



A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Deise Soraia Marta de Souza Galvão¹

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Karina de Oliveira Santos Cordeiro²

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

RESUMO

Esta pesquisa apresenta os resultados de uma investigação científica realizada no mestrado profissional sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a formação continuada para os professores da Educação Infantil no município de Amargosa na Bahia. O objetivo foi compreender quais as contribuições de uma formação docente vinculada à PHC para a Educação Infantil no Campo. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, em que se buscou compreender, por meio da participação em curso de formação continuada acerca da PHC, o processo formativo de professoras da Educação Infantil do Campo. A área de estudo se concentra na Educação Infantil do Campo, a partir da PHC para a consolidação da formação humana das crianças. Os resultados indicam que uma política de formação docente a partir da PHC tem garantido o trato com o conteúdo e um trabalho comprometido com a prática social e materialidade das escolas do campo. Contudo, indica-se a necessidade de um plano de carreira para assegurar aos professores da Educação Infantil do Campo a estabilidade contratual, a valorização desses sujeitos, a formação continuada na perspectiva crítica emancipadora, além de possibilitar uma permanência qualificada nas escolas do campo. Desse modo, espera-se que os docentes da Educação Infantil do Campo possam continuar a ter espaços formativos que assegurem ações emancipadoras no processo educativo com as crianças camponesas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Pedagogia Histórico-Crítica, Formação de Professores.

THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND THE TRAINING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS IN RURAL AREAS

ABSTRACT

This research presents the results of a scientific investigation conducted within a professional Master's program on Historical-Critical Pedagogy (HCP) and continuing education for Early Childhood Education teachers in the municipality of Amargosa, Bahia. The study aimed to understand the contributions of teacher education based on HCP to Early Childhood Education in rural settings. This is a qualitative study that sought to comprehend, through participation in a continuing education course on HCP, the formative process of Early Childhood Education teachers working in rural areas. The research focuses on Early Childhood Education in rural contexts, drawing on HCP as a framework for the consolidation of children's human formation. The results indicate that a teacher education policy grounded in HCP has

¹ Mestra em Educação do Campo (UFRB). Professora substituta (UFRB), Amargosa, Bahia, Brasil. Rua Rubens Vaz Sampaio, 240, São José, Amargosa, Bahia, Brasil, CEP: 45300-000. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8272-9286>. E-mail: deiseuesb@hotmail.com.

² Doutora em Educação (UFBA). Professora Associada (UFRB), Amargosa, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Avenida Nestor de Melo Pita, 535, Centro, Amargosa, Bahia, Brasil, CEP: 45300-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9136-1383>. E-mail: koscordeiro@ufrb.edu.br.

ensured the proper treatment of content and fostered pedagogical work committed to social practice and to the material conditions of rural schools. However, the study highlights the need for a career plan to guarantee contractual stability for Early Childhood Education teachers in rural areas, to value these professionals, to provide continuing education from a critical and emancipatory perspective, and to enable qualified permanence in rural schools. Thus, it is expected that Early Childhood Education teachers in rural contexts may continue to have formative spaces that promote emancipatory actions in the educational process with rural children.

Keywords: Early Childhood Education; Historical-Critical Pedagogy; Teacher Education.

LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL DEL CAMPO

RESUMEN

Esta investigación presenta los resultados del estudio científico realizado en el marco del máster profesional sobre la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC) y la formación continua de los docentes de Educación Infantil en el municipio de Amargosa, Bahía. El objetivo fue comprender cuáles son las contribuciones de una formación docente basada en la PHC para la Educación Infantil en el medio rural. Se trata de una investigación de carácter cualitativo que buscó comprender, mediante la participación en un curso de formación continua sobre la PHC, el proceso formativo de maestras de Educación Infantil del campo. El estudio se centra en la Educación Infantil rural, desde la PHC, para la consolidación de la formación humana de las niñas y los niños. Los resultados indican que una política de formación docente fundamentada en la PHC ha garantizado el tratamiento adecuado del contenido y un trabajo pedagógico comprometido con la práctica social y la materialidad de las escuelas del campo. No obstante, se señala la necesidad de un plan de carrera que asegure a los docentes de Educación Infantil rural la estabilidad contractual, la valorización de estos sujetos, la formación continua desde una perspectiva crítica y emancipadora, además de posibilitar una permanencia cualificada en las escuelas del campo. De este modo, se espera que los docentes de Educación Infantil rural puedan seguir contando con espacios formativos que aseguren acciones emancipadoras en el proceso educativo con las niñas y los niños campesinos.

Palabras clave: Educación Infantil; Pedagogía Histórico-Crítica; Formación Docente.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata dos resultados da investigação científica sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a formação continuada para os professores da Educação Infantil do campo no município de Amargosa na Bahia. O trabalho foi desenvolvido como atividades do Mestrado em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Nesse sentido, apresentam-se discussões sobre a função social da escola, sobre a elaboração de um currículo crítico para a incorporação do conhecimento acumulado pela humanidade, a fim de promover uma formação crítica e emancipadora dos sujeitos desde a mais tenra idade.

O município de Amargosa realizou a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos currículos escolares a partir da reformulação da proposta pedagógica de 2017, contudo, um ano antes, a rede de ensino já havia sido contemplada com o

Programa Escola da Terra, em que a instituição responsável pela formação de um grupo de 40 professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares foi a Universidade Federal da Bahia, cuja proposta pedagógica formativa versava sobre essa linha. Destaca-se que, durante a revisão da proposta curricular, as coordenadoras pedagógicas foram as principais responsáveis pelo trabalho formativo direto com os professores (as) da rede.

No ano de 2025 o município foi contemplado com a segunda edição do Programa Escola da Terra atendendo a todos os professores (as) das escolas do campo, o que totaliza 115 profissionais; nessa edição do programa, a responsabilidade formativa é da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e está alicerçada pela PHC e pela Teoria Histórico-Cultural para o trabalho com a Educação do Campo. A programação do curso conta com o trabalho com conteúdos de áreas específicas como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências naturais e ainda com estudos sobre a questão agrária, agroecologia, Educação do Campo, Classes multisseriadas, literatura, música, poesia, Educação Inclusiva, periodização do desenvolvimento humano, além de proporcionar o incentivo à produção e socialização de experiências das instituições escolares que expressam a proposta teórica em estudo.

Nessa perspectiva de trabalho, por atuarmos tanto no curso de Licenciatura em Pedagogia e no Mestrado em Educação do Campo, quanto na atuação da coordenação pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Amargosa- BA, temos uma relação intrínseca de ensino, pesquisa e extensão com a PHC. Portanto, o trabalho desenvolvido nas orientações de trabalhos acadêmicos no Ensino Superior a partir dos estudos da PHC tem possibilitado uma construção importante para a formação de professores da rede municipal de Amargosa. Desse modo, realiza-se uma articulação das ações propostas nos cursos de formação continuada a partir da PHC com o exercício profissional das autoras.

Dentre as múltiplas atividades realizadas, evidencia-se a participação de cinco professoras de Educação Infantil de um dos núcleos administrativos da rede de ensino de Amargosa-BA no Grupo de Estudos Coletivos sobre a PHC/ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A participação foi uma das partes integrantes da

pesquisa de mestrado intitulada *A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Infantil do Campo: apontamentos para a construção de um processo formativo*, concluída em 2024.

