

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Nathália Heloíse Capóia de Osti¹

Solange Franci Raimundo Yaegashi²

Resumo: O presente artigo teve como objetivo discutir sobre a formação de profissionais da Educação Infantil no contexto atual. Para tanto, realizamos uma revisão de literatura utilizando como referencial teórico a Teoria HistóricoCultural de Lev Semenovitch Vygotsky e seus discípulos. Para atingir esse objetivo, discorremos acerca da história da Educação Infantil, apontando as especificidades da criança de zero a seis anos, seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a importância da ludicidade na infância. Por meio da revisão de literatura foi possível constatar que a atividade mental é exclusivamente humana e é resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais. Nesse sentido, é possível concluir que as práticas que acontecem no ambiente escolar devem ser intencionais, pois influenciam de maneira significativa o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo. Todavia, para que isso ocorra, é necessário que a formação inicial no curso de Pedagogia valorize o ensino das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil, formação de professores, aprendizagem, desenvolvimento.

TEACHING BACKGROUND OF CHILD EDUCATION: REFLECTIONS FROM THE HISTORICAL-CULTURAL APPROACH

Abstract

The present article had the objective of discussing about the professionals in Child Education background in a current context. For this, we carry out a literature review, as theoretical reference, Historical-Cultural Theory Lev Semenovitch Vygotsky and his disciples. To reach this goal, we discuss the history of Child Education pointing out the specificities of children from zero to six years, their learning and development process, as well as the importance of playfulness in childhood. Through literature review it was possible to verify that mental activity is exclusively human and it is the result of social learning, the internalization of culture and social relations. In this sense, it is possible to conclude that the practices that take place in the school environment must be intentional, as they significantly influence the learning process and the development of people. However, for this to happen, it is necessary that the

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

² Professora do Departamento de Teoria e Prática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

initial formation in the Pedagogy course value the teaching of pedagogical practices in Child Education.

Key-words: Child Education, teaching background, learning, development

Introdução

A Educação Infantil e suas especificidades têm sido objeto de estudo de profissionais de diferentes áreas, uma vez que abordar as características da criança de zero a seis anos e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento é de suma relevância para que se discuta a prática pedagógica dos educadores que vão lidar com as crianças dessa faixa etária. Uma maneira de explicar esse desenvolvimento é mediante a Teoria HistóricoCultural de Lev Semenovich Vygotsky, a qual é adotada para subsidiar este artigo.

Nesse sentido, no presente estudo nosso objetivo principal é discutir a formação dos profissionais da Educação Infantil no contexto atual. Para tanto, recorreremos a Vygotsky quando este começa a elaborar as teses sobre sua teoria no final da Revolução Russa, fundamentado na teoria do materialismo histórico-dialético de Marx, que não negava o aspecto biológico do ser humano. Na acepção de Vygotsky, porém, isso não seria o suficiente para entender o desenvolvimento “ontológico”. Compreendemos, contudo, que a Teoria Histórico-Cultural é direcionada para o desenvolvimento do sujeito, levando em conta seus aspectos psíquicos e biológicos.

Nessa direção, citamos Coelho e Pisoni (2012, p. 146), os quais assinalam:

Vygotsky trabalha com teses dentro de suas obras nas quais são possíveis descrever como: a relação indivíduo/sociedade em que afirma que as características humanas não estão presentes desde o nascimento, nem são simplesmente resultados das pressões do meio externo. Elas são resultado das relações homem e sociedade, pois quando o homem transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma-se a si mesmo.

Sendo assim, pontuamos ser de fundamental importância o convívio em sociedade para o pleno desenvolvimento do ser humano, pois segundo a Teoria Histórico-Cultural, ao nascer a criança possui apenas as funções psicológicas “elementares”. O contato com a família e outros membros da cultura contribui para o desenvolvimento de suas funções psicológicas “superiores”, as quais também contribuem para o controle das suas ações, que deixam de ser involuntárias para serem intencionais. Coelho e Pisoni (2012, p. 146) explicam ainda que:

A criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente.

Ao julgarmos a importância dessa Teoria para o desenvolvimento do ser humano, em especial para a criança de zero a seis anos que frequenta a Educação Infantil, a relacionamos com o desenvolvimento infantil e com a formação de professores que atuam nesse nível de ensino. Evidenciamos, assim, a relevância de seus estudos e a compreensão das especificidades dessa criança em ambiente escolar, principalmente nas salas de aula onde ocorre seu aprendizado e seu desenvolvimento.

Concordamos com Lucci (2006, p. 5) quando enuncia que a Teoria Histórico-Cultural tem como finalidade “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elabora hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo”.

A partir desses pressupostos, apresentamos a problemática deste estudo, a qual pode ser assim expressa: ‘Quais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação de professores da Educação Infantil?’.

