

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



A Educação Infantil em tempos de redemocratização e dependência: contradições e resistências no município de Nova Iguaçu-RJ à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Childhood education in time of redemocratization and dependency: contradictions and resistances in the municipality of Nova Iguaçu-RJ in the context of Historical-Critical Pedagogy

Michelle Abraão do Carmo ^[a] 

Nova Iguaçu, RJ, Brasil

Prefeitura de Nova Iguaçu

Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão ^[b] 

Duque de Caxias, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Como citar: CARMO, M. A. do; BARÃO, G. de O. D. A Educação Infantil em tempos de redemocratização e dependência: contradições e resistências no município de Nova Iguaçu-RJ à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 26, n. 88, p. 409-423, jan./mar. 2026. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.088.DS16>

Resumo

O artigo analisa as políticas públicas de Educação Infantil no município de Nova Iguaçu-RJ à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, buscando compreender as contradições entre o discurso democrático pós-redemocratização e a persistência da dependência estrutural do Estado brasileiro em relação às agendas internacionais. Fundamentado no método materialista histórico-dialético, o estudo examina documentos como o Plano Municipal para Primeira Infância (2014), o Plano Municipal

^[a] Mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela FEBF/UERJ (2024), e-mail: michelleabraao@gmail.com

^[b] Doutora em Pedagogia, e-mail: gildb17@gmail.com

de Educação (2015-2025), a Lei nº 4.749/2018 e a Proposta Curricular da Educação Infantil (2021), evidenciando como esses textos incorporam concepções oriundas de organismos multilaterais, como UNICEF e UNESCO. A análise revela que, apesar dos avanços formais da redemocratização e do reconhecimento da Educação Infantil como direito, as políticas continuam orientadas por uma racionalidade tecnocrática e neoliberal, em detrimento da formação humana integral. Conclui-se que as contradições entre democratização e dependência expressam o caráter incompleto da redemocratização brasileira, e que a efetivação do direito à educação exige uma práxis comprometida com a transformação da realidade social. A Pedagogia Histórico-Crítica, nesse contexto, reafirma-se como horizonte teórico e político capaz de orientar a luta por uma Educação Infantil pública, gratuita e emancipadora, articulando teoria, prática e resistência docente em favor da humanização e da emancipação da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogia Histórico-Crítica. Capitalismo Dependente. Redemocratização. Nova Iguaçu-RJ.

Abstract

This article analyzes public politics for Early Childhood Education in municipality of Nova Iguaçu-RJ considering Historical-Critical Pedagogy to understand contradictions between democratic discourse post-redemocratization and persistence of Brazilian State's structural dependency on international agendas. Based on a materialist historical-dialectical method, the study analyzes documents such as Municipal Plan for Primary Childhood (2014), Municipal Education Plan (2015-2025), Law Nº 4.749/2018 and the Early Childhood Education Curricular Propose (2021), emphasizing how theses texts incorporate conceptions from multilateral organisms, as UNICEF (United Nations Agency for Children) and UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). The analysis reveals that, despite formal advances of the redemocratization and recognition of Early Childhood Education as a right, politics remain guided a rational technocratic and neoliberal, instead of integral human education. Therefore, contradictions between democratization and dependency describes the incomplete character of the Brazilian redemocratization and the education rights whose effectuation require a praxis commuted with social reality transformation. In this context, the historical-critical pedagogy reaffirms itself as a theoretical and political horizon capable of guiding efforts for public, free and emancipatory Early Childhood Education, articulating theory, practice, and teaching resistance to humanize and emancipate the working classes.

Keywords: Early Childhood Education. Historical-Critical Pedagogy. Dependent Capitalism. Redemocratization. Nova Iguaçu-RJ.

1. Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa concluída no âmbito do Mestrado Acadêmico que investigou as bases teóricas e políticas que orientam a formulação das políticas públicas de Educação Infantil no município de Nova Iguaçu-RJ. A partir desse estudo, o presente artigo tem como objetivo analisar, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), as contradições entre o discurso democrático das políticas municipais e a persistência de práticas e diretrizes marcadas pela dependência estrutural do Estado brasileiro em relação às agendas internacionais. Busca-se, assim, evidenciar como a Educação Infantil, no contexto pós-redemocratização, se configura como um campo de disputa entre um projeto de formação que aponte a omnilateralidade defendida pela PHC e o projeto de adequação técnica e social das crianças às exigências do capital.

O ano de 2025 marca quatro décadas do processo de redemocratização brasileira, após o fim da ditadura civil-militar-empresarial. Nesse percurso, a educação, especialmente a Educação Infantil, expressa as contradições entre os avanços institucionais da democracia e as persistentes marcas de um capitalismo dependente que é extremamente desigual. A consolidação de políticas educacionais no período pós-1985 foi marcada por tensões entre a universalização do acesso e a efetiva democratização e socialização do saber, evidenciando o quanto os princípios de justiça social ainda se confrontam com as lógicas de precarização e controle herdadas do autoritarismo (Carmo, 2024).

No caso da Educação Infantil, a redemocratização não significou a garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Como aponta Carmo (2024), a expansão dessa etapa ocorreu em meio a uma disputa entre perspectivas formativas distintas: de um lado, políticas que entendem a criança como sujeito de direitos; de outro, políticas que mantêm uma visão instrumentalizada, orientada por organismos internacionais, como UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), reforçando a dependência das diretrizes locais em relação às determinações globais. Essa ambiguidade reflete o dilema central da redemocratização: ampliar direitos sem romper com a dependência estrutural do capitalismo dependente e periférico. Assim, o problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: como as políticas locais de Educação Infantil refletem a tensão entre o projeto democrático de emancipação e a reprodução de práticas dependentes e desiguais?

Para compreender essas contradições, recorre-se à Pedagogia Histórico-Crítica, formulada a partir dos anos 1980, no contexto das lutas educacionais pela redemocratização. Conforme Saviani (2007, p. 402), uma particularidade deste período tem relação com a necessidade de elaboração de “pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados”.

Assim, a PHC, ancorada no materialismo histórico-dialético, propõe que “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13). Essa concepção compreende a escola como mediação essencial no processo de humanização, vinculando a prática pedagógica à totalidade social e à luta de classes.