Nesse sentido, identificou-se que os resultados de nossa investigação colaboram com o debate educacional, uma vez que trataremos sobre a relevância da formação de professores da Educação Infantil e suas implicações no fazer pedagógico a partir da PHC no município de Amargosa-BA, que desde 2016 tem implementado em sua rede uma formação implicada com a PHC, seja por meio da participação de projetos e programas como o Escola da Terra, como também na participação voluntária de diversos professores da rede municipal em cursos *on line* e *seminários* oferecidos por grupos de pesquisa/Universidades públicas como “PHC e educação infantil; PCH e ensino fundamental - anos iniciais e finais: escola, currículo e didática; História das ideias pedagógicas no Brasil - estudo das pedagogias contra-hegemônicas; PHC e trabalho educativo em questão; Implantação e implementação da PHC em alguns municípios.

Este texto está organizado em cinco tópicos. No primeiro tópico tem-se a introdução do artigo. No segundo tópico realiza-se uma discussão sobre a organização da Educação Infantil, a organização da Educação do Campo e sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O terceiro tópico apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa. Em seguida, no quarto tópico tem-se tanto a análise dos dados sobre o debate de como a rede municipal de Amargosa tem se articulado a partir da formação da PHC, quanto as discussões acerca da formação de professores da Educação Infantil do Campo em Amargosa que participaram do curso de extensão da UNIRIO. E por fim apresentam-se as considerações finais do trabalho.

A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção discorreremos sobre as bases teóricas que subsidiaram o momento formativo realizado com as professoras da rede municipal de ensino de Amargosa-BA, apontando políticas públicas e possibilidades de materialidade das mesmas no campo da Educação do Campo a partir da matriz teórica em pauta.

Foi a partir da Carta Magna de 1988 que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito constitucional para as crianças e suas famílias. No artigo

208, inciso IV da Constituição Federal se estabelece que é dever do Estado em regime de colaboração com os estados e municípios ofertar vagas em creches e pré-escolas para as crianças até cinco anos de idade. Dando continuidade a essas conquistas legais, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) como um marco regulatório que trouxe avanços significativos no que se refere aos direitos e deveres deste grupo.

A Educação Infantil se estabelece como a primeira etapa da Educação Básica no contexto brasileiro a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96. Desse modo, o Art. 29 da LDB define que o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, numa ação de complementaridade com a parceria com as famílias das crianças.

Em 1998, temos a primeira proposta curricular oficialmente destinada às instituições que atendem a Educação Infantil, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). No ano seguinte são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1 de 07/04/1999), de caráter obrigatório para os sistemas de ensino, diferentemente do RCNEI, que se constituiu apenas como documento orientador. Ainda em 1999 são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal (Resolução CNE/CEB nº 2, de 19/04/1999).

Em 2009 houve duas iniciativas importantes para a Educação Infantil, a primeira é a Emenda Constitucional 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade de matrículas das crianças a partir de 4 anos de idade em pré-escolas. A segunda são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que se apresentaram como um marco para o debate da educação para as múltiplas infâncias nos diversos contextos brasileiros. A partir desse documento orientador foi possível construir projetos políticos pedagógicos implicados com as especificidades de cada instituição infantil.

No contexto atual a Educação Infantil brasileira se encontra organizada da seguinte maneira nas redes de ensino, a saber: crianças de 0 a 3 anos, se for a opção da família, devem ser matriculadas em creches, que geralmente funcionam em período

integral. Já as crianças de 4 a 5 anos, por conta da obrigatoriedade da Emenda Constitucional 59/2009, devem ser matriculadas em pré-escolas, comumente com jornadas de regime parcial.

O processo de enfrentamento dos desafios na promoção da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica mobilizou participantes de fóruns de Educação Infantil de diferentes estados brasileiros na constituição de uma atuação conjunta em torno do fortalecimento da Educação Infantil enquanto campo de conhecimentos, de atuação profissional e de política educacional pública.

Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil na contemporaneidade têm exigido dos gestores públicos ações pedagógicas a partir dos princípios da qualidade na oferta, a fim de garantir o desenvolvimento integral das crianças. Desse modo há a exigência de implementação de programas de formação inicial e/ou continuada para os professores. Além disso, as edificações precisam proporcionar segurança tanto para a locomoção, quanto para a execução das atividades cotidianas.

A organização da Educação do Campo

Partindo do pressuposto de que a realidade do campo tem toda uma dinâmica sociocultural e econômica peculiar, e que há uma especificidade no trato com a Educação Infantil, é preciso que o modelo de educação voltado para ela também o seja. Assim, o modelo urbano industrial, fortemente impregnado em nossa sociedade desde 1889, com a Proclamação da República, intitulada República Educadora, arrebatou as atenções e a educação que deveria ser oferecida aos povos do campo não foi colocada em pauta, ficando esquecida pelos líderes governantes brasileiros da época.

Analisando a história da educação destinada às populações rurais, o que se vê é uma reprodução precária da educação urbana. Assim, a educação oferecida aos povos camponeses nunca lhes serviu como emancipatória e fortalecedora no sentido de mudança da realidade. Apesar de avanços considerados significativos, principalmente impulsionados pela força dos movimentos sociais nas últimas décadas, a Educação Infantil do Campo ainda carece de práticas específicas para a sua demanda. A carência

estrutural das escolas, recursos materiais, condições de trabalho, formação de professores, fechamento de escolas e ausência de propostas pedagógicas específicas são alguns dos obstáculos mais frequentes neste campo. Junte-se a isso a negação do caráter escolar que se estabeleceu a esta etapa de ensino e a ideia que se criou de que para lecionar nas turmas de Educação Infantil não precisa ter formação, e teremos um breve panorama de como essa educação foi relegada.

Em contrapartida a essa realidade, algumas experiências surgem como alternativas para a construção de uma escola que rompa com o paradigma conservador que orienta as práticas homogeneizadoras da escola de caráter hegemônico. Como exemplos dessas experiências no campo brasileiro existem as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), a experiência do MST, entre outras, que defendem uma pedagogia de rompimento com práticas tecnicistas e baseadas apenas na transmissão de conhecimentos.

A Educação do Campo como a conhecemos atualmente tem uma série de normativas para definir os princípios e diretrizes para os povos do campo, das águas e das florestas. Nesse sentido têm-se na LDB – Lei nº 9394/96, no Art. 28, a definição acerca das adaptações necessárias para preparar os conteúdos curriculares, as metodologias e toda a organização pedagógica a fim de garantir uma articulação dos tempos escolares com o calendário do ciclo do trabalho rural.

Em 2008 o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo com o objetivo de incentivar o planejamento de forma integrada e colaborativa entre os entes federados e as comunidades rurais. Além disso, o documento orientava a adoção de políticas públicas para a garantia da oferta com qualidade da Educação do Campo. Sobre a Educação Infantil, há a seguinte informação no Art. 3º: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (Brasil, 2008). Em decorrência desse artigo, as redes municipais de educação tiveram que se organizar para o atendimento dessa diretriz, isso fez com que ocorresse a ampliação da oferta de vagas para as crianças em comunidades rurais em todo o Brasil.

