

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA**TRAINING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS FROM A CULTURAL-HISTORICAL PERSPECTIVE: A LITERATURE REVIEW****LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UNA REVISIÓN DE LA LITERATUR**Marli Lúcia Tonatto Zibetti¹Fabiana Ramos Silva²Diélenny Silva Carlos³

RESUMO: Este artigo objetiva levantar e analisar produções científicas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural sobre a formação de professores(as) da Educação Infantil, por meio de levantamento bibliográfico realizado no Portal de Periódicos da Capes. Foram incluídos no estudo dez artigos científicos e a análise foi organizada destacando-se a forma como os textos abordam os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, a formação de professores(as) e as temáticas complementares. Os resultados indicam a presença do Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural e o uso das categorias teóricas dessa filosofia. A formação de professores(as) é analisada levando-se em consideração as condições objetivas em que se desenvolve, e a docência é entendida como atividade humana que exige sólida formação teórica para ser desenvolvida de forma consciente. A valorização da teoria e do papel do(a) professor(a) como responsável pela organização do meio educativo é considerada condição para que docentes e crianças possam desenvolver-se plenamente.

Palavras-chave: formação docente; Teoria Histórico-Cultural; pesquisa bibliográfica.

ABSTRACT: *This article aims to survey and analyze scientific publications based on Cultural-Historical Theory regarding the training of early childhood education teachers. The bibliographic survey was carried out on the CAPES Journal Portal. Ten scientific articles were included in the study, and the analysis was organized to highlight how the texts address the fundamentals of Historical-Cultural Theory and teacher training, as well as complementary topics addressed in the texts. The results indicate the presence of historical-dialectical materialism as the foundation of Historical-Cultural Theory, whose analytical categories are used in the articles. Teaching is considered a human activity that requires solid theoretical training in order to be developed consciously, but it can only be*

¹ Doutora em Psicologia Escolar. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, Brasil. ORCID. <https://orcid.org/0000-0003-3939-5663> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3426541207229658> E-mail: marlizibetti@unir.br

² Graduada em Pedagogia. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – PPGEProf-UNIR; Professora da Rede Municipal de Educação de Corumbiara, Corumbiara-RO, Brasil. ORCID. <https://orcid.org/0009-0001-9994-1251> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3847687464403307> E-mail: fabianaramissilva@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – PPGEProf – UNIR; Professora da Rede Municipal de Educação de Porto Velho-RO, Brasil. ORCID. <https://orcid.org/0009-0006-6599-540X> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2299409510631241> E-mail: dielenny.educa@gmail.com

analyzed by considering the objective conditions in which it develops. The appreciation of theory and the role of the teacher as responsible for the organization of the educational environment are considered conditions for teachers and children to develop fully.

Keywords: teacher training; Historical-Cultural theory; bibliographic research.

RESUMEN: *El objetivo de este artículo es recopilar y analizar producciones científicas basadas en la teoría histórico-cultural sobre la formación de docentes de Educación infantil. La recopilación bibliográfica se llevó a cabo en el Portal de Periódicos de CAPES. Se incluyeron en el estudio 10 artículos científicos y el análisis se organizó destacando la forma en que los textos abordan los fundamentos de la Teoría Histórico-Cultural y la formación de docentes, así como los temas complementarios tratados en los textos. Los resultados indican la presencia del materialismo histórico-dialéctico como fundamento de la Teoría Histórico-Cultural, cuyas categorías analíticas se emplean en los artículos. La docencia se considera una actividad humana que exige una sólida formación teórica para poder desarrollarse de manera consciente, pero solo puede analizarse teniendo en cuenta las condiciones objetivas en las que se desarrolla. La valoración de la teoría y del papel del docente como responsable de la organización del entorno educativo se consideran condiciones para que los docentes y los niños puedan desarrollarse plenamente.*

Palabras clave: formación docente; Teoría Histórico-Cultural; investigación bibliográfica.

Introdução

A Teoria Histórico-Cultural tem suas raízes epistemológicas no Materialismo Histórico-Dialético, segundo o qual o ser humano é produto das condições materiais e históricas. Ou seja, a constituição humana decorre do trabalho sobre a natureza, por meio do qual a cultura foi sendo produzida e apropriada pelo conjunto dos homens. A transmissão às gerações seguintes dessas produções permitiu e continua permitindo o desenvolvimento das sociedades como nós as conhecemos.

Com base nesses pressupostos, a Teoria Histórico-Cultural, que teve origem nos trabalhos de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores, Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), sustenta que o processo de desenvolvimento não está condicionado aos processos biológicos, mas se concretiza a partir de um processo dialético entre fatores biológicos e culturais. Ou seja, a partir do aparato biológico o ser humano interage com o meio e com os outros seres humanos e se apropria da cultura historicamente construída.

Essa apropriação dá origem a novas formas de conduta, desenvolvendo suas funções psíquicas superiores. Portanto, o desenvolvimento humano decorre das relações estabelecidas com outros seres humanos. De acordo com Martins e Eidt (2010, p. 676), é

preciso “entender que o ser humano se constitui nas e pelas relações que estabelece com o mundo físico e social, tendo em vista atender suas necessidades, isto é, constitui-se por atividade”.

Ancorados nas concepções de Marx, que define o trabalho como fundante no desenvolvimento humano, Vigotski, Luria e Leontiev buscaram compreender o modo como a atividade humana constitui o psiquismo e destacaram o papel mediador dos instrumentos e signos na internalização da cultura elaborada por meio do trabalho, ao longo da história da humanidade. Para Leontiev (1978, p. 107-108),

a primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto se “objetiva” nele, (o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula).

