



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 19/12/2024

Aceito em:07/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

Narrativas do cotidiano docente: da romantização da infância à naturalização do aprender

Narratives of everyday teaching: from the romanticization of childhood to the naturalization of learning in Early Childhood Education

Narrativas de la enseñanza cotidiana: de la romantización de la infancia a la naturalización del aprendizaje en la Educación Infantil

Aurelice Maria de Oliveira Paula¹
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento²

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18877>

Resumo: A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica fortemente marcada pela romantização da infância e pela naturalização do aprender. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir as narrativas produzidas pelas professoras de Educação Infantil, em vista da superação da romantização da infância e naturalização do aprender. Os resultados apontam que as professoras avançaram em suas compreensões acerca da infância e de Educação Infantil, mas tal entendimento fica no âmbito da narrativa, já que as diversas realidades acabam por se constituírem um fator impeditivo da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Naturalização. Narrativas. Romantização.

Abstract: Early Childhood Education is a stage of Basic Education strongly characterized by the romanticization of childhood and the naturalization of learning. In this regard, the objective of this article is to discuss the narratives produced by Early Childhood Education teachers, aiming to overcome the romanticization of childhood and the naturalization of learning. The results indicate that the teachers have made progress in their comprehension of childhood and early childhood education. However, this understanding remains at the level of narrative, since the various realities ultimately become a barrier to children's learning and development.

Keywords: Early Childhood Education. Naturalization. Narratives. Romanticization.

¹ Mestra em Educação. Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1234198191932865>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7962-114X>. Contato E-mail: aurelice paula@gmail.com

² Doutora em Educação. Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/PPGE/PPGHIST. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0959562416041369>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6956-4670>. Contato E-mail: franlanecarvalhon@gmail.com



Resumen: La Educación Infantil es una etapa de la educación básica fuertemente marcada por la romantización de la infancia y la naturalización del aprendizaje. En este sentido, el objetivo de este artículo es discutir las narrativas producidas por los profesores de Educación Infantil, con vistas a superar la romantización de la infancia y la naturalización del aprendizaje. Los resultados muestran que las maestras han avanzado en su comprensión de la infancia y de la educación infantil, pero esta comprensión permanece en el ámbito de la narrativa, ya que las diversas realidades acaban siendo un impedimento para el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Palabras clave: Educación Infantil. Naturalización. Narrativas. Romantización.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica é fortemente marcada pela perspectiva escolanovista de Educação, tendência pedagógica que assume um discurso de modernização nos métodos de ensino e democratização do conhecimento. Os educadores que defendem tais ideais compreendem que a educação seria responsável por integrar as pessoas à ordem social. Sob essa visão, o aluno passou a ocupar o centro do processo educativo, o que conduziu ao enfraquecimento do trabalho pedagógico. Tal perspectiva acompanha o desenvolvimento histórico da Educação Infantil.

Diante disso, a questão norteadora que se instala é: como as narrativas produzidas pelas professoras reforçam a romantização da infância e a naturalização do aprender na Educação Infantil? Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir as narrativas produzidas pelas professoras de Educação Infantil, em vista da superação da romantização da infância e da naturalização do aprender.

Destacamos que este artigo se constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla intitulada Narrativas das Professoras de Educação Infantil: a formação continuada do vivido ao legal e se justifica pela necessidade da superação da naturalização do aprender e de Educação Infantil romantizada, desconsiderando as crianças em suas concretudes. Para empreender o estudo, o projeto de pesquisa foi inscrito na Plataforma Brasil e, posteriormente, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UEMA, devido aos sujeitos que fazem parte deste estudo. Assim sendo, o projeto foi aprovado pelo Parecer Consubstanciado do CEP, número: 5.828.741.

O referencial teórico adotado conta com os estudos de Saviani (2020, 2013), Vygotsky (2010, 2003, 1995, 1991), Lombardi (2020), Pasqualini (2020), Malanchen (2015), entre outros. Nesse sentido, trazemos para o debate acadêmico uma visão da criança a partir de abordagem teórica que a entende como um ser ativo nas suas atividades na sociedade e na relação que estabelece com seu entorno, superando a visão de criança dada pela percepção empírica que enxerga a infância apenas como uma fase em que a criança irá “passar” por ela como algo natural.



2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Discussões sobre ensino e aprendizagem que analisam o significado de conteúdos escolares, socialmente sistematizados, clássicos, científicos, filosóficos ou artísticos, ainda estão na pauta de professores e de pesquisadores da Educação Infantil. De acordo com o aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, tais conteúdos devem ser incluídos no cotidiano das crianças nas escolas desde cedo, para que seja possível almejar uma educação humana e de qualidade desde a mais tenra idade. Assim sendo, faz-se necessário compreender as concepções de infância e de Educação Infantil nas duas perspectivas teóricas apontadas acima.

Destacamos que o avanço da construção histórica do conceito de infância e Educação Infantil é resultado dos estudos realizados no campo da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia da Infância e da Pedagogia e que, hoje, ocupam cada vez mais espaço nas discussões que reconhecem a criança como um sujeito histórico e de direitos.

Na década de 1980, com o processo de abertura política, houve pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola. A educação da criança pequena passa a ser reivindicada como um dever do Estado que, até então, não havia se comprometido legalmente com essa função. Em 1988, a Constituição Federal (Brasil, 1988) reconhece a educação em creches e Pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. Esse reconhecimento resulta, sobretudo, das

[...] lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido pelos sistemas de ensino (Oliveira, 2007, p. 115).

Neste cenário educacional e político, são realizados os primeiros estudos e manifestações acerca do desenvolvimento de uma proposta educacional para a Educação Infantil, fundamentada em uma nova concepção de criança, como ser social, capaz de produzir história e cultura, sendo elaborado um conceito de educação das crianças pequenas que relacione, intrinsecamente, a educação e a assistência.