Já o decreto nº 7.352/2010 trata sobre a Política da Educação do Campo a fim de que a população campestre possa ter acesso a uma educação de qualidade. Definiu-se também a partir dessa normativa sobre quem são os sujeitos das populações do campo, bem como indica quais instituições podem ser denominadas como escolas do campo. Além disso, o referido decreto apresenta o objetivo da educação do campo, qual seja: “Ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior para as populações do campo, garantindo a manutenção e o desenvolvimento da educação no meio rural” (Brasil, 2010).

Dando continuidade sobre as normativas da Educação do Campo, identificou-se que em 2013 foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) por meio da Portaria nº 86, cujo objetivo foi “promover a inclusão social, a ampliação e a qualificação da oferta da educação básica no campo, por meio da formação de professores, da produção de material didático específico e da melhoria da infraestrutura (Brasil, 2013). Percebe-se que o fortalecimento da Educação do Campo a partir das ações do PRONACAMPO possibilitou melhorias também para a Educação Infantil, uma vez que, ao fazer parte da primeira etapa da Educação Básica, recebeu incentivos para garantir uma educação de qualidade para as crianças campestres.

Mais recentemente, em julho de 2025, foi promulgado o Novo Pronacampo a partir da Portaria nº 538, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas. O objetivo dessa política se articula em uma ação conjunta entre governo federal, estados e municípios para elaborar e propor programas e projetos para “ampliar, qualificar e garantir a oferta, o acesso e a permanência à modalidade da Educação do Campo em todas as etapas e níveis” (Brasil, 2025). Destaca-se que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) é a unidade responsável dentro do Ministério da Educação MEC para acompanhar essas ações.

Nessa perspectiva, evidenciam-se duas metas do Pronacampo importantes para ampliar o debate nessa pesquisa, quais sejam:

Formar profissionais da educação básica, educação profissional e tecnológica e ensino superior para gestão e docência no âmbito da educação dos Povos do campo, das águas e das florestas; E consolidar a modalidade educação do

campo, das águas e das florestas, com implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar do Campo (Brasil, 2025).

Sobre a formação dos profissionais para a atuação na Educação do campo observa-se, ainda que timidamente, uma ação permanente das instituições públicas para o cumprimento dessa meta. Pode-se citar como exemplo o curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, e o próprio Mestrado em Educação do Campo do CFP/UFRB, locus da pesquisa em tela. Espera-se que o investimento do Pronacampo possa ampliar a oferta, nacionalmente, de cursos de formação inicial e continuada para os povos do campo, das águas e das florestas.

Do mesmo modo, acredita-se que a consolidação da Educação do Campo, das Águas e das Florestas a partir da promulgação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo será um marco importante para orientar a atualização das normativas dos municípios que já possuem diretrizes para essa modalidade.

No que diz respeito à Educação Infantil, o PRONACAMPO está alinhado com as políticas para garantir a qualidade e o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que procura promover ações colaborativas com os entes federados. Destaca-se o reconhecimento na Portaria nº 538 de 2025 das múltiplas infâncias do Campo, das Águas e das Florestas, apoiando inclusive iniciativas de arte-educação do campo. O que se configura como um avanço nas políticas públicas direcionadas para os povos do campo, sobretudo para a Educação Infantil e classes multisseriadas.

A Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica passa a ser elaborada quando o seu maior expoente começa a se dedicar aos estudos mais aprofundados das pedagogias Tradicional e Nova na década de 1970. Este mesmo período coincide com a tomada de corpo das análises mais críticas sobre a educação, sofrendo influência dos estudos sobre Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado e da violência simbólica desenvolvidos por Althusser, na França, e também com o aumento da pressão do Regime Militar brasileiro e o cerceamento da população. É nesse bojo que Dermeval Saviani passa a formular a Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse ínterim, e com o cenário educacional sofrendo alterações dada a pressão dos movimentos sociais por melhores condições na Educação Básica, Saviani escreve o artigo intitulado *As teorias da educação e o problema da marginalidade* em 1982, que compôs o livro *Escola e democracia* em 1983, explicitando o que ele chamaria de uma pedagogia revolucionária e que se sustenta a partir dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-cultural.

Saviani (2008a, p. 60) apresenta o método desenvolvido na PHC, preconizando que o mesmo,

[...] deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Consequentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes [...].

Em sua formulação teórica, Saviani (2019, p. 177) explicita que a categoria mediação cumpre um papel fundamental, pois “a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global” tendo esta o seu ponto de partida e chegada na prática social, na qual professores e alunos se inserem com perspectivas distintas sobre os fenômenos. Os primeiros tendo uma visão sintética e os outros, ainda sincrética, onde será a partir dos momentos intermediários a prática social (problematização, instrumentalização e catarse) que se organizarão. Desta feita, o método se organiza de maneira dialética, não havendo linearidade para a sua execução. Desta forma, “[...] não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade” (Saviani, 2019, p. 181-182).

Notadamente, a PHC, por sua própria natureza crítica, é uma pedagogia que apresenta implicação com a natureza da vida e, portanto, preocupada em subsidiar a transformação do modo de produção humana. Saviani (2024, p. 11) destaca que:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da

educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Desse modo, cabe à escola oferecer as melhores condições de ensino para a apropriação das mais elaboradas formas de conhecimento socialmente construídas no campo das artes, da filosofia e das ciências, visando favorecer a instrumentalização da classe trabalhadora e subsidiar a construção de uma nova sociedade. Tais conhecimentos precisam ser organizados de maneira intencional e perspectivar o desenvolvimento de um projeto contra-hegemônico e que espelhe a materialidade da vida desde a infância.

Martins & Marsiglia (2015) preconizam que as atividades pedagógicas para a Educação Infantil devem partir de um planejamento comprometido com as especificidades do desenvolvimento das crianças. Desse modo, as autoras alertam que “Em se tratando, sobretudo, da Educação Infantil, o planejamento pedagógico não deve ser tomado como um procedimento em si mesmo, esvaziado do conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento infantil e do papel da escola de educação infantil em sua promoção” (Martins & Marsiglia, 2015, p. 16). Nesse aspecto, o professor como par mais avançado, precisa ter as apropriações necessárias no que se refere à periodização de desenvolvimento humano. Saber o que possibilita os saltos qualitativos nas aprendizagens e as atividades guia que orientam essas ações fazem toda a diferença na qualidade das intervenções e resultados alcançados na aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, de acordo com as autoras, o planejamento para a Educação Infantil ancorado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve garantir um ensino e aprendizagem repleto de intervenções que assegurem às crianças uma apropriação dos conhecimentos sociais, científicos, artísticos e filosóficos.

Os estudos de Galvão & Cordeiro (2024) nos ajudam a compreender como a PHC pode colaborar para uma formação docente na perspectiva crítica emancipadora a fim de contribuir com o desenvolvimento das crianças do campo. Segundo as autoras, a formação engajada com a aprendizagem das crianças, filhos/as, dos sujeitos da classe trabalhadora tem possibilitado uma ação refletida acerca da socialização do conhecimento acumulado pela humanidade.

