

A ATIVIDADE DE ENSINO NÃO ESTÁ À RABEIRA: A RELAÇÃO ENTRE ENSINO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Karina Strohhaecker Lisa Alcubierre²

Lucas Kamers de Aguiar³

Soraya Franzoni Conde⁴

Resumo

Discutimos a atividade docente a partir de dados que expõem um discurso idealista da professora de Educação Infantil e como as atuais transformações no mundo do trabalho têm produzido uma educação fragmentada, flexível e espontaneísta, fantasiada de inovadora e democrática, mas que incide sobre as formas do desenvolvimento humano. Adiante, desde o materialismo histórico, debatemos a atividade de ensino como inerente à profissão docente na Educação Infantil e demonstramos sua relação social e política no interior da escola pública, diante das atuais investidas do capital na educação.

Palavra-chave: Atividade de ensino; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem; Transformações no Mundo do Trabalho.

LA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA NO ES SECUNDARIA: RELACIÓN ENTRE ENSEÑANZA, DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen

Discutimos la actividad docente a partir de datos que exponen un discurso idealista de la maestra de Educación Infantil y cómo las actuales transformaciones en el mundo del trabajo han producido una educación fragmentada, flexible y espontaneísta, disfrazada de innovadora y democrática, pero que incide en el desarrollo humano. Luego, desde el materialismo histórico, debatimos la actividad de enseñanza como inherente a la profesión docente en la Educación Infantil y mostramos su relación social y política en la escuela pública ante las actuales ofensivas del capital sobre la educación.

Palabra clave: Actividad de enseñanza; Educación Infantil; Desarrollo infantil; Aprendizaje; Transformaciones en el mundo del trabajo.

TEACHING IS NOT SECONDARY: THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHING, DEVELOPMENT AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract

We discuss teaching activity based on data that reveal an idealist discourse of Early Childhood Education teachers and how current transformations in the world of work have produced a fragmented, flexible and spontaneist education, portrayed as innovative and democratic, but which affects human development. Then, from a historical materialist perspective, we discuss teaching activity as inherent to the teaching profession in Early Childhood Education and demonstrate its social and political role within public schools amid current capital offensives in education.

Keyword: Teaching activity; Early Childhood Education; Child development; Learning; Transformations in the world of work.

¹ Artigo recebido em 17/03/2026. Aprovado em 13/07/2026. Publicado em 28/07/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.71070>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT/UFSC). Email: karinasla1983@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7406631568789930>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1164-4381>.

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor de Educação Infantil na Rede Municipal de São José/SC. Pesquisador do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT/UFSC). Email: lukskamers@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8705322348734756>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3595-4838>.

⁴ Pós-doutora em Educação Urbana e Psicologia do Desenvolvimento pela City University of New York. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: sorayafconde@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1333993232704056>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5271-6479>.

Introdução

Partimos da compreensão de que a escola, sobretudo a escola pública, surgiu e se desenvolve atualmente alinhada às necessidades históricas do modo de produção social ao qual corresponde. Desde a consolidação da sociedade burguesa e da necessidade histórica de implementação de um sistema escolar público, gratuito e universal, a escola é organizada para atender as demandas dessa sociedade que envolvem e se relacionam às esferas produtivas, econômicas, culturais e sociais. Essas necessidades sofreram transformações ao longo da história, acompanhando as reconfigurações do próprio capitalismo e da correspondente forma de organização do trabalho.

Após a pandemia de Covid-19, mesmo que já estivessem em curso, novas mudanças foram agilizadas nestes modelos e, atualmente, o desenvolvimento da chamada Indústria 4.0, das tecnologias digitais (dataficação⁵, internet das coisas⁶, Inteligência Artificial-AI), somadas à plataformação das relações de trabalho (Antunes, 2022), tem alterado significativamente a organização do trabalho e impactado sobremaneira a educação, as relações na escola e os processos de ensino e aprendizagem, principalmente no que diz respeito à forma e ao conteúdo escolar (Dalmagro, 2023). O produto dessas transformações vem gerando uma sobrecarga física e psicológica no trabalho docente, precarização nas condições e nas relações de trabalho e uma ampliação no número de afastamentos de professores e professoras por adoecimento (Semientcoski, 2024), através da ampliação do trabalho intermitente, a flexibilização contratual, a diluição de fronteiras entre tempo de trabalho e tempo de vida, bem como a exigência de uma “polivalência”, disponibilidade permanente e adaptabilidade à essas relações.

O lugar do conhecimento e do ensino na escola tem sofrido processos de transfiguração que escancaram a intrínseca relação entre o mundo do trabalho, a escola e a formação humana das novas gerações. O rei, que nunca esteve tão nu, apunhala seu vigor mercantilista à escola pública e mostra, sem pudor algum, que as transformações decorrentes de suas necessidades crescentes de produção de mais-

⁵ Dataficação é uma forma de tecnologia capaz de transformar diversos aspectos da vida humana em dados, que serão posteriormente transformados em informação e vendidas no mercado como uma nova forma de gerar mais-valor.

⁶ A Internet das Coisas (IoT) representa os dispositivos inteligentes conectados à internet que coletam, compartilham e processam dados para automatizar tarefas e controlar processos.

valor (Marx, 2017), demandam uma concepção de educação, de formação, de atividade, de escolarização e, sobretudo, de ensino e de professor específicas e estruturadas para lhes atender que vão desde a mais tenra idade à vida adulta, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e Superior.

Nesse contexto e em contraposição ao que vem sendo defendido e definido às escolas e currículos da e para a infância, apresentamos algumas análises sobre o papel social e político da escola e da atividade do professor no desenvolvimento da humanização, especificamente na Educação Infantil. Para tanto, trazemos como referência estudos e pesquisas vinculados ao campo marxista (Pasqualini, 2010; Martins, 2013; Pina; Gama, 2020; Conde; Hermida, 2021; Gramsci, 2022; Aguiar, 2023; Souza; Gaspar; Silva, 2024; Alcubierre, 2025), algumas análises e dados elaborados pela pesquisa coletiva: “A reconfiguração da escola diante das atuais transformações no mundo do trabalho” desenvolvida pelo Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (TMT/CED/UFSC) (Coletivo de Pesquisadores TMT, 2025), bem como as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (Leontiev, 2004; 1983; Davidov, 2017; Vigotski, 1997; 2018; 2021; Ilyenkov, 2002).

