

## ARTIGO

# Concepção de formação humana para a educação infantil: um estado da questão

Niágara Vieira Soares Cunha<sup>1</sup> 

Marcel Lima Cunha<sup>1</sup> 

Heraldo Simões Ferreira<sup>II</sup> 

### RESUMO

Nesta pesquisa analisamos como a comunidade científica tem discutido o conceito de formação humana na educação infantil. Tendo o estado da questão, realizamos coleta de dados nos acervos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, nos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Trabalho 7 – Educação de Crianças de 0 a 06 anos. Além do referencial metodológico, nos ancoramos nos autores da psicologia histórico-cultural. Identificamos que os conceitos de infância, criança, educar e cuidar, bem como o referencial teórico da psicologia histórico-cultural, aparecem significativamente como base teórica nas produções acadêmicas analisadas, indicando interesse em uma formação humana integral, por isso compreendemos que essa perspectiva de educação precisa avançar nas escolas brasileiras.

### PALAVRAS-CHAVE

formação humana; educação infantil; psicologia histórico-cultural.

---

<sup>I</sup>Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, CE, Brasil.

<sup>II</sup>Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

## CONCEPTION OF HUMAN TRAINING FOR CHILD EDUCATION: A STATE OF THE QUESTION

### ABSTRACT

In this research we analyze how the scientific community has discussed the concept of human formation in early childhood education. Having the State of the Question, we collected data from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (*Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*), Coordination of Superior Level Staff Improvement (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*) journals, and annals of the National Graduate Research and Education Research (*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*) annual meetings, Work Group 7 – Education of Children from 0 to 06 years. In addition to the methodological framework, we are anchored in the authors of historical-cultural psychology. We identified that the concepts of childhood, child, educating and caring, as well as the theoretical framework of historical-cultural psychology appear significantly as a theoretical basis in the analyzed academic productions, indicating interest in an integral human formation, so we understand that this perspective of education needs to advance in Brazilian schools.

### KEYWORDS

human formation; early childhood education; historical-cultural psychology.

## CONCEPCIÓN DE FORMACIÓN HUMANA PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

### RESUMEN

En esta investigación analizamos cómo la comunidad científica ha discutido el concepto de formación humana en la educación de la primera infancia. Teniendo el estado de la pregunta, recolectamos datos de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (*Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*), en Coordinación de Mejora de Personal de Nivel Superior (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*) revistas y anales de las reuniones anuales de la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación (*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*), Grupo de Trabajo 7 – Educación de los niños de 0 a 06 años. Además del marco metodológico, estamos anclados en los autores de psicología histórico-cultural. Identificamos que los conceptos de infancia, niño, educación y cuidado, así como el marco teórico de la psicología histórico-cultural aparecen significativamente como una base teórica en las producciones académicas analizadas, lo que indica interés en una formación humana integral, por lo que entendemos que esta perspectiva de la educación necesita avanzar en las escuelas brasileñas.

### PALABRAS CLAVE

formación humana; educación infantil; psicología histórico-cultural.

## INTRODUÇÃO

A educação infantil guarda grande relevância no processo de desenvolvimento do ser, uma vez que proporciona momentos de novas experiências corporais ao indivíduo nessa etapa da vida, buscando uma associação às práticas sociais reais. O atual sistema público de educação infantil, no entanto, ainda mantém suas práticas no âmbito do cotidiano pragmático (Pasqualini, 2006).

Tal problema nos levou a questionar como o processo de formação humana direcionado às crianças brasileiras tem se apresentado nas produções acadêmicas. Na construção das respostas, buscamos desvelar os nexos causais que cercam a questão e, para tanto, problematizamos sobre como o conceito de formação humana se manifesta nos estudos sobre a educação infantil.

Essa problemática impõe, conseqüentemente, a necessidade de abordar a educação e seus processos, visto que o atual sistema de educação básica brasileiro configura-se de acordo com as mudanças desencadeadas na década de 1990. O marco dessas mudanças materializou-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n. 9.394/1996 (Brasil, 1996). Atendendo a essa legislação, a obrigatoriedade da educação básica foi ampliada e a educação infantil passou a integrar esse nível de escolaridade no ensino fundamental e no ensino médio, como também engendrou maior responsabilização do Estado pela educação pública (Costa, Akkari e Silva, 2011).

Apesar dos avanços representados pela LDB/1996 (Brasil, 1996) e por outras políticas desenvolvidas na tentativa de consolidação da educação infantil, Pasqualini (2006) assevera que o sistema público de educação infantil continuou com seu pragmatismo quase doméstico, reduzindo a finalidade das creches e pré-escolas.

No cerne das discussões atuais em torno da educação básica, promovidas por diversos estudiosos da área, encontra-se a educação infantil e todo o universo que a cerca, com sua significação lídima marcada historicamente por elementos que a localizaram, durante um longo período, na atribuição de assistência e cuidado.

Reiteramos que a educação infantil conserva grande relevância no processo de desenvolvimento por proporcionar às crianças momentos de novas experiências corporais, que buscam uma associação às práticas sociais reais. Todavia, assumimos a hipótese de que ainda existiria, no contexto da educação infantil, um processo de formação baseado no cuidar, com aspectos higienistas, portanto distante das formulações instauradas a partir das décadas finais do século XX e dos objetivos atuais dessa etapa inicial da educação básica.

Sustentamos que as práticas pedagógicas, ao contrário, devem expressar-se diante do educar, do cuidar e do brincar, que se constituem como os principais eixos da educação infantil, conforme orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), consequência de conquistas no âmbito teórico e político das elaborações nacionais (Brasil, 2010). Destacamos que, por conta do longo período histórico arraigado de uma marcante expressão de assistencialismo na educação infantil, faz-se notadamente necessário agregar, como conceitos, esses três eixos, de forma coesa e equânime.

