismo), para o qual os fenômenos psicológicos do homem são decorrentes da influência do ambiente, materializado, sendo o objeto de estudo da psicologia o comportamento. O behaviorismo, enquanto escola psicológica, teve como seu fundador John Broadus Watson (1878-1958), para o qual o objeto da psicologia, enquanto ciência objetiva, era o comportamento concreto do ser humano. Seus estudos exerceiram significativa influência, se colocando como força dominante na psicologia no século XX, principalmente nos EUA (LEFRANÇOIS, 2008).



Decorrente desse enfoque, a consciência, como outras funções mentais subjetivas, por não consistir em um fenômeno empírico observável experimentalmente, é considerada inacessível e irrelevante para explicar o comportamento humano. Desse modo, para o comportamentalismo o desenvolvimento humano, depende restritamente das circunstâncias biofisiológicas ou da relação direta do sujeito com o ambiente imediato.

A posição teórica comportamentalista, partindo do princípio de condicionamento do homem ao mundo material, comprehende o processo de aprendizagem e desenvolvimento enquanto um processo de condicionamento ao meio. Assim, a ênfase do processo educativo recai na repetição, no treinamento, condicionados à alternância de estímulos exteriores ou reforçadores, que possibilitam um evento ocorrer novamente.

O sujeito da aprendizagem apenas reage, e o profissional da educação transmite os conteúdos, organiza o ambiente da melhor maneira possível para que o condicionamento seja eficaz, isto é, para que se atinjam os objetivos esperados, anteriormente planejados. Nos casos de insucesso procura-se as causas nas contingências aplicadas ao sujeito e nas respostas dele (PADILHA, 2004, p. 18).

Sua influência na prática pedagógica reflete-se em métodos que têm como finalidade prever e controlar o comportamento humano, de modo que o sujeito da aprendizagem apenas reage, cabendo ao profissional da educação transmitir e organizar o ambiente para o melhor condicionamento da aprendizagem. A rigor, para essa teoria, ao ensinar uma criança a escrever, é necessário um programa de reforços educacionais, onde as respostas almejadas em cada etapa do processo necessitam de reforços contínuos para se atingir o comportamento ideal.

Nessa perspectiva, a ação educativa é considerada modeladora dos sujeitos, em um processo de condicionamento operante, no qual a aplicação dos reforçadores por aproximação sucessiva é essencial para que ocorra a aprendizagem. Tal proposição implica em reducionismo fisiológico, ao projetar a ação educativa limitada ao condicionamento da criança, enquanto mera receptora e reproduutora de conteúdos, destituídos de qualquer relação direta com sua realidade histórico-social.

Na Educação Infantil, o enfoque comportamentalista, exerceu significativa influência na configuração da política educacional para a área, fortemente influenciada pelos organismos multilaterais, com o emprego de programas em massa, que vislumbravam a educação e o cuidado da criança como ação preventiva aos problemas sociais futuros.

Dentro dessa ótica, as propostas educacionais tinham como propósito compensar as carências das crianças e prevenir, por antecipação, o fracasso escolar (das classes populares) no ensino primário e assim romper com o “círculo vicioso de reprodução da pobreza”.



A pré-escola, assim, se configurava como uma solução das “carências culturais”, por meio da compensação, e como preparatória para o sucesso no ensino escolar, por meio da antecipação mecânica da alfabetização.

Essa proposta de uma educação Infantil de caráter compensatório, ganha maior notoriedade a partir da década de 1990, com a formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas para a primeira infância promovidas pelos organismos multilaterais, em especial o Banco Mundial, que comprehende a Educação Infantil como um investimento futuro, possibilitando a maior competitividade e produtividade do país em contraposição ao desenvolvimento humano e social da primeira infância.

Nesse contexto, ainda hoje, as propostas educacionais de cunho comportamentalista, exercem grande influência na Educação Infantil, o que justifica sobremaneira as práticas pedagógicas baseadas restritamente nos cuidados físicos e em atividades educativas meramente reprodutoras. Na regulamentação de práticas pedagógicas controladas por um mecanismo padronizado de comportamento, as quais tomam as crianças de forma padronizada, submetendo-as aos treinamentos disciplinares, coercitivos e mecanizados. De modo que, não conseguem superar a dicotomia entre cuidar e educar, bem como promover o impulsionamento do desenvolvimento infantil integrado.