Nessa perspectiva, Galvão & e Cordeiro (2024, p. 15) afirmam que:

Precisamos falar das múltiplas infâncias, por isso, não é possível pensar em desenvolvimento infantil acontecendo de maneira uniforme. Se assim fosse, as próprias condições naturais dariam conta de condições similares de aquisição de conhecimentos e acumulação de bens culturalmente construídos.

Desse modo, ao reconhecer que as infâncias do campo são múltiplas, somos convocados a nos comprometer com o desenvolvimento das crianças a partir dos seus ritmos de aprendizagem, sem perder o rigor teórico metodológico para garantir a aquisição dos saberes necessários para uma formação humanizada e implicada com o desenvolvimento social. As autoras asseveram que a “PHC contribui para a compreensão de que a defesa de uma sociedade com a superação da divisão de classes deve se dar por meio da educação e da organização social em benefício de todos os sujeitos” (Galvão & Cordeiro, 2024, p. 17).

Costa (2018, p. 348) afirma que “Para ensinar o professor necessita de um conhecimento que não se resume aos fatos, aos conceitos, aos princípios ou leis da área específica”. Nesse sentido, compreende-se que o contexto em que os alunos são inseridos em seu cotidiano trazem elementos importantes para a formação desses sujeitos. Segundo o autor, a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica contribuiu para o seu estudo, uma vez que permitiu analisar que o processo educacional não deve estar desconectado tanto do contexto dos alunos, quanto dos conhecimentos que já foram acumulados socialmente.

Queiroz et al. (2022, p. 21) afirmam que a “Pedagogia Histórico-Crítico na Educação do Campo exige a compreensão das características gerais que marcam o contexto da classe trabalhadora do campo”. Portanto, uma educação do campo comprometida com a classe trabalhadora demanda de todos os envolvidos uma ação voltada para assegurar políticas educacionais que garantam as condições objetivas, a saber: infraestrutura adequada; plano de carreira; profissionais qualificados e implicados com o projeto educacional do campo; um currículo que incorpora os saberes locais, sem negligenciar os conhecimentos acumulados historicamente. Queiroz et al. (2022) afirmam que “defender escolas do/no campo, com currículo constituído por conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, é retirá-las das mãos

da propriedade privada, criando condições subjetivas para o desenvolvimento da humanidade" (Queiroz et al., 2022, p. 21).

Para ter consciência das questões explicitadas, compreende-se que deva ocorrer um ensino que promova uma aprendizagem qualificada, em que a educação seja mediada no seio da prática social, sendo esta o seu ponto de partida e de chegada. Afirma-se, nesse sentido, que a PHC é a pedagogia que melhor dialoga com a explicação dos fenômenos do mundo, a partir da mediação das análises, dadas as suas contradições. Seu método, apresentado em momentos articulados, possibilita a organização do trabalho pedagógico a partir da relação dialética entre conteúdo e forma em direção ao destinatário e ainda considera professores e alunos como agentes sociais no processo educativo. Nesse aspecto, Saviani (2008b) aponta o professor “enquanto alguém que, de certo modo, aprendeu as relações sociais de forma sintética”, sendo este o principal responsável pelo processo de mediação “entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente” (Saviani, 2008b, p. 144).

A opção por esta metodologia de trabalho, coadunou perfeitamente com a modalidade de ensino pesquisada, pois aproximou a prática social dos alunos com os conhecimentos científicos. A participação das professoras em um processo formativo específico para o campo e para a PHC, propiciaram um suporte robusto para a organização do trabalho pedagógico e para a elaboração de mediações mais intencionais e direcionadas ao nível de desenvolvimento psíquico das crianças.

METODOLOGIA

A pesquisa que dá origem a este texto sustentou-se em uma abordagem qualitativa e procurou discutir a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciando as contribuições dos elementos desta para a formação de professores e o ensino da Educação Infantil do Campo. A partir dessas análises, buscou-se identificar representações e objetivações que as participantes da pesquisa expressam sobre o tema.

As participantes da pesquisa foram as 5 professoras (pedagogas) que trabalhavam com turmas apenas de Educação Infantil e de Educação Infantil no

contexto da multisseriação, do Núcleo administrativo escolar em que uma das autoras desenvolve as suas atividades como coordenadora pedagógica.

Para o desenvolvimento do trabalho foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as participantes no intuito de mapear a formação inicial e continuada das mesmas bem como as suas implicações com a Educação do campo e a PHC. Outros aspectos levantados, dizem respeito ao vínculo institucional, tempo de serviço, além do levantamento sobre como devem ser pensadas as políticas e os princípios que precisam orientar a formação de professores da Educação Infantil do Campo e dos desafios e dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da prática educativa.

Antes de iniciar a pesquisa, foi realizada uma reunião com as participantes com o objetivo de explicar como ocorreria o trabalho de pesquisa e informar que elas ficariam livres para aceitarem ou não, além de desistirem durante o percurso, caso não desejasse mais contribuir com o trabalho. Após a sinalização positiva de todas, foram apresentados e assinados os termos de consentimento livre e esclarecido e consentimento da pessoa enquanto sujeito.

Desse modo, informa-se que a pesquisa completa se organizou em torno de três momentos formativos, quais sejam: 1) Encontros individuais com o grupo de professoras, realizado por uma das pesquisadoras (20 horas de atividades); 2) Oficinas sobre Educação Infantil do/no Campo e Classes multisseriadas/FORMACAMPO (80 horas de atividades); e 3) Encontros do Grupo de Estudos coletivos sobre a PHC/UNIRIO (50 horas de atividades). Para a apresentação nesse artigo, procuramos nos ater às informações e aos dados produzidos nesse último momento de formação continuada.

Inicialmente, a partir dos encontros individuais realizados pela pesquisadora, as professoras foram situadas quanto à proposta de trabalho e às etapas que seriam realizadas. Criou-se desde o primeiro momento um canal de comunicação via grupo de WhatsApp, específico com este grupo de docentes, que cumpria a função de debater sobre as formações e publicizar as datas dos encontros, além de textos que pudessem subsidiar o debate. As professoras também foram inseridas no *Google Classroom*, onde

passaram a ter acesso a todos os materiais do Grupo de Estudo e materiais informativos extras.

Salienta-se que a formação realizada pelo Grupo de Estudos da UNIRIO foi vinculada à pesquisa Nacional coordenada pela UNIOESTE, que cumpria a função de discutir anualmente sobre a PHC. No ano de realização da pesquisa, 2023, o tempo que permeou os trabalhos girou em torno de estudos sobre a implantação e implementação da PHC em alguns municípios, com estudo de textos e apresentação de relatos de experiências de professores, coordenadores pedagógicos e gestores das redes.

As atividades foram desenvolvidas em um período de sete meses de maneira síncrona, por meio do *Google Meet*, realizadas em um sábado por mês, no horário das 10:00 às 12:00 da manhã. Como os momentos ficam gravados, quando ocorria alguma impossibilidade, os cursistas poderiam acompanhar em outro momento. A metodologia utilizada no grupo era por meio da leitura e debate dos textos que eram disponibilizados de maneira prévia e com questões orientadoras que deveriam ser respondidas e postadas no *Google Classroom*. Ao final do período, as cursistas responderam a uma avaliação e foram coautoras de um relatório final que foi publicado posteriormente nos Anais do grupo de Estudo, disponíveis no site da Universidade, além de terem recebido um certificado de 50 horas pela UNIOESTE.