Na escola, uma educação que considere o constructo social como propulsor dos processos de formação humana facilita a integração com a comunidade do

entorno escolar, potencializando o desenvolvimento mais amplo das ações educativas, favorecendo a equanimidade dos processos que envolvem a educação, o cuidado e o brincar. Isso posto, evidenciamos que, na idade pré-escolar e escolar, as crianças adquirem as bases do comportamento e dos conhecimentos para um desenvolvimento integral, sendo esse momento propício para tal investida pedagógica (Iervolino, 2000).

Diante da problemática em questão, buscamos, neste artigo, analisar o que a comunidade científica tem discutido atualmente sobre o conceito de formação humana, especialmente a utilização desse conceito na educação infantil.

## METODOLOGIA

Privilegiamos como procedimento metodológico para este estudo a realização do estado da questão, em conformidade com o que afirmam Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7):

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

Podemos destacar como uma das principais vantagens desse tipo de pesquisa o fato de ela permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla que aquela que se poderia pesquisar diretamente (Gil, 2008).

Sob tal enfoque, é possível evidenciar um dos conceitos básicos de análise epistemológica, a investigação, que significa “seguir as pisadas”, ao passo que, por meio dela, o objeto se materializa e toma forma científica (Gamboa, 2012).

Iniciamos o levantamento de dados no dia 22 de novembro de 2016 e encerramos essa etapa no dia 6 de janeiro de 2017. Primeiramente, diante do objeto e da problemática, especificamos os descritores que favoreciam uma aproximação direta com o objeto. Os descritores elencados para essa tarefa foram: formação humana e infância.

Com a escolha dos descritores, sequencialmente realizamos a delimitação das fontes, seguindo tanto o critério de amplitude nos estudos científicos disponíveis quanto da base de dados que fosse foco de referência para a área em investigação.

As fontes escolhidas foram as seguintes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); trabalhos das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), contemplando os estudos do Grupo de Trabalho (GT) 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

Em todas as fontes indicadas, pesquisamos os descritores recorrendo a uma busca avançada. Após esse levantamento, elegemos três formas de filtros de pesquisa para cercar de maneira adequada o objeto, especificamente nas fontes da BDTD

e dos periódicos CAPES. Destacamos que, nesse último, elegemos as seguintes bases de dados: SciELO; Scopus; Directory of Open Access Journals (DOAJ); Education Resources Information Center (ERIC); Biblioteca Regional de Medicina (BIREME). Os filtros que selecionamos envolveram: sugestão de tópicos, leitura dos títulos dos trabalhos e, após a apuração de arquivos que passaram pelo primeiro e segundo filtros, de acordo com a leitura dos resumos, eliminação de estudos cujo objeto estivesse distante daquele que perseguíamos.

O resultado do levantamento/mapeamento dos dados para a produção deste artigo, no que corresponde à BDTD, aos periódicos CAPES e aos trabalhos das reuniões anuais da ANPEd (GT7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos), compôs um quantitativo de 17 trabalhos.

No *site* da ANPEd, encontram-se disponibilizados todos os trabalhos apresentados pelo GT7 a partir da 23ª reunião anual, realizada do ano de 2000. Assim, o primeiro filtro utilizado no levantamento, por conta da estrutura da disposição dos artigos no ambiente virtual, consolidou-se de acordo com a leitura dos títulos dos trabalhos. Na sequência, realizamos o *download* dos artigos para proceder com o segundo filtro, a verificação dos resumos. A etapa final desse procedimento resultou no material científico mapeado para análise, como aqui apresentamos (Quadros 1 e 2).

**Quadro 1 – Trabalho com descritores “formação humana AND infância”.**

Fonte	Especificação	Total de trabalhos encontrados	Filtros		Total após os filtros
BDTD	Dissertações	250	1º Filtro – sugestão de tópicos	217	8
			2º Filtro – leitura de títulos	11	
			3º Filtro – leitura de resumos	8	
	Teses	80	1º Filtro – sugestão de tópicos	60	2
			2º Filtro – leitura de títulos	4	
			3º Filtro – leitura de resumos	2	
Periódicos CAPES	Artigos	12	1º Filtro – revisado por pares	5	00
			2º Filtro – leitura de títulos	00	

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.  
Elaboração dos autores.

**Quadro 2 – Trabalhos GT07 (ANPEd).**

Artigos encontrados	1º Filtro (Leitura dos títulos)	2º Filtro (Leitura dos resumos)
158	19	7

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.  
Elaboração dos autores.

Cumprida a fase de instauração e efetivação total da metodologia que correspondeu às buscas, realizamos a leitura completa de todos os trabalhos, a fim de subsidiar as análises e as discussões apresentadas nas seções que se seguem.

## A ATIVIDADE CONSCIENTE DO HOMEM E A ATIVIDADE DA CRIANÇA COMO DEFINIDORES DA FORMAÇÃO HUMANA

Passamos, nesta seção, a abordar o arcabouço teórico proposto pela maioria das produções analisadas, que aponta para a construção do conceito de formação humana pela compreensão da atividade consciente do homem e situa a atividade da criança como parte integrante essencial desse mesmo processo. Para tanto, consideramos fundamental recorrer às elaborações propostas por autores como Leontiev, Luria, Elkonin e Vigotski, uma vez que são eles precursores da reformulação revolucionária da psicologia no século XX, tendo subsidiado a denominada nova psicologia soviética, isto é, a psicologia histórico-cultural. Não obstante, recorreremos também ao autor contemporâneo brasileiro Demerval Saviani.

Abordar o conceito de formação humana na educação infantil significa referir-se à construção histórica do homem para então buscar a compreensão dos fundamentos que devem ser eleitos para a composição do cenário de práticas educacionais voltadas à criança.

A psicologia histórico-cultural, podemos assinalar, produziu contribuições fundamentais para a conceituação de formação humana em uma perspectiva histórica, cultural e social. É necessário ressaltar que tal construção se deu sob a égide de um sistema político e econômico que se movia na contramão de todos os processos de construção histórica e cultural do tornar-se homem em suas amplas possibilidades.

Além dessa característica de enfrentamento ocasionada pela própria conjuntura em que foi elaborada, a mencionada teoria permanece, em pleno século XXI, uma referência importante para o conceito de formação humana, conseqüentemente para o desenvolvimento da criança enquanto ser humano em formação. Isso se tornou factível ao realizarmos o estado da questão e nos depararmos com a forte presença desse referencial nos estudos que tratam da educação infantil.