### **b) perspectiva organicista e sua influência na concepção de desenvolvimento e aprendizagem**

A perspectiva organicista fundamenta-se no paradigma biológico de organismo-meio. Isso quer dizer que, para essa perspectiva, o sujeito já nasce com sua individualidade estabelecida, necessitando apenas desenvolvê-la na sua relação com o meio. Assim, ele não depende mais, exclusivamente, de uma força externa, como fonte promotora de seu conhecimento, já que “o indivíduo só pode desenvolver-se através de sua adaptação às estruturas existentes, e todo o sucesso ou não do indivíduo estaria dependendo de sua capacidade individual de adaptar-se ao meio” (OLIVEIRA, 2010, p. 20).

O principal expoente do modelo organicista é o psicólogo suíço Jean Piaget. Ao tratar da biogênese do conhecimento, ele propõe uma posição construtivista (epistemologia genética) em que o processo de conhecimento tem função adaptativa, de modo que o desenvolvimento cognitivo se constitui como parte do processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, na ação do sujeito sobre o meio, através do processo biológico de intercâmbio adaptativo entre organismo e meio ambiente (DUARTE, 2001).



Na posição teórica piagetiana, o desenvolvimento cognitivo decorre do processo biológico de adaptação, entre os estágios sucessivos de desequilíbrio e equilíbrio. A adaptação se estabelece por dois processos: a assimilação e a acomodação. Por meio do primeiro, a realidade externa é interpretada, incorporando novos conceitos ou experiências, através de algum significado já constituído na organização cognitiva do indivíduo (estrutura), e, por meio do segundo, o indivíduo ressignifica, altera os significados já existentes, modificando suas ações. Assim, tanto pelo processo de assimilação e acomodação quanto apenas pelo processo de assimilação, há mudança na organização cognitiva do indivíduo, na sua estrutura, que promove sua adaptação ao meio (DOLLE, 1974).

Piaget assinala quatro fatores pertinentes para desenvolvimento: 1- a hereditariedade, que se expressa pela maturação interna do indivíduo, 2- a experiência física, promovida pela ação do objeto, 3- a transmissão social, que contempla o fator educativo, e 4- a equilíbrio, sendo este, para ele, o fator primordial do desenvolvimento do indivíduo, enquanto os três primeiros fatores ocupam espaço secundário em sua epistemologia (MARTINS, 2010).

Consequentemente, o desenvolvimento humano é considerado como decorrentes de suas estruturas psíquicas, pelo estágio de maturação interna, pelos seus esforços, NOS QUAIS as experiências são encaradas como um fator de facilitação para acomodação do “novo”. Logo, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, nessa perspectiva, estão subordinados às estruturas psíquicas, sendo o conhecimento um elemento produzido pelo sujeito por meio de seus esforços individuais.

Nessa perspectiva, a função principal da educação é de preparar os indivíduos para a constante adaptação às diversas situações impostas pelo sistema, uma formação flexível que demanda um “aprender a aprender” para conquistar um status de empregabilidade. Em sintonia com o universo ideológico neoliberal e pós-moderno, o lema “aprender a aprender” se constitui no ideário pedagógico como símbolo de proposições inovadoras, ao enaltecerem os processos de aprendizagem em detrimento dos conteúdos cognitivos. De acordo com Duarte (2001, p. 28):

O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo.

Pautando-se na centralidade do educando, concebe-se a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho



pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade.

Dessa forma, na prática pedagógica, exclui-se a ênfase do professor como transmissor do conhecimento objetivo, em detrimento de oportunizar o aluno a buscar construir seu próprio conhecimento. A rigor, se caracteriza como uma prática pedagógica permissiva, que prioriza as características individuais, o grau de maturidade e de interesses da criança, cabendo ao professor fornecer vias para um constante “aprender a aprender”.

O modelo organicista tem exercido grande influência no domínio educacional, seja por políticas, seja por programas educacionais, que se colocam como diretrizes curriculares indutoras, e, até mesmo, por seu poder de atração, concernente com o atual clima ideológico, ao projetarem de forma idealista a relação entre educação e sociedade.

No âmbito da Educação Infantil, as práticas pedagógicas, fundamentadas nesse modelo, se revestem pelo enaltecimento das experiências espontâneas da criança, onde o interesse e a curiosidade são guias para o trabalho pedagógico. Enfatiza-se o particular, o subjetivo, reduzindo tudo ao mais elementar, ao mais fácil, atestando um caráter anti-escolar e assistemático e, consequentemente, medíocre, à educação nessa etapa.