Destacamos que nosso interesse por essa temática justifica-se pelo fato de que essa abordagem teórica é a mesma que foi adotada pelo Estado do Paraná e pelo município de Maringá onde realizamos nosso estágio curricular supervisionado em Educação Infantil, por meio da Universidade Estadual de Maringá. Durante a realização desse estágio, observamos que nem sempre os

educadores tinham claros os princípios e conceitos dessa Teoria. Nesse sentido, defendemos que estudar as contribuições dessa abordagem para a prática pedagógica do professor da Educação Infantil contribuirá não apenas para a sua formação pessoal e profissional, mas também para trazer subsídios teórico-práticos para os profissionais que já atuam nessa área. Esperamos assim, que o presente trabalho sirva como fonte de pesquisas para esses professores.

Em busca de atingir o objetivo deste trabalho, e com o intuito de compreender melhor a formação inicial de professores da Educação Infantil, realizamos uma revisão de literatura em artigos científicos, dissertações e teses sobre a temática aqui abordada, discorrendo sobre as características da criança na Educação Infantil, a história do surgimento dessa fase escolar, a abordagem Histórico-Cultural e suas contribuições para o desenvolvimento do indivíduo, e ainda sobre a formação inicial dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Organizamos este artigo em duas partes. Na primeira, empreendemos uma retrospectiva da história da Educação Infantil, buscando destacar as especificidades da criança de zero a seis anos. Abordamos o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, bem como as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a ludicidade na infância.

Na segunda parte, discutimos a formação inicial dos profissionais da Educação a fim de apresentar a importância da boa formação dos que atuam nessa área, com vistas ao pleno desenvolvimento de seus alunos.

1. A história da Educação Infantil

Ao tratarmos da história da Educação Infantil no Brasil, faz-se necessário voltarmos à primeira metade do século XX, momento de mudanças econômicas e sociais, como, por exemplo, o êxodo rural. Nesse período, houve o deslocamento em massa de famílias, deixando suas propriedades rurais e dirigindo-se às cidades em busca de empregos e novas oportunidades nas grandes fábricas que ali se instalavam.

A esse respeito, Kuhlmann Júnior (1998, p. 6) explica que:

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Devido ao êxodo rural, a migração das famílias de suas propriedades rurais para a cidade à procura de trabalho nas grandes empresas e visando também a uma renda maior para o sustento de sua família acarretou as dificuldades advindas desse novo modo de vida. A maioria dessas famílias era formada de pessoas simples, humildes e despreparadas, levadas a executar serviços de mão de obra barata e desvalorizada.

Conseqüentemente, houve grande desvalorização do trabalho dos homens empregados nas fábricas, e estes não conseguiam suprir as necessidades básicas de sua família. Fez-se necessário então a participação mulher no mercado de trabalho para ajuda financeira no sustento da família. A partir de então, surge a necessidade social de se criar um local onde as mães pudessem deixar seus filhos em segurança durante sua jornada de trabalho. Segundo Suzuki:

“[...] a partir desse período, as mulheres necessitaram de um lugar seguro para deixar as crianças durante o período em que estavam nas fábricas, surgindo assim às primeiras escolas destinadas às crianças pequenas” (2016, p. 25).

E como um processo decorrente dessa necessidade social surgem as primeiras escolas dirigidas às crianças, especificamente para os filhos das mães trabalhadoras, dando início à história da Educação Infantil. Ressaltamos que o objetivo das primeiras instituições era apenas assistencial, pois esses ambientes eram voltados para os cuidados necessários às crianças, como alimentação e higiene, servindo como um lugar para que as crianças ficassem enquanto suas mães trabalhavam. De acordo com Suzuki (2016, p. 26), “[...] essas instituições tinham um caráter médico-higienista, estavam preocupadas

com a prevenção de doenças em razão do número elevado da taxa de mortalidade infantil”.

Quando nos situamos na história da Educação Infantil no Brasil, é indispensável mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9.394/96, que instaura na educação brasileira dois níveis de ensino, a Educação Básica, que se divide em três etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – e a Educação Superior (BRASIL, 1996). Essa Lei, até o começo do ano de 2013, estabelecia ser obrigatório somente o Ensino Fundamental para as crianças de zero a quatorze anos, assinalando que as outras etapas do ensino, como a Educação Infantil e o Ensino Médio, eram dispensáveis, ou seja, os alunos só frequentariam as outras etapas caso tivesse vaga nas escolas ou fosse do interesse de suas famílias.

Ainda durante o ano de 2013, com a reformulação na Lei nº 9.394/96, a Educação Básica passa a se tornar obrigatória, conforme estipula o seu artigo 4º, e deveria ser organizada da seguinte maneira: Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse mesmo ano foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica (BRASIL, 2013). Juntamente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição de 1988, os quais vão retratar o que é reconhecido como direito das crianças de zero a seis anos de frequentar a escola.