Tratar da formação humana segundo a psicologia histórico-cultural significa não se deter apenas à abordagem de questões pertinentes ao homem enquanto ser social. Importa, de modo anterior a esse processo, o necessário entendimento das diferenças notáveis entre os homens e os outros animais, essencialmente pela consciência. Historicamente, mais tarde, essa apreensão permitiu compreender as relações presentes no desenvolvimento do homem que o possibilitam, desde o seu nascimento, tornar-se um ser social.

Podemos inferir, diante do exposto, que todas as ações expressas pelo homem passam pela compreensão da natureza humana e tornam-se fundamentais para a apreensão do real concreto e das diferenças entre ele e os demais seres vivos. Sabemos que os animais se adaptam à realidade natural para que sua existência seja garantida. Contudo, no que diz respeito ao homem, essa relação não é apenas dirigida pela necessidade de sobrevivência, mas envolve um complexo consciente que produz novas necessidades (Leontiev, 2004; Saviani, 2005; Saviani e Duarte, 2010).

É importante salientar que, ao longo do percurso histórico, o desenvolvimento do homem era norteado por duas leis, a saber: a lei biológica, que adaptava os órgãos e a anatomia às condições e às necessidades de produção; e a lei sócio-histórica, que orientava todo desenvolvimento da produção e dos fenômenos engendrados (Leontiev, 2004). Esse desenvolvimento ficou conhecido como a dupla determinação do processo de formação histórica do homem.

A etapa essencial que constitui o homem moderno, a espécie *Homo sapiens*, é o momento substancial para que este se liberte inteiramente de sua dependência inicial em relação às mudanças biológicas transmitidas hereditariamente.

Em suma, o homem, uma vez constituído, ainda pode sofrer qualquer ação das leis de variação e de hereditariedade, mas modificações biológicas hereditárias não determinam seu desenvolvimento sócio-histórico nem o da humanidade (Leontiev, 2004). Para Vigotski (2004), essa compreensão se constitui como decurso do desenvolvimento, no qual as leis elementares e os fatores essenciais que dirigiram todo o processo de evolução biológica tornaram-se uma porção reduzida e retrocederam ao segundo plano com relação às complexas leis sociais que regem o desenvolvimento humano.

O desenvolvimento do gênero humano encontra-se, portanto, no caráter próprio de sua atividade vital. Assim, diferentemente do homem, o animal “[...] é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela” (Marx, 2004, p. 84).

Esse processo se deu porque o homem, ao lutar pela sobrevivência, extraía da natureza de forma ativa e intencional os meios necessários para o atendimento da atividade vital. “E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (Saviani, 2005, p. 11). Nesse mesmo sentido, Vigotski, Luria e Leontiev (1988) denominam de “atividade consciente” aquela que permite às ações humanas serem organizadas separadamente, quando necessário, não se distanciando, contudo, do objetivo final comum.

Assim, o homem articula, planeja e organiza as ideias e ações com o objetivo de atender às suas necessidades mediante a produção dos meios que compõem a atividade humana. Destarte, “ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (Saviani, 2005, p. 11).

Os elementos discutidos até aqui permitem a compreensão de que, a partir do momento em que o homem se liberta inteiramente do despotismo da hereditariedade, a construção e a apropriação da cultura não são, de modo algum, uma transmissão hereditária determinada biologicamente, mas construções e apropriações advindas socialmente das gerações precedentes. Leontiev (1978, p. 264) acrescenta: “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Quando nasce, o ser humano se depara com uma imensidade de riquezas construídas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens que, para Leontiev (1978), são os únicos seres criadores no planeta. Tal fato ocorre porque as gerações findam-se e sucedem-se. Todavia, tudo o que foi criado passa às gerações seguintes, que com o desenvolvimento da humanidade multiplicam e aperfeiçoam cada criação pelo trabalho e pela luta.





Para Saviani e Duarte (2010, p. 426), “a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social”.

As construções e aquisições resultantes das relações humanas são fixadas em “produtos advindos da atividade humana”, entretanto, também no decurso do processo sócio-histórico, as aquisições do desenvolvimento histórico do homem podem separar-se daqueles que as criaram (Leontiev, 1978, p. 268).

Esta separação toma antes de mais uma forma prática, a alienação econômica dos meios e produtos do trabalho em face dos produtores diretos. Ela parece com a divisão social do trabalho, com as formas da propriedade privada e da luta de classes. Ela é, portanto, engendrada pela ação das leis objetivas do desenvolvimento da sociedade que não dependem da consciência ou da vontade dos homens. (Leontiev, 1978, p. 268)

Em consequência da divisão social do trabalho, a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo foram separados, passando a pertencer, respectivamente, a grupos diferentes. Desse modo, o resultado da atividade do homem, em seu caráter concreto, apaga-se para tomar uma vida de mercadoria com natureza totalmente impessoal (Leontiev, 1978). Saviani e Duarte (2010, p. 428), por sua vez, afirmam que “o produto do trabalho alienado assume a forma de um objeto alheio, estranho, externo e hostil ao trabalhador”.

Em consonância com o até aqui exposto, Leontiev (1978) aponta que essas relações produzem uma estratificação da cultura e, conseqüentemente, da formação humana. Nesse sentido, o desenvolvimento segue vias radicalmente diferentes:



Uma tende para acumular as riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo a que se chama a luta ideológica. (Leontiev, 1978, p. 269)

Outros elementos significativos para esse tema referem-se à mencionada concentração, à divisão social e à estratificação da cultura, que traduzem desigualdades e não se produzem apenas no interior de alguns seletos países, manifestando-se ainda mais duramente no nível de escala mundial.

Na sociedade de classes, para a maioria das pessoas, a aquisição daquilo que é produzido por elas só é possível dentro de limites miseráveis, já que um pequeno número de pessoas usufrui essa produção humana (Saviani e Duarte, 2010).