Ao atender às suas necessidades o ser humano cria e modifica suas condições de existência, criando, ao mesmo tempo, novas necessidades e modificando-se nesse processo. As relações entre os seres humanos e o trabalho dão origem a artefatos culturais como os instrumentos e signos que agem como mediadores entre o indivíduo e a cultura, proporcionando a internalização desses sistemas simbólicos que, uma vez internalizados, permitem a atuação sobre o mundo e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Conforme Leontiev (1978, p. 273), “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”. E, para executar essa tarefa nas sociedades contemporâneas, os(as) professores(as) são imprescindíveis.

Na Teoria Histórico-Cultural a formação de professores(as) é concebida como atividade humana, ou seja, ao apropriarem-se dos princípios socialmente construídos desse trabalho e ao atuarem nessa função, os(as) professores(as) vão se constituindo docentes, com base nas condições objetivas em que se dão essa formação e essa atuação, pois como afirma Martins (2010, p. 14) “[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte”.

E no Brasil essa trama social tem levado a formação inicial e continuada a ser esvaziada de sua função primordial, qual seja, garantir o domínio de conhecimentos necessários à formação de pessoas capazes de atuar com consciência no universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica. Nessa formação

[...] ‘saber fazer’ passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de ‘competência’. Competência... baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos (Martins, 2010, p. 19).

No âmbito da Educação Infantil, o esvaziamento do conhecimento na formação de professores(as), fortalecido pelos documentos oficiais que defendem como fundamento do trabalho pedagógico o binômio educar e cuidar, tem levado, segundo Pasqualini (2010, p. 161), “[...] à hegemonia na literatura contemporânea [...] de um ideário antiescolar, que tem como um de seus pilares a negação do ato de ensinar”. A autora, fundamentando-se na perspectiva de desenvolvimento infantil da Teoria Histórico-Cultural, argumenta em favor da “[...] estreita relação entre o desenvolvimento da criança e a sociedade na qual ela se insere, compreendendo as condições objetivas disponibilizadas à criança como um fator determinante de seu desenvolvimento” (p. 167).

As críticas a essa concepção de formação e atuação dos(as) professores(as) ganharam corpo nos últimos anos e uma nova compreensão tem sido construída. Nessa esteira, este artigo tem por objetivo levantar e analisar algumas produções científicas mais recentes, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, que discutem a formação de professores(as) da Educação Infantil e nessa etapa de ensino. Não se trata de uma revisão exaustiva, visto que foi realizada apenas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), mas tem o intuito de fornecer subsídios para entender o modo como os pesquisadores têm utilizado esse referencial no campo da formação de professores(as).

Apresentamos, inicialmente, os procedimentos adotados para a realização do levantamento, os descritores utilizados na busca, o recorte temporal aplicado, os critérios de inclusão e os artigos selecionados. Em seguida mostramos os procedimentos de análise e as contribuições dos autores para o presente estudo.

A pesquisa

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica – a qual, segundo Morosini (2015, p. 102), pode ser definida como o processo de “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]”. Para o levantamento da produção foi consultado o

Portal de Periódicos da Capes e utilizadas diferentes combinações dos seguintes descritores, unidos pelo operador booleano “and”: “Educação Infantil”, “Formação de professores”, “Formação Docente” e “Teoria Histórico-Cultural” (e variações desta expressão: “enfoque histórico-cultural”, “abordagem histórico-cultural”, “perspectiva histórico-cultural”, “psicologia histórico-cultural”).

Como critérios de inclusão foram definidos: recorte temporal de 2019 a 2024; artigos revisados por pares; produções nacionais em língua portuguesa que contivessem no título, no resumo ou nas palavras-chave um dos descritores utilizados na busca. No Quadro 1 apresentamos os descritores com os respectivos resultados iniciais obtidos.

Quadro 1: Número de artigos encontrados por descritores

GRUPO	DESCRIPTORES	TOTAL
1	“Formação de Professores” and “Educação Infantil” and “Teoria Histórico-Cultural”	5
2	“Formação de Professores” and “Educação Infantil” and “Abordagem Histórico-Cultural”	1
3	“Formação de Professores” and “Educação Infantil” and “Enfoque Histórico-Cultural”	1
4	“Formação de Professores” and “Educação Infantil” and “Perspectiva Histórico-Cultural”	3
5	“Formação de Professores” and “Educação Infantil” and “Psicologia Histórico-Cultural”	4
6	“Formação docente” and “Teoria Histórico-Cultural” and “Educação Infantil”	5
7	“Formação docente” and “Abordagem Histórico-Cultural”	4
8	“Formação docente” and “Enfoque Histórico-Cultural”	1
9	“Formação docente” and “Perspectiva Histórico-Cultural”	8
10	“Formação docente” and “Psicologia Histórico-Cultural”	8
TOTAL		40

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras a partir de levantamento no Portal de Periódicos da Capes (2025).

Conforme apresentado no Quadro 1, na busca empreendida encontramos 40 artigos científicos. Desses, 23 artigos não atendiam ao recorte temporal – apesar de termos delimitado o período de busca –, 6 artigos estavam duplicados e 1 foi excluído por ser uma resenha de livro. Dessa forma, após selecionados os artigos que correspondiam aos critérios de inclusão, restaram 10 artigos científicos para compor o *corpus* da análise (Quadro 2).