Ressaltamos, ainda, que os estudos desenvolvidos no âmbito da Sociologia e da Psicologia também contribuíram para a constituição de uma concepção de infância embasada numa visão de “[...] homem em suas várias dimensões, realizadas em uma revolucionária perspectiva científica: a concepção materialista dialética da história” (LOMBARDI, 2020 p. 9). Portanto, na perspectiva da Teoria Histórico Cultural, o ser



humano vai se desenvolvendo a partir do seu nascimento, por meio das ações que estabelece com o meio social no qual está inserido, à medida em que vai dominando a linguagem, os instrumentos, os signos, os valores, os costumes e os hábitos da sua cultura, por meio de sistemas simbólicos. Neste sentido,

O aspecto "cultural" da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (Luria, 2010, p. 26).

Assim sendo, a linguagem representa um marco no desenvolvimento do sujeito, por se constituir de uma capacidade eminentemente humana, sendo essencial na organização e no desenvolvimento do pensamento. Nesta dimensão teórica, havemos de considerar a criança em sua concretude e a infância pode ser entendida como uma etapa que apresenta diversas possibilidades de aprendizagem dentro e fora da instituição escolar, para a formação da condição humana.

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, a linguagem se constitui como um instrumento cultural, sendo, portanto, uma criação humana que foi aperfeiçoada ao longo da história e do desenvolvimento da humanidade. Nesta dimensão, entendemos que a construção da humanidade se dá por meio dos processos educativos vivenciados pela criança dentro e fora do ambiente escolar.

Conforme Saviani (2020, p. 246), a ação educativa se constitui no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim sendo, a existência humana não é dada pela natureza, mas pelo conjunto de ações elaboradas propositadamente com o fim de atingir determinado objetivo. Dentre essas ações, destacamos a atividade realizada na escola pelo professor, como pessoa responsável pela ação pedagógica pois, afinal, existem:

Duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança, nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (Vygotsky, 2003, p. 52).

Nesta compreensão, é fundamental romper com a lógica imposta pela sociedade capitalista, com os mitos do espontaneísmo e da realização de tarefas repetitivas e enfadonhas como as únicas promotoras do desenvolvimento da criança. Tal lógica contradiz a visão de criança como um sujeito historicamente situado, em um contexto



espaço-temporal determinado que irá, dialeticamente, determinar seu desenvolvimento ao longo de sua existência.

Para discutir a criança como um ser situado, e a infância na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2020), primeiramente, expõe um conjunto de análise que considera o homem sob a ótica natural. Este conjunto de análise é composto por três dimensões que ele denomina de *a priori* físico; o *a priori* biológico e o *a priori* psicológico. Segundo o autor, se comprimirmos os seres humanos a apenas tal composto de dimensões, estaremos reduzindo a educação ao fato de deixar a natureza fazer sua parte conforme o ambiente em que a criança vive.

Nesta dimensão, a criança é vista como um ser que necessita somente de cuidados, pois irá se desenvolver de forma espontânea ou ainda precisaria apenas de preparação para o bom desempenho na escola formal, em uma perspectiva eminentemente compensatória ou, ainda, de desenvolvimento de competências e de habilidades, de forma a atender às exigências do sistema capitalista, que demanda eficiência e produtividade para adaptação à sociedade.

As dimensões descritas por Saviani (2020) no conjunto dos três *a priori* (*a priori* físico; o *a priori* biológico e o *a priori* psicológico) têm relação com as visões naturais, mecanicistas e idealistas do período do século XIX ao século XX, que minimizam ou ignoram os processos históricos nos quais esses sujeitos fazem parte. Nesse sentido, Pasqualini (2020) afirma que as leis naturais e universais não podem explicar o desenvolvimento infantil, que deve ser explicado a partir da *relação criança-sociedade*, ou seja, das condições históricas concretas, do lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e educação, fatores determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquico como fenômeno historicamente situado.

O fato é que tanto a Teoria Histórico-Cultural quanto a Pedagogia Histórico-Crítica compreendem o homem e a sua humanidade como produto de sua atividade social, que os homens criaram durante a história humana, e não como produto de entidades metafísicas ou como resultado de transmissão genética. Desta forma, Saviani (2020, p. 256) ressalta que “[...] ao educar, eu não posso deixar em conta, além das realidades física, biológica e psicológica, a realidade cultural”, haja vista que a criança já nasce em uma sociedade determinada.

Portanto, a infância é compreendida como um processo de desenvolvimento profundamente influenciado pelo contexto sociocultural. Ao nascer, a criança já está inserida em um mundo culturalmente construído, o que molda sua percepção de si mesma



e do mundo. Saviani (2020) também destaca o papel fundamental do "*a priori cultural*" na constituição do sujeito, compreendido como o conjunto de valores, costumes e conhecimentos transmitidos historicamente. A linguagem, nesse contexto, emerge como uma ferramenta essencial para a construção do pensamento e da consciência de si.

Em consonância com Vygotsky, Saviani (2020) enfatiza a importância da linguagem como mediadora entre o indivíduo e o mundo social. A linguagem, ao possibilitar a internalização de significados culturais, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Ainda segundo Saviani (2020), os aspectos empíricos, pessoal e intelectual do sujeito, não são estanques, mas sim interdependentes. A linguagem, por exemplo, ao mesmo tempo em que reflete a realidade social (aspecto empírico), permite a expressão de individualidade (aspecto pessoal) e a construção de conhecimentos mais abstratos (aspecto intelectual).

Em suma, a Pedagogia Histórico-Crítica oferece uma compreensão abrangente do desenvolvimento infantil, enfatizando a importância do contexto sociocultural e da linguagem. Ao considerar a criança como um ser social e histórico, essa perspectiva contribui para a construção de práticas educativas mais justas e equitativas

Portanto, entendemos que a linguagem se constitui, segundo Vygotsky (1991), como uma ferramenta que é utilizada de forma a fazer uma mediação entre os sujeitos e entre os sujeitos e a sociedade a que o indivíduo pertence. O autor desenvolveu sua compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, entendendo que são processos diferentes e interdependentes, procurando explicar esta relação, destacando o importante papel da linguagem na interação entre estes dois processos e que é através da aquisição da linguagem que o ser humano se desenvolve.