Nono (2010, p. 1), ao se referir à Educação Infantil, afirma:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ao verificarmos os documentos que norteavam as políticas educacionais na década de 1970 em relação à Educação Infantil, percebemos seu posicionamento favorável em corrigir ou reparar a desigualdade social das crianças de camadas mais populares.

Nesse âmbito, Kramer (2006, p.799) sublinha que:

[...] nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares.

Portanto, ao longo da história da Educação Infantil, houve uma tentativa de diminuir as diferenças já existentes na sociedade (KRAMER, 2006). Corroborando essa premissa, Kuhlmann Júnior ressalta que:

[...] as instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária (2000, p. 11).

Podemos assinalar que no passado as instituições de Educação Infantil se restringiam apenas aos cuidados e observações das crianças, ao que chamamos de “assistencialismo”. A educação para os filhos dos trabalhadores e as crianças pobres teve nesse período um sentido apenas de compensação (MOREIRA; LARA, 2012).

Entretanto, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), a proposta pedagógica das instituições que ofertam a Educação Infantil deve garantir:

[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 17).

Com essas Diretrizes, a Educação Infantil tornou-se pauta de diferentes discussões e debates. A criança começa a ser vista como um sujeito ativo e de direito. Nesse momento, a educação deve promover “a aprendizagem considerando a integralidade e a indivisibilidade das dimensões de seu desenvolvimento” (ALVES, 2011, p.11).

Reiteramos que a história da Educação Infantil no Brasil teve, portanto, caráter assistencialista, mas a partir da década de 1980, principalmente com a

Constituição de 1988, deu-se início a outro caráter, agora educacional. Em princípio, segundo Pires (2017), a preocupação estava na saúde e higiene das crianças, ainda mais pelo alto índice de mortalidade infantil, mas com o passar do tempo a criança ganha um papel importante na sociedade e passa a ser vista como a cidadã do futuro.

Se ela é o futuro, precisa de instrução, e isso só seria possível pela escolarização. Ainda concordando com as palavras de Pires (2017), a autora aponta que a história da Educação Infantil toma outros rumos: a criança passa a ser concebida de outra forma e a educação tem novos objetivos.

1.1 A criança de 0 a 6 anos

Ao tratarmos da criança com o senso comum, geralmente pensamos na mesma definição dos dicionários, isto é, como uma pessoa jovem, que ainda não atingiu a idade adulta ou então apenas em um período específico da espécie humana, que se dá entre o nascimento e a puberdade.

Estudos realizados por Ariès (1981) a respeito da infância na Europa Ocidental, em especial na França, revelam que desde a Antiguidade até a Idade Moderna nos deparamos com a inexistência e também com a quietude em relação à fase infantil. Não se abordava essa fase da vida e nem se referia à criança com essa terminologia.

Para explicar essa fase da vida, Furlanetto (2008) frisa que as crianças na Idade Média tinham um papel social mínimo. Nas obras de arte, por exemplo, eram representadas como adultos em miniatura, inclusive seus brinquedos eram os mesmos ou que se remetiam aos dos adultos. Elas eram apenas espectadoras durante a Idade Média. Por serem vistas como adultos em miniatura, as crianças não eram valorizadas em suas individualidades, pois essa fase “não existia”. Em decorrência de uma alta taxa de mortalidade, devido às doenças que eram muito comuns, as crianças eram desvalorizadas ou deixadas de lado.

A concepção de infância na qual a criança passa a ser vista como um ser social passa a vigorar ainda na Idade Média. Nesse período, a infância é

concebida como uma fase na qual o sujeito é mais sensível, frágil, tendo entre zero e cinco anos de idade.

Nas obras de arte, especialmente nas pinturas, as crianças passam a ser representadas como “santos” ou “anjos” (OLIVEIRA, 2010). Foi somente depois, a partir do século XVII, que as crianças passaram a ser retratadas nas mais diversas pinturas como um ser humano, “vivo”.

Por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância neste mundo (ARIÈS *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 13).

No século XVII, as crianças deixam de ser vistas como adultos em miniatura, passando a ser conceituadas não somente como um ser frágil, inocente e sensível, mas também como um ser social.

Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 15) enuncia que:

Já no século XVIII, apesar de permanecer a concepção de fraqueza e inocência, há uma evolução no que tange aos cuidados físicos e às preocupações com seu futuro, preservação e existência real, o que contribui para que a criança passe a ocupar um lugar central na vida familiar.

No século XVII, não existia “privacidade” dentro das residências de famílias mais humildes: todos viviam em conjunto, dormiam no mesmo quarto, usavam o mesmo banheiro, etc. A educação das crianças era incumbência de todos os entes familiares na participação e convivência destas na vida adulta. A esse respeito Andrade (2010, p. 49) assim se manifesta,

[...] a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem de valores e costumes eram garantidas pela participação da criança no trabalho, nos jogos e em outros momentos do cotidiano da vida dos adultos. Com as influências do pensamento dos moralistas e da Igreja, nesse período, as crianças consideradas como criaturas de Deus, dotadas de pureza, inocência e bondade, precisariam ser vigiadas e corrigidas.