É importante pontuar que nossa escolha metodológica carrega em si concepções filosóficas, ontológicas e psicopedagógicas, bem como um horizonte social ao qual se pretende chegar, portanto, são basilares à compreensão da relação entre teoria e prática e entre ensino, desenvolvimento humano e aprendizagem. Neste sentido, buscamos ressaltar que, a compreensão do significado social e político da atividade de ensino na Educação Infantil, é premissa de um trabalho docente posicionado, crítico e consciente da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, bem como das transformações da realidade e da sociedade.

Mesmo que a problemática do ensino não seja uma novidade, atualmente ela demarca uma disputa que vem sendo colocada diante do avanço de concepções pós-modernas na educação e do esvaziamento intelectual da professora a partir do avanço do gerencialismo, da plataformização e da privatização da prática educativa por meio do retorno de cartilhas e apostilas na Educação Infantil, assim como formações continuadas de professoras geridas por empresas privadas de educação. Por mais que esse conjunto de “mudanças” se apresentem como democráticas e inovadoras, elas se inclinam sobremaneira e caem como luvas às mãos do projeto do capital.

Assim, traremos alguns dados que expõem o discurso idealista da professora de Educação Infantil como organizadora de espaços e acompanhante da aprendizagem da criança e como as atuais transformações no mundo do trabalho tem produzido uma educação fragmentada, flexível, pragmatista e espontaneísta, mas fantasiada de inovadora e democrática, e que incide diretamente sobre as formas de desenvolvimento humano que se tornam possíveis. Em seguida, apresentaremos nossa compreensão acerca da atividade de ensino na Educação Infantil, buscando afirmá-la como inerente também à profissão docente nessa etapa da educação básica e demonstrando que ela pressupõe não apenas a atividade em si mesma, mas também sua relação direta com uma função social e política no interior da escola pública, diante das atuais investidas do capital na educação.

Da crítica ao tradicional ao consenso da sensibilidade

Na trajetória plausível da insistência da crítica histórica ao modelo da escola tradicional do século XX, os “novos modelos educativos” que adentram o século XXI incorporam os ideais da “moderna” escola ativa, pragmatista e positivista acreditando terem encontrado a solução dos problemas do fracasso escolar, do autoritarismo docente e da aprendizagem mecânica e acumulativa. No embalo da inovação e da entrada de tecnologias na educação, fizeram questão de escamotear a análise dialética entre a particularidade dos fenômenos e dos problemas da escola à totalidade das relações sociais impressas na educação. Dentre outros produtos, isso tem resultado na propagação de um discurso idealista e esvaziado de intelectualidade da profissão docente e, mais ainda, quando tratamos de discutir a atividade das professoras⁷ na Educação Infantil.

Na particularidade desta etapa da educação formal, é perceptível uma secundarização da atividade política, do papel social e da intelectualidade dessa profissão na escola pública, ao mesmo tempo em que se estimula uma ideia de educação para a infância focada nas relações, interações e emoções infantis, na compreensão “ilhada” (Alcubierre, 2025) da cultura de pares e nas aprendizagens flexíveis e fragmentadas, apresentadas como significativas. Tal discurso contribui para

⁷ Utilizaremos a palavra no feminino como decisão política e também dado o fato de que a maioria de profissionais na Educação Infantil são mulheres trabalhadoras (Aguilar, 2023).

promover uma diminuição, desqualificação e até mesmo uma negação da atividade de ensino das professoras na Educação Infantil gerando, portanto, motivos para desqualificar os planos de carreira, para implantar um maior controle e gerencialismo do cotidiano educativo e para precarizar ainda mais a formação inicial, os salários e as condições de trabalho.

Os discursos e diretrizes pedagógicas contemporâneas, atravessados por ideias liberais, gerencialistas e teorias que deslocam a professora ao lugar de mera organizadora de espaços, mediadora de interações, gerenciadora de tempos e executora de ações naturalizaram a ideia de que a aprendizagem é espontânea, vinculada às experiências imediatas das crianças. Na Educação Infantil, esse movimento é intenso: o ensino vira tabu, o conteúdo é tratado como inadequado, escolarizante ou precoce, e as práticas se organizam sob o slogan das “interações e brincadeiras livres” esvaziadas de reflexão crítica.

O filósofo italiano Antonio Gramsci, aponta que esse tipo de compreensão é parte de uma ideia de educação que mistura uma filosofia de tipo rousseauiana com o pragmatismo positivista e que advém de uma pedagogia moderna de tipo ativa, ou seja, é a

[...] colaboração amigável entre professor e aluno; a escola ao ar livre: a necessidade de deixar livre, sob a vigilância, mas não sob o controle evidente do professor, o desenvolvimento das faculdades espontâneas do estudante. [...] na realidade, essa pedagogia é uma forma confusa de filosofia ligada a uma série de regras empíricas. [...] as ideias de Rousseau são uma violenta reação contra a escola e os métodos pedagógicos dos jesuítas e, enquanto tal, representam um progresso: mas, posteriormente, formou-se uma espécie de igreja, que paralisou os estudos pedagógicos e deu lugar a uma série de involuções. [...]. A “espontaneidade” é uma dessas involuções [...] (Gramsci, 2022, p. 62).

Essa é uma discussão frequente de Gramsci, travada por meio de cartas com sua família quando no cárcere. No seguimento deste debate, ele expressa sua indignação quando se reproduziam esse tipo de ideia de educação espontânea e imediatista. Para ele,

[...] quase se chega a imaginar que o cérebro do menino é um novelo que o professor ajuda a desenovelar. Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época (Gramsci, 2022, p. 62).