Na compreensão do desenvolvimento humano, Vygotsky (1991) desenvolveu ainda o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Segundo ele, esse conceito revela a relação intrínseca entre ensino e desenvolvimento, de modo que o ensino precede o desenvolvimento. A existência desta zona explica a formação no indivíduo de processos psíquicos que ainda não foram consolidados. Desta maneira, o ensino não depende das funções consolidadas, mas, essencialmente, daquelas funções que estão por consolidar.

Assim sendo, o aspecto pessoal do sujeito, apresentado por Saviani (2020), é traduzido através da linguagem, que se relaciona diretamente com o aspecto intelectual do indivíduo, transcendendo os aspectos empíricos e pessoais. Para o autor, considerar a criança apenas pelo aspecto intelectual se constitui no enfoque do intelectualismo pedagógico.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a forma com que o indivíduo interage com



o mundo exterior acontece devido à existência de dois fatores, a saber: as ferramentas que se constituem como objetos do mundo real e os símbolos que dizem respeito aos objetos do mundo psicológico. Assim, ferramentas, instrumentos e símbolos incentivam a interação humana com o seu mundo, de forma simbólica. Este processo está diretamente relacionado à linguagem, que representa algo do mundo real à imaginação.

Nesta dimensão, Vygotsky (2010) destaca o papel da brincadeira no processo de desenvolvimento das crianças na primeira infância como uma atividade fundamental, pois proporciona inúmeras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, o pensamento de vygotskyano se destaca por trazer contribuições significativas sobre o papel do brincar na formação da criança, tendo em vista que a brincadeira não se trata apenas uma atividade lúdica, mas sim de um momento de construção de significados para as crianças, pois

[...] um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita - que é um sistema de simbolismo de segunda ordem (Vygotsky, 1991, p. 63)

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, os signos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois, através deles, os indivíduos podem se conectar com a cultura em que estão inseridos e compartilhar experiências com os outros, assumindo um papel essencial para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da cognição, desempenhando um papel crucial no processo de desenvolvimento humano. Neste sentido, as atividades educacionais realizadas de forma sistemática, planejada e organizada conscientemente intensifica o papel das ferramentas durante o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, compreendemos que a linguagem, como elemento da cultura, de acordo com Rego (1998), representa um sistema simbólico imprescindível em todos os grupos sociais, haja vista que foi elaborada no decorrer da história e que organiza o sistema de signos, desempenhando papel fundamental na construção dos aspectos psicológicos humanos, pois

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (Vygotsky, 1991, p. 23).

Pelo viés de Malanchen (2016), os elementos da cultura foram criados pelas gerações passadas, de modo que as gerações atuais já nascem em uma sociedade de instrumentos, de objetos, de modo de vida coletivas, condições de existência que não são



dadas pela natureza. Assim sendo, cada sujeito deve aprender a ser humano, o que significa ser, fundamentalmente, um ser cultural, cujas características definidoras da humanidade são historicamente produzidas, desenvolvidas e transmitidas pela educação às novas gerações.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende a criança a partir de uma síntese dialética entre os elementos fundamentais da descrição da realidade humana, que são: a situação, a liberdade e a consciência. Se vistos separadamente, cada um desses aspectos se comporta como síntese de pares contrários. É, pois, nessa visão que o homem se constitui como um sujeito indivisível, sendo, desta maneira, uma estrutura dialética.

3 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, tendo em vista que nas pesquisas em educação, a abordagem qualitativa busca entender e interpretar fenômenos educacionais e práticas pedagógicas por meio da coleta e da análise de dados não numéricos, como entrevistas, observações, diários, documentos e artefatos culturais. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que se baseia em dados estatísticos e números, a pesquisa qualitativa detém foco maior na compreensão dos significados e dos contextos das experiências.

Como método de procedimento, adotamos a pesquisa narrativa, na qual o pesquisador acaba adentrando o contexto pesquisado, atribuindo significados às histórias narradas, ultrapassando a simples descrição dos dados coletados como uma verdade absoluta ou como um fenômeno estático. Neste sentido, Clandinin e Connelly (2015) apresentam uma tríade de elementos que compõem o contexto da pesquisa narrativa: a interação, que se refere à dimensão pessoal e social; a continuidade, que se refere ao presente, ao passado e ao futuro, e a situação, que se remete ao contexto ou ao lugar.

O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) foi o método para analisar a realidade investigada, pois permite identificar como os fatores políticos, econômicos e sociais se relacionam e influenciam um determinado assunto. Essas contradições interagem entre si e em como isso afeta o desenvolvimento do objeto de estudo, pois esse método, segundo Tozoni-Reis (2020), caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, o que significa descobrir, mediante o pensamento, as leis fundamentais que definem a forma com que os homens se organizam durante a história da humanidade.



Fizeram parte deste estudo 3 (três) professoras. Atendendo aos critérios de inclusão e de exclusão, todas elas com mais de 20 anos de experiência docente na Educação Infantil, com vínculo efetivo, mas com segunda jornada temporária há mais de 20 anos. Neste estudo, são nomeadas de P-1, P-2 e P-3, a fim de garantir o sigilo da pesquisa e assegurar a veracidade de suas narrativas.

Com a intenção de organização das discussões, definimos três categorias de análise que serão apresentadas e discutidas na próxima seção: categoria 1 - Partícipes da pesquisa: um olhar sobre si mesmas; categoria 2 - Concepção de criança/infância; categoria 3 - Compreensão de Educação Infantil.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias de análise são fundamentais no desvelamento da realidade objetiva como um complexo de situações que exigem o reconhecimento das influências de uma categoria sobre a outra. Assim sendo, passamos à análise na sequência estabelecida no estudo.