Quadro 2: Artigos selecionados para análise

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)
Descritores: “Formação de Professores” and “Educação Infantil” and “Teoria Histórico-Cultural”		
2019	“Direitos fundamentais das crianças nas produções sobre formação de professores da Educação Infantil: uma análise à luz da teoria histórico-cultural”	Marília Alves dos Santos; Ariadni da Silva Oliveira; Elieuzza Aparecida de Lima
2019	“O papel do professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para a orientar a formação de professores”	Sônia Regina dos Santos Teixeira; Ana Paula de Araújo Barca
2021	“Organização das rotinas na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural para a formação de professores”	Ana Cláudia Bonachini Mendes
2023	“Desenvolvimento infantil: atividade e linguagem: implicações para a formação e as práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil”	Ana Maria Esteves Bortolanza; Cíntia Resende Corrêa; Marisângela Nandi Veronez
Descritores: “Formação de Professores” and “Educação Infantil” and “Abordagem Histórico-Cultural”		
2021	“O lúdico na formação de professores de Educação Infantil: tecendo diálogos, aprendendo com as cantigas de roda”	Maria Audenóra das Neves Silva Martins; Tereza Cristina Diniz Abreu
Descritores: “Formação de Professores” and “Educação Infantil” and “Perspectiva Histórico-Cultural”		
2019	“Formação dos profissionais da Educação Infantil”	Víviam Carvalho de Araújo; Alice de Paiva Macário
Descritores: “Formação de Professores” and “Educação Infantil” and “Psicologia Histórico-Cultural”		
2021	“Práticas de professores cribiás: representações sociais e formação docente”	Daniela Barros da Silva Freire Andrade; Clécia Lino da Silva
2022	“O estágio na formação de professores/as para a Educação Infantil: as significações dos/as discentes do curso de pedagogia”	Priscila de Andrade Silva Ximenes, Altina Abadia da Silva; Cláudia Tavares do Amaral
Descritores: “Formação docente” and “Teoria Histórico-Cultural” and “Educação Infantil”		
2019	“Princípios e possibilidade da formação docente na perspectiva do trabalho coletivo”	Karina Daniela Mazzaro de Brito; Elaine Sampaio Araújo
2021	“Formação docente e trabalho educativo na Educação Infantil: algumas reflexões”	Ilaine Inês Both; Michelle de Freitas Bissoli

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras a partir de levantamento no Portal de Periódicos da Capes (2025).

Em relação ao período de publicação, nos anos de 2019 e 2021 tivemos quatro artigos selecionados em cada ano. Os demais artigos foram publicados em 2022 e 2023.

O Quadro 3 apresenta os artigos distribuídos por região e pelo tipo de texto. Como podemos observar, todas as regiões brasileiras estão representadas nos artigos selecionados. Na Região Sudeste encontramos quatro pesquisas, das quais duas se caracterizam como levantamento bibliográfico e duas como pesquisas empíricas. Nas

regiões Sul e Nordeste encontramos uma pesquisa bibliográfica em cada região; nas regiões Centro-Oeste e Norte foram localizadas duas pesquisas empíricas em cada região.

Quadro 3: Artigos distribuídos por região

Região	Total	Tipo de Pesquisa
Sudeste	4	Levantamento e Revisão Bibliográfica (2) Pesquisa (Formação/curso de extensão) (2)
Sul	1	Revisão Bibliográfica
Nordeste	1	Revisão Bibliográfica
Centro-Oeste	2	Pesquisa (Formação)
Norte	2	Pesquisa (Formação)

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras a partir de levantamento no Portal de Periódicos da Capes (2025)

A distribuição apresentada denota que as pesquisas empreendidas no campo educacional sobre a formação de professores(as) na Educação Infantil, que considerem a Teoria Histórico-Cultural como aporte teórico, têm avançado a passos lentos. Além disso, chama a atenção, nos textos, o fato de que a autoria é totalmente feminina. Ou seja, as mulheres, que historicamente constituem a maioria no campo da atuação na Educação Infantil, também são maioria entre as pesquisadoras e estudiosas da temática.

Após leitura minuciosa e análise cuidadosa da íntegra dos artigos, organizamos a análise do conteúdo dos trabalhos em três categorias, de acordo com os interesses da presente pesquisa, ou seja, a forma como a Teoria Histórico-Cultural tem abordado a formação de professores(as) de Educação Infantil. Na primeira categoria, olhamos para a forma como as autoras utilizam os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, se estão alinhados ao Materialismo Histórico-Dialético ou não. Na segunda categoria buscamos analisar o modo como a formação de professores(as) é abordada nos textos e, por último, aspectos complementares dos temas abordados nos artigos alinhados à formação de professores(as).

Teoria Histórico-Cultural e Materialismo Histórico-Dialético nos trabalhos analisados

Iniciamos a análise dos textos procurando identificar de que forma a Teoria Histórico-Cultural é utilizada pelas autoras no que se refere aos princípios epistemológicos

da teoria. Duarte (2000) e Tuleski (2008), ao historicizarem a divulgação da teoria de Vigotski no Brasil, alertam para distorções, imprecisões e afastamentos dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético em várias publicações brasileiras e estrangeiras. Portanto, é fundamental que, ao lermos trabalhos produzidos sob esse referencial, fiquemos atentos à forma como a referida teoria é compreendida e utilizada.

Na análise dos trabalhos levantados, constatamos que quatro deles fazem referência explícita à perspectiva epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural (Brito; Araújo, 2019; Santos; Oliveira; Lima, 2019; Teixeira; Barca, 2019; Ximenes; Silva; Amaral, 2022). Outros quatro (Araújo; Macário, 2019; Bortolanza; Corrêa; Veronez, 2023; Both; Bissoli, 2021; Mendes, 2021), embora não façam referência direta, explicitam, na forma como utilizam o referencial, sua base no materialismo, uma vez que os textos partem de uma análise da totalidade para situar a formação de professores(as) na sociedade capitalista e consideram a divisão social de classes como elemento condicionante no exercício profissional. Também comparecem em algumas produções outros princípios fundantes do materialismo, como as categorias trabalho, atividade e desenvolvimento.

Dessa forma, apenas dois dos artigos selecionados não apontaram referências ao Materialismo Histórico-Dialético e também não utilizam essa teoria de forma a articular suas análises aos fundamentos epistemológicos que a sustentam. São os trabalhos de Andrade e Silva (2021) e de Martins e Abreu (2021).