A perpetuação dessa lógica de apropriação privada do fruto do trabalho coletivo, que limita o acesso da classe trabalhadora àquilo que ela mesma produz, é consequência, portanto, do processo de alienação que intervém nas esferas econô-



mica e intelectual. Apenas com a destruição das relações sociais que determinam o engendramento do processo, na exploração do homem pelo homem, é que se pode pôr fim e restituir a todos a sua natureza humana. Por conseguinte,

Este fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana. (Leontiev, 1978, p. 273)

Constatamos, destarte, que a compreensão de formação humana não deve ser acurada se não se desvelarem os nexos causais que cercam essa categoria. Formar um indivíduo não é apenas promover a educação identificada em documentos, mas essencialmente promover um grau de conscientização crítica das formulações desenvolvidas para a sociedade, desvelando seus porquês.

As elaborações aludidas compõem o cenário que deverá articular formação humana e educação infantil. Tratamos da atividade consciente do homem e dos processos que a circundam para que fosse possível depreender a atividade da criança e as devidas conexões inseridas nesse processo.

Dando continuidade às reflexões antes apresentadas, versaremos acerca da atividade da criança, conceito elaborado pela Escola de Vigotski compreendendo questões diversas relacionadas ao desenvolvimento criador, ao modo como a atividade é construída nas condições concretas de vida da criança e, ainda, ao papel condutor da educação nesse processo.

Podemos inferir que a atividade, em geral, não é constituída de forma mecânica e estática. Alguns tipos de atividade destacam-se como principais em certo estágio do processo de desenvolvimento da criança, representando, assim, o seu papel significativo (Vigotski, Luria e Leontiev, 1988). Importa indagar, então: Quais são essas atividades e como podem representar papel imprescindível no desenvolvimento da criança?

As atividades mencionadas podem ser denominadas, segundo Elkonin (2009), de “atividade principal”, pois são responsáveis por governar as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e de desenvolvimento da criança. Estas, por sua vez, não coincidem de forma direta com as atividades promovidas pelos homens, como dirigir um carro, construir prédios ou vacinar alguém. A atividade da criança desenvolve-se como não produtiva, e o que a determina não é um resultado objetivo, mas a ação em si mesma (Vigotski, Luria e Leontiev, 1988).

A criança, em seu processo de desenvolvimento, percebe a transição de conhecer a realidade que a cerca, na medida em que sua construção histórica necessita expandir o seu mundo objetivo consciente, que para ela configura-se não apenas pelos objetos sobre os quais pode operar, mas, sobretudo, sobre os quais os adultos operam. Desse modo, como decorrência da ampliação consciente da criança, esta passa a compreender o mundo para além de algo a ser somente contemplado, mas que torna a necessidade de agir incisiva nos sujeitos (Elkonin, 2009).

É necessário refletir sobre o agir mencionado por Elkonin (2009), destacando que a criança, diante das atividades realizadas pelos homens, conforme mencionamos anteriormente, tem suas possibilidades limitadas por não possuir ainda a capacidade física e o desenvolvimento das operações necessárias para a ação real. Isso faz com que, diante da necessidade de agir e da impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações, ela se utilize da brincadeira para promover tal desenvolvimento. Por exemplo, a criança

[...] deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela torna o lugar do cavalo em suas brincadeiras. (Vigotski, Luria e Leontiev, 1988, p. 120)

Assim, a formação humana na educação infantil passa pela apropriação da cultura humana à maneira da criança, em suas possibilidades, mediante seu momento no processo de desenvolvimento.

A tarefa da educação infantil, conseqüentemente, é explorar a zona de desenvolvimento potencial “[...] como potencialidade do homem na história, estando o momento presente do desenvolvimento intrinsecamente relacionado ao que foi antes e ao que será depois” (Corsino, 2003, p. 33), partindo da zona de desenvolvimento real, que é definida, em última instância, considerando as condições sociais e econômicas vigentes que se relacionam diretamente ao mundo consciente, e este, por vez, à cultura.

## FORMAÇÃO HUMANA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E REFERENCIAL TEÓRICO NAS PRODUÇÕES INVESTIGADAS

A leitura dos trabalhos mapeados no levantamento realizado para o estado da questão serviu-nos de base para esta análise nos direcionando para as discussões que fundamentam as proposições, críticas e elaborações presentes neste artigo.

No movimento de análise das dissertações, teses e artigos selecionados, identificamos a imprescindibilidade da abordagem de três elementos que se tornaram substanciais para subsidiar qualquer reflexão sobre formação humana para a educação infantil: a concepção de infância, o educar e o cuidar, e, por último, o referencial teórico da psicologia histórico-cultural, que foi identificado como sustentação para a maioria dos trabalhos.

O centro da discussão em torno do conceito de formação humana é demarcado no estudo de Dias (2015), ao considerar que a concepção de homem reflete diretamente no sentido atribuído à formação. O foco, pois, do conceito de formação humana materializa-se no seguinte questionamento/argumentação: Após o processo de hominização, como o homem se torna homem?

A hereditariedade não se configura mais como algo determinante desse processo, já que o papel mediador da cultura humana se consolidou por meio dos processos educativos. Leontiev (1978, p. 263) nos auxilia a compreender tal afirmativa, indicando que “a hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física

do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade”. O autor soviético é ainda mais detalhista ao explicar as leis do desenvolvimento humano.

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. [...] em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. (Leontiev, 1978, p. 261-262)

As leis elementares que dirigem o processo de evolução biológica do homem, não obstante, tornaram-se uma porção reduzida e retrocederam a segundo plano, quando as complexas leis sociais passaram a governar o decurso do desenvolvimento humano (Vigotski, 2004).

Sob tal enfoque, Luria (1991) assevera que as raízes da atividade consciente do homem não podem ser buscadas nas peculiaridades da alma nem no bojo do organismo humano, mas impreterivelmente nas condições sociais de vida historicamente formadas.