No atual momento histórico, a perspectiva organicista, incide na proposta curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil. Expressando um enfoque anti-escolar e assistemático, no qual, o ato de ensinar é inadequado e até mesmo prejudicial as crianças menores de 06 anos, sendo um desrespeito a sua infância. Disso resulta a própria organização do currículo por campos de experiência, estabelecido pela BNCC, o qual rechaça a formatação clássica por áreas do conhecimento, expressando certo ceticismo epistemológico diante da ciência e negando o acesso de grande parte da população daquilo que a humanidade tem produzido histórica e socialmente (PASQUALINI; MARTINS, 2020).

Soma-se a isso, a própria definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária, que priorizam a dimensão biológica de “maturação” da criança por meio de uma classificação cronológica do desenvolvimento infantil. Isso seculariza os aspectos socioculturais no processo de desenvolvimento humano.

Salienta-se que essa perspectiva se insere a partir dos condicionantes presentes na atual conformação da sociedade capitalista e suas novas demandas pela reestruturação produtiva do capital, congregando o rol das diretrizes difundidas pelos organismos internacionais aos países emergentes e incorporando suas proposições à elaboração das políticas educacionais.



### c) perspectiva histórico-social e sua influência na concepção de desenvolvimento e aprendizagem

Na perspectiva histórico-social, o homem é concebido enquanto um ser histórico-social, determinado por condições objetivas de vida, capaz de produzir sua própria existência e reagir sobre aquilo que o determina. Ele não precede sua existência, mas sim a produz, por meio do trabalho, pela ação transformadora dirigida por ações conscientes. Assim, o homem estabelece suas relações sociais, cria instituições e saberes e se apropria dos saberes produzidos histórico e coletivamente pela humanidade.

Deriva dessa forma de compreender o ser humano e a realidade, o materialismo histórico dialético, tendo como pressuposto fundamental que:

[...] na produção social da produção da vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Dito de outra forma, para o materialismo histórico dialético, não é a consciência que determina a existência humana, mas são as condições de existência que determinam a consciência.

Na área da psicologia, essa perspectiva fundamentou a psicologia histórico-cultural, elaborada por Vigotski e demais teóricos soviéticos, como expressão do método histórico-dialético. Diferentemente das demais correntes psicológicas do reducionismo fisiológico, a psicologia histórico-cultural parte da concepção de homem como produto do meio histórico e social, considerando que a “[...] totalidade dos fenômenos psicológicos humanos, incluindo a consciência humana, é derivada da atividade prática socialmente organizada” (DUARTE, 2001, p. 15).

Partindo de uma concepção de homem histórico-social, a psicologia histórico-cultural, inaugura uma nova forma de conceber o desenvolvimento e o aprendizado humano. Parte-se da constatação de que todos os fenômenos psíquicos são processos em movimento, têm uma história, sendo nas relações sociais estabelecidas pelos sujeitos que se encontra a origem das funções psicológicas superiores (pensamento, imaginação, percepção, atenção, memória, vontade, etc.). Para tanto,



[...] as formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais de conduta que se desenvolvem sobre a sua base e são seus progenitores diretos as fontes de seu surgimento. [...] Desse modo, da conduta coletiva, de colaboração da criança com as pessoas que o rodeiam e de sua experiência social, surgem as funções superiores da atividade intelectual (VIGOTSKI, 1997, p. 179).

Em síntese, o desenvolvimento humano não é garantido pelas bases biológicas, assegurado geneticamente pela natureza, mas sim, é necessário ao homem apropriar-se do patrimônio cultural produzido, histórico e socialmente, pelas gerações precedentes, para objetivar-se como ser social, que o transforma por sua atividade.

Nessa direção emancipatória, fundamenta-se a pedagogia histórico-crítica, a qual concebe a atividade educativa como um processo de humanização dos sujeitos, na produção da segunda natureza humana, e que, para tanto, necessita ser uma ação intencional e consciente de produção e reprodução, em cada indivíduo singular, da humanidade construída histórica e coletivamente pelos homens (SAVIANI, 2008). A PHC parte do princípio que:

[...] o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2020, p. 3).

Dessa forma, os processos educativos se inscrevem como condição para a humanização. Ocorre que, na sociedade moderna, a escola se constituiu como principal espaço de transmissão e produção do conhecimento, logo, a educação escolar deve efetivar-se em um processo intencional e sistematizado de transmissão dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, possibilitando a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado, que deve ir além dos conhecimentos da prática cotidiana. Para Saviani (2008, p. 14):

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Desse modo, a escola configura-se por sua dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social, assim o desenvolvimento do trabalho pedagógico implica, necessariamente, a articulação entre teoria e prática, com um saber metódico e sistematizado, por meio do qual os conhecimentos clássicos<sup>7</sup> são repassados. Todavia,

7 “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2008, p. 14).