4.1 Categoria 1 - Partícipes da pesquisa: um olhar sobre si mesmas

Nesta categoria, trazemos como as professoras que fizeram parte desta pesquisa veem seus percursos formativos. As narrativas produzidas pelas professoras sobre si mesmas são carregadas de sentimentos e mostram como somos produzidos pelos contextos históricos e culturais que vivenciamos.

P-1: Na minha trajetória formativa estudei em instituições pública e particular. Em 1984, terminei os estudos. Fiz o magistério e o quarto ano adicional. Naquela época, o quarto ano adicional é como se fosse a universidade hoje em dia. Era assim que eu me via. Naquele tempo eu não pensava em fazer curso superior, até que um dia a secretária de educação, reuniu com os professores de Educação Infantil e falou sobre a possibilidade de fazer uma graduação pela Uemanet. Eu fiquei muito interessada e vi que era uma boa oportunidade para ter meu curso superior. E assim eu fiz. Fiz o vestibular, passei e minha turma foi a primeira da Uemanet aqui e não era *on-line*, era presencial dois dias na semana. Eu saía da escola direto para UEMA. O curso começou como Pedagogia, mas depois a nomenclatura mudou para Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Eu concluí em 2011 e sou a única pessoa com curso superior na minha família. Já em 2013 fiz uma especialização pela UFMA em Educação em Direitos Humanos. Eu sou professora por vocação, eu trabalho na pré escola, com criança de 5 e 6 anos. Em março faço 26 anos de profissão. Meu foco é alfabetizar através de uma metodologia que estimule a autonomia e a aprendizagem seja significativa, por meio de atividades lúdicas. Eu já tô na idade de me aposentar, tenho 59 anos, mas no momento não penso em me aposentar. Amo o que eu faço, adoro minhas crianças.

P-2: Sempre estudei em escolas públicas...comecei a estudar de 4 pra 5 anos na pré escola, depois comecei o 1º grau de 6 pra 7 anos...tudo ocorreu normalmente...só na quarta série que tive uma professora que me marcou muito, que ficou na minha memória, por ela ser muito tradicional. Com ela não tinha



conversa, diálogo...nada. Então, ela me marcou por isso. Quando terminei a 8ª série fui direcionada para o ensino médio. No ensino médio fiz o magistério, porque nesse tempo, aqui em Caxias, o que prevalecia em relação a trabalho era relacionado ao magistério, e logo, logo eu fiz o magistério para pensar num trabalho. Eu gostei do magistério, me vi lecionando, amo...Depois eu fiz o quarto ano adicional, e consegui um contrato no ano de 1996, em agosto e concluindo o quarto adicional já comecei a trabalhar na Educação Infantil que na época era creche, né? E eu me identifiquei. De agosto de 1996 pra cá, sempre trabalhando na Educação Infantil. Passei no concurso em 1998. Fiz faculdade de Geografia, mas não me identifiquei muito...depois em 2010, fiz graduação em Pedagogia pela Uemanet porque eu atuava na Educação Infantil. Tenho essas duas graduações e sempre trabalhei na Educação Infantil, de 1996 até o momento. Já comecei uma pós graduação, mas desisti devido problemas que tive durante o curso.

P-3: Eu estudei meu ensino fundamental em escola do estado, depois fiz o ensino médio em magistério como bolsista numa escola particular e o quarto ano adicional em outra escola particular. Logo que terminei consegui uma nomeação para trabalhar na educação, que o prefeito me deu e fui lotada na Escola Maria Luiza, que era uma escola para pessoas especiais...isso foi em 1988, lá passei 5 anos como professora de Arte...aí entrei de licença e naquela época quem entrava de licença não voltava para o mesmo local de trabalho. Aí quando eu voltei, fui lotada na creche CSU, que naquele tempo ainda não era centro educação infantil. Neste CEI estou há 31 anos com muita dedicação no que faço. Quando eu ingressei, eu não tinha curso superior, mas como o sistema estava cobrando muito que todas professoras tivessem formação, aí resolvi fazer. Tive muita resistência em fazer, mas aí eu resolvi e me inscrevi na plataforma Paulo Freire e comecei cursar Pedagogia na Uemanet, comecei em 2012 e terminei em 2016 e me senti realizada com meu nível, minha formação, pois precisava muito pra mudar de nível e até mesmo pra minha aprendizagem mesmo. E até hoje continua na mesma escola com dignidade. Estou com 61 anos e 30 anos na educação infantil. Mas muita gente me critica porque tô nessa idade e ainda tô trabalhando...eu digo não...ainda tô conseguindo...deixa eu trabalhar, porque pra ficar só dentro de casa, eu vou ficar naquela ansiedade.

Sabemos que a humanidade não é dada ao indivíduo a partir do seu nascimento, nossa condição humana é dada pelos processos históricos e sociais que vivenciamos, neste sentido, é nossa história de vida que vai formar em nós, nossos conceitos, ideias e valores são construídos a partir dos nossos processos educativos. Destacamos as histórias formativas das professoras partícipes desta pesquisa para que possamos compreender como elas se constituíram enquanto pessoas ao longo de suas vidas e, nesse contexto, a formação de professoras faz parte dos seus processos formativos.

Porém, vale ressaltar que, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, na sociedade capitalista os trabalhadores perdem o controle sobre o produto do seu trabalho, perdem controle também do processo de trabalho e perdem o controle de si e da sua humanidade, caracterizando, portanto, o trabalho alienado. O trabalho é uma categoria especificamente humana, que transforma o próprio homem e seu modo de vida. Marx (1996) faz a analogia do trabalho de uma abelha com o trabalho humano, evidenciando que somente o ser humano é capaz de planejar uma atividade.