Dias (2015) fundamenta-se na psicologia histórico-cultural com base nas elaborações de Vigotski, Leontiev, Luria e Elkonin, demonstrando que essa teoria se propôs a produzir as questões que atendessem à noção de formação humana, no tocante a todas as áreas que cercam a educação, como a defectologia<sup>1</sup> de Vigotski, a educação geral para emancipação do homem e, não menos importante, a educação infantil.

Outro elemento significativo que compõe o cenário da formação humana é a visão histórica de educação. Vinculada aos diversos tipos de sociedade, essa formação fundamenta-se e consolida-se seguindo a exigência de formar determinado tipo de homem para atender a sociedade vigente (Dias, 2015). Destarte, a configuração da sociedade em seu aspecto político, social e econômico também se destaca como peça-chave para a escolha da concepção de formação empregada nas instituições e na diversidade dos meios educacionais.

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. (Leontiev, 1978, p. 273)

No que corresponde à concepção de infância, iniciamos por Siqueira (2012). O autor argumenta que os conceitos de criança e infância não são sinônimos, como representado por muitos autores que, ao falarem de infância, consideram-na

1 À época, era o termo que abordava as questões relativas às pessoas com deficiência. Apesar de a palavra defectologia, no português, lembrar a ideia de defeito, as elaborações de Vigotski foram na contramão desse rótulo (Vigotski, 1997).

o mesmo que criança ou vice-versa. Ambas se instituem, todavia, como categorias históricas e sociais, com a diferença de que a criança revela o ser/indivíduo, e a infância designa o tempo social e histórico de constituição daquele ser.

Uma das principais críticas levantadas por Siqueira (2012) diz respeito às concepções de infância e de criança que historicamente foram elaboradas com base em um aparato jurídico-legal, considerando, ainda, que por essa via tais concepções ficaram restritas às leis que as regulamentam, não sendo suficientes para analisar infância e criança diante de um contexto histórico e social.

A conceituação de infância, ademais, passa necessariamente por um conteúdo histórico, uma vez que não se refere apenas a um tempo social, além de também se desenvolver imbuído de historicidade. Conforme aponta Siqueira (2012), ao longo dos anos, a infância foi construída em processos de exclusão e em diversos cenários: (o/a) pobre, delinquente, perigosa, pequeno adulto, sendo hoje reafirmada como social, histórica e cultural.

Nessa elaboração de sentidos, a infância, em sua essência, torna-se uma construção histórica e social. E, a partir do momento em que a sociedade elege ter um local destinado ao cuidado e à educação da criança, ela levanta a necessidade de tais instituições também se transformarem por processos de construção e reconstrução. Essa tarefa foi assumida por diferentes pesquisadores da educação que se embasavam na teoria defendida pela Escola de Vigotski para pensar a infância e a criança em seu processo formativo (Ribeiro, 2014).

Siqueira (2012) aponta que discussões sobre infância são construídas no campo da sociedade de classe, isto é, na disputa social de diferentes projetos de homem e de sociedade. Dessa forma, a infância, em qualquer tempo histórico, é uma condição da classe social de determinado período. Então temos que a construção do conceito de criança encontra-se alicerçada em um aparato jurídico-legal. O autor problematiza ainda: “Já se conhecem os direitos da criança, mas, de fato, quem é a criança?” Siqueira (2011, p. 84). Decerto, o estudo de Siqueira (2012), apesar de considerar os avanços relacionados às concepções anteriores de infância, indica também que os referenciais historicamente utilizados se tornaram insuficientes para definir o que é ser criança em uma sociedade dividida em classes.

Azevedo e Schnetzler (2005) e Costa (2014) explicam que discussões sobre a concepção de criança apresentaram significativas mudanças desde o início da Idade Moderna, no decorrer da qual a criança era considerada um adulto em miniatura, até sua compreensão como ser histórico e social. Silva (2012) apresenta a concepção de criança publicada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)<sup>2</sup>,

2 Documento que assumiu forte importância como orientador da organização da educação infantil. As DCNEI publicadas na resolução n. 5, de dezembro de 2009, substituíram as diretrizes anteriores (resolução n. 1, de abril de 1999) e, conseqüentemente, superaram o RCNEI no que diz respeito à orientação oficial. Algumas assertivas e conceituações do RCNEI, no entanto, especialmente no que se refere ao tema tratado por Silva (2012) no parágrafo em questão, mantêm-se nas DCNEI, como podemos observar: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009, p. 1).



anunciando-a como um “[...] sujeito histórico e social, com capacidades próprias de agir e pensar o mundo, que utiliza diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento, sendo a aquisição deste um trabalho de criação, significação e ressignificação” (Silva, 2012, p. 86).

No estudo em que busca identificar, entre outros pontos, a concepção de criança elencada nas produções científicas cadastradas no banco de dados da CAPES, Simão (2008) agrupa as discussões em duas categorias: a primeira refere-se à criança como construção social, histórica e cultural; a segunda aborda a criança como natureza, considerando uma infância determinada sobretudo pelas significações e determinações biológicas.

A autora enfatiza, todavia, que a maior parte dos trabalhos aborda as concepções de criança e infância em uma perspectiva mais ampliada, mas alguns se ancoram na psicologia do desenvolvimento com um caráter centrado nos condicionantes biológicos e em uma concepção maturacional do desenvolvimento (Simão, 2008).

Outro aspecto que deve ser suscitado é a informação advinda dos estudos realizados por Siqueira (2012), de que o desenvolvimento da criança na infância ficou subsumido e que só faz sentido discutirmos os processos que o envolvem se compreendermos que ele se encontra circunscrito na relação dialética entre natural/biológico e social.

A concepção de infância incide na perspectiva especificada no processo de formação humana para a educação infantil. Sob tal enfoque, a concepção de criança como sujeito puramente escolar conduz e contribui para a manutenção da compreensão desse nível de ensino exclusivamente como período preparatório para o ensino fundamental (Secchir, 2006 *apud* Sommerhalder, 2010).