Dados recentes, levantados por Alcubierre (2025), a partir da análise de 57 dissertações e 24 teses que tratavam de discutir a relação da cultura com a infância na Educação Infantil, evidenciam que esse discurso interacionista, relacional e emocional se encontra cada vez mais presente no contexto dessa área. Na síntese exposta pela pesquisa, a pesquisadora pontua que nas produções analisadas existe

- um enaltecimento e um hiperfoco na criança como um sujeito protagonista na produção de uma cultura própria alegoricamente hermetizada em seu contexto ordinário/cotidiano e como um caráter quase natural da criança;
- um relativismo subjetivista na ideia da criança como responsável por sua produção de cultura, idealizando sua atividade mesmo num mundo carregado de contradições e de delimitações nas condições objetivas de apropriação e de subjetivação humana, principalmente quando pertencentes à classe dos trabalhadores e trabalhadoras;
- demasiado valor aos interesses imediatos, localistas e às formas manifestas e espontâneas das crianças, identificadas nas livres interações de pares, bastando aos professores ter um olhar sensível, reflexivo e observador diante de tais manifestações, para então proporem novas interações partindo dos interesses expressos nessas interações;
- um apagamento da relação dialética entre o desenvolvimento psíquico infantil e a atividade prático-criativa, bem como das suas bases sociais e materiais, direcionando tal relação para o campo sociológico interpretativo-subjetivista focado nas interações e nas linguagens; (Alcubierre, 2025, p. 214).

O levantamento ainda converge com diretrizes normativas em vigência, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Ambas afirmam uma centralidade das interações e das brincadeiras na organização curricular da etapa e apresentam um foco excessivo e idealista na posição e na responsabilidade da criança sobre sua aprendizagem.

Embora as DCNEI representem avanços importantes tanto no reconhecimento das crianças da EI como sujeitos que precisam ter suas especificidades respeitadas, levando em consideração sua faixa etária, quanto na superação de concepções assistencialistas, sua interpretação hegemônica tem contribuído, em muitos contextos, para a identificação do ensino enquanto atividade com práticas escolarizantes e autoritárias e para a defesa de um trabalho pedagógico centrado predominantemente na observação de interesses espontâneos. As DCNEI se pautam na “Pedagogia da Infância”:

Sob a influência da sociologia infantil e dos estudos culturais, a “Pedagogia da infância” surge nos anos de 1990 com a importante contribuição ao campo da educação infantil em desenvolvimento e traz como proposta o direito de ser criança contrapondo-se ao modelo escolarizante, pautado nas práticas preparatórias e antecipatórias das escolas primárias da década de 1970. Estas tinham como base os exercícios mecânicos, repetitivos e com o propósito principal de garantir a entrada no ensino fundamental. Esses modelos fundamentaram-se na ausência de um sistema nacional de ensino para a educação infantil (Pasqualini; Lazaretti, 2022). É em busca de uma identidade e especificidade para essa etapa da educação básica que Rocha (1999), propõe uma pedagogia da infância (Souza; Gaspar; Silva, 2024, p. 16).

Segundo as DCNEI, o currículo deve promover às crianças “[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Brasil, 2010, p. 25).

As propostas pedagógicas, segundo as Diretrizes citadas acima devem, além disso, promover “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2010, p. 26), ou seja, as atividades humanas cristalizadas na cultura são colocadas como elementos aos quais as crianças precisam somente interagir ao invés de se apropriarem crítica e efetivamente do que significam social e historicamente, bem como das potencialidades que são capazes de fomentar enquanto atividades desenvolventes das funções psicológicas elementares em superiores ou em “lastro dos comportamentos complexos culturalmente formados” (Martins, 2013, p. 104).

Quanto à avaliação, às instituições de Educação Infantil cabe avaliar o processo de aprendizagem através da “observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (Brasil, 2010, p. 29) sem necessariamente precisarem compreender e acompanhar os marcos cruciais do desenvolvimento infantil. A aprendizagem é concebida, portanto, como decorrência quase natural das experiências vividas, de forma que salienta-se a importância da organização de ambientes e acompanhamento dos processos que se desenvolvem de forma predominantemente espontânea. Porém, o documento não nomeia quem seriam os responsáveis diretos por esses processos: observa-se a ausência do termo “professoras/es” nas DCNEI, ou até mesmo “educadoras/es” ou “docentes” (termos

utilizados em alguns documentos educacionais), responsabilizando de forma genérica as instituições e as propostas pedagógicas.

Percebemos que, ao não nomearem o profissional responsável pelo processo educacional (muito menos posicionar sua função social), além de utilizarem o argumento de centralização da atividade no respeito das preferências infantis, no tempo da criança, no seu modo próprio de aprender e nos seus interesses primários observados pelos “olhares sensíveis” das professoras nas interações, brincadeiras livres e na cultura de pares, o documento impulsiona a prática de uma pedagogia que reproduz o pensamento empírico e espontâneo, fragmentário e flexível, o que diminui, portanto, as formas que correspondem a inerência da relação entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, a ausência de ensino é uma escolha política que molda uma forma específica e limitada de pensamento que naturaliza o desenvolvimento, individualiza o seu alcance maturacional e assim, também naturaliza as desigualdades sociais e de acesso à cultura e ao conhecimento, já que cada criança tem uma preferência, um tempo e um modo de aprender e de se desenvolver.

Já a BNCC, documento apoiado e formulado fortemente por setores empresariais, ao organizar a Educação Infantil em torno de “campos de experiência”, enfatiza as interações e brincadeiras como eixos estruturantes, priorizando vivências e situações do cotidiano infantil. O documento frisa a necessidade de olhar o cuidado e a educação como indissociáveis no atendimento às crianças, com o objetivo de ampliar seu “universo de experiências, conhecimentos e habilidades” (Brasil, 2018, p. 34). Segundo a BNCC, o papel do “educador” (termo mais utilizado pelo documento) é organizar

[...] experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2018, p. 37).

O documento salienta que o “trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2018, p. 37). Mais uma vez, nega-se a atividade de ensino enquanto atividade fundamental da professora, e os conteúdos científicos específicos da

docência com seres humanos de pouca idade são minimizados para que sejam, de forma genérica, “experenciados” pelas crianças em situações criadas. E ainda assim,

[...] entre as finalidades explicitadas e aquilo que é apresentado no texto da BNCC da Educação Infantil percebemos um grande abismo, pois, sequer encontramos no corpo da BNCC qualquer tipo de referência teórica, bibliográfica e até metodológica sobre a necessidade de entrelaçar as experiências concretas da vida das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio da humanidade. O acesso ao conhecimento indicado na BNCC se daria através de uma série de códigos de barra, o que demonstra o potencial da proposta em tornar a educação das crianças mais pequenas mais uma mercadoria a ser ofertada pelo mercado editorial brasileiro e internacional. As limitações contidas na BNCC proposta pelas autoridades são fáceis de serem constatadas quando percebemos que o documento não ultrapassa a quantidade de 21 laudas, não apresenta referências teóricas e nem aparecem citados os clássicos da literatura da Educação Infantil. Isto posto, podemos afirmar que a BNCC, definitivamente, não dialoga com a multiplicidade de conhecimentos que pesquisadores e grupos de pesquisa têm desenvolvido para a área, independentemente de perspectiva teórica (Conde; Hermida, 2021, p. 4).