Esta discussão ratifica o pensamento de que a educação, como o trabalho, “É um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma



exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2013, p 11). Assim, o autor coloca a categoria trabalho em duas outras categorias: trabalho material e trabalho não material e, nessa perspectiva, a educação faz parte do trabalho não material que, segundo Saviani (2013), é a forma de trabalho em que não se separa o produto do consumidor. Ou seja, à medida em que se produz, o produto está sendo consumido.

Tomando a educação como uma exigência do trabalho e para o trabalho, no período em que o Magistério era a opção mais viável para as mulheres adentrarem o mercado de trabalho, buscaram o curso técnico em magistério e depois, no quarto ano adicional, a formação necessária para que se tornassem professoras, conforme preconizava a Lei. Essa assertiva está clara nas narrativas produzidas pelas professoras quando ressaltam: P-2: “[...] concluindo o quarto adicional já comecei a trabalhar na Educação Infantil [...]” e P-3: “[...] logo que terminei consegui uma nomeação para trabalhar na educação [...]”. No relato da professora P-1, é possível identificar o *status* conferido às pessoas que concluíam o antigo 2º grau, hoje ensino médio, quando ela diz:[...] o quarto adicional era como se fosse a universidade hoje em dia”. Neste sentido, entendemos que a inserção no mercado de trabalho se constitui como um fator motivador para a formação a nível de magistério das três professoras.

Desta maneira, fica claro que não havia necessidade de formação específica para se trabalhar com crianças pequenas, haja vista que as professoras buscaram formação em licenciatura em Pedagogia muito tempo depois de entrarem no serviço público. A saber: a professora P-1, demorou 27 anos; a professora P-2, buscou formação 14 anos depois e a professora P-3, demorou 24 anos para ter formação em nível superior, mesmo já trabalhando com as crianças pequenas, pois no período histórico em que duas pessoas “se formaram professoras”, a educação era regida pela Lei n. 5692 (Brasil, 1971). Somente a professora P-3, teve sua formação regida pela LDBEN n. 9394 (Brasil, 1996).

No que se refere à formação das professoras em nível superior, as narrativas construídas apontam a gratidão da professora P-1 à secretária de Educação da época, por despertar nela a necessidade e a possibilidade de adquirir formação em nível superior para melhorar sua prática pedagógica. Já P-2 cita que o curso de geografia não supriu a necessidade dela para com a Educação Infantil. Por sua vez, P-3 cita o “sistema” como propulsor da sua busca em ter formação acadêmica, tanto para melhorar sua prática docente quanto para mudança de nível.

Aqui percebemos que as professoras possuem um olhar ingênuo diante das exigências legais. No primeiro caso, aquilo que pareceu “bondade” estava aliado à



exigência formativa dada pela LDBEN n. 9.394 (Brasil, 1996) que, no terceiro caso, foi citado como “cobrança” e, portanto, configurando-se como algo imposto, quando a professora P-3, ressalta: “Tive muita resistência em fazer”.

A exigência da LDBEN n. 9.394 (Brasil, 1996), no que se refere à formação dos professores, remete-nos às reformas educacionais ocorridas nos anos 90, dadas pelo desenrolar do contexto político e econômico da época, que coloca a educação e a escola como possibilidade para a superação da crise do capital. Desta maneira, a formação dos professores se apresenta como possibilidade de mudança no contexto educacional do país.

Discutindo questões como a educação escolar, o currículo e a sociedade, Saviani (2020) entende que há saberes que configuram o processo educativo e que devem integrar o processo de formação dos professores: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático curricular. Segundo Saviani (2020, p. 15), “[...] no caso do “saber atitudinal” tende a predominar a experiência prática e nos casos dos “saberes específicos” e do “saber pedagógico”, prevalece os processos sistemáticos, ficando em posição intermediários saberes “crítico-contextual” e “didático-curricular [...]”. Nesse sentido, cada um dos saberes elencados assume um certo grau de prevalência, conforme varia a teoria educacional vigente.

A assertiva do autor nos leva a inferir que no período histórico em que foram produzidas as formações das professoras desta pesquisa há o predomínio dos saberes atitudinais, específicos, pedagógicos e, por fim, do saber didático curricular. Assim sendo, o saber crítico-contextual não tem protagonismo naquele contexto histórico em que as professoras se formaram em nível médio. Corroborando o viés posto por Saviani (2020), entendemos que é salutar ter em mente que os saberes envolvidos adquiridos pelo professor para a educação são igualmente relevantes para professores e alunos, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada, em um processo dialético.

Nas narrativas produzidas pelas três professoras, chama-nos atenção os sentimentos que todas elas destacam pelo exercício docente: o amor pelas crianças, o empenho, a dedicação e a identificação com a profissão. Entretanto, estas condições não garantem a formação humana nas crianças. Não negamos a importância dos sentimentos citados pelas professoras como parte do trabalho do professor na Educação Infantil.

O viés de Adorno (2022) assevera que a profissão do professor nos proíbe de separar nosso trabalho imediato dos nossos domínios emocionais. Uma separação pode ocorrer em muitas outras profissões, dado que o trabalho do professor é realizado sob a forma de relações próximas, de dar e de receber. Esses sentimentos supracitados são ligados às emoções, também abordadas por Saviani (2020), que afirma que a interação



emocional entre a criança e os adultos é importante para o desenvolvimento psíquico delas. Desta maneira, Saviani (2020), Pasqualini (2020) e Duarte (1996) afirmam, com base na periodização posta pela psicologia histórico-cultural, que a comunicação emocional é a atividade guia no primeiro ano de vida do sujeito e parte da primeira infância.

Esta comunicação emocional, segundo Pasqualini (2020), faz parte da esfera afetivo-emocional e vai dando lugar à esfera intelectual-cognitiva, à medida que a criança vai se desenvolvendo. A periodização histórico-dialética do desenvolvimento psíquico é discutida pelos autores citados anteriormente.