Detectamos, pois, em nosso levantamento, “o educar e o cuidar” como conceitos fundamentais para compor o panorama de formação infantil. Fez-se necessário, com isso, que resgatássemos questões que, a partir dos anos de 1990, em meio à perspectiva de incorporação de creches e pré-escolas à educação básica, permearam o surgimento do debate concernente à integralização das atividades de cuidado com as de cunho pedagógico. Por certo, o educar e o cuidar comporiam a formação de crianças na primeira etapa da educação básica, em oposição à fragmentação posta anteriormente com o abismo entre estes, que refletia na dicotomia polêmica entre corpo e mente, na qual o corpo representava o cuidado e a mente dizia respeito aos processos pedagógicos/educacionais (Tiriba, 2005).

Ainda assim, o fracionamento entre o cuidado e a educação se faz atualmente presente na educação infantil, podendo ser corrigido pela busca da superação da sobreposição do caráter assistencialista em detrimento do educacional. A integração entre o cuidar e o educar traz à creche um elemento potencial para a função educativa sobretudo em uma realidade ainda caracterizada por um atendimento predominantemente assistencial e deficitário no que concerne às questões educacionais (Azevedo e Schnetzler, 2005).

Vale ressaltar que, no Brasil, a datar do processo de industrialização, a procura para o trabalho feminino fora do lar cresceu. As mulheres começaram a trabalhar tanto em outros domicílios quanto nas fábricas. Um problema central passou a ocorrer: a dificuldade vivida pela comunidade para garantir a custódia das crianças pequenas

enquanto seus pais e mães trabalhavam. Assim, surgiu a demanda para o atendimento em instituições de educação coletiva de 0 a 6 anos (Cirino, 2008; Wiggers, 2007).

Amparada pelos estudos de Pasqualini (2006), Dias (2015) afirma que tais instituições educacionais foram criadas objetivando a assistência ao cuidado das crianças pequenas de mães trabalhadoras que necessitavam de liberação para o trabalho fabril. De outro modo, também se faziam presentes instituições de atendimento à criança com preocupações para além do cuidado e essencialmente concentradas no ensino. Todavia, esses estabelecimentos foram reservados à classe dominante.

Em consonância com o exposto, Sommerhalder (2010) relata, com base em questões históricas, que a instituição de educação infantil foi caracterizada prioritariamente no assistencialismo com um atendimento considerado precário para as crianças pobres e sem fins educacionais.

Com esse alicerce, estavam estabelecidos dois modelos educacionais: um destinado à classe trabalhadora, que mal possibilitava os cuidados básicos e sem proposta pedagógica; enquanto o outro modelo disponibilizava uma educação de qualidade e proposta pedagógica definida (Dias, 2015; Lima, 2013; Wiggers, 2007).

A educação infantil, composta pela creche (0 a 3 anos) e pela pré-escola (4 a 6 anos), quando inserida no sistema de ensino, passou a seguir a LDB n. 9.394/1996 (Brasil, 1996) e a compor um processo de escolarização de forma potencializadora, direcionada para o cumprimento das normativas políticas de atendimento às práticas pedagógicas voltadas para o ensino dos conteúdos (Azevedo e Schnetzler, 2005).

No campo da legislação, o reconhecimento da educação infantil como direito da criança e da mulher foi fruto de reivindicações de trabalhadores que balizaram avanços importantes da transição de um atendimento meramente assistencialista para uma inserção do atendimento pedagógico (Dias, 2015; Lima, 2013). Isso, contudo, não desautoriza a crítica apresentada por Azevedo e Schnetzler (2005).

Almeida (2016) também relata que, após a institucionalização da educação infantil, no que tange às questões educacionais, intensificaram-se a produção de documentos oficiais e de pesquisas acadêmicas que buscaram atender aos desafios impostos pela educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica.

Além da LDB (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994), o RCNEI (Brasil, 1998) e as DCNEI (Brasil, 2009) auxiliaram nessa produção que aporta o trabalho pedagógico na educação infantil (Dias, 2015; Lima, 2013).

O RCNEI (Brasil, 1998), particularmente, constituiu-se como uma espécie de manual de orientação para o trabalho docente na educação infantil brasileira, remetendo aqui à orientação a que se referem às concepções de infância e de criança, uma vez que o documento faz menção à primeira como construção social, que se caracteriza como uma etapa da vida que se diferencia da dos adultos, enquanto a segunda é vista pela perspectiva de uma relação ativa no convívio que estabelece com o meio social (Andrade, 2015).

O documento ganhou destaque<sup>3</sup> por também localizar a discussão da concepção do cuidar sendo pautada de forma integrada à educação, pois compreende-

3 É importante ressaltar que o documento possui três extensos volumes, o que oportunizou esse perfil de manual a ser consultado sobre, entre outras, a questão da relação entre o cuidar e o educar na educação infantil.



-se que para sua materialização é necessário conhecer o “processo de crescimento e desenvolvimento, sem desconsiderar a singularidade e as necessidades próprias das crianças” (Silva, 2012, p. 86). Tal perspectiva se consolidou como orientação oficial e manteve-se em sua mesma acepção nas DCNEI.

Mesmo com essa perspectiva registrada em documentos oficiais, como o RCNEI e as DCNEI, Sommerhalder (2010), em uma análise de produções científicas, especificamente de teses e dissertações do período de 1987 a 2006, apoiado em estudos de Rubiato (2006), verifica que a educação infantil ainda guarda uma visão assistencialista, o que enfatiza a dicotomia entre o cuidar e o educar, assim como o trabalho educativo proposto revela atividades consideradas escolarizantes, com conteúdo escolar tradicional, isto é, ler, escrever e contar.

A autora aproveita para desenvolver uma análise alicerçada nas contribuições da teoria psicanalítica e assevera que há uma interdependência entre a educação e o cuidado, o que os torna um único sistema, que se consolida e estabelece o movimento educativo (Sommerhalder, 2010).

Em um estado da questão elaborado por Costa (2014), é possível constatar que, nas dissertações, as temáticas da educação infantil e da infância seguem uma análise comum ao destacarem o cuidar em um viés assistencialista e a busca por uma concepção de criança enquanto sujeito histórico-social, produtor de cultura<sup>4</sup> e protagonista de sua história. Esses mesmos estudos pautam-se em influências da Escola de Vigotski para a materialização das análises em questão.