O período de redemocratização coincidiu com a intensificação da presença dos organismos internacionais, especialmente UNESCO, UNICEF e Banco Mundial (BM), na formulação das políticas públicas educacionais. No campo da Educação Infantil, essa presença assumiu um caráter normativo e indutor, reconfigurando o conceito de qualidade e de infância segundo parâmetros universais (Carmo, 2024).

Em Nova Iguaçu (RJ), documentos como o Plano Municipal para Primeira Infância (PMPI, 2014), o Plano Municipal de Educação (PME, 2015-2025), a Lei nº 4.749, de 11 de abril de 2018, que instituiu a “Semana do Brincar” e o Dia do Brincar no calendário municipal e a Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu (2021) incorporam concepções oriundas das diretrizes de organismos multilaterais, reproduzindo o vocabulário técnico da “qualidade”, da “atenção integral” e do “desenvolvimento infantil”. (Carmo, 2024, p. 133)

Como analisa Florestan Fernandes (1975), o capitalismo dependente refere-se a uma forma particular de desenvolvimento do modo de produção capitalista nos países periféricos, marcada pela subordinação estrutural às economias centrais e pela combinação de modernização e atraso. Trata-se de um sistema em que a burguesia nacional

atua como mediadora dos interesses imperialistas, garantindo a reprodução das desigualdades sociais e econômicas. Para Miriam Limoeiro Cardoso (1997), essa categoria é expressão de um padrão de acumulação subordinado e duplamente articulado externo e ao interno, que associa crescimento econômico à concentração de renda e ao bloqueio do desenvolvimento autônomo.

Considerando tal referencial, este artigo propõe examinar as políticas de Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ à luz da PHC sob o capitalismo dependente, buscando revelar como a tensão entre democratização e dependência se manifesta na configuração local das políticas públicas e na concretização do direito à educação. Ao fazer isso, reafirma-se a necessidade de retomar a educação como prática social crítica e humanizadora, princípio que esteve no cerne das lutas democráticas que se seguiram à ditadura e que permanece como horizonte político-pedagógico da PHC.

1.1 Metodologia

O presente artigo se fundamenta no método materialista histórico-dialético, entendido, conforme José Paulo Netto (2011), como um caminho teórico que busca reproduzir no pensamento o movimento real do objeto, apreendendo-o em sua totalidade e contradições. O método não se limita à descrição empírica dos fenômenos, mas visa compreender as mediações históricas e sociais que lhes conferem sentido. Assim, a análise parte do concreto empírico, as políticas e os documentos da Educação Infantil de Nova Iguaçu-RJ, para alcançar o concreto pensado, isto é, a síntese teórica reveladora das determinações estruturais e ideológicas que conformam tais políticas.

Para a PHC, esta abordagem metodológica assume a práxis como categoria central. Para Saviani (2011), a prática social constitui tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada do conhecimento, sendo o conhecimento o elemento mediador que possibilita a transformação qualitativa da realidade. Essa compreensão é retomada por Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) ao afirmarem que o método dialético na educação implica “passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato”, superando tanto o empirismo quanto o formalismo lógico e recuperando o movimento real do pensamento no interior da prática social.

Em consonância, Karel Kosík (1995), em *Dialética do Concreto*, aprofunda a crítica à pseudoconcreticidade, ou seja, à aparência imediata dos fenômenos sociais que se apresentam como naturais e independentes, mas são produtos históricos da práxis humana. Essa concepção orienta a análise ao considerar que os documentos de política educacional não expressam apenas intenções administrativas, mas são formas ideológicas que materializam projetos políticos e disputas de classe no campo da educação.

A análise segue o movimento dialético descrito por Kosík (1995) e parte da aparência fenomênica dos documentos, avança pela análise das contradições internas e alcança a síntese teórica, que permite compreender o papel da política educacional na reprodução ou na transformação das relações sociais. Assim, o método dialético, entendido como processo de aproximação progressiva da concreticidade real, permite ultrapassar a leitura imediata dos textos e revelar o modo como a educação se insere nas determinações do capitalismo dependente, aprofundado em contradições com a política neoliberal.

Nas próximas sessões veremos o desdobramento da análise realizada a partir do método materialista histórico-dialético e dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, estruturada em quatro eixos principais que correspondem às seções seguintes do artigo. A primeira delas, “A Educação Infantil como campo de disputa política”, examina o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil e as influências do neoliberalismo e dos organismos internacionais, como UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, na formulação das políticas públicas, demonstrando como esse campo se tornou uma arena de disputa entre projetos de emancipação e de regulação, à luz da teoria do capitalismo dependente (Fernandes e Cardoso). Em seguida, a seção “Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ: entre o discurso democrático e a prática dependente” aplica a análise dialética aos documentos municipais (Plano Municipal para Primeira Infância (2014), o Plano Municipal de Educação (2015-2025) a Lei nº 4.749, de 11 de abril de 2018, que instituiu a “Semana do Brincar” e o Dia do Brincar no calendário municipal e a Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu (2021)),

revelando as contradições entre o discurso democrático e a prática neoliberal. A terceira seção, “A Pedagogia Histórico-Crítica como resistência e proposta contra-hegemônica”, apresenta a PHC como um referencial teórico-metodológico e político capaz de tensionar a hegemonia das pedagogias adaptativas e das políticas neoliberais. Por fim, em “Considerações Finais”, retomam-se as principais contradições identificadas, reafirmando a Pedagogia Histórico-Crítica como horizonte político e pedagógico capaz de orientar a luta pela efetivação do direito à Educação Infantil pública, gratuita e emancipadora, compreendendo que a redemocratização permanece incompleta enquanto as políticas educacionais continuarem submetidas às lógicas dependentes e neoliberais.

1.1.1 A Educação Infantil como campo de disputa política

A história da Educação Infantil no Brasil está ligada às transformações políticas e econômicas que marcaram o processo de redemocratização e à disputa entre projetos societários em torno do papel social da escola. Desde a Constituição Federal de 1988, que consagrou a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, a luta por sua efetivação material tornou-se expressão concreta das contradições entre o ideal democrático e a realidade de um Estado que, no contexto do capitalismo dependente, permanece subordinado às exigências do capital internacional.

Marcela Pronko (2014) analisa o processo de neoliberalização da educação iniciado na década de 1970, destacando o papel central do Banco Mundial (BM) na redefinição das políticas educacionais em escala global. Segundo a autora, o BM promoveu uma agenda baseada na lógica do mercado, introduzindo princípios empresariais na gestão pública e estimulando a criação de parcerias público-privadas. Essa reconfiguração transformou a educação em um serviço sujeito à racionalidade econômica e à lógica da eficiência, deslocando o papel do Estado de provedor para mediador entre sociedade e mercado.