Destacamos também as narrativas das professoras P-1 e P-3, ao aspecto legal referente à aposentadoria delas. A professora P-1 declara: “Eu já estou na idade de me aposentar, tenho 59 anos, mas no momento não penso em me aposentar”. A professora P-3 narra: “Estou com 61 anos e 30 anos na Educação Infantil”. As narrativas produzidas revelam que as duas professoras sentem orgulho pelas suas profissões, revelando ainda a importância do trabalho para a vida da pessoa. Marx (1996) compreende que o trabalho é o fundamento e essência do ser humano. Entendemos, portanto, que o trabalho confere ao homem/à mulher a possibilidade de satisfação pessoal e de manutenção da vida fora dele.

Nesse sentido, entendemos que, aposentadas, as professoras perderiam não somente o que se refere à questão econômica, já que possuem jornada de trabalho dobrada e perderiam uma jornada, mas também o *status* que o trabalho de professora oferece pois, conforme Novaes (2017, p. 63), “[...] a vida sem trabalho gera angústia. A trabalhadora e o trabalhador sem trabalho se sentem um pária, um nada.”. É o que confirma a narrativa da professora P-3, quando afirma “[...]muita gente me critica porque tô nessa idade e ainda tô trabalhando...eu digo não...ainda tô conseguindo...deixa eu trabalhar, porque pra ficar só dentro de casa, eu vou ficar naquela ansiedade”.

4.2 Categoria 2 - Concepção de criança/infância

A concepção de criança/infância se constitui a categoria central que vai conduzir todo trabalho desenvolvido pelas professoras nas escolas de Educação Infantil, haja vista que a educação depende da concepção de homem, de mundo e de sociedade que pretendemos formar. No entanto, vale destacar que criança e infância são categorias diferentes entre si, porém, optamos por discutir as duas categorias juntas por entendermos que elas se complementam e que, para entendermos o conceito de infância, precisamos articular com a concepção de criança. Neste sentido, trazemos as narrativas.



Na entrevista, as professoras responderam:

P-1: Antes era aquele mais pro cuidar, né? A concepção que a gente tinha, né? Quando eu entrei também que foi visto mais o cuidar, era você tinha que estar cuidando da criança, não tinha muita aquela preocupação no ensinar, né? Não tinha. E depois do Formar em Rede, que teve, que foi, teve a matemática, o desenho, eu sei que foi uns cinco eixos, que eu não tô lembrada, mas todos esses eixos fez como eu mudasse totalmente a minha concepção pra melhor. E eu busquei mesmo ficar em cima desses eixos que foi trabalhado e eu ficar vendo que aquilo ali ia realmente, ia dar bons frutos como eu vi acontecer na minha sala de aula.

P-2: A criança é um ser humano, é um sujeito, um menino ou menina, um ser que ainda está em fase de crescimento.

P-3: É uma pessoa que vai passar pelas fases até se desenvolver.

Na narrativa da professora P-1, é indiscutível que a sua concepção de criança/infância foi modificada após uma formação específica (Formar em Rede) que foi citada por todas as professoras durante outros momentos da produção de dados. A professora P-1 demonstra, na sua fala, que entendeu a necessidade de trabalhar com as crianças os conteúdos históricos acumulados pela humanidade, quando cita duas linguagens específicas (matemática e desenho), evidenciando a importância do ensino. Isso é corroborado por Duarte (1996, p. 39), quando discute a Escola de Vygotsky pois, segundo ele, “Na relação entre o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem escolar, temos a mediação do papel desempenhado pelo ensino”. Portanto, é um trabalho mediado pelas professoras que, na escola, realizam o ensino de forma sistematizada e, portanto, intencional. Enfatizamos que a incorporação de uma nova concepção de criança/infância da professora P-1 se deu a partir da formação realizada por ela em serviço. Porém, é fato que nem todas as pessoas que passam pela formação continuada mudam suas formas de verem o mundo que as cerca, pois isso é um processo individual, ao mesmo tempo em que, segundo Imbernón (2010), devemos deixar o individualismo em prol de um trabalho coletivo.

Já as narrativas das professoras P-2 e P-3 nos remetem a uma concepção de criança em uma perspectiva naturalizante pelo uso das expressões “menino ou menina em fase de crescimento” e “vai passar pelas fases”. O uso dessas expressões aliadas aos termos “tem que esperar o tempo da criança”, muito usada pelas professoras no decorrer de nossas entrevistas, reforça nossa interpretação da perspectiva de criança a partir de um olhar biológico de desenvolvimento. Nesse sentido, as narrativas das professoras desconsideram que a dimensão biológica da criança se sobressai apenas nos primeiros anos de vida, tendo em vista que ainda depende de cuidados específicos para garantir sua sobrevivência.



Porém, paulatinamente, o aspecto biológico vai dando lugar à relação social que o indivíduo estabelece com o mundo externo, incluindo a escola de Educação Infantil.

A este respeito, Pasqualini (2020, p. 92) assevera que, na perspectiva vygotskyana, há “[...] subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural”, e não o contrário. A autora explicita ainda que essa subordinação fica evidente quando Vygotsky diferencia as funções psicológicas elementares das funções psicológicas superiores, a saber: as primeiras dizem respeito às funções psicológicas comuns ao ser humano e outros animais; as segundas se referem às funções exclusivamente humanas. Assim, apesar de os processos biológicos e as experiências individuais serem relevantes, não é isso o que determina o salto qualitativo no psiquismo infantil. A perspectiva do enfoque histórico-cultural tem demonstrado que a sociabilidade e a comunicação emocional no primeiro ano de vida, a relação com os objetos na primeira infância, a brincadeira, a atividade plástica e o desenho na idade pré-escolar, que são consideradas a atividade principal nos períodos em questão, estão relacionadas à organização cultural e histórica do homem.