Por fim, o último elemento aqui analisado diz respeito ao referencial teórico escolhido pela maioria dos trabalhos que compõem este estudo. Distinguimos que a fundamentação apresentada pelos autores identificados no estado da questão está pautada na concepção de infância, criança e processo formativo elaborado pela psicologia histórico-cultural. Especificamente, quatro artigos publicados em periódicos e quatro dissertações são explícitos na apresentação da teoria histórico-cultural. Também é possível observar que, mesmo não apresentando a teoria de maneira taxativa, outras três dissertações a utilizam para fundamentar suas análises. Apenas uma dissertação e duas teses não abordam a teoria supracitada nas fundamentações referentes à temática apresentada em seus estudos.

A escolha do referencial que alicerça e orienta as discussões pauta-se em concepções diversas que, no âmbito educacional, incidem na formação humana ora apresentada e na concepção de homem que compõe a existência humana.

Na teoria histórico-cultural, fundada com base na chamada Escola de Vigotski, essa formação ganha um panorama que aprofunda e amplia a existência do ser humano enquanto um ser que se constrói social, histórica e culturalmente, contrapondo-se a uma perspectiva de homem cujo desenvolvimento se dá de forma natural e espontânea (Lima, 2013; Secchi e Almeida, 2007).

4 Produtor de cultura que se apresenta com tudo que se relaciona na sociedade por meio do produto de criação e/ou imaginação do homem no que corresponde à produção de sentidos que pode materializar-se de diferentes maneiras na atividade social (Ribeiro, 2014).



Esse constructo histórico-social se constitui e se estabelece por meio da educação e da relação social, que por sua vez oportuniza a apropriação do bem cultural e histórico erigido pela humanidade.

A teoria histórico-cultural foi apresentada por Azevedo e Schnetzler (2005) como integrante da tendência pedagógica crítica para a educação infantil. As autoras consideram três tendências pedagógicas que alicerçam o trabalho pedagógico na educação infantil, são elas: romântica, fundamentada por Froebel; cognitiva, com fundamentos em Jean Piaget; e crítica, pautada em Paulo Freire.

No que corresponde à tendência crítica, esta favorece a formação do indivíduo (crianças e adultos) em uma contribuição para a transformação do contexto social, pois privilegia os fatores sociais e culturais, considerando-os relevantes ao processo de aprendizagem (Azevedo e Schnetzler, 2005).

Secchi e Almeida (2007) proclamam que, primeiramente, a escolha do referencial teórico e os estudos de seus pressupostos apresentam-se como relevantes à pesquisa em questão; em segundo lugar, defendem que a perspectiva elaborada pela psicologia histórico-cultural fundamenta o objeto de investigação, isto é, a educação e a educação infantil por intermédio de uma nova produção do que se entende sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Igualmente, Ribeiro (2009) enfatiza que a Escola de Vigotski permite a reconstrução do conceito de infância e de criança em um atendimento qualitativo que privilegia a formação humana integral.

O estudo elaborado por Simão (2008) também demonstra que a escolha por esse referencial fundamenta-se na concepção de que a criança, como todos os seres humanos, possui, além de uma dimensão corporal biológica, concomitante a esta, as dimensões social e cultural, que são historicamente construídas.

O referencial ora apresentado define, ainda, o brincar como atividade social relevante, pois entende que esse momento traz possibilidades reais para as crianças interpretarem, compreenderem e se apropriarem do mundo adulto. Certamente, a realidade de algumas escolas na educação infantil, como já mencionado por outros autores nesta seção, seguem comportamentos, aprendizagens e habilidades para o atendimento da reprodução dos padrões impostos (Secchi e Almeida, 2007).

Secchi e Almeida (2007) utilizam uma citação de Vigotski para demonstrar que a escola prioriza o ensino da criança no desenhar letras e construir palavras, mas não se detém na linguagem escrita, pois enfatiza a mecânica do ato de ler, que acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. Acrescentam, ainda, que essas atividades denunciam o caráter predominante de preparação de crianças para as séries posteriores. Concluem, enfaticamente, anunciando que a teoria histórico-cultural despreza esse pressuposto, pois indica como perspectiva a teoria de que a aprendizagem possibilita desenvolvimento, e o desenvolvimento gera novas aprendizagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise realizada nas produções presentes nas páginas eletrônicas da CAPES, especificamente da BDTD e de periódicos, e da ANPEd, em seus anais com trabalhos das reuniões anuais do GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos,

verificamos que, no que diz respeito à educação infantil, a conceituação de formação humana permite a compreensão das problemáticas que a cercam. Saber que tipo de homem a sociedade vigente busca formar é fator essencial para desvelar o nível de desenvolvimento que as crianças terão como consequência do espaço escolar.

A educação e a escola estão regulamentadas por diversos documentos que sugerem ou mesmo apontam como a educação deve ser sistematizada nos espaços escolares. Todavia, é nítido que a tarefa escolar não envolve apenas promover a educação identificada nos documentos oficiais, mas essencialmente promover um grau de conscientização crítica das formulações desenvolvidas pela e para a sociedade.

As práticas pedagógicas, logo, devem expressar uma compreensão de formação humana que tenha como foco a transformação/superação do higienismo e mero cuidar, para erguer uma educação que oportunize à criança aprendizagem e desenvolvimento mediante acúmulo e apropriação da cultura humana.

Delimitamos, pois, como resultados mais importantes de nossos esforços investigativos neste estado da questão a identificação de alguns conceitos e de um referencial teórico como sustentáculo para a discussão em torno da reflexão sobre formação humana para a educação infantil, a saber: os conceitos de infância, criança, educar e cuidar e o referencial teórico da psicologia histórico-cultural.

É a psicologia histórico-cultural o referencial teórico utilizado como base de fundamentação pela maioria dos autores estudados, explicitamente por ajudar a compreender melhor o papel da atividade consciente humana, que se estrutura mediante as condições sociais e históricas, ao mesmo tempo em que apresenta o caminho que torna possível a transformação da própria realidade humana.