Esses dados indicam maior alinhamento dos estudiosos da teoria com os fundamentos epistemológicos que a sustentam, evitando compreensões equivocadas do referencial bem como a referência a conceitos isolados, sem articulação com o conjunto da produção.

Com base na Teoria Histórico-Cultural e a partir dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, Brito e Araújo (2019) entendem o trabalho como atividade que possibilita a transformação do homem, pois é por meio do trabalho que o homem se humaniza e é pela atividade que ele dá sentido e significado pessoal às coisas que o cercam. Nessa proposição, as autoras citam Marx (1989), que define o trabalho como um processo pelo qual o homem regula sua relação com a natureza, modificando-a e modificando-se simultaneamente:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza (Marx, 1989, p. 149 *apud* Brito; Araújo, 2019, p. 592).

O trabalho é entendido como uma atividade necessária para a humanização, pois somos seres de natureza social e, à medida que atuamos sobre a realidade, apropriamo-nos dessa realidade, essencialmente dos elementos da cultura, transformando-nos e transformando a realidade de igual modo.

As produções analisadas que se fundamentam no Materialismo Histórico e Dialético partem da compreensão de que o professor é um sujeito histórico, inserido em um processo social dinâmico e contraditório, cuja prática deve ser intencional e alicerçada por uma teoria que oriente suas ações pedagógicas. Porém, essa formação teórica sólida é dependente das condições de formação e de trabalho. Both e Bissoli (2021) apontam que a precarização da carreira docente, a fragmentação dos currículos e a desvalorização do conhecimento científico são expressões de um modelo societário que subordina a educação à lógica do mercado. Nessa perspectiva as autoras enfatizam que

[...] a classe dominante engendra e lança expedientes também na formação dos professores e professoras, peças-chave na conformação da estrutura social vigente. A eles, em geral, é possibilitado o acesso mínimo aos conhecimentos, apenas o suficiente para atender aos interesses do capital (Both; Bissoli, 2021, p. 3).

Nos textos de Teixeira e Barca (2019), Brito e Araújo (2019) e Both e Bissoli (2021) identificamos críticas ao esvaziamento teórico da formação docente, destacando-se a ausência de fundamentos científicos e filosóficos nas práticas educativas. Essa lacuna, conforme apontam as autoras, leva à prevalência de uma pedagogia da experiência imediata, marcada pelo improviso e pelo tecnicismo. Essa constatação remete ao princípio da contradição, pois evidencia o conflito entre a necessidade de um ensino sistematizado e as condições objetivas da formação, que muitas vezes negligenciam o desenvolvimento consciente do professor. Teixeira e Barca (2019, p. 77) destacam que “[...] sem uma

compreensão dos fundamentos teóricos do seu ofício, o professor não pode desempenhar esse importante papel com criticidade, responsabilidade e dialogicidade”.

Outro aspecto recorrente nos artigos é a historicidade do trabalho docente. Santos, Oliveira e Lima (2019) situam a formação de professores(as) da Educação Infantil dentro de um contexto histórico marcado por práticas assistencialistas e políticas públicas fragmentadas. Essa análise reforça a necessidade de compreender a docência como prática social determinada pelas condições materiais de existência, o que exige a superação das formas alienadas de organização do trabalho pedagógico.

Coerentemente com a compreensão de que a formação humana é dependente da apropriação da cultura, os artigos criticam as abordagens teóricas que defendem o trabalho docente como um processo neutro ou espontâneo. Ao contrário, entendem-no como uma ação consciente, técnico-cultural, que organiza o ensino e promove desenvolvimento humano ao proporcionar às crianças acesso à cultura. Essa concepção se opõe às propostas de formação centradas na ideia de protagonismo da criança, sem intencionalidade pedagógica, comuns em abordagens construtivistas e pós-modernas. Assim, o professor não é visto apenas como facilitador, mas como sujeito ativo que organiza o meio e direciona o processo educativo.

Os estudos analisados reafirmam que o desenvolvimento humano não ocorre de forma espontânea, mas exige atividade orientada por motivos e objetivos pedagógicos bem definidos. Nessa direção, a prática pedagógica deve ser compreendida como prática social transformadora, em que o professor atua como organizador do ensino e promotor do desenvolvimento das crianças.

Formação de professores na Teoria Histórico-Cultural

Nesta categoria explicitamos as discussões empreendidas pelos autores dos textos selecionados em torno da formação de professores(as).

A formação de professores(as), especialmente para a Educação Infantil, quando concebida à luz da Teoria Histórico-Cultural, compreende um processo contínuo, dialético e historicamente situado, que articula teoria e prática em uma perspectiva humanizadora e crítica. Essa concepção se contrapõe a modelos formativos baseados apenas na experiência cotidiana ou em práticas espontaneístas, propondo, em seu lugar, a apropriação consciente de fundamentos teóricos e científicos que sustentem e orientem o trabalho pedagógico.

Teixeira e Barca (2019) ressaltam que os debates sobre a formação de professores(as) para a Educação Infantil ganham relevância no campo epistemológico brasileiro a partir da implementação da *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esses debates envolvem reflexão sobre o perfil docente, suas competências e as exigências da prática educativa.

Brito e Araújo (2019) reforçam essa perspectiva, argumentando que a LDB (Brasil, 1996), embora legitime a formação docente, não é suficiente para garantir uma prática pedagógica consistente. É imprescindível, segundo as autoras, que o processo formativo seja contínuo e planejado intencionalmente, considerando as necessidades reais de aprendizagem dos(as) professores(as) e das crianças, assegurando o desenvolvimento de ambos. Santos, Oliveira e Lima (2019) enfatizam que o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil foi marcado por um caráter assistencialista e compensatório.