Pronko (2014) observa que, ao longo das décadas de 1980 e 1990, organismos como o UNICEF, a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) consolidaram esse modelo por meio de compromissos internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, que, embora defendesse, aparentemente, o acesso universal, reforçou políticas de caráter focalizado e seletivo. Assim, a autora evidencia que a neoliberalização da educação aprofundou as desigualdades e limitou o debate público, subordinando as políticas educacionais a critérios de desempenho e rentabilidade social, em detrimento de uma concepção emancipadora de educação.

Esse processo de neoliberalização das políticas educacionais evidenciou o que Florestan Fernandes (1975) denominou de capitalismo dependente: uma forma de subordinação estrutural que combina a dominação externa do capital imperialista com a reprodução interna das desigualdades sociais e regionais. No campo da Educação Infantil, essa dependência manifesta-se na adoção de diretrizes internacionais que padronizam o desenvolvimento da criança segundo parâmetros universais de “educação” e “cuidado”, desconsiderando as condições concretas de vida das famílias trabalhadoras e os contextos socioculturais locais.

No contexto da Baixada Fluminense, as políticas educacionais evidenciam as contradições estruturais entre os discursos de democratização e as práticas orientadas pela lógica da dependência e da racionalidade neoliberal. Como apontam Barão, Alcântara e Lages (2012), a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) nessa região reafirmou a centralização do poder decisório na esfera federal e a fragilidade dos processos democráticos locais, uma vez que poucos municípios realizaram discussões efetivas com os profissionais da educação. O regime de colaboração, previsto como instrumento de fortalecimento federativo, na prática converteu-se em um mecanismo de responsabilização e controle, reproduzindo o modelo de gestão pautado por avaliações externas e metas de desempenho. Nas redes municipais da Baixada, a associação entre gestão, avaliação e financiamento intensificou a precarização das condições de trabalho docente e a dependência de recursos federais, além de abrir espaço para a influência de organismos empresariais e fundações privadas na definição de políticas educacionais.

Nova Iguaçu, ao longo do século XX, assumiu papel estruturante na formação da Baixada Fluminense, tanto por sua centralidade política e administrativa quanto por sua função como polo de expansão urbana periférica da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Esse processo ocorreu de forma marcada pela fragmentação territorial, pela urbanização acelerada e pela insuficiência histórica das políticas públicas, o que produziu profundas desigualdades socioespaciais (Silva, 2017).

Inserido em uma região marcada pela desigualdade social e pela precarização histórica de infraestrutura educacional, o município de Nova Iguaçu (RJ) se constituiu como laboratório das políticas de descentralização e de parceria público-privada. A implementação de programas e projetos pautados por recomendações internacionais, como as ações voltadas ao “brincar”, à “primeira infância” e à “qualidade na educação”, evidencia a tentativa de conciliar as demandas locais com os imperativos globais de regulação e desempenho. No entanto, sob a aparência de um consenso técnico e humanitário, tais políticas ocultam uma profunda contradição: a universalização do acesso convive com a intensificação da precarização e com a fragmentação das práticas pedagógicas.

1.1.1.1 Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ: entre o discurso democrático e a prática dependente

A Educação Infantil consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais campos de disputa das políticas educacionais brasileiras, tanto pela ampliação formal dos direitos da infância quanto pela crescente incidência de agendas internacionais.

A análise das políticas públicas de Educação Infantil no município de Nova Iguaçu-RJ revela as contradições que estão presentes no campo educacional brasileiro nas últimas quatro décadas: de um lado, o avanço formal da democratização e da normatização de direitos; de outro, a manutenção estrutural da dependência econômica, política e ideológica em relação às demandas do capital e aos organismos internacionais. Como observa Florestan Fernandes (1975), a dependência não é apenas econômica, mas também cultural e política, moldando o próprio modo de pensar e de agir do Estado periférico. Esse processo se reflete na forma como o município organiza suas políticas educacionais, reproduzindo em escala local as diretrizes globais de regulação e controle da infância.

A exposição e análise dos documentos Plano Municipal para Primeira Infância (2014); Plano Municipal de Educação (2015-2025); Lei nº 4.749, de 11 de abril de 2018, que instituiu a “Semana do Brincar” e o Dia do Brincar no calendário municipal e a Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu (2021), serão realizadas em ordem cronológica como estratégia analítica para evidenciar o movimento histórico de consolidação das políticas educacionais no município a partir dos encaminhamentos das políticas dos Organismos Internacionais.

O Plano Municipal para a Primeira Infância de Nova Iguaçu (PMPI, 2014) expressa as contradições estruturais que marcam a política educacional brasileira no contexto do capitalismo dependente. Sob a aparência de compromisso com os direitos da criança, o documento revela uma concepção de educação infantil subordinada à lógica do capital humano e à reconfiguração do Estado em agente promotor da mercantilização dos direitos sociais. Ao situar-se no marco das reformas neoliberais que redefiniram o papel do Estado a partir da década de 1990 (Moreira & Lara, 2012), o PMPI reafirma a função estatal de mediador entre os interesses do capital e as demandas sociais, deslocando o foco da universalização dos direitos para a eficiência gerencial e a parceria com o setor privado.

O discurso da proteção integral da criança é articulado à promessa de desenvolvimento sustentável e combate à pobreza, o que remete diretamente à Teoria do Capital Humano (Santana & Fracalanza, 2023). Assim, a infância é concebida não como fase da formação humana integral, mas como investimento produtivo, um capital a ser cultivado para o futuro do mercado de trabalho.

Nesse sentido, o PMPI adere a uma concepção economicista e instrumental da educação, compreendida como “fator decisivo no desenvolvimento social e econômico” (Nova Iguaçu, 2014, p. 40). Essa formulação, conforme Saviani (2018), expressa a inversão típica da ideologia burguesa: ao invés de compreender a educação como mediação para a

formação integral do ser humano, o documento a subordina à lógica da acumulação capitalista, apresentando o desenvolvimento econômico como finalidade última da educação. Trata-se de um uso ideológico da educação, que oculta as contradições materiais da sociedade sob o véu do progresso e de uma genérica inclusão.