Como nos apontam Pina e Gama (2020),

Considerando que, na sociedade moderna, o conhecimento sistematizado se constitui como força produtiva e instrumento potencial para compreensão das relações sociais, a classe empresarial vem estabelecendo mecanismos para controlar sua apropriação, concebendo-o como propriedade exclusiva de sua classe. Assim, historicamente, o trabalho educativo vem sendo orientado por concepções que visam distanciar a educação escolar das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo aos trabalhadores em função de suas necessidades imediatas de vida. Lembremos da formulação de Dermeval Saviani retomada por Lavoura (2018, p. 12): a educação como mediação no seio da prática social é “[...] a expressão da particularidade da relação entre indivíduo singular e gênero universal humano, cabendo ao trabalho educativo a função de possibilitar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos na história da humanidade relativos às ciências, às artes e à filosofia (Pina; Gama, 2020, p. 86).

Na pesquisa de campo desenvolvida pelo Núcleo TMT entre os anos de 2024 e 2025 em uma instituição pública municipal de Educação Infantil de Florianópolis, SC, o coletivo de pesquisadores aplicou questões com famílias no intuito de evidenciar a compreensão de tais sujeitos sobre a função social da escola às crianças e realizou entrevistas com professoras para compreender a percepção destas em relação à

possíveis mudanças na atividade docente a partir das atuais transformações no mundo do trabalho.

Os resultados mostram que, para 95% das famílias participantes, a frequência, o direito e a necessidade da Educação Infantil para que as crianças brinquem, socializem e aprendam são extremamente importantes ou muito importantes. Sobre a expectativa familiar em relação ao que a escola de Educação Infantil deve ensinar, 31% das famílias participantes afirmaram que esperam que a escola ensine a brincar e a ser feliz, 23% a ler e a escrever e 11,3% que ela já qualifique a criança para um futuro profissional (Relatório de Pesquisa de Campo, Coletivo de Pesquisadores TMT, 2025).

Há um paradoxo claro nestes dados que nos apontam para uma reflexão importante quando estamos tratando da relação ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Se por um lado, as famílias criam expectativas em relação à ideia de uma alfabetização precoce e a um futuro profissional, o lugar do ensino da brincadeira aparece como uma atividade principal nesta etapa da educação básica. Haja vista, é importante salientarmos que, grosso modo, as respostas das famílias podem carregar muitos elementos do senso comum em relação ao que é a brincadeira, mesmo assim, a questão apresentada, ao deixar claro a referência em relação ao ensino na Educação Infantil, nos permite destacar a compreensão do brincar como um elemento que não é inato, espontâneo ou natural devendo, portanto, ser ensinado às crianças.

Lembremos o que Vigotski nos deixou de análise sobre a brincadeira:

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança (Vigotski, 2008, p. 34).

Dito isso, é salutar a compreensão da THC de que a brincadeira não é a atividade que as crianças mais realizam, já que elas não brincam em todo o momento

da infância, porém, é a atividade de brincar que impulsiona o desenvolvimento diante das necessidades das crianças que não podem ser exercidas e sanadas de forma concreta e objetiva dada a pouca idade e experiência no mundo. Neste caminho, a brincadeira surge como motivação e mediação à realização de suas necessidades e, assim, aponta o que está iminente em seu desenvolvimento, sendo ampliado pela diretividade e instrução de novas e diversas formas e possibilidades de brincar que as professoras na Educação Infantil podem ensinar.

Além da participação de famílias, as profissionais da unidade de Educação Infantil pesquisada foram ouvidas em entrevistas semiestruturadas e abertas. Dentre elas, uma docente expressou suas impressões em relação às mudanças que vêm ocorrendo nas práticas e nos espaços em relação ao brincar. Em suas palavras,

[...] com as transformações, com o tempo, [...] a gente teve essa mudança. O espaço físico mudou bastante. A gente tinha uma outra visão da educação naquele primeiro momento onde o espaço do parque tinha que ser aberto para as crianças poderem brincar. Era uma característica muito forte, como os balanços, os brinquedos, realmente traziam o olhar de um espaço de brincadeiras mesmo. Foi se passando o tempo e hoje a gente já vê que o parque tem uma modificação muito grande, onde já interagimos com as crianças de uma outra maneira. Temos os “Espaços Maker”, que é um espaço que as crianças vão montando materiais, temos um mercadinho onde os produtos são aqueles que a gente usa e consome, temos uma sala de brincadeira com computadores velhos para brincarem (Entrevista com Docente 5, Relatório de Pesquisa de Campo, Coletivo de Pesquisadores TMT, 2025, p. 70).

A reflexão da docente revela a permeabilidade no qual as mudanças na forma escolar vêm ocorrendo a partir do adentrar impositivo de novas arquiteturas e tecnologias nos espaços das escolas de Educação Infantil em Florianópolis, sejam elas as que atravessam diretamente o trabalho pedagógico com as crianças, sejam as plataformas e sistemas de dados. Segundo o coletivo de pesquisadores do TMT, tais mudanças estão relacionadas diretamente ao controle do trabalho, o gerencialismo do cotidiano escolar, “bem como a existência de uma percepção de que tais mudanças têm gerado uma desintelectualização dos professores agora tomados por tarefas e burocracias mediadas por novas tecnologias 4.0” (Relatório de Pesquisa de Campo, Coletivo de Pesquisadores TMT, 2025, p. 64).