A REDE MUNICIPAL DE AMARGOSA E A FORMAÇÃO A PARTIR DA PHC

Atendo-nos especificamente à Educação do Campo de Amargosa, 2005 é o ano que demarca o início dos olhares para a demanda, impulsionando a criação de marcos regulatórios para essa modalidade. Na ausência de legislação municipal que pudesse criar uma pasta específica para a Educação do campo, a Secretaria de Educação designa um profissional no intuito de se pensar em propostas didático/formativas e questões que atendessem a este fim (Amargosa, 2012). Em 2005 também se instalou o Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) nessa cidade.

Sonhado por muitos, o CFP/UFRB fez parte do projeto de expansão do Ensino Superior junto a outros 6 *campi* da UFRB, trazendo não só uma movimentação econômica em Amargosa e região, como também a garantia de formação inicial e continuada por meio dos seus cursos voltados para as licenciaturas e pós-graduações, bem como projetos de extensão nas mais diversas áreas. Durante todos esses anos, o CFP vem proporcionando o acesso ao ensino superior a pessoas que talvez antes da sua existência não tivessem a oportunidade de cursar uma graduação em uma universidade pública e gratuita, devido a questões históricas de cunho social e econômico.

Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa inicia a reconfiguração do seu organograma e regimento interno (através do apoio do Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica-PROGED/UFBA), gerando espaço para a criação da Supervisão de Educação do Campo. Esse é o ano também de construção do Plano Municipal de Educação-PME (2007-2017), onde são estabelecidas as diretrizes e as metas para esta modalidade de ensino no período e momento em que a Secretaria de Educação faz adesão ao Programa Escola Ativa (PEA), que foi implementado inicialmente pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, e que continuou no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Este se destinava às salas multisseriadas, ou escolas pequenas, em local de difícil acesso, com baixa densidade populacional, com apenas um professor, na qual todos os estudantes, de distintas séries/anos do ensino fundamental estudavam juntos numa mesma sala de aula (Taffarel & Santos Junior, 2016). Oficialmente, será apenas no ano seguinte que a Supervisão da Educação do Campo será validada por meio da Lei nº 278, aprovada em 15/09/2008.

No ano seguinte, alguns profissionais da rede participaram de um projeto de extensão pensado pela UFRB em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, intitulado “Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos”, coordenado por professores dessas instituições. As atividades realizadas nesse projeto possibilitaram expandir as formulações restritas aos muros da escola quando proporcionaram a produção em parceria com os sujeitos coletivos deste município, a

saber: Sindicato dos trabalhadores rurais, Centro Sapucaia, a Secretaria de Agricultura, o Conselho de Educação e diversas representações de comunidades rurais.

Iniciou-se um projeto formativo pensado por um coletivo que apresentou conceitos e pressupostos fundantes da Educação do Campo, bem como possibilitou uma releitura da realidade amargosense no que se refere à questão agrária e à concentração de terras a partir do trabalho da leitura do lugar para compreender o mundo. Aqui também foi possível socializar atividades educacionais bem-sucedidas, seja de espaços escolares ou não escolares, bem como oficinas do teatro do oprimido e teatro fórum, antes desconhecidas por muitos ali.

Em 2013, a Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação deu continuidade ao trabalho formativo com a Educação do Campo e passou a organizar momentos formativos a partir da retomada das parcerias estabelecidas no início do projeto de Educação do Campo para Amargosa, bem como da realização do trabalho de escuta sensível das comunidades rurais do município neste período. Tais atividades, unidas a projetos específicos voltados para os camponeses e a composição de grupos de estudo com todo o corpo pedagógico do campo, durante os anos de 2014 e 2015, redundaram na organização da Proposta Político- Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo do Município (Amargosa, 2016).

De acordo com Galvão & Cordeiro (2025, p. 10-11):

Em 2015, Amargosa parte novamente para a elaboração do Plano Municipal de Educação – PME 2015-2025, Lei nº 430 de 10 de julho de 2015, e, no ano subsequente, surge a oportunidade de alguns professores, coordenadores e gestores escolares participarem do curso Escola da Terra, promovido pela Universidade Federal da Bahia em convênio com a prefeitura municipal, coordenado pela prof.^a Dr^a Celi Taffarel.

Esse trabalho de formação continuada de professores no Programa Escola da Terra se configurou como um processo coletivo e participativo, até a sua conclusão, em 2017. Dessa forma, se organizaram grupos de trabalho e de pesquisa, encontros formativos com professores e equipe diretiva do campo e visitas às comunidades, sempre estabelecendo diálogo com os atores políticos de fora da educação formal também. Esse processo favoreceu a constituição de uma visão mais ampla do cenário

do Campo no município, em que foi possível perceber de perto as reais necessidades e anseios dos camponeses de Amargosa.

Ao estudar a metodologia dessa Pedagogia, foi possível constatar que ela pode contribuir de maneira substancial para o processo de ensino-aprendizagem, pois sua dinâmica fundamenta-se a partir do Materialismo Histórico-Dialético, bem como na Psicologia Histórico-Cultural, sempre trabalhando com a seleção dos conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem. Para isso, requer do professor um planejamento conciso e detalhado em que são de fundamental importância a pesquisa e o estudo para que se tenha domínio do que será ensinado. Nesse processo, professores e alunos são sujeitos de direitos e também de conhecimento.

Nesse sentido, foram sinalizadas contribuições significativas neste trabalho, inspirando reflexões relevantes para que educadores utilizem essa pedagogia para a melhoria de sua prática em sala de aula, bem como o aprimoramento da educação como um todo, visto que é notória a urgência de uma proposta curricular que seja capaz de superar as desigualdades vivenciadas pelos camponeses.

A perspectiva de outros tantos profissionais participarem desse curso de grande relevância foi interrompida com a não abertura de novas turmas, devido “à fragilidade das políticas públicas educacionais do Governo e frente à profunda crise que vivem os Estados em decorrência da crise do capitalismo” (Taffarel & Santos Junior, 2016, p. 438).

Com o lançamento do Programa de (Re)elaboração do Referencial Curricular dos Municípios Baianos, a rede de ensino de Amargosa faz adesão ao programa em 2020, instituindo grupos de estudos para encontros formativos, com vistas à sistematização das propostas, por meio da participação de professores, assistentes de classe, pedagógicos e diretores escolares, sendo orientados pelos coordenadores pedagógicos da rede, que recebiam uma formação prévia. Esses momentos também contaram com a participação de “representantes sindicais, das escolas particulares, da rede estadual, da universidade federal e do Conselho Municipal de Educação” (Amargosa, 2020, p. 6).

Nos grupos de estudos foram discutidas temáticas importantes que serviram para ampliar o entendimento sobre as bases de constituição histórica da educação.