Somente no século XVIII surgem mudanças em relação à privacidade e ao sentimento entre os membros da família, o que dificilmente existia anteriormente, pelo fato de a família estar sempre inserida em um conjunto. Surge então um novo modelo familiar, denominado família burguesa, o qual troca a sociabilidade ampla pelo desejo de intimidade, reduzindo as vivências de formas comunitárias tradicionais (ANDRADE, 2010).

Nesse novo modelo, em consonância com Andrade (2010), passam a existir alguns papéis específicos. O homem se torna o “líder” da família, a ele cabe o dever de sustentar sua esposa e filhos, no entanto é direito dele ser um homem público. A mulher, por sua vez, fica incumbida da educação dos filhos e dos deveres domésticos.

Nesse período de transformações, as crianças passam a ser vistas de uma maneira diferente, ou seja, como um ser humano que ainda precisa ser educado para a vida em sociedade. Segundo Andrade (2010), a criança passa a ser tratada como um ser dependente, frágil, ignorante e vazio, que precisa ser treinada para ser um bom cidadão, portanto cabia à família desenvolver essas habilidades na criança.

Assim, as mudanças no interior das famílias e a necessidade de educação das crianças são fatores determinantes para o desenvolvimento do sentimento de infância. A escola confirmase enquanto instituição responsável pela separação das crianças e jovens do mundo adulto, por meio de práticas autoritárias e disciplinares em defesa da formação do “futuro cidadão” (ANDRADE, 2010, p. 52).

No Brasil, a evolução do conceito de infância não ocorreu de forma diferente da Europa; em nosso país, esse conceito surge também a partir das transformações advindas da sociedade, como pontua Castro (2006, p. 4):

Faz-se necessário lembrar que as definições de infância podem tomar diferentes formas de acordo com os referenciais que tomamos para concebê-las. A palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar de construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo.

Desde então, passamos a compreender que a infância é apresentada como uma condição da criança, que tem seus limites e desafios. Assim, em cada etapa dessa fase foca-se a atenção em alguns aspectos em detrimento de outros.

No início da vida, o foco de atenção recai sobre os cuidados e a alimentação; posteriormente sobre a linguagem, os hábitos a serem aprendidos e até mesmo sobre as brincadeiras infantis, uma vez que o lúdico é importante para o desenvolvimento da criança. Posteriormente, esses aspectos passam a ser considerados em forma conjunta, pois o cuidar não deve ser dissociado do educar.

Nessa perspectiva, Alves (2011 apud PIREZ, 2017, p. 17) considera que a Educação Infantil vai além do cuidar:

Como etapa da educação básica, integrada aos sistemas de ensino, a EI [Educação Infantil] deve proporcionar o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade em diferentes tempos, espaços e culturas, de forma contextualizada, crítica e adequada às faixas etárias, possibilitando a ampliação do universo cultural de cada criança, a compreensão da realidade e a interação com o mundo. As instituições de EI devem ser, assim, mais um espaço de socialização e desenvolvimento, tendo como tarefa específica o trabalho com o conhecimento (grifos da autora).

A Educação Infantil integrou as ações de cuidado ao caráter educativo, responsabilizando-se também pelo processo de ensino e aprendizagem da criança, assunto do próximo tópico.

1.2 O processo de aprendizagem e desenvolvimento

Diversos são os estudos realizados sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, com várias correntes epistemológicas. Discutimos as concepções da Teoria Histórico-Cultural a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a fim de buscar subsídios para compreender a prática pedagógica dos professores com crianças da Educação Infantil.

Juntamente a essa Teoria, entendemos que o sujeito passa a se desenvolver integralmente dentro de uma determinada sociedade. Na sequência, respaldamo-nos em alguns autores para melhor compreendermos o conceito da aprendizagem. Inicialmente citamos Giusta (apud NEVES; DAMIANI, 2006, p. 2), para quem:

O conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tábula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, formadas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de idéias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real.

Focalizamos nosso estudo na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, a qual entende a formação do homem em conjunto com o social e com a “natureza”, o que o faz diferente dos animais, uma vez que o ser humano é capaz de se modificar ontologicamente por meio da consciência que adquire ao longo da vida. Nas palavras de González e Mello (2014, p. 21),

Ontologicamente o ser humano escreve a sua história por meio das atividades que realiza. O ser humano se humaniza por meio da sua atividade quando transforma a natureza e, como consequência disto, cria a cultura. Mas, este desenvolvimento é, também, sociogenético, porque o ser humano se humaniza dentro do contexto social, no coletivo.

O ser humano se apresenta como um ser capaz de interagir com a natureza não somente para fins biológicos, mas também faz dela um alvo para o seu desenvolvimento. Para a Teoria Histórico-Cultural,

[...] a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente (COELHO e PISONI, 2012, p. 146).