A presença de instituições privadas e organizações não governamentais na formulação do plano, como o Instituto C&A e a Solidariedade França-Brasil (SFB), ilustra a transformação do Estado em “comitê da burguesia”, conforme a crítica marxista clássica. As parcerias público-privadas e a publicização da gestão, apresentadas como soluções inovadoras, representam um mecanismo de privatização encoberta da política educacional.

A infância, nesse contexto, é tratada como essência abstrata, descolada da vida concreta das crianças da classe trabalhadora de Nova Iguaçu, submetidas à precarização, à exclusão e à pobreza.

Nesse sentido, a concepção de infância veiculada pelo material PMPI não apenas se afasta das condições materiais concretas das crianças, como também reproduz uma forma socialmente hegemônica de compreender a infância, descolada das relações entre Estado, capital e trabalho. Como assinalam os organizadores do dossiê *Da infância abstrata às crianças reais*, a forma de conceber a infância “não se descola da forma social geral, posto que escancara as desigualdades sociais de uma sociedade desigual que se constitui pela exploração do trabalho alheio” (Conde, Hermida & Garcia Barbosa, 2021), o que evidencia que toda definição abstrata de infância tende a invisibilizar as crianças da classe trabalhadora e suas condições reais de existência.

Ao ignorar essas determinações históricas e sociais, tais orientações pedagógicas operam como mediações ideológicas que naturalizam a pobreza, a exclusão e a precarização vividas pelas crianças de Nova Iguaçu. Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica afirma que não há infância em abstrato: há crianças concretas, historicamente situadas, cuja formação só pode ser pensada a partir das condições objetivas de vida e das contradições da sociedade de classes.

O texto do PMPI traz uma definição para a educação infantil:

Temos, assim, a Educação Infantil como direito da criança, uma ação no presente e não apenas uma projeção para o futuro, tal como maior taxa de retorno econômico, ganhos sociais futuros etc. O importante é ser feliz, deixando de lado a ideia de que o bem-sucedido está relacionado só ao dinheiro que a pessoa recebe (Nova Iguaçu, 2014, p. 45).

E, desse modo, tenta deslocar-se da lógica economicista, mas acaba por reforçar uma visão alienada de felicidade, como analisa Barbosa (2006) a partir de Marx. A promessa de felicidade individual, dissociada da transformação social, é uma forma de alienação: a subjetividade é mobilizada para reproduzir a ordem capitalista, disfarçada de autonomia e bem-estar. A ideologia da felicidade, aqui, cumpre a função de neutralizar o conflito de classes e legitimar políticas que naturalizam a desigualdade.

O Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu (PME-NI) (2015-2025), em consonância com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), assume como meta a ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil e a valorização do magistério. Contudo, a análise crítica de suas metas e estratégias revela que a ênfase recai sobre o cumprimento de indicadores e metas quantitativas, em detrimento da qualidade social da educação. Embora o plano enuncie metas de universalização e qualidade, o discurso que o sustenta se ancora em princípios de eficiência, parceria público-privada e mensuração de resultados, elementos que evidenciam a influência da lógica neoliberal na formulação das políticas educacionais locais. Nesse sentido, a centralidade atribuída pelo PME-NI à ampliação quantitativa de vagas e ao cumprimento de indicadores não pode ser compreendida como uma opção meramente técnica ou administrativa. Trata-se de uma expressão concreta da reconfiguração do papel do Estado sob a hegemonia neoliberal, na qual a política educacional passa a operar segundo a lógica da mercadorização e da expansão dos negócios privados no campo da educação. Conforme analisa José Claudinei Lombardi (2018), “estamos sob o Estado burguês, em plena política econômica neoliberal” (p. 174), marcado pela “minimalização do Estado no atendimento social, mas um Estado máximo para o socorro ao capital” (p. 175), o que resulta na ampliação de “mecanismos de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada” (p. 175), inclusive na educação.

Do ponto de vista teórico, é possível compreender o PME-NI como uma expressão concreta das mediações entre o global e o local na formulação de políticas públicas, um fenômeno típico da condição de dependência descrita por Florestan Fernandes (1975) e Limoeiro-Cardoso (1997). Nesse contexto, o município não atua de forma autônoma, mas, apenas, como executor de diretrizes formuladas em instâncias superiores, particularmente aquelas vinculadas ao Plano Nacional de Educação (PNE) e aos organismos multilaterais que o influenciam, como o Banco Mundial e a UNESCO (Pronko, 2014). A descentralização, apresentada como democratização da gestão, traduz-se em transferência de responsabilidades sem redistribuição proporcional de recursos, um traço da dependência e da subordinação estrutural dos municípios às políticas internacionais e nacionais.

A análise das metas e estratégias do PME evidencia um predomínio do discurso da equidade e da eficiência em detrimento da emancipação humana. A categoria “educação de qualidade” aparece associada a índices como o IDEB, à adoção de tecnologias e à capacitação docente voltada para resultados, mas desprovida de uma reflexão crítica sobre as determinações sociais da aprendizagem, inserindo-se na lógica da “qualidade total”, própria do neotecnicismo e da pedagogia corporativa (Saviani, 2018).

Sob a ótica da PHC, o documento carece de uma compreensão dialética da relação entre educação e sociedade. Ao conceber a educação apenas como meio para reduzir desigualdades, o plano desconsidera que tais desigualdades são produzidas pela estrutura social do trabalho e da propriedade. A ausência de análise sobre as condições materiais de existência da população infantil de Nova Iguaçu, marcada por desigualdades históricas e vulnerabilidade social, revela o caráter ideológico e fetichizado da política educacional, no sentido kosikiano de pseudoconcreticidade (Kosík, 1995).

Outro aspecto fundamental é a centralidade das parcerias público-privadas (PPPs) no texto do PME-NI. A constante menção a tais parcerias para expansão da Educação Infantil, formação docente e infraestrutura revela uma mudança na função do Estado, que passa de provedor a mediador de serviços educacionais. Como alertam Feitosa, Segundo e Santos (2015), as PPPs no contexto neoliberal expressam a transferência de riscos e responsabilidades ao setor privado, sob o argumento de eficiência, ao mesmo tempo em que promovem a mercantilização da educação.