Em desacordo com as teorias de cunho biológico, que compreendem o desenvolvimento infantil a partir da maturação das estruturas físicas, em que o indivíduo deverá passar pelas mesmas fases de desenvolvimento num processo linear, a perspectiva histórico cultural põe ênfase na relação da criança com a sociedade. A este respeito, Vygotsky (1995, p. 22) compara que “[...] uma criança europeia de família culta dos dias de hoje e uma criança de alguma tribo primitiva, [...] da criança da Idade da Pedra, da Idade Média ou do século XX [...]” são totalmente diferentes entre si, mesmo que tenham a mesma idade. Portanto, devemos de considerar o lugar que a criança ocupa na sociedade e o momento histórico em que a criança vive.

Aliada às concepções de criança que as professoras partícipes desta pesquisa têm, está contida a compreensão de infância que elas têm. Neste sentido, trazemos as narrativas que as professoras construíram e que evidenciam seus entendimentos acerca da infância. As narrativas das professoras apontam para a ideia de que para se falar em infância é necessário falar em criança.

P-1: É aquela fase que a criança vai viver as experiências dela, né? Onde ela vai brincar e se desenvolver...tem gente que fala que não teve infância justamente porque não podia brincar... porque trabalhava quando era criança...eu penso que é uma fase.

P-2: A infância é aquele momento que a criança vivencia...quando se fala em infância a gente lembra de criança pequena e a infância é onde ela vai se desenvolvendo, onde ela vai aprendendo, melhorando no decorrer dessa infância. Então, a infância é aquele momento de vivência e de aprendizagem. E começa a



desenvolver mais as habilidades da criança. Então, a infância é esse momento de vivência dela mesmo no decorrer da vida pra passagem pra vida adulta.

P-3: É uma fase que a criança passa...tem criança que já quer pular essa fase. Por exemplo, a gente vê que tem menina que diz que já é mocinha...então eu falo que não que ela ainda é uma criança...e também tem pais que reforçam isso em casa.

As compreensões expressadas pelas professoras nas suas narrativas nos remetem a uma certa romantização da infância, como o período em que a criança vai viver apenas momentos bons, à espera da vida adulta e, com esta dimensão, o olhar das professoras vislumbra a infância como um período de felicidade. Assim sendo, as narrativas das professoras apontam para a infância em um sentido idealizado. Porém, sabemos que a infância se constitui de uma categoria em que sua conceituação depende do lugar que a criança ocupa na sociedade. Sarmiento e Pinto (2003) asseguram que as crianças sempre existiram, porém, o conceito de infância é uma construção social, ou seja, nem sempre a infância esteve presente na sociedade.

Nesta dimensão, Sarmiento e Pinto (2003) consideram que ser criança varia entre sociedade, culturas e comunidades, e de acordo com estratificação social. Segundo os autores, isso varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época. Portanto, inferimos que as compreensões de infância, expressadas pelas professoras em suas narrativas, sugerem que a criança vai passar pelo período da infância e vai se desenvolver naturalmente, a partir do momento em que passa de fase em fase. Nesta compreensão, a criança não precisaria de intervenções planejadas para se desenvolver, mas apenas de cuidado.

Assim, mesmo não sendo possível inferir sobre as implicações pedagógicas da perspectiva histórico-dialética do desenvolvimento infantil, é importante destacar o trabalho do professor como a pessoa que vai “[...] dirigir e controlar racionalmente o processo de desenvolvimento da criança” (Pasqualini, 2020, p. 93). Portanto, na escola é o professor que assume a tarefa de planejar atividades que possibilitem que a criança se desenvolva de forma integral e atinja sua dimensão humana.

A perspectiva de infância como construção social de Sarmiento e Pinto (2003) coaduna-se com a teoria histórico cultural, que entende o desenvolvimento da criança a partir das ações que estabelece com meio social no qual está inserido, à medida em que vai dominando a linguagem, os instrumentos, os signos, os valores, os costumes e os hábitos da sua cultura. Enfatizamos, ainda, aquilo que eles definem como limites etários impostos pela instituição educativa como determinação do período considerado como infância, o que para eles é arbitrário, já que esses limites desconsideram a posição social e a cultura na qual a pessoa vive pois, para os autores,



[...] podemos considerar que o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário, é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca, nem ao espaço ou ao tempo da sua colocação (Sarmiento; Pinto, 2003, p.17).

A assertiva desses autores nos leva a entender que nem mesmo a divisão etária presente na organização escolar é feita por acaso, mas que representa uma visão ideológica de criança e de infância. Neste contexto, reportamo-nos aos limites etários postos pela LDBEN n. 9.394 (Brasil, 1996, p. 23) no Art. 4º: “[...] educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”.

Chamamos atenção também para os limites etários presentes na BNCC da Educação Infantil (Brasil, 2017), quando define a idade para o que consideraram bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Esta divisão etária vai ao encontro da percepção de criança sob a perspectiva naturalizante que é estudada mediante os métodos utilizados nas ciências naturais. Nesse sentido, limita também o processo de desenvolvimento da pessoa, como se ela não pudesse aprender algo que esteja fora daquela limitação etária.

4.3 Categoria 3 - Compreensão de Educação Infantil

Voltando nosso olhar sobre as concepções que temos de criança/infância, entendemos que elas estão aliadas à nossa compreensão de Educação Infantil. Portanto, havemos de considerar como as professoras compreendem a Educação Infantil, para que possamos entender como o trabalho na Educação Infantil está estruturado. Assim sendo, podemos inferir se as formações realizadas pelas professoras trazem a possibilidade de avançarmos na formação humana, entendendo que esta não é dada *a priori*. Passamos, agora, às narrativas construídas pelas professoras.