Essa visão da dinâmica complexa e contraditória de ser determinante e determinado é o que permite avançar na compreensão de conceitos aparentemente tão simplórios como criança e infância, mas que possuem toda a complexidade do desenvolvimento e da formação humana.

Chama-nos atenção o fato de uma perspectiva teórica crítica ser predominante para a conceituação de infância e de criança entre as duas vertentes em disputa: uma como construção social, histórica e cultural, e a outra como natural, definida pelas significações e determinações biológicas. Mais que a defesa de uma ou de outra matriz epistemológica, a predominância do viés crítico revela a necessidade imposta pelo objeto investigado de compreensão da manifestação do conceito de formação humana nos estudos sobre educação infantil em sua complexidade dinâmica e contraditória.

Os estudos investigados evidenciam que o conceito de homem, de ser humano, reflete diretamente no conceito de formação humana e, conseqüentemente, tais concepções estão intimamente associadas ao modelo societário em vigência, seja em vista da reprodução do ideário social em questão ou de sua crítica.

Nessa esteira, consideramos de suma relevância, neste estado da questão, a diferenciação cabal feita por autores como Azevedo e Schnetzler (2005), Simão (2008), Siqueira (2012) e Costa (2014), elucidando que a criança revela o ser/indivíduo e a infância apresenta o tempo social e histórico de constituição desse ser.

Como asseveramos anteriormente, a concepção de infância incide diretamente na compreensão de formação humana para a educação infantil. A criança não

deve ser entendida puramente como sujeito escolar, pois essa visão corrobora com a manutenção de uma perspectiva dessa etapa da educação básica exclusivamente como preparação para o próximo nível de ensino.

É nessa acepção que o cuidar e o educar devem ser aspectos inseparáveis no processo educacional para superar o caráter assistencialista possivelmente ainda presente na educação infantil brasileira. Essa não é uma tarefa simples para os professores, pois para alcançá-la é necessária a compreensão do caráter de classe que permeia a educação infantil e que a estruturou historicamente para o assistencialismo.

Consideramos que documentos oficiais, como LDB e DCNEI, entre outros, são importantes conquistas da classe para quem mais interessa o avanço da educação infantil pública: a classe trabalhadora. A inclusão da educação infantil como parte integrante da educação básica no Brasil, prevista na LDB, e a expressão do cuidar e do educar como aspectos não dicotômicos, explícita como orientação nacional, são grandes conquistas para a educação pública.

Visto que a produção acadêmica sobre o tema também contempla, de forma ainda mais promissora, a busca de uma formação integral baseada em uma perspectiva crítica de formação humana para a educação infantil, é preciso avançar para que tais assertivas cheguem com consistência às escolas, particularmente às escolas públicas brasileiras.

As pesquisas e os pesquisadores precisam ocupar o campo escolar colaborativamente com os protagonistas da educação infantil, os professores e as professoras, no intuito de produzir um impacto ainda maior do conhecimento já acumulado na prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. C. **As abordagens do conhecimento na educação infantil**: um estudo a partir da produção bibliográfica brasileira. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

ANDRADE, C. L. **Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** — RCNEI. 2015. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

AZEVEDO, H. H. O.; SCHNETZLER, R. P. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2005. p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt071011int.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- CIRINO, M. R. D. **Proposta Pedagógica e Prática Docente na Educação Infantil**. 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- CORSINO, P. **Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. 2003. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- COSTA, A. S. F.; AKKARI, A.; SILVA, R. V. S. Educação básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 11, p. 73-93, jun./dez. 2011.
- COSTA, R. C. **Concepções de crianças na educação infantil de 0 a 4 anos: a relação entre os discursos e as práticas docentes**. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) — Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.
- DIAS, R. S. L. **Crítica da concepção de criança, de educação e de cultura corporal na educação infantil: análise dos documentos oficiais**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IERVOLINO, S. A. **Escola promotora de saúde: um projeto de qualidade de vida**. 2000. 167 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 2004.
- LIMA, B. C. M. T. **Proposta pedagógica para a educação infantil: educação escolar ou compensatória?** 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.
- LURIA, A. R. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1991. p. 21-38.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. <http://dx.doi.org/10.18222/ae153020042148>
- PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

RIBEIRO, A. E. M. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural**. 2009. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009.

RIBEIRO, E. C. **Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para transição da educação infantil ao ensino fundamental**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

RUBIATO, A. G. D. **A construção da imagem docente e a função do professor de educação infantil: elementos para reflexão**. 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>

SECCHI, L. M.; ALMEIDA, O. A. Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2007. p. 1-16. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3333--Int.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

SECCHIR, L. M. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar**. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

SILVA, L. S. **A prática pedagógica da diáde de professora-monitora na perspectiva da qualidade: um estudo em creche**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SIMÃO, M. B. Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997–2003). *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2008. p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4310-int.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1086/1/TESE%20Romilson%20Martins%20Siqueira.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

SIQUEIRA, R. M. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 1. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2442\\_res.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2442_res.pdf). Acesso em: 22 nov. 2016.

SOMMERHALDER, A. **A educação e o cuidado da criança**: o que advogam os documentos políticos do ministério da educação para a educação infantil? 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2005, p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07939int.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, L. S. A transformação socialista do homem. Tradução de Nilson Dória. **Marxists Internet Archive**, [S.l.], 2004 [1930]. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 16 jun. 2017.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

WIGGERS, V. **As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina**. 2007. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

## SOBRE OS AUTORES

NIÁGARA VIEIRA SOARES CUNHA é doutoranda em educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

*E-mail*: niagaravccunha@gmail.com

MARCEL LIMA CUNHA é doutor em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

*E-mail*: marcel\_cunha2003@yahoo.com.br

HERALDO SIMÕES FERREIRA é doutor em saúde coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da mesma instituição.

*E-mail*: heraldo.simoese@uece.br

*Recebido em 6 de maio de 2019*

*Aprovado em 18 de dezembro de 2019*