[...] a afirmação da educação escolar calcada nos conhecimentos clássicos não se identifica com nenhuma proposta “conteudista”, centrada unilateralmente na transmissão do conteúdo científico em si e por si mesmo. A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico (MARTINS, 2013, p. 297).

Esse entendimento acerca da educação escolar, orienta as práticas pedagógicas para a Educação Infantil para além do saber fragmentado, das estratégias de treinamento de habilidades desejáveis ou das experiências espontâneas da criança. Para tanto, a PHC reitera a centralidade ensino dos conteúdos sistematizados, de maneira intencional na Educação Infantil, assumindo o ensino desenvolvente como instrumento do trabalho pedagógico.

A defesa da centralidade dos conteúdos sistematizados, como núcleo de referência para o trabalho pedagógico, deve considerar o planejamento pedagógico com base na tríade Conteúdo-Forma-Destinatário, que significa levar em consideração o destinatário do ensino, para assim, proceder-se de forma criteriosa com a seleção dos conteúdos e a forma mais adequada para a transmissão (MARTINS, 2013). Na Educação Infantil, esse planejamento deve considerar a indissociabilidade entre as dimensões de cuidar e o educar.

Identificar que cuidar e educar são aspectos da relação forma-conteúdo nos processos de ensino na Educação Infantil, nos leva a compreender que esses aspectos “estão” juntos, necessariamente, porém não de forma justaposta. De outro modo, na atuação com crianças pequenas, cuidar e educar estão juntos porque cada ação envolve a ambos simultaneamente na medida em que se encontram engendrados na relação forma-conteúdo no trabalho do professor (PASQUALINE; SILVA, 2016, p. 571).

Nessa direção, o trabalho pedagógico deve promover a articulação entre “educar cuidando e cuidar educando”, assumindo que a tarefa da Educação Infantil é de promover nas crianças, desde a mais tenra idade, seu pleno desenvolvimento, por meio de um ensino desenvolvente, o qual possibilita a realização, com o apoio necessário e mediado do professor, daquilo que ela ainda não consegue realizar sozinha. Assim, o trabalho pedagógico direcionado às crianças pequenas deve organizar-se para a formação das funções psíquicas superiores, que dependem da intervenção do professor, da intencionalidade voltada para impulsionar o desenvolvimento da criança.

## Conclusão

O estudo revelou que os fatores constituídos ao longo da história, na formulação das proposições políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, constituíram-se em uma perspectiva assistencialista e compensatória como estratégia de conciliação dos inte-



resses de classes. Resultando, por um lado, em uma política pública historicamente recesiva pela oferta de programas de caráter ora compensatórios, ora preparatórios ou preventivos, e, por outro lado, assumindo um enfoque anti-escolar e assistemático, no qual, o ato de ensinar é concebido como inadequado e até mesmo prejudicial às crianças.

Todavia, é possível aferir que a partir da LDBN 9.394/96 houve um avanço significativo nas políticas educacionais para essa modalidade, principalmente, por incorporar a Educação Infantil como etapa da educação básica, encarando aprendizagem e desenvolvimento como processos interligados e dependentes, que se refletem na preocupação de integrar as ações de cuidar e educar na infância. Apesar dos avanços promovidos pelos normativos legais, a Educação Infantil no país, ainda apresenta as marcas históricas do assistencialismo-compensatório e da dicotomia entre cuidar e educar.

Conforme evidenciado no direcionamento do trabalho, ao caracterizar os pressupostos de desenvolvimento humano nos processos de aprendizagem, é possível constatar que, apesar dos esforços de superação da dicotomia cuidar x educar, a Educação Infantil ainda padece sobre os enfoques pedagógicos anti-escolares e assistemáticos, que historicamente determinaram a primeira etapa da educação básica.

Dessa forma, verifica-se que as propostas educacionais de orientação mecanicista continuam a exercer uma significativa influência na Educação Infantil. Contribuindo substancialmente para a persistência de práticas pedagógicas que se concentram primordialmente nos aspectos dos cuidados físicos e na reprodução mecânica de atividades educacionais. Essas práticas são, muitas vezes, moldadas por um conjunto padronizado de comportamentos, que tratam as crianças de maneira uniforme e as submetem a métodos disciplinares rígidos e mecanizados.