No caso específico da Educação Infantil, o PME-NI reconhece avanços legais, como o direito à matrícula e o papel do cuidado como dimensão indissociável da educação, mas não apresenta mecanismos efetivos de enfrentamento das desigualdades sociais. As metas de universalização até 2016 e de ampliação de vagas em creches em 50% até 2025 permanecem desvinculadas de um plano de financiamento consistente e de uma análise crítica sobre o papel da educação no desenvolvimento humano integral.

Do ponto de vista político e ideológico, o PME se estrutura em torno de uma concepção conciliatória de Estado e sociedade civil. A defesa da participação social na elaboração do plano aparece como elemento retórico, uma vez que o processo participativo foi condicionado por prazos curtos e orientações normativas do PNE, o que se aproxima da crítica à democracia burguesa, na qual as decisões permanecem circunscritas a limites previamente estabelecidos, esvaziando o caráter efetivo da participação social (Lombardi, 2018).

Portanto, a análise revela que o Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu (2015-2025) é um documento tensionado entre a promessa democrática e a dependência estrutural, entre o discurso da equidade e a prática da mercantilização. Essa contradição evidencia que, em contextos de capitalismo dependente, as políticas educacionais tendem a reproduzir, sob o discurso da inclusão, os mesmos mecanismos de exclusão que pretendem combater, uma vez que, como aponta Lombardi (2018), tais políticas acabam por administrar as desigualdades existentes, sem ultrapassar os limites impostos pela estrutura social capitalista.

A instituição da Semana Municipal do Brincar e do Dia do Brincar, pela Lei n.º 4.749/2018, representa um esforço político-pedagógico de Nova Iguaçu para incorporar o direito ao brincar como dimensão essencial da infância, em consonância com tratados internacionais e com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A lei está alicerçada em referenciais como a Convenção sobre os Direitos da Criança, reafirmando o brincar como direito universal, e busca materializar, em âmbito local, a orientação global da educação integral. No entanto, a análise dialética

dessa política revela que, sob a aparência do reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, persistem traços de uma pedagogia desmaterializada, marcada pela hegemonia da concepção espontaneísta e pela ausência de intencionalidade educativa orientada por uma concepção crítica de formação humana.

No plano filosófico, o brincar é apresentado como expressão espontânea e natural do desenvolvimento infantil, em continuidade à tradição inaugurada por Friedrich Froebel, para quem a brincadeira representa “a mais pura e espiritual atividade do homem” (apud Arce, 2002 p. 190). À luz da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011), essa abordagem revela-se limitada, pois ignora o papel mediador do ensino e da cultura como instrumentos de humanização. A brincadeira, embora importante, não pode ser compreendida como fenômeno autônomo, mas como atividade socialmente mediada, cuja função educativa depende da intervenção intencional do professor.

Sob o ponto de vista educacional, o projeto “Dia do Brincar” (Nova Iguaçu, 2020) expressa a tentativa de sistematizar o brincar como componente curricular vinculado aos “campos de experiência” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, a adoção dessa matriz curricular reafirma um modelo pedagógico centrado na experiência imediata, em que o professor assume papel de observador e facilitador do desenvolvimento natural da criança (Lazaretti, 2016). A ênfase nas “interações e brincadeiras” como eixos estruturantes do trabalho docente, sem o devido reconhecimento do ensino como mediação necessária, reforça o que Arce (2021) denomina o apagamento do papel do professor em nome da criança como protagonista do próprio desenvolvimento. Essa perspectiva, amplamente difundida pelos organismos internacionais e legitimada pelos discursos de direitos, corresponde a uma educação da infância sob hegemonia neoliberal, em que o professor é desresponsabilizado de sua função formadora, e o brincar converte-se em instrumento de adaptação social.

A psicologia histórico-cultural, conforme Vigotski, Leontiev e Elkonin, permite reinterpretar o brincar não como atividade espontânea, mas como atividade-guia do desenvolvimento na infância pré-escolar (Magalhães, 2016). Nesse sentido, o jogo simbólico e as brincadeiras de papéis sociais constituem momentos privilegiados de internalização da cultura, articulando as funções psíquicas superiores e a inserção social da criança. Assim, o brincar deve ser concebido como atividade intencionalmente organizada pelo professor, que introduz na ação lúdica conteúdos e significados sociais, elevando-a da esfera do cotidiano à esfera da consciência. Essa perspectiva rompe com o espontaneísmo das políticas contemporâneas e reafirma a dimensão político-pedagógica do trabalho docente, como defendem Pasqualini (2010) e Souza e Malanchen (2021).

Na dimensão política, a Semana Municipal do Brincar expressa a internalização, no nível local, de uma agenda global formulada por organismos multilaterais como a UNESCO e o UNICEF, que, desde a década de 1990, vêm promovendo o direito de brincar como estratégia de desenvolvimento humano sustentável. Embora essa diretriz represente um avanço em termos de reconhecimento formal da infância, ela também reflete o redirecionamento das políticas educacionais para o campo dos direitos simbólicos, em detrimento da efetivação material de tais direitos. Documentos e programas dessa natureza devem ser analisados como produtos de correlação de forças: aparentam universalidade e neutralidade, mas expressam projetos de hegemonia.

Do ponto de vista da prática pedagógica, a lei e o projeto da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) evidenciam uma concepção de infância próxima à psicologia humanista e construtivista, mas distante da perspectiva histórico-crítica, que entende a infância como etapa socialmente determinada do desenvolvimento humano. Para a PHC, conforme Saviani (2011), o objetivo da educação é promover a passagem da experiência sincrética ao pensamento teórico, possibilitando à criança a apropriação crítica da cultura. O brincar, nessa perspectiva, é meio, não fim em si mesmo. Ele é educativo na medida em que está articulado a um projeto pedagógico consciente, socialmente referenciado e voltado à emancipação humana.

A análise da Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu (2021) evidencia um documento que, embora recorra a expressões de matriz progressista, como “formação humana”, “transformação social” e “conteúdos historicamente acumulados pela humanidade”, encontra-se profundamente tensionado pelas reformas educacionais de caráter neoliberal, herdadas das décadas de 1990 e 2000. Essa ambiguidade discursiva expressa, no plano local, a

contradição entre democratização e dependência, característica das políticas educacionais formuladas sob o capitalismo dependente (Fernandes, 1975; Cardoso, 1997). O discurso pedagógico assume uma aparência emancipatória, mas mantém a estrutura de subordinação às diretrizes internacionais e à lógica produtivista que reduz a educação à formação de competências.