Ainda, segundo as análises da pesquisa referida, “há toda uma cultura escolar sendo transformada que aprofunda o alinhamento da lógica do mercado e das relações capitalistas no chão da escola pública [...]” e destacam a crítica docente: “A

lógica escolar não espera que nós, professores, tenhamos uma atividade efetivamente intelectual, mas sejamos executores daquilo que outros conceberam” (Relatório de Pesquisa de Campo, Coletivo de Pesquisadores TMT, 2025, p. 65).

Nesta conjuntura, as investidas das necessidades capitalistas também vem determinando a escola infantil pública, por meio de sistemas de burocratização e controle, currículos “inovadores”, direitos de aprendizagem atrelados ao desenvolvimento de competências e de habilidades adaptativas e propostas e práticas pedagógicas sensíveis e espontaneístas, um consenso de sensibilidade idealista à infância, ao mesmo tempo em que organiza um distanciamento e uma negação da atividade inerente e intelectual das professoras na Educação Infantil. Por outro lado, há um percorrer histórico de professoras e famílias que ainda compreendem a escola e a atividade docente como lugar e função social intrínsecos e atrelados à relação ensino, desenvolvimento e aprendizagem e é por meio de tais brechas que assentamos o percorrer de nossas análises e afirmações.

Ensino, desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil

A análise da relação entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil exige o retorno às bases ontológicas da formação humana. Revisitar autores marxistas da psicologia pedagógica, tais como Evald Ilienkov, Vasili Davidov, Lev Vigotski e Alexander Leontiev contribui para compreender o debate atual como parte de uma disputa mais profunda: a disputa sobre como se desenvolve a forma humana do pensamento, sobre o conteúdo desse desenvolvimento e, portanto, sobre o papel social da escola, em especial, a etapa da Educação Infantil.

A visão comum e naturalizada sobre a formação humana é de que se desenvolver é um processo espontâneo, interno, guiado por capacidades biológicas preexistentes que em interação com o meio amadurecem. Nessa visão, o mundo externo apenas se soma ao que o sujeito já é/possuí, sem necessariamente transformá-lo. A THC inverte essa lógica: aquilo que chamamos de “funções humanas” não são inatas, mas produzidas historicamente; não nascem do cérebro, mas da apropriação e da participação da criança em atividades humanas que têm por base objetos criados pela atividade do trabalho e carregados de significado social.

Os estudos de Ilyenkov (2002; 2007) explicam que não existe mente humana por natureza; existe a possibilidade biológica de uma mente que só se realiza mediante a participação ativa (pela atividade, orientada por um objeto) do sujeito num mundo de objetos humanos, historicamente já produzidos. A mente é, assim, derivada da atividade externa (isto é, coletiva), e não resultado de estruturas inatas e autossuficientes que se desdobram autonomamente. Assim, o desenvolvimento humano não pode ser explicado pela maturação de capacidades inatas, mas pela incorporação de atividades sociais mediadas.

Essa discussão pode parecer distante da Educação Infantil, mas, na verdade, ela desmonta o discurso pedagógico hegemônico, pois, se a mente é função da relação do sujeito com o mundo de objetos criados pela atividade do trabalho, então não existe desenvolvimento humano sem processo intencional de transmissão do legado humano, ou seja, sem instrução ou então, sem mediação. Isso porque não existe uma apropriação espontânea das objetivações culturais, já que nossa vivência no mundo é sempre mediada e atravessada pela apropriação da cultura humana realizada das gerações mais velhas para as mais novas.

Esse ponto, embora elaborado em um contexto específico, fornece um princípio geral: não existe desenvolvimento humano sem apropriação de objetos frutos do trabalho e carregados de função social, o que exige a mediação com o outro que já domina esse objeto. A relação entre necessidade e objeto não é natural; é construída. É a ação mediada por instrumentos humanos (uma colher, um livro, um lápis, uma canção, uma ferramenta) que introduz a criança na atividade propriamente humana.

Essa compreensão permite também situar a Educação Infantil no interior da teoria da reprodução social. Como apontam Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), ao mesmo tempo em que o capitalismo depende do trabalho reprodutivo para a manutenção da vida social, ele tende a negar seu valor social e econômico. Conforme analisa Federici (2017), a organização da reprodução social estrutura-se historicamente na opressão de gênero, atribuindo majoritariamente às mulheres a responsabilidade por essas atividades. Na Educação Infantil, espaço ocupado em grande medida por trabalhadoras, essa lógica se expressa em baixos salários, precarização das condições de trabalho e na desvalorização social de práticas vinculadas ao cuidado e à formação humana, como apontado por Aguiar (2023). Nesse contexto, o ensino frequentemente é secundarizado, enquanto o cuidado é

compreendido como mera extensão do cuidado doméstico, produzindo uma fragmentação entre cuidado e educação que esvazia o caráter formativo dessa etapa (Aguiar, 2023). Tal fragmentação reforça a desvalorização do ensino justamente no momento em que ele é fundamental para a mediação da criança com o patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade.

Como nos apontam Souza, Gaspar e Silva (2024), ao seguirmos as teorias hegemônicas pautadas para a Educação Infantil,

[...] o conhecimento histórico produzido pela humanidade que nos torna humanos por meio da educação cede lugar às trocas espontaneístas que surgem dessas relações e que a partir daí deve ser problematizada pelo professor. Os sujeitos reais e concretos dessa relação de ensino/aprendizagem desaparecem, dando lugar a sujeitos idealizados que criam a sua própria história social dentro daquele ambiente particular, isento das contradições, das formas como produzem e reproduzem sua existência (Souza; Gaspar; Silva, 2024, p. 17).

A pedagogia que nega o ensino na Educação Infantil sob o argumento de respeitar o “tempo da criança”, seu “modo próprio de aprender”, seus interesses primários é, na prática, uma pedagogia que reproduz o pensamento empírico e espontâneo. A ausência de ensino não é neutra; ela é uma escolha política que molda uma forma específica e limitada de pensamento. Portanto, naturalizar o desenvolvimento é naturalizar as desigualdades sociais e de acesso às históricas produções humanas.