A criança já nasce com determinadas funções psicológicas elementares, mas é a partir do seu aprendizado sobre a cultura e o meio do social que essas funções se tornam funções psicológicas superiores, propiciando o controle “consciente” do seu comportamento e ações. A esse respeito, Mello (2007, p. 88) sublinha que

[...] com a Teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade.

É importante ressaltar que Vygotsky (1991) almejava compreender a gênese do psiquismo. Segundo este autor, para entender o desenvolvimento dos processos psíquicos é preciso recorrer a quatro planos genéticos que, em interação, constituiriam o psiquismo de cada indivíduo. Esses planos são: filogênese, sociogênese, ontogênese e microgênese.

Nessa direção, Buosi (2009, p. 15) enuncia que

A filogênese diz respeito à história da espécie, nesse caso, da espécie humana. Para entender, temos que olhar a história do homem desde a época das cavernas até os dias atuais, toda a evolução da humanidade construída ao longo de sua trajetória, e como os processos que hoje são inerentes ao ser humano se originaram.

A sociogênese, por outro lado, diz respeito à história cultural e procura entender a imersão da criança em um mundo de cultura. Conforme Buosi (2009), a criança nasce como um ser da espécie humana, porém vai se humanizando mediante o convívio com seus familiares. “Aprende os valores da família, a religião, o jeito de ser, como e o que comer, o que pensam, e desde o seu nascimento filtra o mundo através do grupo cultural em que está inserida” (BUOSI, 2009, p.15).

A ontogênese, por seu turno, é o percurso que o indivíduo faz desde seu nascimento até a morte, ou da infância à vida adulta. Buosi (2009, p. 15) assinala que a ontogênese é “caminho que a pessoa faz em seu próprio ciclo de vida.

Por fim, a microgênese é a história das aprendizagens particulares, uma vez que se entende que todo e qualquer fenômeno psicológico tem a sua história: “como alguém aprende a caminhar, como aprende a falar, como aprende a ler e escrever, como aprende a lidar com as situações-problemas” (BUOSI, 2009, p. 17).

De acordo com Vygotsky (1991), a compreensão do ser humano depende do processo de internalização das formas culturalmente determinadas de funcionamentos psicológicos, em que cada um dá um significado particular às suas vivências. Por isso, afirma que a aprendizagem precede o desenvolvimento.

Assim, o desenvolvimento do ser humano depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural, a partir da interação com os indivíduos de sua espécie. No entanto, é importante salientar que o desenvolvimento e a aprendizagem não são sinônimos ou acontecem de maneira simultânea. Corroborando Vygotsky (*apud* LARA; TANAMACHI; JUNIOR, 2006, p. 474):

A aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correcta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, activa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta activação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

A Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky valoriza a mediação como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, haja vista que o professor é a pessoa mais experiente e deverá desenvolver uma prática pedagógica imbuída de intencionalidade ao realizar uma atividade ou ensinar um conteúdo aos seus alunos.

1.3 A ludicidade na infância

As brincadeiras, os jogos e as mais diversas atividades lúdicas estão presentes em diferentes etapas da vida de uma pessoa. Aqui, atribuímos ênfase à infância, pois essa é fase objeto de nosso estudo.

Reconhecemos que a infância é principal fase das brincadeiras, e acreditamos que por meio dessas brincadeiras as crianças conseguem satisfazer seus desejos e, de certa forma, favorecer sua inclusão na realidade, levando-as a refletir e a compreender melhor o mundo em que estão inseridas.

Nessa perspectiva, citamos Dallabona (2016, p. 2), para quem:

[...] a educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo [...].

Com o respaldo da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, salientamos a grande importância do brincar na infância, pois é por meio da brincadeira e do lúdico que a criança internaliza novas experiências e constrói seu conhecimento. É no brinquedo que a criança estimula sua imaginação e cria situações diferentes do que é “determinado” pela sociedade. Em um dado objeto, a criança é capaz de criar inúmeras situações e significados capazes de propiciar seu desenvolvimento.

No brinquedo, [...] os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê (VYGOTSKY, 1991, p.65).

Para compreender o desenvolvimento infantil, é necessário levar em conta suas particularidades e necessidades, pois no momento em que entendemos essas especificidades, conseguimos inseri-las em um mundo de motivações, contribuindo para que os infantes se desenvolvam de uma forma significativa. Quando nos referimos às brincadeiras, não podemos deixar de citar os brinquedos, que facilitam a apropriação dos novos conhecimentos. Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 178) argumentam que ao se relacionar com um objeto (brinquedo),

[...] a criança se relaciona com o significado em questão, com a ideia, e não com o objeto concreto que está ao seu alcance. O brinquedo fornece, assim, uma situação de transição entre a

ação da criança com objetos concretos e as suas ações com significados.