Ao propor “uma prática pedagógica voltada para a construção de valores, conceitos, habilidades, competências e atitudes” (Nova Iguaçu, 2021, p. 10), o documento adota o vocabulário característico da pedagogia das competências, consolidando a orientação epistemológica inaugurada pela BNCC e legitimada pelos organismos multilaterais, como UNESCO e Banco Mundial.

A concepção de escola expressa na Proposta Curricular reforça esse deslocamento. Ao citar Dowbor e afirmar que “a escola deixará de ser lecionadora para ser gestora do conhecimento” (Nova Iguaçu, 2021, p. 15), o documento incorpora o ideário da chamada “sociedade do conhecimento”, difundido pela UNESCO e outras agências internacionais. Como adverte Duarte (2001), essa noção cumpre uma função ideológica específica ao mascarar as contradições materiais do capitalismo contemporâneo, produz a ilusão de que o acesso à informação e à inovação tecnológica é suficiente para a emancipação social.

A retórica da “gestão democrática” e da “valorização do cotidiano escolar” aparece como outro eixo discursivo do documento. A participação dos professores na elaboração curricular é apresentada como consulta e não como processo de deliberação coletiva. Isso demonstra a tendência das políticas locais de transformar a gestão democrática em forma sem conteúdo, um mecanismo de legitimação de decisões previamente determinadas pelos centros técnicos e pelas orientações nacionais.

A ênfase nas “competências gerais da BNCC” reforça uma concepção moralizante e psicologizante da educação, na qual o desenvolvimento é concebido como processo individual, descolado das determinações sociais. Essa pedagogia, como argumentam Lavoura e Ramos (2020), representa uma forma de neoconstrutivismo pragmático, que desloca o foco da objetividade dos conteúdos para o desempenho comportamental dos estudantes. Tal orientação se contrapõe à proposta da PHC, que entende o currículo como mediação necessária entre o saber sistematizado e a formação omnilateral, visando à apropriação crítica da cultura.

A análise dos quadros curriculares destinados à Educação Infantil (maternal, 2-3 anos e 4-5 anos) revela a homogeneização dos objetivos de aprendizagem, sem consideração pelas etapas específicas do desenvolvimento psíquico. Essa padronização, que ignora a historicidade das neoformações infantis, contraria a psicologia histórico-cultural e a própria concepção dialética de desenvolvimento. Conforme Pasqualini e Eidt (2016), o desenvolvimento infantil não é um processo linear nem biológico, mas histórico e social, determinado pelas condições concretas de vida e pelas atividades dominantes de cada período. Assim, a uniformização das metas curriculares impede a mediação pedagógica necessária para a elevação do pensamento da criança do sincrético ao teórico.

A homogeneização dos objetivos de aprendizagem identificada nos quadros curriculares da Educação Infantil constitui, portanto, a expressão concreta de um movimento mais amplo de esvaziamento do trabalho educativo, que ultrapassa a dimensão pedagógica e se insere no contexto das reformas neoliberais e das políticas internacionais de padronização curricular.

Sob a ótica da PHC, o esvaziamento do trabalho educativo na Proposta Curricular de Nova Iguaçu manifesta-se em dois planos interdependentes: (1) a subordinação epistemológica às políticas internacionais de padronização curricular; e (2) a neutralização política do papel do professor. O primeiro plano de esvaziamento do trabalho educativo na Proposta Curricular de Nova Iguaçu (2021) manifesta-se na subordinação epistemológica às diretrizes das agências internacionais, que desde as décadas de 1970 e 1990 orientam a educação mundial segundo os princípios da economia neoliberal. As reformas educacionais implementadas na América Latina não surgem de demandas internas, mas são expressão de um projeto global promovido por organismos como o Banco Mundial, a UNESCO, o UNICEF e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que “patrocinam eventos internacionais e elaboram diretrizes educacionais para os países da América Latina com o propósito de reduzir o analfabetismo e acabar com a violência e

a pobreza” (Vieira, 2006, p. 97). Tais propostas, no entanto, reconfiguram o papel do Estado e da escola, transferindo para a esfera do mercado e da sociedade civil responsabilidades que antes pertenciam ao poder público.

Sobre o segundo plano, com base em Alessandra Arce (2001), a neutralização política do papel do professor constitui um dos eixos centrais do processo de esvaziamento do trabalho educativo nas reformas educacionais neoliberais. As políticas de formação docente deslocam o professor da condição de intelectual crítico para a de técnico executor de tarefas previamente definidas. Para a autora:

O livro didático e os manuais passam a ser indispensáveis no currículo, que deve ter os mesmos como apoio e fonte de conhecimento para os professores. Professores estes que não necessitam de longos programas iniciais de formação. Aprender fazendo, em serviço, é suficiente para sua formação, sendo que, para tanto, a educação à distância por meio de rádio ou TV é fundamental e eficaz. Manipular manuais e livros e dominar algumas habilidades técnicas, além de ser capaz de refletir sobre a sua ação, são suficientes, pois este profissional, como os demais, também deve ser flexível e, se possível, ater-se a outras ocupações no mercado de trabalho, não reduzindo-se somente a ser professor. Afinal, com o desenvolvimento tecnológico a figura do professor não é tão indispensável, “o sendo apenas para os que não dominam os processos de reflexão e de aprendizagem” (Unesco, 1998, p. 156). Dentro desse contexto, o professor não necessita ser um intelectual com uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos; os seus atributos pessoais passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional. (Arce, 2001, p. 262).

A partir dessa leitura, pode-se afirmar que a Proposta Curricular de Nova Iguaçu reproduz esse movimento ao centrar o papel do professor na execução de competências e habilidades, em consonância com a pedagogia das competências difundida pelo Banco Mundial e pela UNESCO. Essa dinâmica aprofunda a fragmentação do trabalho educativo, reduzindo a ação docente a um campo técnico e neutralizando seu potencial como prática social transformadora. Pois:

Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia fast food, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas. (Arce, 2001, p. 262).

Sob a perspectiva da PHC, esse processo representa a negação do conhecimento sistematizado, uma vez que o professor deixa de ser sujeito da práxis para tornar-se mero executor das demandas curriculares impostas por uma racionalidade externa à escola.