P-1: A gente sabe que a Educação Infantil é aquela primeira etapa da educação, né? E a criança quando ela vem pra escola, ela tá deixando o lar dela para ter um acolhimento aqui na escola...como a gente faz mesmo... aquela convivência dela aqui na escola, porque muitas vezes os pais não faz isso...muitas vezes a gente não entende aquele comportamento da criança...que tem aquele choro...de querer ir embora...até mesmo aquela criança que já tem cinco anos, já passou pelo maternal, ainda fica perguntando que horas são pra ir embora...então a gente às vezes não entende que tem aquela quebra de vínculo com a família dela.

P-2: É o local onde a criança vai se desenvolver de várias formas: no cognitivo, no afetivo, no emocional, que é desenvolvido muitas vezes mais na escola do que na família.



P-3: É uma etapa onde a criança vai desenvolver certas habilidades que ela ainda não tem, entendeu? Eu vejo mais assim: como um lugar que essa criança vai brincar, vai se desenvolver porque as vezes ela não tem oportunidade em casa, ne?

As narrativas produzidas pelas professoras, coadunam-se com o previsto na LDBEN n. 9.394/96 (Brasil, 1996, p. 22), no que tange ao seu Art. 29, cujo texto define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é desenvolver integralmente a criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento à ação da família e da comunidade. Mas, ao mesmo tempo em que apontam para uma criança concreta, que vivencia as mais diversas experiências antes de adentrar a escola e que não tem acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, as observações mostraram que há prevalência da percepção de criança sob a ótica naturalizante.

Porém, vale ressaltar que em suas assertivas há a culpabilização das famílias por não oportunizarem experiências que permitam às crianças se desenvolverem. Desta maneira, as professoras desconsideram as condições materiais de existência dessas famílias que, em sua maioria, lutam pela subsistência, cabendo então à escola cumprir com sua função social, que é justamente garantir a aprendizagem dos saberes historicamente aceitos e acumulados pela sociedade, de maneira que proporcione a formação humana.

Nesta dimensão, Saviani (2020) chama a atenção para a necessidade de ficar claro que os saberes mobilizados pelo educador se articulam em função do objetivo propriamente pedagógico, ou seja, o desenvolvimento do educando, sua transformação qualitativa e inserção da prática social. Isso proporciona mudanças no modo de ser e estar no mundo pelo educando, portanto na sua prática social final. Na mesma direção, as narrativas das professoras tiram o Estado a responsabilidade de cumprimento do que a Constituição Federal (Brasil, 1988) define no Art. 3º, em que constitui os objetivos gerais do país, a saber:

I–construir uma sociedade livre, justa e solidária; II–garantir o desenvolvimento nacional; III–erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV–promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No entanto, vale ressaltar que as compreensões das professoras também são frutos das políticas de formação continuadas das quais a Educação Infantil faz parte. Assim sendo, consideramos que as compreensões de Educação Infantil das professoras partícipes desta pesquisa, vão ao encontro dos entendimentos que elas têm sobre criança/infância. Há no imaginário das professoras um perfil de criança/infância considerado ideal para que a escola de Educação Infantil obtenha êxito nas aprendizagens e desenvolvimento.



Na visão de Pasqualini (2020), a escola de educação infantil tem a tarefa de ampliar a forma que a criança tem contato com a sua realidade. O professor deve transmitir à criança os conhecimentos sobre o mundo, não simplesmente porque ela tem direito de conhecer o mundo em que vive, mas porque ela precisa ultrapassar os limites postos pela sua experiência pessoal.

5 CONCLUSÃO

O estudo conclui que a Educação Infantil, embora tenha avançado, continua marcada por uma visão romantizada e naturalizada do desenvolvimento infantil, e, frequentemente, adota práticas pedagógicas que negligenciam as potencialidades das crianças. Expressões como "esperar o tempo da criança" revelam uma concepção passiva e assistencialista do processo de aprendizagem. Diante desse cenário, alcançou o objetivo de discutir as narrativas produzidas pelas professoras de Educação Infantil, em vista da superação da romantização da infância e naturalização do aprender.

Na discussão, embasada nos princípios da PHC e nas evidências produzidas pelas narrativas produzidas por professoras de Educação Infantil, identificamos a necessidade de formação continuada dos professores, como condição essencial para a implementação de uma proposta pedagógica que considere as crianças como sujeitos históricos e sociais, capazes de se apropriarem do conhecimento sistematizado pela humanidade. Nesse sentido, com seus fundamentos em Saviani e Vygotsky, oferece uma alternativa pedagógica que valoriza a intencionalidade educativa e a mediação cultural. Logo, a formação é fundamental para superar a naturalização do aprender e promover uma prática pedagógica que considere as crianças como sujeitos históricos e sociais, capazes de se apropriarem do conhecimento sistematizado pela humanidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1996.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael.; MARIANI, F.; MATTOS, M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. Uberlândia: UFU, 2015.

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2010.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. *In*: POUPART, Jean. *et.al.* (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 12, p. 410-432.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre educação numa perspectiva marxista. *In*: GALVÃO, Ana Carolina. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020. cap. 1, p. 5-14.

LURIA, A. R. Vygotsky. *In*: L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. Cap. 2, p. 21-38.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, 2018.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NOVAES, Henrique Tahan. Trabalho como necessidade vital e trabalho alienado: o que os educadores precisam saber. *In*: NOMA, Amélia Kimiko; TOLEDO César de Alencar A. (orgs.). **Política e gestão da educação**. Maringá: Eduem, 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vygotsky: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: GALVÃO, Ana Carolina (orgs.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores associados, 2020. Cap. 4, p. 69-95.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. Braga: Universidade do Minho, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. *In*: GALVÃO, Ana Carolina (org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores associados. 2020. Cap. 10, p. 245-277.



SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TOZONI-REIS, M.F.de C. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. L. S. **A Formação Social da Mente**: Desenvolvimento da Percepção e da Atenção. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