Do mesmo modo, constata-se que no atual momento histórico, a perspectiva organicista tem exercido grande influência nas políticas educacionais para a primeira infância. Alinhada às proposições dos organismos multilaterais, congregando as diretrizes direcionadas aos países emergentes na administração da pobreza, essa perspectiva tem incidido na formulação das diretrizes curriculares indutoras da Educação Infantil. Como demarcado anteriormente, essa perspectiva enfatiza o aspecto particular e subjetivo, as práticas pedagógicas enfatizam e valoriza as experiências espontâneas das crianças, utilizando o interesse e a curiosidade como guias para a abordagem pedagógica, com vistas a uma educação utilitária. Logo, não existe a proposição da integração entre cuidar e educar, mas sim a ênfase no enfoque anti-escolar e assistemático, no qual, o ato de ensinar é concebido como inadequado e até mesmo prejudicial as crianças.



Em contraposição às perspectivas mecanicista e organicista, se insere a perspectiva histórico-social, para qual os fenômenos psíquicos são processos em movimento, que por meio das contradições estabelecidas nas relações sociais é possível a formação das funções psicológicas superiores. De tal modo, o desenvolvimento humano resulta do movimento dialético, das formas coletivas para as formas individuais de comportamento.

Para essa perspectiva, os processos educativos inscrevem-se como condição para a humanização, proporcionando a segunda natureza humana. Reconhecendo que a articulação entre “educar cuidando e cuidar educando”, incide diretamente na formação das funções psíquicas superiores, o trabalho pedagógico na Educação Infantil, deve se guiar por um ensino desenvolvente, intencional e consciente, que possibilita a criança, com o apoio e intervenção do professor, seu pleno desenvolvimento.

Nessa direção, a proposta educacional que prioriza a PHC orienta as práticas pedagógicas na Educação Infantil para além de abordagens que se concentram apenas no saber fragmentado, no treinamento de habilidades desejáveis ou nas experiências espontâneas das crianças. Em vez disso, enfatiza a centralidade do ensino de conteúdos sistematizados de maneira intencional, adotando o ensino desenvolvente como uma ferramenta fundamental do trabalho pedagógico.

Por fim, comprehende-se que, os desafios teórico-metodológicos que radicalizam o embate em torno da Educação Infantil, se constituem em um movimento mais amplo de superação dessa ordem societária, no qual a educação se estabelece como instrumento presente para se criar as condições necessárias de superação. Nesse sentido, a PHC se assinala como a proposta mais adequada para fundamentarmos a formação das novas gerações, ao fomentar processos pedagógicos criadores para o pleno desenvolvimento humano.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 4.024, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: (XX nov. XXXX). Acesso em: 17/04/2022.

BRASIL. **Constituição Federal 1988.** Brasília: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitucionaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitucionaocompilado.htm). Acesso em: 20/04/2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 23/04/2022.



DOLLE, J. M. **Para compreender Jean Piaget: Uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana.** 4. ed. Tradução de Maria José J. G. de Almeida. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1974.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KUHLMANN. J. M. **Infância e Educação Infantil : uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da Aprendizagem.** São Paulo: Cengage, 2008.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, Autores Associados, 2013.

MARTINS, S. T. F. Aspectos Teórico-Metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-Histórica Vigotskiana do Construtivismo piagetiano. In: MENDOÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara-SP: Junqueira e Marin; Marília-SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 27-48.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2º edição, 2008.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos Filosóficos Marxistas da Obra Vigotskiana: A questão da categoria de Atividade e Algumas Implicações para o Trabalho Educativo. In: MENDOÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara-SP: Junqueira e Marin; Marília-SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 3-26.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial.** São Paulo-SP: Plexus, 2004.

PASQUALINI, J. C., & MARTINS, L. M. (2020). Currículo por campos de experiência na Educação Infantil : ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, 24(2), 425-447. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312/9081%20/>. Acesso em: 19/06/2022.

PASQUALINI, J. C.; SILVA, C. R. Cuidar e educar na escola de Educação Infantil . In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.). **Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 567-572.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** 18. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.



ROSENBERG, F. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. **Revista Pro-Posições**, vol. 14, n. 1 (40), Jan/abr. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosembergf.pdf>. Acesso em: 29/05/2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-critica: primeiras aproximações**. 10º. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. In: GALVÃO, A. C (Org.), Infância e pedagogia histórico-crítica, 2ª ed. Campinas, 2020, Cap. 10, p. 245-277.

SOARES, L. P. R. G.; GALVÃO, A. C. Docência, Currículo e Didática na Educação Infantil segundo a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **HOLOS**, [S.I.], v. 8, p. 1-12, dez. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13194>. Acesso em: 08/06/2022.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural**. Marília, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007. 154 f.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. (t. V. Fundamentos de Defectología).

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum**. 2007; 136-145. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19822>. Acesso em: 02/06/2022.

Recebido em: 10/08/2023

Aceito em: 26/10/2023