Leontiev (1983; 2004) nos ajuda a aprofundar essa compreensão ao distinguir atividade, ação e operação. A atividade é orientada por motivos; as ações, por objetivos; e as operações, por condições concretas. Um mesmo gesto pode assumir significados distintos a depender da atividade em que se insere. Assim, a manipulação de um objeto não se confunde com sua apropriação como instrumento cultural. O que define a qualidade formativa da relação com o objeto é a atividade na qual o processo se insere. Isso significa que o mundo ao qual interpretamos e vivemos não parte de uma correspondência de significação particular. Ao contrário disso, como explica Leontiev (2004), se no percorrer da vida, assimilamos sempre as experiências das gerações precedentes, aquilo que significamos da cultura, seus modos, objetos e ferramentas é sempre parte de uma significação generalizada da realidade cristalizada “[...] fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É

a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade” (Leontiev, 2004, p. 100).

No caso da Educação Infantil, essa distinção é decisiva. A centralidade das interações e das experiências sensoriais não garante, por si, a formação de funções psíquicas superiores ou culturais (Martins, 2013). A apropriação de formas humanas de pensamento exige a inserção da criança em atividades que mobilizem as primeiras compreensões e construções de significação e de generalização, bem como dos processos iniciais de abstração e de sistematização. É preciso compreender que a complexidade à qual a consciência da criança pode chegar não deve ser limitada nem reduzida às experiências individuais. Parafraseando Leontiev, a criança “não conhece o mundo como o Robinson da ilha deserta, fazendo as próprias descobertas”, de forma distinta, “este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” (Leontiev, 2004, p. 101).

Para tanto, é salutar compreender que aquilo que a criança significa individualmente possui conteúdo objetivo e não se constitui apenas de significações maturadas, independentes ou próprias de si mesma. Como explica Leontiev (2004), a significação é “o reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixado sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer (‘modo de ação’ generalizado, norma de comportamento etc.)” Leontiev (2004, p. 102). A partir das pesquisas e dos estudos de Vigotski (2018; 1997; 2021) e de Leontiev (1983; 2004), é nesse ponto que a atividade de ensino se coloca como mediação específica. Já que,

Se o mundo da cultura não é imediato para as crianças, então cabe a outros sujeitos mais experientes, e na EI eles estão representados pelas professoras e os professores, o repasse das objetivações humanas criadas e cristalizadas em objetos e instrumentos, em ideias e em conceitos, nas artes, na música e na literatura, na arquitetura, nas tecnologias, etc. Mas esse repasse não é uma mera apresentação ou uma simples organização do espaço como forma de expor a cultura às crianças. Para que haja uma apropriação efetiva da cultura, a criança precisa ser estimulada a estar em atividade com tais elementos, de forma que ela consiga reproduzir aquilo que está encarnado de humanidade no objeto ou na ideia (Alcubierre, 2025, p. 87).

Vigotski (1997; 2021), ao formular e discutir a lei genética geral do desenvolvimento, afirma que toda função psíquica superior aparece duas vezes: primeiro no plano interpsicológico, depois no intrapsicológico. Isso significa que o desenvolvimento não brota de dentro; ele é produzido na relação social mediada pela linguagem e pela atividade conjunta. A aprendizagem não segue passivamente o desenvolvimento; ela pode impulsioná-lo ao introduzir a criança em níveis de organização psíquica que ainda não se consolidaram espontaneamente. A escola, neste movimento, ganha, ou pelo menos deveria ganhar, um lugar social completamente específico e promissor.

Ao elaborar uma crítica à escola tradicional auxiliar para crianças com deficiência, que insistia em práticas e propostas sempre vinculadas a atividades com materiais concretos, já que supostamente as crianças com deficiência não desenvolviam pensamento abstrato, Vigotski (2021) explica que essa pedagogia, além de não ajudar em nada o desenvolvimento da criança, acabava por reforçar sua “insuficiência natural [...], habituando a criança ao pensamento concreto e abafando nela os frágeis brotos do pensamento abstrato [...]” (Vigotski, 2021, p. 260). Isso significa dizer que a criança, seja ela com ou sem deficiência, não pode ser entregue nem a si mesma ou ser restringida àquilo que lhe é preferível ou palpável, pois desta forma, ela não atinge com a integralidade que merece e é possível, as formas mais elaboradas de pensamento abstrato (Vigotski, 2021). Neste caminho, para esse intelectual russo “a tarefa da escola consiste em promover a criança, com todas as forças, exatamente nessa direção, desenvolver nela o que é insuficiente em seu desenvolvimento” (Vigotski, 2021, p. 260).

Por este prisma, a escola que tem a atividade de instrução como ponto de excelência e que acompanha dialeticamente a atividade protagonizada pelas crianças na relação ensino e aprendizagem, retrai para si a histórica tarefa de elevar a variabilidade e riqueza das significações humano-objetivadas. Para Martins (2013),

[...] é a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado -, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empírica dos fenômenos (Martins, 2013, p. 272).

No processo de entendermos como isso tudo se relaciona à relevância da atividade de ensino da professora na Educação Infantil, a compreensão sobre a

mediação se faz necessária. Esse destaque se deve ao fato de que, para as pedagogias pós-modernas baseadas nas interações e nas relações, à “educadora” da infância (já que é quase inexistente a palavra professora nos currículos baseados nestas referências) é reservado o papel de mediadora de tais interações, relações, vivências e aprendizagens cabendo a ela apenas a função intencional de apresentar experiências diversificadas, significativas e que acompanham as preferências e os “saberes infantis”.

De forma distinta, a categoria mediação no materialismo histórico extrapola as compreensões aparentes da palavra e carrega em si o peso da trajetória histórica e objetiva de repasse da cultura já cristalizada pelas gerações precedentes às novas gerações. Se os objetos, ferramentas, modos e fenômenos da cultura e da humanidade não são apropriados imediatamente pela criança, cabe a outras pessoas, mais experientes, a função social e histórica de mediação, ou seja, de instrumentalizar o mundo e de provocar na criança as motivações necessárias para que entrem em atividade com aquilo o que está ao redor objetivando atender suas necessidades e finalidades sociais e singulares.

A mediação transcende o imediato contorno das relações de pares e dos conflitos infantis, elevando e qualificando a atividade infantil ao sistematizar intelectualmente aquilo que será apresentado à criança partindo para o que está em iminência, ou seja, à professora, cabe a função de tornar o mundo da cultura inteligível para que, em atividade, as crianças possam formar as primeiras generalizações (Vigotski, 2021) acerca do universo concreto e exercer protagonismo, curiosidade e atitude diante dos fenômenos da natureza, da sociedade, da história, das contradições e das possibilidades de formação e de transformação da realidade social.