Bortolanza, Corrêa e Veronez (2023) destacam que, ao longo da história da educação brasileira, a formação de professores(as) tem sido tema recorrente de debates, impulsionando a criação de políticas públicas voltadas à sistematização de legislações que abordem essa temática de forma mais consistente. No entanto, observam que, nas instituições escolares, ainda predominam propostas formativas centradas na ideia de professores(as) reflexivos enquanto, paralelamente, são introduzidas pautas e temáticas específicas que, muitas vezes, engessam as discussões e direcionam as ações pedagógicas para aspectos alheios à realidade escolar.

A análise dos artigos selecionados revelou um conjunto de temáticas recorrentes e interligadas, que expressam preocupações teóricas, políticas e pedagógicas em torno da formação de professores(as) da Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Uma das temáticas mais recorrentes refere-se à ausência de fundamentação teórica na formação e nas práticas pedagógicas, conforme também apontaram Martins (2010) e Pasqualini (2010), citadas na introdução deste artigo.

Para Bortolanza, Corrêa e Veronez (2023) as formações tendem a ser esvaziadas de fundamentos teóricos e metodológicos essenciais à organização do trabalho docente ancorados na ciência da educação. As autoras afirmam que a formação de professores(as) ainda carece de uma base científica sólida que possibilite a constituição de um profissional capaz de oferecer um ensino de qualidade. Nesse sentido, defendem que a formação de docentes que atuam na Educação Infantil deve estar sustentada em um amplo arcabouço teórico-metodológico, que permita a superação da lógica de uma atividade pedagógica

fragmentada e descontextualizada. Para elas, é fundamental que a formação propicie aos(as) professores(as) condições para promover o desenvolvimento integral e humanizado das crianças, conforme os princípios da ciência pedagógica fundamentada na Teoria Histórico-Cultural.

Bortolanza, Corrêa e Veronez (2023, p. 17) defendem a necessidade de apropriação consciente dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural como condição para uma prática pedagógica transformadora:

[...] para a formação do professor, seja ela inicial seja do professor em exercício, é preciso uma teoria que oriente trabalho docente na Educação Infantil, para pensar e (re) organizar seu processo de formação, que se constitui como um processo de autonomia profissional, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades máximas das crianças para uma educação humanizadora.

As autoras também criticam as práticas pedagógicas centradas em conceitos espontâneos, construídos a partir da vivência empírica e desprovida de base teórica consistente. A superação desse cenário exige uma formação ancorada em fundamentos teórico-metodológicos capazes de orientar a prática docente para além da lógica cotidiana. As pesquisadoras destacam a necessidade de objetivação da atividade docente como prática não cotidiana, ou seja, que ultrapasse o improvisado e a reprodução de modelos e passe a ser planejada, refletida e organizada com base em princípios científicos. Magalhães (2014, p. 15 *apud* Bortolanza; Corrêa; Veronez, 2023, p. 2) destaca que

a educação é uma objetivação da esfera da atividade não cotidiana, da esfera complexa da atividade humana. Por isso, é uma atividade que exige reflexão, intenção e fundamentação teórica. No entanto, a lógica que tem orientado o trabalho docente é a lógica do cotidiano. A questão estaria, então, em encontrar formas de impactar positivamente a compreensão do professor numa perspectiva de transformação da lógica que orienta seu pensar e agir na escola da infância.

Isso implica repensar o papel do professor como sujeito transformador, produtor de conhecimento e agente de transformação social, o que exige políticas públicas de formação inicial e continuada com esse olhar.

Teixeira e Barca (2019) também alertam para o esvaziamento teórico presente nas práticas docentes, decorrente da ausência de uma teoria que as sustente. Essa lacuna resulta em práticas conduzidas pela lógica da experiência cotidiana, o que caracteriza o “descarte,

negligência ou recuo da teoria” (Teixeira; Barca, 2019, p. 72). Essa situação compromete a intencionalidade da ação docente e favorece a reprodução de práticas baseadas na experiência espontânea e na lógica do senso comum. Análise realizada por Pacífico, Arcanjo e Gualberto (2023) sobre as produções que abordam a formação de professores(as) na pós-graduação em Educação em Rondônia confirmam essa fragilidade teórica.

Outro eixo temático relevante diz respeito à valorização do trabalho educativo e da formação em serviço. A formação continuada é apresentada como oportunidade de estudo, reflexão e ressignificação das práticas docentes. Both e Bissoli (2021) argumentam que a precarização da formação docente está relacionada às condições impostas pela lógica neoliberal, que fragmenta o conhecimento e esvazia o trabalho educativo. Assim, a formação precisa ser entendida como um processo coletivo e sistemático, capaz de promover a consciência crítica e o engajamento dos(as) professores(as) com a realidade social e educacional. As autoras enfatizam a formação continuada como uma das possibilidades para reverter esse cenário, qualificando e enriquecendo a atuação docente na Educação Infantil. Elas consideram

[...] a formação continuada como elemento essencial para o exercício da práxis, condição necessária para superar a lógica desumanizadora do capital. A busca consiste, portanto, em estreitar o elo entre teoria e a prática, visando ao enriquecimento do trabalho, o que se insere na luta contra as atuais relações sociais de dominação (Both; Bissoli, 2021, p. 18).

No trabalho formativo a relação entre teoria e prática é questão a ser equacionada. Santos, Oliveira e Lima (2019) defendem que a formação docente não pode ser reduzida a aspectos técnicos ou burocráticos, mas deve articular saberes teóricos e práticos em uma perspectiva crítica e ética. Essa articulação é possível quando o professor compreende sua prática como parte de uma totalidade histórica e social e se reconhece como sujeito formador e transformador.