Durante a fase da infância, é complexo para a criança separar o significado de determinado objeto do que ela está realmente vendo. Portanto, é por meio do lúdico, das brincadeiras e dos brinquedos que a criança tem a chance de ressignificar tais objetos presentes na sua experiência do brincar. Assim, a infância é momento em que a criança pode explorar, descobrir e viver situações diferentes que a auxiliarão para um melhor desenvolvimento no futuro próximo.

A esse respeito, Paschoal e Machado (2009p. 57) ponderam que:

[...] o brincar é um meio pelo qual a criança se relaciona com o mundo adulto, procurando descobrir e ordenar as coisas ao seu redor. Ao vivenciar as brincadeiras, a criança desenvolve afetividade, interage com o mundo em que vive, mediante a fantasia e o encanto.

As crianças consideram a brincadeira como um momento em que elas expressam os conhecimentos adquiridos a partir de gestos carregados de significados, por meio dos quais elas exprimem seus sentimentos e elaboram o mundo a sua maneira. No decorrer da brincadeira, as crianças também são capazes de desempenhar papéis que elas vivenciam em seu dia a dia, proporcionando a apropriação de conhecimentos.

Nesse âmbito, Rolim, Guerra e Tassigny (2008 p. 177) asseveram que:

[...] o brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a autoestima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Colabora para que a criança trabalhe sua relação com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas.

Justamente por compreendermos o quão importante é o brincar para a fase da infância, destacamos a relevância da escola, particularmente dos professores como mediadores, uma vez que estão presentes em sala de aula em um contato direto com as crianças. Assim, é de suma importância que os professores da Educação Infantil entendam os benefícios das brincadeiras a fim de fazer planejamento visando trabalhar o lúdico em sala de aula (ROLIM; GUERRA; TASIGNY, 2008).

2. A formação dos profissionais da Educação Infantil em discussão

Na revisão de literatura, observamos que ao longo dos tempos aconteceram inúmeras transformações sociais, econômicas e culturais em outros países e no Brasil que tiveram impacto direto sobre a instituição familiar e a escolar. No que se refere à Educação Infantil, constatamos que ela surgiu com um enfoque assistencialista, para depois se preocupar com os aspectos pedagógicos que unem o cuidar e o educar.

Ao entendermos a importância da infância e a maneira como ocorre o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, defendemos a ênfase às atividades lúdicas. Com essa intenção, discorreremos brevemente sobre a formação dos professores da Educação Infantil que atuarão nas salas de aulas da Educação Infantil e que serão responsáveis pelo planejamento, contextualização e realização de tais atividades.

Sabemos que o pré-requisito para lecionar em uma sala de aula dos anos iniciais da Educação Infantil é ter graduação em um curso Pedagogia credenciada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Ao situarmos historicamente a formação de professores, notamos que, a princípio, não havia uma “preocupação” com a formação desse profissional. Somente em 15 de outubro de 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, deu-se início a essa preocupação. Em seguida, foi no ano de 1835 que surge a primeira Escola Normal, posteriormente substituída pelo magistério. Somente em 1939 surgiram os cursos de licenciatura.

De acordo com Tomaz, Bento e França (2016, p. 2), em

[...] 1835 inaugura-se a primeira Escola Normal do país, a formação, de nível Médio, preparava docentes para a etapa inicial da escolarização; 1939 [foram] criados os cursos de Licenciatura, para especialistas das séries finais, e Pedagogia, para formar docentes das Escolas Normais; 1969 modifica-se o perfil da Pedagogia, que também passa a formar especialistas em Educação (diretores, coordenadores e supervisores) [...].

Contudo, apesar dessas iniciativas, Cabral (2005) enuncia as primeiras escolas normais brasileiras que só foram criadas após a vigência do Ato Adicional de 1834, o qual

[...] promoveu a descentralização do ensino, avançando, por um lado, na medida em que assegurava a gratuidade da instrução primária que, a partir de então, deveria ficar sob a competência das províncias, assim como o ensino secundário, e, por outro lado, promovendo rupturas na organização do ensino nacional, pois a fragmentou, em diversas unidades regionais. Dessa forma, somente em 1835, instaura-se, em Niterói, a primeira Escola Normal do Império e, posteriormente, outras foram criadas, mas muitas delas tiveram curta duração (CABRAL, 2005, p. 77).

Portanto, a primeira escola infantil surgiu em Niterói, no Rio de Janeiro, e depois dessa foram criadas mais escolas com o mesmo intuito. Todavia, eram poucas as legislações que as subsidiavam, e para ingressar nessas escolas havia uma seleção com algumas especificações próprias das regiões que disponibilizavam tal formação.

Quando nos reportamos à formação dos docentes, profissionais para a Educação Infantil, tratamos de um momento mais recente na história brasileira. É importante chamarmos a atenção para o fato de que a formação de docentes na atuação da Educação Infantil é concebida de maneira diferente somente após ser citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96.