Em complemento, Davidov (2017), ao criticar o princípio da acessibilidade da escola tradicional, demonstra que a organização do ensino baseada apenas nas capacidades já formadas conduz à adaptação, e não ao desenvolvimento. A educação desenvolvente, ao contrário, propõe que o ensino seja estruturado de modo a criar novas necessidades intelectuais e reorganizar qualitativamente o pensamento. Podemos nos perguntar: em que momento da história a ciência definiu quais os conteúdos, métodos, disciplinas etc. caberia para cada faixa etária e quais os critérios utilizados para tal definição?

À luz dessas contribuições, torna-se possível afirmar que a atividade de ensino não se reduz à transmissão de informações nem à imposição de conteúdos descontextualizados. Ela consiste na organização intencional de situações em que o sujeito se engaja em uma atividade de aprendizagem cujo objeto expressa relações teóricas enquanto síntese do conhecimento histórico acumulado pela humanidade. O ensino cria condições para que a criança realize ações orientadas por finalidades sociais mais amplas, reconstituindo, em nível acessível, o movimento histórico de produção do conhecimento. Ou seja,

[...] o educador que atua junto à criança de 0 a 6 anos não pode ser definido como alguém que apenas estimula e acompanha o desenvolvimento infantil. Trata-se daquele que dirige o processo educativo, transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico (Pasqualini, 2010, p. 12-13).

A defesa da atividade de ensino na Educação Infantil exige sua definição como categoria específica. Ensino, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é a atividade socialmente organizada que possibilita a apropriação de objetivações culturais por meio da mediação consciente da professora. As mediações devem ser humanizadoras e desenvolventes, acompanhadas das melhores e mais impulsionadoras possibilidades pedagógicas e isso exige escolas socialmente referenciadas e professoras de Educação Infantil com qualificada formação intelectual e científica. Neste sentido, há um contraponto às relações de tipo interacionistas e educativo-pedagógicas que as pedagogias idealistas e das infâncias propõem à atividade docente e à essa etapa da educação formal como um espaço centralizado seja na observação das vivências livres e espontâneas, seja nos processos e manifestações naturais das crianças (Pasqualini; Lazaretti, 2022).

Não se trata de antecipar a escolarização formal, submeter a criança a rotinas rígidas e descontextualizadas, “desconsiderar a Zona de Desenvolvimento Real da criança e nem reproduzir formas escolares oriundas das heranças fabris controladoras capitalistas que buscam formar seres passivos, disciplinados e acríticos” (Conde; Hermida, 2021, p. 10). Trata-se de reconhecer que a inserção em atividades que expressam relações teóricas (científicas, artísticas, matemáticas, linguísticas etc.), é condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ou culturais.

Neste entendimento, não basta a criança “interagir” com as atividades humanas, como pregam as DCNEI (Brasil, 2010).

Quando o ensino é diluído em práticas centradas exclusivamente na observação de interesses espontâneos, o objeto do conhecimento tende a desaparecer como eixo estruturante. Esse princípio é central para pensar a Educação Infantil. Ao colocar a criança como centro absoluto do planejamento, apagamos o objeto; ao apagar o objeto, desaparece o conteúdo; ao desaparecer o conteúdo, desaparece a atividade humana coletiva; ao desaparecer a atividade humana coletiva, evapora-se o ensino; sem ensino, resta apenas a circulação de sentidos espontâneos, fragmentados e empíricos, que não conduzem a criança à compreensão da realidade em suas múltiplas determinações, contradições e complexidade. Dessa forma, limita a atuação crítica dos seres humanos sobre o mundo em que vivem, fazendo com que aceitem as desigualdades sociais impostas pelo sistema capitalista e não consigam visualizar uma sociedade mais justa e desenvolvida para todas as pessoas. A criança permanece circunscrita ao campo do imediato.

A análise das orientações curriculares revela tensões nesse campo. A ênfase da BNCC (Brasil, 2018) nos campos de experiência pode ser interpretada de maneiras distintas. Quando tais campos são compreendidos como possibilidades de inserção da criança em práticas culturais mais elaboradas, mediadas intencionalmente pelo professor, podem favorecer o desenvolvimento. Contudo, quando são reduzidos à valorização de experiências cotidianas e interesses momentâneos, tendem a reforçar uma pedagogia do espontaneísmo.

As DCNEI, ao enfatizarem interações e práticas sociais, igualmente demandam interpretação. A interação, na perspectiva histórico-cultural, não é sinônimo de livre circulação de experiências; ela é mediação orientada para a apropriação de conteúdos culturalmente produzidos, que se cristalizam socialmente sob a forma de significado.

A atividade de ensino, que envolve a seleção consciente e planejada de objetos culturais e que expressam relações significativas, a organização de situações que mobilizem a problematização e ações orientadas e o acompanhamento e sistematização do processo de apropriação das crianças sobre esses objetos, é inseparável da função social da escola. Ao contrário da ideia de que a Educação Infantil seria apenas espaço de socialização e cuidado, a inserção das crianças em

atividades formativas é condição para que se formem e ampliem suas possibilidades de compreensão da realidade.

Considerações finais

Buscamos levantar esse debate para que a educação proposta pelos atuais currículos com perspectivas teóricas pós-modernas e idealistas, não sirvam de “[...] instrumento à hipoteca do futuro das crianças da classe trabalhadora” (Alcubierre, 2025, p. 59), diferente disso, devemos compreender que a luta interna contra o nosso “biólogo elementar, o folclore e as concepções mágicas do mundo e da natureza” (Alcubierre, 2025, p. 59) são mediadas pela diretividade pedagógica contida na atividade de ensino e que parte de um arcabouço intelectual consciente e crítico da professora. Para tal, a sistematização dos conhecimentos históricos e acumulados pela cultura humana deve ser um princípio referenciador do ensino humanizante e desenvolvedor da omnilateralidade desde a pouca idade.