Nessa perspectiva Brito e Araújo (2019) destacam as contribuições do trabalho coletivo para a formação. Essa formação se dá no engajamento de um determinado grupo de docentes em busca de um objetivo comum, e pela mediação da atividade se desenvolvem, a partir das relações que se estabelecem com os pares mais desenvolvidos, superando a individualidade. Contudo, as autoras ressaltam que a constituição desses coletivos não é algo dado, precisa ser desenvolvido: “[...] é necessário o desenvolvimento de uma consciência e personalidade coletiva” (Brito; Araújo, 2019, p. 607).

Com base nessa abordagem, Brito e Araújo argumentam que a formação deve estar centrada no entendimento de que é a aprendizagem que guia o desenvolvimento e que este, o desenvolvimento, a depender da qualidade e das intenções de quem organiza esse processo, pode ocorrer de várias formas. Assim, as autoras afirmam que formar indica uma ação contínua que está, esteve ou estará em andamento; isto é, um processo ainda não finalizado que pode dar-se no contexto de formação inicial, continuada e nas situações de trabalho.

O papel do professor, articulado às concepções de criança e de desenvolvimento humano, aparece como temática estruturante. Os textos analisados assumem a criança como sujeito histórico, cultural e ativo, cujo desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da atividade mediada. Nesse sentido, a função do professor é fundamental: ele organiza situações de ensino-aprendizagem que potencializam a Zona de Desenvolvimento Proximal, ampliando as possibilidades de desenvolvimento das crianças. Essa compreensão, baseada em Vigotski, destaca o papel intencional e formativo do docente.

Teixeira e Barca (2019), ao analisarem o perfil docente na perspectiva de Vigotski, elegem alguns conceitos para discussão. Entre eles a concepção de professor, formulada por Vigotski, e as implicações dessa concepção para a formação de professores(as). As autoras destacam que o(a) professor(a) é compreendido(a) como um sujeito ativo, responsável pela organização do meio social educativo e pela criação de condições que potencializem o desenvolvimento das crianças. As autoras recorrem a Vygotski (1997, p. 144)

[...] como uma abordagem teórica da psicologia, de base marxista, que visa compreender e explicar de forma dialética a gênese social do psiquismo da pessoa humana concreta, em toda a sua inteireza, o que nos permite pensar formas de orientar o pensar e o agir do professor como um intelectual que exerce uma das mais importantes atividades de nossa sociedade, que é justamente a de intervir de forma intencional na formação social da personalidade humana consciente de seus alunos.

A função docente transcende o papel técnico e requer uma postura consciente, crítica e intencional. Santos, Oliveira e Lima (2019) reforçam que a formação dos(as) professores(as) da Educação Infantil deve estar comprometida com os direitos fundamentais das crianças, assegurando uma prática educativa ética, crítica e sensível às necessidades do desenvolvimento infantil. As autoras apontam que essa formação precisa

ir além do cumprimento de exigências legais, contemplando dimensões ético-políticas e epistemológicas do trabalho docente.

Ximenes, Silva e Amaral (2022), ao analisarem o processo formativo de estudantes de Pedagogia durante o estágio supervisionado na Educação Infantil, ressaltam que ainda persistem concepções assistencialistas e idealizações do magistério como uma vocação materna ou dom natural. Essas representações revelam fragilidades teóricas na formação de professores(as) da Educação Infantil, que muitas vezes fica relegada aos componentes curriculares de estágio e práticas de ensino. As autoras defendem uma formação teórico-prática articulada, que considere o estágio como espaço de práxis, permitindo a construção da identidade docente e da profissionalização de forma crítica e contextualizada:

[...] o estágio como *práxis* que permite aos/as e estagiários/as, aos/as professores/as orientadores/as e aos/as profissionais da instituição concedente relacionarem e refletirem aspectos teórico-práticos da profissão [...] campo fértil para os/as futuros/as professores/as construam suas significações sociais e pessoais da formação profissionalização e identidade docente mediante ao exercício da docência situada em espaços de confronto direto com as situações reais da profissão e da prática pedagógica (Ximenes; Silva; Amaral, 2022, p. 184).

Brito e Araújo (2019) e Teixeira e Barca (2019) destacam alguns princípios denominados por elas de princípios orientadores da formação continuada: mediação, atividade, desenvolvimento e *obutchenie*. A mediação, considerada como a forma em que as relações se constroem, seja entre o homem e outros homens, seja entre o meio, o mundo e as coisas, portanto, é um processo cultural, que, a depender das relações que se estabelecem, se qualifica ou não, ocorre ou não a aprendizagem. Nessa perspectiva,

[...] as FPS [Funções Psicológicas Superiores] são desenvolvidas por processos mediados culturalmente [...]. A mediação está presente nas relações do homem com o mundo e com outros homens e, para nós, torna-se um princípio, porque consideramos que a qualidade da aprendizagem está relacionada à qualidade da mediação (Brito; Araújo, 2019, p. 598).

Teixeira e Barca (2019) apontam que a concepção de professor orienta a ação docente, a forma como um professor organiza o trabalho pedagógico, por isso, merece um destaque no processo de formação de professores(as). Para as autoras, na concepção de Vigotski, o professor não apenas realiza uma “mediação” ou é um mero “meio” técnico ou

simbólico. Diferentemente disso, ele é um ser humano vivo, ativo, consciente, um intelectual organizador do meio social educativo. Ele não é um simples intermediário entre o aluno e o conhecimento. Ele é o intelectual dirigente do processo educativo, um condutor, regulador e controlador das relações próprias do meio social educativo escolar.

Brito; Araújo (2019), fundamentadas nas concepções de Leontiev, afirmam que a Atividade de ensino, como atividade, só existe se contiver nela um motivo “[...] para a atividade compor-se, deve haver uma necessidade e um motivo que encontrem no objeto o impulso para acontecer: a atividade configura-se na dimensão da orientação. Mas a atividade só existe por meio das ações e operações” (p. 603).