De acordo com Barros (2008, p.2),

[...] o artigo 10, inciso VI da LDB dispõe sobre as atribuições dos Estados em assegurar, com prioridade, o ensino fundamental. Assim, as disposições constitucionais do artigo 211, §§ 2º, 3º e 4º, harmonizam-se no sentido de que, se por um lado, os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil (artigo 211, § 1º), os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Com a promulgação da LDB, o profissional da Educação Infantil passou a ser um pouco mais valorizado, mas ainda hoje se atribui à docência nesse nível de ensino o caráter de assistencialismo ou de dom para cuidar de crianças.

Sabemos que ao longo da história lecionar sempre foi visto como um “dom”. Para o professor da Educação Infantil não era diferente, uma vez que seu trabalho era muito marcado pela afetividade e cuidado com as crianças e não como um educador. No entanto, para Cabral (2005, p. 104),

[...] essa concepção, baseada na feminização do magistério que atribuía, atributos de gênero, ao magistério infantil vem se modificando, sobretudo, a partir da regulamentação profissional e da inserção da Educação Infantil, como nível de ensino, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Mesmo com as diversas mudanças sofridas na formação desses professores da Educação Infantil, com as leis que passam a vigorar buscando sempre melhoras, ainda é comum observarmos o “adjetivo” de “cuidador” para esses educadores. Nesse sentido, Cabral (2005, p. 105) expõe que

[...] uma análise mais criteriosa de “creches e pré-escolas” brasileiras leva à constatação da existência de situações educativas bastante diversificadas, no campo da Educação Infantil. Assim, em algumas regiões e instituições, continua a prevalecer uma forte concepção de cunho assistencialista, comandada, geralmente, por educadores leigos (empíricos), que nelas atuam.

Faz-se necessário então questionarmos a qualidade da formação para os profissionais dessa área, uma vez que é de grande importância que este seja capaz de elaborar um bom planejamento, com propostas de atividades, brincadeiras e jogos contextualizados capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. É preciso deixar de lado a ideia de que o professor da Educação Infantil deve trabalhar pelo seu “dom”, com o intuito de zelar e cuidar apenas nos aspectos biológicos de seus alunos. Ao contrário, esse professor deve ser qualificado, pois necessita ter uma atenção redobrada, não só em relação aos cuidados básicos (higiene e alimentação), mas também em relação à promoção de atividades que contribuam para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

O professor tem o papel de mediador, porque é quem cria as condições de participação do aluno dentro da sala de aula. Todavia, para a realização de seu papel, alguns desafios são

enfrentados em virtude das modificações ocorridas na sociedade [...] (PIRES, 2017, p.58).

Cabe ao professor nessa etapa da vida da criança fazer com que seu aluno alcance um determinado nível da cultura, adquira hábitos saudáveis, aprenda a cooperar e também se aproprie de conhecimentos científicos.

Considerações finais

Nossa intenção no presente estudo foi discutir a formação de profissionais da Educação Infantil no contexto atual, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural. Pontuamos que essa Teoria nos propiciou o devido respaldo na compreensão de nosso objeto de estudo e contribuiu para a compreensão a respeito do homem como um ser histórico social no momento em que entendemos que o desenvolvimento humano não acontece somente pelo aspecto biológico, mas também pelo social, que influencia muito o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Por meio da revisão de literatura, verificamos que Teoria HistóricoCultural explica que a atividade mental é exclusivamente humana e é resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais. Nesse contexto, as práticas que acontecem no ambiente escolar e social influenciam de maneira significativa no desenvolvimento do indivíduo.

No decorrer de nossa pesquisa, buscamos apresentar fatores que implicam diretamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito infantil em sala de aula. Em princípio, discorreremos acerca da Educação Infantil, a qual passou por muitas transformações desde o final do século XIX, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira do ano de 1996, que permitiu que as crianças fossem tratadas e vistas de forma diferente, instaurando na educação brasileira a Educação Básica, o Ensino Médio e o Ensino Superior. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), temos as garantias previstas na Educação Infantil, o que contribuiu para a melhoria nos cursos de formação de professores.

Em seguida, apresentamos a Teoria Histórico-Cultural, buscando enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, que depende das interações com a cultura na qual está inserida. Abordamos a importância do papel do brincar na infância e no âmbito escola, especificamente na Educação Infantil. Pudemos constatar que os jogos e brincadeiras em sala de aula, quando planejados e orientados, levam as crianças a ter novas vivências e experiências capazes de propiciar um conhecimento que será internalizado durante a atividade lúdica.

Por fim, ao contemplarmos a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, versamos sobre um momento recente na história, pois até então não era necessária a “formação” para professores na Educação Infantil e sim “dom” para trabalhar na área, preocupando-se apenas com a ideia de cuidar e zelar as crianças ali presentes.