Em síntese, a Proposta Curricular de Nova Iguaçu (2021) representa um documento híbrido, em que a linguagem da pedagogia progressista é mobilizada para sustentar um conteúdo alinhado ao projeto neoliberal de educação. A promessa de uma escola democrática, plural e formadora cede espaço a uma pedagogia do desempenho, centrada na adaptabilidade, na autogestão e na aprendizagem contínua. Ao privilegiar competências e habilidades em detrimento da apropriação do conhecimento científico, a política curricular municipal reitera a função adaptativa da escola no contexto do capitalismo dependente brasileiro — isto é, uma educação que prepara para sobreviver, mas não para transformar.

Ao analisar esses documentos sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, é possível compreender que a política educacional de Nova Iguaçu não é resultado de escolhas isoladas, mas parte de uma totalidade social e histórica marcada pela contradição entre democratização e dependência. Essa contradição se expressa tanto na forma jurídica dos planos e leis quanto na prática cotidiana das escolas. Enquanto o discurso oficial celebra a universalização e a qualidade, a materialidade das condições educacionais, como a precarização do trabalho docente, a infraestrutura insuficiente e os currículos esvaziados, revela o aprofundamento das desigualdades sociais e territoriais.

1.1.1.1.1 A Pedagogia Histórico-Crítica como resistência e proposta contra-hegemônica

A Pedagogia Histórico-Crítica, formulada na década de 1980, consolidou-se como um dos principais referenciais teóricos das lutas educacionais travadas no contexto da redemocratização brasileira. Diferentemente das pedagogias adaptativas e individualistas que se difundiram sob o signo da “qualidade total” e da “aprendizagem por competências”, a PHC parte de uma concepção de educação como prática social historicamente determinada e vinculada à luta de classes. Ela compreende a escola como mediação fundamental no processo de formação omnilateral do ser humano, cuja tarefa é socializar o saber sistematizado produzido historicamente pela humanidade (Saviani, 2013). Assim, a PHC se propõe como um projeto político-pedagógico de resistência, comprometido com a transformação da realidade social.

Inspirada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, a PHC propõe que o conhecimento não se restringe ao domínio técnico ou à adaptação às condições dadas, mas constitui-se como instrumento de libertação e de consciência crítica. A pedagogia fundamentada em Marx e Engels e aprofundada por autores como Duarte e Marsiglia entende o processo educativo como síntese das múltiplas determinações da prática social, no qual a atividade escolar tem o papel de mediar a passagem do conhecimento espontâneo ao conhecimento elaborado. Em oposição às tendências construtivistas e neoliberais que predominam nas políticas contemporâneas, a PHC reafirma o papel da escola como espaço de acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico, condição indispensável à emancipação humana.

A Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se como uma resposta teórica e prática à hegemonia das pedagogias adaptativas e às políticas neoliberais que esvaziam o papel formativo da escola e do professor. Fundamentada no materialismo histórico e na concepção dialética da história, a PHC entende a educação como prática social determinada pelas condições materiais da existência e, portanto, como espaço de disputa ideológica e de possibilidade de emancipação humana (Saviani, 2013). Diferente das abordagens que reduzem o ensino à transmissão técnica de habilidades, a PHC propõe a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos acumulados historicamente pela humanidade, compreendendo que apenas por meio da apropriação do saber sistematizado é possível elevar a consciência dos sujeitos e formar indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade social (Saviani, 2012; Lombardi, 2018).

Em um cenário de subordinação epistemológica às políticas internacionais de padronização curricular e de neutralização do trabalho docente, a Pedagogia Histórico-Crítica emerge como resistência, reafirmando o caráter político do ato educativo e o papel do professor como mediador do conhecimento elaborado. Nessa perspectiva, a PHC não se limita à crítica das contradições do capitalismo, mas propõe um caminho prático de superação: a articulação entre teoria e prática, a práxis, como atividade humana consciente, voltada à transformação das condições históricas.

Para Saviani (2012 p. 3), “o homem não nasce homem, ele se forma homem”, o que implica que a formação humana não é natural, mas resultado de um processo educativo mediado pelo trabalho e pelo conhecimento. Nesse sentido, a PHC entende a infância como uma etapa decisiva da formação humana, na qual a escola tem a tarefa de introduzir as crianças no patrimônio cultural acumulado pela humanidade, possibilitando-lhes compreender a realidade concreta e suas contradições. Ao contrário das perspectivas pedagógicas hegemônicas, que reduzem a infância à espontaneidade e à ludicidade desprovida de intencionalidade formativa, a PHC propõe o brincar e as interações como meios pedagógicos intencionais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em consonância com os princípios da psicologia histórico-cultural.

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica oferece uma orientação metodológica e política para o trabalho educativo. Ela compreende que o papel da escola é mediar a passagem do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico, superando a fragmentação curricular e a naturalização das desigualdades sociais. O professor, como sujeito consciente de sua função social, torna-se o agente que organiza as condições objetivas da aprendizagem, assegurando que o acesso ao saber seja um instrumento de emancipação e não de reprodução da alienação. Assim, a PHC reafirma o sentido revolucionário da educação, resgatando o papel do ensino como ato político de resistência e de construção

da consciência crítica coletiva, um contraponto fundamental às pedagogias neoliberais e às diretrizes tecnicistas que subordinam o conhecimento às exigências do capital.

1.1.1.1.1 Considerações finais

Quarenta anos após o início da redemocratização brasileira, as contradições que marcam a educação nacional continuam a revelar o caráter incompleto desse processo histórico. A transição política de 1985 representou uma conquista inegável das lutas populares e dos movimentos sociais, mas também consolidou um modelo de Estado que permaneceu estruturalmente subordinado ao capital global e às agendas de organismos multilaterais. No campo da Educação Infantil, essa contradição manifesta-se de forma contundente: ao mesmo tempo que o período pós-ditadura consolidou o reconhecimento do direito à educação para a primeira infância, também aprofundou a penetração de concepções neoliberais e neoconservadoras, que transformaram esse direito em mercadoria simbólica e em instrumento de controle social.

A análise das políticas educacionais de Nova Iguaçu-RJ ilustra como a dependência estrutural do Estado brasileiro se expressa em escala local. O Plano Municipal para Primeira Infância (2014), o Plano Municipal de Educação (2015-2025), a Lei nº 4.749/2018 e a Proposta Curricular da Educação Infantil (2021) reiteram a tensão entre o discurso democrático da inclusão e a prática tecnocrática de regulação e monitoramento, fortemente orientada por parâmetros internacionais. Nessa realidade, a educação aparece como promessa de equidade, mas é frequentemente condicionada à lógica da eficiência e do desempenho, reproduzindo desigualdades estruturais e limitando a formação humana das crianças das classes populares.