Teixeira e Barca (2019) apresentam mais dois princípios da teoria de Vigotski, ligados diretamente ao papel do professor como organizador do meio social educativo. O primeiro é *obutchenie*, que as autoras entendem como o conceito que marca o caráter dialético do processo educativo. Para elas, o conceito une, dialeticamente, o professor, o aluno e o meio social educativo; destaca o papel da intencionalidade pedagógica; e enfatiza o ensinar e o aprender como uma unidade dialética.

O fato de esse conceito reunir tantos elementos e de não termos no idioma português uma palavra exata correspondente à palavra russa “*obutchenie*” levou alguns autores a traduzirem-na por “aprendizado”, “instrução” (Prestes, 2012a) ou “situação de ensino” (Prestes, 2012b). Teixeira e Barca (2019) afirmam que, após estudos e análises do referido conceito em articulação com o sistema conceitual de Vigotski como um todo, optaram por usar a própria palavra “*obutchenie*” e, considerando a tradução que mais se aproxima da proposição de Vigotski, defendem a expressão “situação de ensino-aprendizagem”. Destacam ainda que

[...] não é a aprendizagem ou aprendizado que promove o desenvolvimento, mas a *obutchenie*. São as *obutchenies* organizadas intencionalmente pelos professores em diálogo com seus alunos que podem pôr em movimento diferentes processos de desenvolvimento, contribuindo para a formação social da personalidade humana consciente (Teixeira; Barca, 2019, p. 77).

Outro conceito apontado como princípio por Teixeira e Barca (2019) é o de Zona de Desenvolvimento Proximal ou iminente. As autoras defendem que Vigotski utilizou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ou iminente para dar conta da relação

existente entre três elementos: o desenvolvimento, a *obutchenie* e a ação colaborativa de outra pessoa (Prestes, 2012a).

Teixeira e Barca (2019, p. 78) destacam a necessidade de que

[...] as pessoas interessadas em intervir no processo social de formação da personalidade humana consciente de uma pessoa, notadamente, pais e professores, atentassem para o desenvolvimento próximo ou iminente, representado por aquilo que está em um horizonte próximo, na zona de possibilidades de desenvolvimento e que pode vir a tornar-se desenvolvimento real para a pessoa, desde que sejam organizadas *obutchenies* para tal e que as pessoas mais experientes prestem ajuda, colaboração à pessoa em desenvolvimento. [...] a *obutchenie*, entendida como uma situação de ensino-aprendizagem, organizada deliberadamente pelos professores em diálogo com seus alunos, não é certeza de desenvolvimento, mas sendo realizada em uma ação colaborativa entre professor e os alunos ou entre alunos mais experientes, gera mais possibilidades de desenvolvimento.

As autoras apresentam críticas às publicações equivocadas sobre o papel do professor veiculadas no Brasil, em cursos de formação inicial e continuada, os quais apontam que, na concepção de Vigotski, o professor exerce a função de mediador entre o aluno e a aprendizagem ou conhecimento. As autoras defendem que a concepção de professor como “mediador” não é respaldada no sistema teórico do autor – as mediações defendidas por Vigotski são a mediação por instrumentos técnicos (mediação técnica) e a mediação por símbolos (mediação simbólica).

A formação de professores(as), especialmente no campo da Educação Infantil, precisa ser compreendida como um processo dialético que envolve a análise da realidade, o estudo teórico e a transformação consciente da realidade educativa. Isso exige políticas públicas que garantam condições materiais, tempo de estudo e espaços coletivos de formação. Também exige o compromisso das instituições formadoras com uma formação teórica crítica e socialmente referenciada.

Outras temáticas discutidas nos textos selecionados

Nesta categoria apresentamos as principais temáticas discutidas nos textos lidos. A análise empreendida nos mostrou que das dez produções selecionadas somente quatro têm como objetivo principal discutir a formação de professores(as): Teixeira e Barca (2019), Brito e Araújo (2019), Both e Bissoli (2021) e Araújo e Macário (2019).

Os demais textos, embora não tenham a formação de professores(as) como foco central, abordam temáticas relacionadas à formação: Santos, Oliveira e Lima (2019) analisam se os direitos fundamentais das crianças são discutidos nas produções que discorrem sobre a formação de professores(as); Mendes (2021) trata da organização das rotinas na Educação Infantil; Bortolanza, Corrêa e Veronez (2023) buscam compreender o desenvolvimento infantil, a atividade e a linguagem e quais as implicações para a formação e as práticas pedagógicas de professores(as) de Educação Infantil; Ximenes, Silva e Amaral (2022) tratam do estágio na formação de professores(as) para a Educação Infantil; Martins e Abreu (2021) discutem o lúdico na formação de professores(as) de Educação Infantil; e no texto de Andrade e Silva (2021) a temática é a prática docente e as representações sociais da formação.

Ximenes, Silva e Amaral (2022), ao discutirem o estágio na formação de professores(as) para a Educação Infantil, apontam que essa formação, mais especificamente o curso de Pedagogia, apresenta muitas contradições, fragilidades e indefinições teóricas, pedagógicas, políticas, econômicas, sociais e culturais na formação e construção identitária. Conforme as autoras, para os(as) docentes do curso de Pedagogia, o estágio é o momento de reflexão sobre os aspectos teórico-práticos da profissão.