Foram analisados os documentos legais e normatizadores de maneira crítica, entendendo quais as reais contribuições e relevância para a educação municipal, com intuito de encontrar caminhos e possibilidades de elaboração de um documento sintonizado com as necessidades educacionais do nosso município e fundamentado na perspectiva dialética de currículo. Além disso, promoveu-se também uma ampla reflexão sobre a PHC, teoria que respalda cientificamente a proposta curricular da rede municipal de ensino de Amargosa (Amargosa, 2020, p. 6-7).

Outra grande expectativa criada junto à categoria de professores do campo foi a criação da Supervisão de Apoio às Séries Multisseriadas – SUSEM a partir da Lei nº 472, de 31 de março de 2017. Já em 2025 o Programa MultsseriAÇÃO estabeleceu um regime de dedicação exclusiva para as professoras que atuam em classes multisseriadas a partir da composição com quatro turmas. Neste mesmo ano, destaca-se a inserção da rede municipal de ensino mais uma vez no Programa Escola da Terra. Agora com uma abrangência muito maior que a sua primeira edição e contemplando todo o professorado que atua no campo. Neste mesmo ano ainda tivemos em Amargosa a aprovação do Decreto nº 084 em 15 de maio de 2025, que “dispõe sobre o reconhecimento e autorização da Pedagogia da Alternância enquanto metodologia específica de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas do campo de Amargosa” (Amargosa, 2025).

Curso de Formação na UNIRIO como uma peça da formação da Educação Infantil

Para contextualizar a participação das docentes da rede municipal de Amargosa no curso de formação da UNIRIO, informa-se que a ação de incentivar e fazer a inscrição das referidas professoras partiu da proposição da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB. O Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) da UFRB, campus de Amargosa-BA, oferta o único Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo do país, tendo como principal objetivo capacitar professores(as) das redes públicas de ensino, gestores(as) públicos e articuladores(as) dos movimentos sociais do campo para implementar o projeto de Educação do Campo delineado a partir das Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 03/04/2002) e da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (Decreto nº 7.352, 04/11/2010).

Nesse sentido, para a conclusão de um curso de Mestrado Profissional solicita-se a elaboração de um produto educacional (Art. 7, § 3º da Portaria Normativa CAPES n. 17, de 28 de dezembro de 2009 do MEC) que visa contribuir com a melhoria da educação e possa servir de suporte para outros estudantes, militantes e profissionais de ensino, podendo estes, assumir diferentes configurações, sem perder de vista, contudo, o que se objetiva.

De acordo com os objetivos estabelecidos em nossa pesquisa, o trabalho com a formação de professores constitui-se como o produto final do processo formativo junto ao PPGEDUCAMPO e compõe os demais produtos já apresentados por outros discentes, partilhando informações e saberes consistentes que possibilitam (re) leituras, pesquisas ampliadas e reflexões acerca da formação de professores e do ensino da Educação Infantil do Campo.

Tal produto se apresentou como parte integrante de uma investigação de cunho qualitativo desenvolvida no PPGEDUCAMPO, e visou contribuir com a formação de professores numa perspectiva crítica emancipadora para o ensino da Educação Infantil no Campo, bem como considerar a prática social concreta dos professores como uma atividade reflexiva e formativa.

Para isso, foram realizados diversos encontros formativos, contudo, para a apresentação neste dossiê optou-se em apresentar os 07 (sete) encontros formativos realizados junto com as professoras participantes da pesquisa no Grupo de Estudos Coletivos sobre a PHC/UNIRIO (totalizando 50 horas de atividades).

A edição de 2023, ofertada pela UNIRIO e liderada pelo GEPEC, sob a coordenação de Profª Drª Rosimeri Pereira e pelo Prof. Dr.º Dalton Alves, abordou os processos de implantação e implementação da PHC em alguns municípios, sendo o debate bastante propício para o momento em que a rede de ensino de Amargosa se encontrava. Destacamos que a opção tomada pela rede de ensino diz respeito à implantação por via do poder público, contudo, muito bem recebida pelo professorado. Os estudos do grupo foram iniciados a partir da discussão sobre as formas, exigências e desafios para

a implantação dessa pedagogia, seguido da análise do processo de construção da pedagogia no Paraná, apresentação das experiências em Itaipulândia e Cascavel-PR, e Limeira- SP, finalizando os encontros com o debate sobre a institucionalização da PHC.

O Quadro 1 é composto dos temas dos encontros formativos do GEPEC sobre a PHC/UNIRIO. Nosso objetivo ao elaborar esse quadro foi o de garantir que outros professores, ao terem contato com esse artigo, pudessem ter acesso ao material utilizado, além de permitir uma visualização panorâmica dos temas que foram trabalhados neste curso de extensão.

O estudo dos textos propostos e as análises das experiências já consolidadas no âmbito da PHC trouxeram elementos novos, no sentido de materialidade da pedagogia em estudo. Até o momento de início das atividades do grupo de estudo, não existia a visualização efetiva de uma proposta nesta área, apenas estudos sobre a teoria, o que soava, muitas vezes, como algo distante e utópico.

Experienciar práticas pedagógicas fundadas na PHC e relatadas a partir de outros professores, companheiros de luta do fazer pedagógico diário, trouxe um esperançar de possibilidades organizativas na medida que as professoras pesquisadas traziam mediações e intervenções realizadas em suas turmas, de natureza semelhante, mas sem que soubessem que se constituía como uma prática de pedagogia revolucionária anteriormente.

Quadro 1 – Temas e links de acesso ao texto e vídeo da formação

Tema dos Encontros formativos	Link de acesso ao texto e vídeo da formação
A implementação da Pedagogia Histórico-Crítica: formas, exigências e desafios	Link do texto: 35e7c6_79cfe4b9d39049e69c6f5008c7c8b828.pdf Link do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=WTm-SppJ45U
Análise dos diferentes processos de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica: o processo de construção da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná	Link do texto: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_55ac65b7e7b44eabb6bb44890dfec650.pdf Link do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=B662dcwbiS4
Os desafios da institucionalização e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Link do texto: https://shre.ink/QwJl Link do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=Tz7olxhmVDY

de Itaipulândia – PR	
A institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica: o que revela a experiência de Cascavel?	Link do texto: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_c97021d569434ae195375a56f1bae192.pdf Link do vídeo: https://drive.google.com/file/d/1tTwdVNxkoorhgIBiUXp2wtKRpeIP4_rj/view?usp=drivesdk
Pedagogia Histórico-Crítica: desafios para sua implementação – Experiência de Limeira-SP	Link do texto: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/PHC/Texto_6._Cap._05._pag._99-117._Como_ensinar._O_metodo_da_PHC_e_a_aula_como_unidade_concreta_de_relacoes_sociais.pdf Link do vídeo: https://www.canva.com/design/DAFq5nXPtPc/HtyMCRN4Z7FRINz4ZMKFiQ/edit?utm_content=DAFq5nXPtPc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
Os processos de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica	Link do texto: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/PHC/Texto_6._Cap._05._pag._99-117._Como_ensinar._O_metodo_da_PHC_e_a_aula_como_unidade_concreta_de_relacoes_sociais.pdf Link do vídeo: https://drive.google.com/file/d/1Mp4Urh6yhPKhBVFA36_yOKn1laZc-1Zg/view?usp=drivesdk

Fonte: Autores (2025)

Destaca-se, segundo as observações realizadas no processo de pesquisa, que apenas esses encontros não foram suficientes para garantir a efetivação da PHC no município, primeiro por não contemplar todos os profissionais da rede e, depois, por ser limitado no sentido de tempo. Mesmo assim, constituiu-se um momento ímpar de estudo na área e que reverberou em maiores aprofundamentos teóricos, gerando ganhos inclusive no que diz respeito à reorganização dos planos de curso, implicando a sua centralidade no trato com os conteúdos e mudando a visão sobre o “trabalho” com datas comemorativas na rede.