Além disso, a discussão sobre a atividade de ensino não pode ser dissociada das transformações contemporâneas do mundo do trabalho. A flexibilização produtiva e a plataformização exigem trabalhadores adaptáveis, capazes de operar em contextos instáveis, mas não necessariamente dotados de pensamento teórico aprofundado. A fragmentação das tarefas encontra paralelo na fragmentação curricular.

Quando a formação escolar prioriza experiências imediatas e aprendizagens pragmáticas, deslocando a centralidade do conhecimento sistematizado, contribui para a formação de sujeitos cuja relação com o saber é predominantemente instrumental e circunstancial. A limitação do acesso às objetivações culturais mais complexas restringe a capacidade de compreensão crítica das determinações sociais.

É neste sentido que, para Vigotski, “a instrução que se orienta pelos ciclos já finalizados de desenvolvimento é ineficaz para o desenvolvimento geral da criança, pois ela não guia esse processo, arrastando-se na sua rabeira” (Vigotski, 2021, p. 260). Traduzindo em termos práticos, a educação que centraliza sua atividade naquilo que a criança já prefere e gosta ou que já tem desenvolvido, apenas apresenta de diferente, diferentes capacidades e competências adaptativas e imediatas de estar e de ser no mundo. Por outro lado, buscando uma educação desenvolvedora por meio

da relação dialética entre ensino e aprendizagem, “o estudo do desenvolvimento iminente permite apresentar uma fórmula contrária que diz que somente é boa a instrução que está à frente do desenvolvimento” (Vigotski, 2021, p. 261). É por esta via que afirmamos, no título deste artigo, que a atividade de ensino não está à rabeira, ou seja, não está atrás do desenvolvimento aguardando que ela aconteça. De maneira dialética, o ensino se movimenta entre, nas e pelas potencialidades provocadas pela diretividade da instrução no processo de aprendizagem infantil.

A nós, trabalhadoras(es) da educação, coloca-se, portanto, o desafio de conceber uma escola comprometida com a formação omnilateral e com o desenvolvimento pleno das crianças. Nessa direção, a educação deve atuar como instrumento de superação do sistema de classes, para que o desenvolvimento humano passe a ser compreendido em sua totalidade.

Assim, a negação ou diluição da atividade de ensino na Educação Infantil não é um fenômeno meramente pedagógico. Ela participa de um movimento mais amplo de redefinição da função social da escola, alinhado às exigências do capital contemporâneo. A formação humana é tensionada entre a possibilidade de desenvolvimento do pensamento dialético e teórico-prático (que exige compreender o processo que levou a um certo conhecimento, e não apenas o resultado) e a adaptação às demandas imediatas do mercado traduzidas em competências socioemocionais, resilientes e disruptivas.

Defender a atividade de ensino na Educação Infantil é, portanto, afirmar a necessidade de uma formação que ultrapasse o pragmatismo e a fragmentação. Trata-se de reconhecer que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores depende da apropriação intencional de atividades culturais, mediadas pela professora, desde os primeiros anos da escolarização.

Ao reafirmar que ensino, desenvolvimento e aprendizagem constituem uma unidade dialética, recoloca-se a Educação Infantil no centro da disputa pela formação humana. A atividade de ensino não é rabeira, acessório ou complemento eventual do trabalho docente nessa etapa, ao contrário, ela é condição ontológica para que se ampliem as possibilidades de pensamento e de atuação consciente no mundo.

Referências

AGUIAR, Lucas Kamers. **As contradições das relações entre patriarcado, capital e trabalho expressas na atuação de professores homens na Educação Infantil**. 2023. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis.

ALCUBIERRE, Karina Strohhaecker Lisa. **Crítica à cultura ilhada**: uma análise desde o materialismo histórico da relação entre cultura, infância e educação infantil nas produções acadêmicas da área (2011-2021), 2025. 331f. Tese (Doutorado em Educação) - UFSC, Florianópolis.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e (des)valor no capitalismo de plataforma: três teses sobre a nova era de desantropomorfização do trabalho. In: ANTUNES, Ricardo. (org.). **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo: Boitempo, 2023. p. 13-40.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Thithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: Um Manifesto. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em 1 de fevereiro de 25.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 1 de fevereiro de 25.

CONDE, Soraya Franzoni; HERMIDA, Jorge Fernando. Pedagogia histórico-crítica e posicionamento ativista transformador na educação infantil. **HOLOS**, [S. l.], v. 8, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13210>. Acesso em 5 de julho de 2024.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola inteira ensina: relações sociais na forma escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8669293>. Acesso em 8 de março de 2026.

DAVIDOV, Vasili Vasiliévitch. **Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo**. 2017/[1974].

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. v. 2.

ILYENKOV, Evald Vasilievich. **A Contribution to a Conversation About Meshcheriakov. 2002/ [1975].**

ILYENKOV, Evald Vasilievich. **Our schools must teach how to think! 2007/[1979]].**

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. Tradução Rubens E. Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Cuestiones psicológicas de la teoría de la conciencia. In: Leontiev, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Pueblo y educacion. 1983/[1946].

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

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. Livro I.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - UNESP, Araraquara.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação infantil queremos?** um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022, v.1. p.80.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.052020, p.78-, dez. 2020.

RELATÓRIO DE PESQUISA DE CAMPO. Coletivo de Pesquisadores TMT - Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho. **A reconfiguração da escola diante das atuais transformações no mundo do trabalho**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2025. Disponível em: <https://tmt.ced.ufsc.br/a-reconfiguracao-da-escola-diante-das-atuais-transformacoes-no-mundo-do-trabalho/> Acesso em 08 de março de 2026.

SEMIENTCOSKI, Suzana. **As relações entre o adoecimento e as condições de trabalho na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis (2017-2021)** 2024. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis.

SOUZA, Patrícia de; GASPAR, Rafael Affonso; SILVA, Mariléia Maria da. O espontaneísmo da pedagogia da infância versus a diretividade e criticidade da escola

unitária: as contribuições de Gramsci para pensar a educação infantil na Rede Municipal de Florianópolis. **PerCursos**, Florianópolis, v. 25, e0206, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **La colectividad como factor del desarrollo del niño deficiente**. 1997/[1931].

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Tradução de Elizabeth Tunes e Zoia R. Prestes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.