Assim, ao refletir sobre as quatro décadas que separam o fim da ditadura de 1985 e o Brasil de 2025, é possível afirmar que a redemocratização da educação ainda está em curso e depende, em parte, da capacidade de os trabalhadores e as trabalhadoras da educação compreenderem e enfrentarem as determinações históricas que condicionam suas práticas. A Pedagogia Histórico-Crítica oferece, nesse sentido, um horizonte teórico e político que permite não apenas analisar as contradições da escola contemporânea, mas também agir sobre elas. Ao conceber o ato educativo como práxis transformadora, a PHC reafirma o papel histórico da escola na formação de sujeitos conscientes e críticos, capazes de intervir na realidade para superá-la.

Redemocratizar, portanto, significa ir além da institucionalidade política: significa disputar o sentido da educação, reconstruir o trabalho pedagógico a partir das necessidades da classe trabalhadora e resistir à captura neoliberal do direito à infância. A luta por uma Educação Infantil pública, laica, gratuita e emancipadora é, hoje, uma das expressões mais potentes da resistência ao capitalismo dependente e à sua racionalidade desumanizadora. Nas fissuras abertas pelas práticas pedagógicas críticas e pelos movimentos coletivos de educadores, permanece viva a utopia concreta de uma escola que ensina, forma e humaniza, uma escola que, ao socializar o conhecimento historicamente produzido, contribui para a construção de uma nova forma de sociabilidade para as crianças filhas e filhos da classe trabalhadora.

Referências

- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2001.
- ARCE, A. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”**: Uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- ARCE, A. Interações ou brincadeiras? afinal o que é mais importante na Educação Infantil? e o ensino como fica? In: ARCE, A. (Org.) **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2021.

BARÃO, Gilcilene Oliveira Damasceno; ALCÂNTARA, Alzira Batalha; LAGES, Iclea Melo. Plano de Desenvolvimento da Educação e alguns dos seus desdobramentos nos municípios da Baixada Fluminense. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 21, p. 182-195, 2013.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. **A fundamentação da felicidade em Marx**. Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 20, n. 39, p. 147-162, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/417/439/1515>. Acesso em: 08 dez. 2025.

CARMO, Michelle Abraão. **Fundamentos e concepções da Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ**: determinantes internacionais e nacionais. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024.

CONDE, Soraya; HERMIDA, Jorge Fernando; GARCIA BARBOSA, Ivone. Editorial: Da infância abstrata à criança real na contemporaneidade: “do luto à luta”. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70833>. Acesso em: 12 jan. 2026.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu (MG), 2001.

FEITOSA, Eveline Ferreira.; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes.; Santos, Deribaldo dos. As parcerias público-privadas na educação brasileira: uma análise crítica à luz marxiana In: **O movimento de educação para todos e a crítica marxista** / Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Organizadoras)- Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e Classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Marise Nogueira. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

LAZARETTI, Lucineia Maria. Uma palavra sobre currículo na Educação Infantil. In: Bauru. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: SME, 2016. p. 165-175.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. **Ideias**, Campinas, SP, v. 4, n. 1/2, p. 99–114, 1997. DOI: [10.20396/ideias.v4i1/2.8677774](https://doi.org/10.20396/ideias.v4i1/2.8677774). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8677774>. Acesso em: 15 jan. 2026.

LOMBARDI, José Claudinei. Pedagogia histórico-crítica: desafios para sua implementação. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (org.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 169-190.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise da atividade-guia da criança na primeira infância**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino. Tese (Doutorado em Educação Escolar) 162 f. — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). 2016.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019. DOI: [10.20396/rho.v19i0.8653380](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653380). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 04 nov. 2025.

MOREIRA, J.A.S.; LARA, A.M.B. Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001). [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246 p. ISBN 978-85-7628-585-4. Available from **SciELO Books**.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVA IGUAÇU-RJ. **Proposta Curricular pedagógica do Município de Nova Iguaçu**. Nova Iguaçu. Secretaria Municipal de Educação, 2021.

NOVA IGUAÇU-RJ. **Lei N.º 4.749, de 11 de abril de 2018**. Semana Municipal do Brincar e Dia do Brincar – Nova Iguaçu-RJ.

NOVA IGUAÇU-RJ. **Lei N.º 4.504, de 23 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025. Nova Iguaçu-RJ.

NOVA IGUAÇU-RJ. **Plano Municipal pela Primeira Infância de Nova Iguaçu**. Nova Iguaçu-RJ, 2014. Nova Iguaçu-RJ.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 25 de dez. 2025.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. Bauru. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: SME, 2016. p. 101-148.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

SANTANA, Mateus Ubirajara Silva e Paulo Sérgio FRACALANZA. Teoria do capital humano e o homo oeconomicus na sociedade neoliberal. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, Curitiba, 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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

SAVIANI, Dermeval. “Infância e pedagogia histórico-crítica”. In: **Conferência de encerramento do Congresso “Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Proferida no dia 20 de junho de 2012 em Vitória-ES. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Y_SxOIEL_uX568ywoW3EScNNHqJHqQN/view. Acessado em 16 dez. de 2025.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas-SP, Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: PASQUALINI, Juliana Campregheer; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (org.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 235-256.

SILVA, Lúcia Helena Pereira da. Baixada Fluminense como vazio demográfico? População e território no antigo município de Iguaçu (1890/1910). **Revista Brasileira de Estudos de População, Belo Horizonte**, v. 34, n. 2, p. 415-425, maio/ago. 2017. DOI: 10.20947/S0102-3098a0024.

SOUZA, Susyane Katlyn Thum de.; MALANCHEN, Julia. Contribuições Da Pedagogia Histórico-Crítica Para A Educação Infantil. In: Joao Carlos da Silva Paulino José Orso; Anderson Steuczuk. (Org.). **História da Escola Pública no Paraná**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

VIEIRA, Terezinha Duarte. As políticas de atendimento para a infância nos documentos da UNESCO e suas implicações nas diretrizes de atendimento da Educação Infantil do município de Goiânia. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 2006.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 19.10.2025 / 10.19.2025

Aprovado/Approved: 19.01.2026 / 01.19.2026