Assim, como bem afirmam Queiroz et al. (2022, p. 21),

Não há possibilidade de transformar em realidade (colocar em movimento) a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica se não houver Educação do Campo, se não houver Escola do/no campo com todas as suas exigências para ser considerada escola - infraestrutura, projeto político pedagógico, currículo, professores, gestores escolares, estudantes, e assim por diante.

Portanto, os desdobramentos do curso sobre a PHC têm contribuído para os professores da rede municipal de Amargosa reivindicarem uma Educação Infantil do Campo a partir de princípios fundamentais para garantir a qualidade apresentada por Queiroz et al. (2022). As experiências que essas professoras tiveram nesse curso de formação continuada possibilitaram ampliar as discussões sobre a função social da escola, o que de certa maneira poderá contribuir para a elaboração de um currículo crítico emancipador para as crianças da Educação Infantil do campo.

De acordo com Saviani (2024), é preciso garantir a classe trabalhadora uma formação de qualidade e com base nos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Neste sentido, a PHC, tendo a sua base epistemológica no campo das pedagogias críticas da educação, constitui-se como um contraponto para o enfrentamento de formações insipientes e aligeiradas, ditadas pelo modo capitalista. Portanto, segundo o autor, “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (Saviani, 2024, p. 11).

O quadro 2 apresenta um recorte das questões orientadoras trabalhadas no decorrer do curso, uma vez que neste artigo não caberia um aprofundamento maior, dado o que se propõe neste texto. Tais perguntas (que eram postadas previamente no *google classroom*) fizeram parte de toda a proposta do curso, cumprindo o objetivo prévio de garantir e orientar a leitura dos textos que seriam discutidos no momento síncrono realizado mensalmente.

Quadro 2 – Questões orientadoras para o debate

Tema	Questões para iniciar o debate
A implementação da Pedagogia Histórico-Crítica: formas, exigências e desafios	1) A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tem um percurso de mais de 40 anos. Nesse período ocorreram diversas tentativas de institucionalização e de implementação dessa teoria educacional. O que diferencia a institucionalização e a implementação da PHC? 2) Para ser reivindicada a sua institucionalização e para que se alcance a sua implementação, a PHC precisa ser conhecida, estudada, debatida e apropriada pelos educadores. Algumas ações para a difusão e estudos sobre a PHC estão sendo realizadas pelo HISTEDBR e pelo HISTEDOPR, GT de Cascavel-PR. Como isso vem acontecendo e por que o autor associa esses processos ao Cavalo de Tróia?

Análise dos diferentes processos de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica: o processo de construção da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná	1) No ano de 1990 ocorreu a primeira experiência de institucionalização da PHC, por meio do Currículo para a Escola Pública do Paraná, resultado de um projeto político levado a cabo por educadores cientes de sua posição enquanto classe trabalhadora. Qual o contexto histórico e político que permitiu chegar a essa institucionalização? 2) Tomando como referência a experiência do estado do Paraná, considerando que vivemos numa sociedade capitalista, pode-se concluir que a institucionalização e a implementação são possíveis de se realizar ou não? Por quê?
Os desafios da institucionalização e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia – PR	1) No que se refere à materialidade da ação educativa brasileira, Saviani (1994), citado pelos autores, aponta três desafios que se destacam, além dos próprios da PHC. Quais são e como a PHC tenta superá-los? 2) Que desafios permanecem nessa e em outras tentativas de institucionalizar a PHC enquanto uma pedagogia contra-hegemônica? Quais as possibilidades de avanço no sentido da superação de uma educação burguesa e a construção de uma educação comprometida com a classe trabalhadora?
A institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica: o que revela a experiência de Cascavel?	1) Na contramão das pedagogias hegemônicas, comprometidas com a reprodução da sociedade existente, a pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, defende a existência da realidade objetiva e do saber objetivo. Qual a importância dessa defesa para a educação? 2) De acordo com Saviani, cabe à educação promover a superação do senso comum e a construção da consciência filosófica, como, aliás, também vimos nos encontros de 2021. Para o autor, “Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.” Discuta com seus colegas o que significa isso e como fazer.
Pedagogia Histórico-Crítica: desafios para sua implementação – Experiência de Limeira-SP	1) Para o delineamento das diretrizes para a construção de um projeto educacional para o município centrado na PHC, fruto dos diversos encontros com gestores da educação e professores, foram estabelecidas metas. Quais foram essas metas e quais foram as ações desencadeadas a partir delas? 2) Como as questões financeiras, políticas, ideológicas e administrativas se constituíram em dificuldades a serem enfrentadas na implementação de uma pedagogia contra-hegemônica?
Os processos de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica	1) Como se desenvolveu a Pedagogia Histórico-Crítica e como essa teoria se tornou conhecida no Brasil? 2) Quais são os maiores desafios que, em geral, colocam-se diante das tentativas de se institucionalizar uma pedagogia contra-hegemônica, como é o caso da PHC?

Fonte: Autores (2025)

Durante as apresentações, as questões eram respondidas por um acadêmico que se dispunha a participar da atividade, sempre mediada pelos coordenadores. Importante destacar que existia um planejamento prévio do momento, havendo encontros entre a coordenação e o acadêmico responsável do dia, se constituindo esse também um momento formativo. Cabe salientar que estes momentos não se limitavam a apenas responder questões, mas se ampliaram com questões e colaborações dos demais participantes, sobre os textos e sobre questões correlatas, principalmente realizando análises do ensino nas escolas.

Martins & Marsiglia (2015, p. 23) reconhecem que a maioria dos professores desejam fazer um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade da educação para as crianças da Educação Infantil, contudo, segundo as autoras, às vezes eles não têm as condições necessárias para isso. Portanto, participar de formação continuada, como essa ofertada pela UNIRIO, possibilitou alargar o conhecimento sobre a PHC, permitindo, inclusive, a elaboração de novas estratégias de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Ferreira (2013, p. 199) nos convoca para elaborar estratégias coletivas para a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, pois:

Sabe-se que na luta pela educação de qualidade para todos, indistintamente, escolares uma das maiores demandas que temos é pensar sobre as contradições e problemáticas na eleição dos conteúdos escolares, inclusive literários. Pensar conteúdo não é tarefa fácil, muito menos empreitada individual.