Portanto, mesmo compreendendo que a preparação para o profissional que atuará na Educação Infantil é recente, acreditamos que a qualificação do profissional que atuará nessa área é de suma relevância, uma vez que compete a ele não só cuidar, mas educar. Isso implica organizar o trabalho pedagógico de forma a propiciar condições que promovam a aquisição de conceitos científicos e a cooperação entre os pares.

Ainda na revisão de literatura a respeito da formação dos professores da Educação Infantil, constatamos que muito mudou até os dias de hoje com relação à Educação Infantil, antes restrita ao caráter assistencialista e atualmente há preocupação com o desenvolvimento psíquico e social do sujeito. Todavia, é necessário que novas pesquisas sejam devolvidas, no sentido de que sejam analisadas as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil, uma vez que essa análise permite a reflexão a respeito da formação inicial e continuado do educador.

Esperamos que esta pesquisa traga contribuições para o estudo relativo à temática aqui abordada, levando o professor a pensar de maneira cuidadosa em suas práticas em sala de aula, considerando as especificidades de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph**, n. 16, p. 1-19, 2011.

ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARROS, Miguel Daladier. Educação infantil: o que diz a legislação. **JusBrasil**, 2008. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. Acesso em 17 de outubro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 7 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/diretrizes_curriculares_nacionais_educacao_basica.pdf Acesso em 8 de outubro de 2017.

BUOSI, Rosângela Bressan. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento: abordagem histórico-cultural. In: CAMARGO, Janira Siqueira; ROSIN, Sheila Maria (Orgs.). **Psicologia da aprendizagem**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 13-28. (Formação de professores - EAD; v. 12).

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de professores para educação infantil**: um estudo realizado em um curso normal superior. Belo Horizonte, 2005. – Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAC_1.pdf Acesso em 8 de outubro de 2017.

CASTRO, Michele G. Bredel. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. **Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil – COLE**, 2006, p. 1-11. Campinas: UNICAMP. Disponível em http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf. Acesso em 9 agosto de 2017.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e – Ped.**, n. 1, vol. 2, 2012, p. 144-152.
http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf Acesso em 8 de outubro de 2017.

DALLABONA, Sandra Regina. **O lúdico na educação infantil: jogo, brincar, uma forma de educar.** Monografia de Especialização em Psicopedagogia. Instituto Catarinense de Pós-Graduação (ICPG), 2016. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf> Acesso em 8 de outubro de 2017.

FURLANETTO, Beatriz Helena. Da infância sem valor a infância de direitos: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico. **Anais do Congresso Nacional de Educação – Educere.** Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/892_632.pdf Acesso em 8 de outubro de 2017.

GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay; MELLO, Maria Aparecida. Vygotsky e a teoria histórico-cultural: bases conceituais marxistas. **Cadernos da Pedagogia.** São Carlos, Ano 7 v.7 n.14, p. 19-33, jan-jun 2014. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/621/237> Acesso em 8 de outubro de 2017.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf> Acesso em 8 de outubro de 2017.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. IN: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.

LARA, Aline Frollini Lunardelli; TANAMACHI, Elenita de Rício; JUNIOR, Jair Lopes. Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 11, n. 3, p. 473-482, set./dez. 2006.

LUCCI, Marcos Antonio. **A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica.** Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, nº 10, vol.2, p.1-11, 2006. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf> Acesso em 08/10/2017.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>
Acesso em 8 de outubro de 2017.

MOREIRA, Jane Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas Públicas para Educação Infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, nº 2, vol 1, abril 2006. Disponível em:

NONO, Maévi Anabel. Breve histórico da educação infantil no Brasil. **UNIVESP**. p.1-12, 2010. Disponível em: http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u2_breve_historico_da_educacao_infantil_no_brasil.pdf Acesso em 8 de outubro de 2017.

OLIVEIRA, Graziela Zaltron. **Políticas de educação para a infância: concepções subjacentes a legislação**. 2010, 88f. Passo Fundo, 2010. – Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado e MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/.../art05_33.pdf
Acessado em: 8 de junho de 2017.

PIRES, Juliana Gabricho Capella. **As representações sociais de acadêmicos de curso de Pedagogia sobre a prática pedagógica na Educação Infantil**. 2017, 148f. Maringá, 2017. – Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n.º2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SUZUKI, Flávia dos Reis Penteado. **O brincar para crianças de zero a seis anos: Legislação educacional nacional e a proposta curricular do município de Maringá/PR**. 145 f. Maringá, 2016. – Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

TOMAZ, Cássia; BENTO, Raquel Matos de Lima; FRANÇA, Simone dos Santos. A formação de professores para a educação infantil. **Revista Saberes da UNIJIPA**. nº 4, p. 1-8, julho de 2016. Disponível em

<http://unijpa.edu.br/uploads/files/A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20PARA%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf> Acesso em 8 de outubro de 2017.

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