Ampliando o movimento formativo da rede municipal de Amargosa, os/as professores/as e os/as coordenadores/as pedagógicas do município foram incentivados a participarem do I Seminário da REdMulti que ocorreu em Amargosa entre os dias 01 e 03 de setembro de 2025. A REdMulti se constitui em uma ação de pesquisa e extensão que discute as questões das classes multisseriadas localizadas em territórios do campo, das águas e das florestas entre seis universidades federais, a saber: UFRB – coordenação; Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Essa ação conta com o

financiamento do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Além disso, a rede municipal fez a aquisição de algumas obras que foram destinadas aos cursistas do Programa Escola da Terra, para complementar a formação, a saber: *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento infantil: do nascimento a velhice*, organizado por Lígia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes e Marilda Gonçalves Dias Facci; *Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia*, organizado por Dionara Soares Ribeiro, Elisiani Vitória Tiepolo, Maria Cristina Vargas e Nívia Regina da Silva.

A partir do exposto, observa-se que a rede de Amargosa tem procurado meios de investir na instrumentalização do corpo pedagógico com o intuito de materializar de fato a PHC no município. No entanto, ainda reside a necessidade de ampliar, propor e acompanhar novas formações continuadas para dar condições reais e objetivas de efetivo trabalho e estudo deste grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo o objetivo foi compreender quais as contribuições de uma formação docente vinculada à PHC para a Educação Infantil no Campo. Nesse sentido, pode-se afirmar que os princípios pedagógicos da PHC proporcionaram a essas professoras a socialização dos saberes, o debate sobre a importância da articulação teoria e prática. Além de ter colaborado com a discussão acerca da função social da escola, a fim de contribuir para a proposição de um currículo crítico em que os conhecimentos acumulados pela humanidade sejam incorporados no fazer pedagógico cotidiano.

No que diz respeito à consolidação da Educação do Campo a partir da implementação de Diretrizes específicas para essa modalidade de ensino, identificou-se que em Amargosa já foram aprovadas desde 2012 as Diretrizes para a Educação Básica do Campo, o que tem permitido ações permanentes para o fortalecimento da Educação Básica no município. Como consequência de um trabalho comprometido com a população do campo, instituiu-se em 2016 o componente curricular Educação do

Campo obrigatório nas escolas do campo, a partir da elaboração da Proposta Pedagógica e Curricular das escolas do campo. E em 2020 a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa promulgou a Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Amargosa, que dispõe sobre fundamentação e sistematização da organização do conhecimento no currículo. E mais recentemente, em 2025, o município está realizando a 2ª edição do Programa Escola da Terra, agora contemplando todo o professorado do campo.

Além disso, outros dispositivos estão sendo promulgados no município para dar conta de uma formação implicada com a qualidade da educação e com o desenvolvimento integral dos sujeitos, a saber: o Decreto nº 084/2025, que dispõe sobre o reconhecimento e autorização da Pedagogia da Alternância; o Programa Municipal de Educação Antirracista e para as relações étnico-raciais e o Plano Municipal de Educação Antirracista no âmbito da rede escolar pública municipal para a implementação das leis federais nº 10.645/03 e 11.645/08 no município.

Em relação à Pedagogia da Alternância, destaca-se que a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa está organizando as orientações do trabalho pedagógico, a fim de promover as ações iniciais, tanto das adaptações pedagógicas, quanto das formações docentes. Já o trabalho de formação para uma educação antirracista foi iniciado por meio de um grupo criado pela Secretaria de Educação, intitulado “Caravana literária”, que vem apresentando espetáculos nas escolas, abordando temas como: questão agrária e questão racial no país; a Educação do Campo como projeto em disputa, racismo; referências afrodescendentes e indígenas da região, contação de história, dentre outros. Essas ações empreendidas pelo município ao longo de quase duas décadas demonstra o compromisso com a Educação do Campo em Amargosa.

Ficou evidente para as professoras que os momentos formativos acerca da PHC marcaram um novo ciclo formacional, uma vez que elas puderam acessar conhecimentos sobre os saberes historicamente acumulados que outrora lhes foram negados, seja pela ausência de oportunidade de estudos, ou mesmo pelas circunstâncias objetivas e/ou subjetivas de suas histórias de vidas. Nesse sentido, a participação na formação ofertada pelo grupo de estudo da UNIRIO possibilitou,

segundo as professoras da rede municipal de Amargosa, a ampliação de um olhar comprometido com o fazer pedagógico a partir dos pressupostos teóricos da PHC.

Pode-se afirmar a partir da realização desta pesquisa que o município tem elaborado ações propositivas para o fortalecimento dos processos formativos a partir das contribuições teóricas da PHC em sua rede de ensino. Contudo, indica-se a necessidade de um plano de carreira para assegurar aos professores da Educação Infantil do Campo a estabilidade contratual, a valorização desses sujeitos, a formação continuada na perspectiva crítica emancipadora, além de possibilitar uma permanência qualificada nas escolas do campo.

REFERÊNCIAS

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa**. Amargosa-BA: Secretaria Municipal de Educação; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2012.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Proposta Política-Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo de Amargosa**. Amargosa-BA: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Amargosa**. Amargosa- BA: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Pedagogia da Alternância como proposta metodológica das Escolas do Campo de Amargosa**. Amargosa-BA: Secretaria Municipal de Educação, 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.352**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: legislacao.presidencia.gov.br. Acesso em 13 de set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 538/2025**. Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-538-de-24-de-julho-de-2025-644409910>. Acesso em: 12 set. 2025.

COSTA, R. R. Desafios para uma prática pedagógica histórico-crítica na educação básica: apontamentos de um professor. **Linguagens, Educação E Sociedade**, Teresina, ano 23, p. 337–357, 2018. Disponível em : <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1153>. Acesso em 21 ago. 2026.

FERREIRA, N. B. P. Cartase e literatura: uma análise com base na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 197-212.

GALVÃO, D. S. M. S.; CORDEIRO, K. O. S. C. Pedagogia histórico-crítica e Educação Infantil do Campo. **Revista Horizontes**. Itatiba, v. 42, n. 1, p. 1-19, jan./dez., 2024. Disponível em <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1815/867> . Acesso em: 22 jul. 2025.

GALVÃO, D. S. M. S.; CORDEIRO, K. O. S. C. Tecituras sobre a formação de professores da Educação Infantil do Campo. **Revista Cocar**, v. 23, n. 41, p. 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8820>. Acesso em: 25 out. 2025.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G.. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 15-26, 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2079/1035>. Acesso em: 14 set. 2025.

QUEIROZ, S. G. et al. Educação do campo e pedagogia histórico-crítica: realidade e possibilidades. **Revista Educação e Ciências Sociais**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 10–27, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/13742> . Acesso em: 5 set. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórica-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórica-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. O Livro Escola e Democracia, Quadragésimo Ano. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. 1-19, jan./dez., 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17571/11660> . Acesso em: 31 ago. 2025.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JUNIOR, C. L.. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653917>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KbXvgjnmNTt8JBvjncmKx6r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2025.

HISTÓRICO

Submetido: 24 de Fev. de 2026.

Aprovado: 10 de Ago. de 2026.

Publicado: 05 de Set. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

GALVÃO, D. S. M. S.; CORDEIRO, K. O. S. A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação de professores da Educação Infantil do Campo. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, V. 30, N. 64, 2026.