As autoras mencionam que a formação de professores(as) e a prática pedagógica na Educação Infantil, historicamente, estavam pautadas em “[...] propostas assistencialistas e paliativas, segundo as quais bastava o/a professor/a gostar de crianças, ter dons maternais, dom de ensinar, para o bom desempenho de suas funções” (Ximenes; Silva; Amaral, 2022, p. 184). Apresentam críticas a essa visão do perfil docente e defendem que “[...] para ensinar, exige-se do/a professor/a uma dimensão muito maior, que passa por sua permanente formação e identidade profissional e pelas suas condições de vida e de trabalho” (p. 184). As autoras reforçam a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico “[...] sobretudo no que diz respeito ao binômio conteúdo-forma, a intencionalidade e planejamento de práticas pedagógicas, precarização do trabalho docente; e relação família-escola” (p. 184).

Ximenes, Silva e Amaral recorrem ao que dispõem as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, que orientam a formação inicial e estabelecem que cabe às universidades a incumbência de reformular seus projetos curriculares, com propostas de formação inicial para professores(as) da Educação Infantil (creche e pré-escola) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as autoras ressaltam que

formar professores para cuidar e educar em espaços coletivos da creche e da pré-escola requer olhar para as aquisições dos conhecimentos disciplinares, epistemológicos, didáticos e metodológicos. Há que se considerar a aprendizagem por meio das experiências, construções, provações, reflexões. Ao vivenciarem os processos de investigação e problematização da realidade da educação, a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos da Pedagogia, as experiências do estágio configuram-se como oportunidades de se conjugar [sic] o saber teórico e o saber fazer na formação profissional de professores para a educação infantil (Ximenes; Silva; Amaral, 2022, p. 187).

Segundo as autoras, o estágio supervisionado, quando bem orientado, pode representar uma etapa significativa na formação para a docência na Educação Infantil. Essa etapa formativa oferece a oportunidade de aproximar a universidade dos espaços educativos, como creches e pré-escolas, contribuindo para a construção de vínculos entre teoria e prática. Nesse sentido, o estágio é visto como um momento privilegiado de articulação entre os saberes acadêmicos e as experiências concretas da docência, sendo potencialmente capaz de contribuir para a superação da histórica separação entre o que se aprende na formação teórica e o que se vivencia nas práticas pedagógicas cotidianas.

Nas palavras das autoras, o estágio contribui diretamente para o processo de constituição da identidade profissional dos licenciandos que atuarão na Educação Infantil. Ressaltam que é essencial que essa formação esteja baseada em uma concepção dialética, na qual teoria e prática se sustentem mutuamente, superando a tradicional fragmentação entre os saberes escolares e os saberes da experiência.

Além disso, apontam que a vivência no estágio favorece reflexões críticas sobre as próprias concepções e expectativas dos futuros docentes. Por meio desse processo, os sujeitos em formação têm a chance de confrontar suas crenças e valores com as realidades encontradas nas instituições educativas, o que pode tanto reforçar visões históricas da Educação Infantil como espaço assistencial quanto evidenciar tensões e aberturas para uma valorização maior da dimensão pedagógica dessa etapa de ensino.

Bortolanza, Corrêa e Veronez (2023, p. 4), ao discorrerem sobre a tarefa do professor de Educação Infantil na organização das propostas educativas que proporcionem o desenvolvimento das crianças, destacam que

[...] organizar a escola de Educação Infantil se reveste da maior importância como espaço educacional no qual a criança é o sujeito da atividade, e tem múltiplas capacidades de aprender ao apropriar-se de

fenômenos e objetos do mundo da cultura. Esse tipo de educação desenvolve as potencialidades das crianças na apropriação das formas mais elaboradas de cultura a serem objetivadas, que pode expressá-las em diferentes linguagens.

Recorrendo aos conceitos de desenvolvimento infantil, atividade, linguagem, sentido e significado, as autoras discutem o papel dos(as) professores(as) no trabalho com as crianças pequenas:

[...] a tarefa do professor e da escola é oferecer o meio rico em formas, ideias, necessário para a criança, desafiando-a por meio de problemas e a orientando. Isso implica que os professores ensinem a criança a pensar conceitos, para que ela desenvolva o pensamento teórico, aprendendo a abstrair, embora os conceitos espontâneos continuem presentes (Bortolanza; Corrêa; Veronez, 2023, p. 7).

As autoras afirmam que o desenvolvimento da criança é intrínseco às condições reais de vida e ao lugar que elas ocupam nas relações sociais. Ancoradas em Leontiev (2006), Bortolanza, Corrêa e Veronez (2023) destacam que na Educação Infantil as crianças são capazes de perceber as relações concretas que se estabelecem à sua volta, suas formas de vida. A partir da compreensão desse mundo, representam essas ações e, ao representá-las, se desenvolvem.

As autoras reforçam as ideias de Leontiev (2006), ao destacarem que a atividade considerada como principal em determinada etapa do desenvolvimento infantil é aquela que promove transformações significativas nos processos psicológicos e nos traços constituintes da personalidade da criança. Trata-se, portanto, de uma atividade cujo papel é central na organização do desenvolvimento.

Ainda com base nos pressupostos de Leontiev (2006), Bortolanza, Corrêa e Veronez (2023) explicam que os processos psíquicos que se formam no decorrer da atividade estão diretamente relacionados ao objeto e aos motivos que impulsionam a criança a se envolver com determinada ação. Essa atividade principal distingue-se da ação individual, uma vez que esta possui um objetivo específico, que pode não coincidir com o motivo mais amplo da atividade à qual está vinculada.

Subsidiadas pelas concepções de Vigotski (2010), Bortolanza, Corrêa e Veronez (2023) discorrem sobre a linguagem como uma das principais funções psíquicas superiores. Apresentam o percurso do desenvolvimento humano e afirmam que a apropriação da linguagem, destacada por Vigotski (2010) como uma das mais importantes

conquistas da humanidade, representa um salto no desenvolvimento humano, pois, além de oportunizar a apropriação da cultura nas suas formas mais elaboradas, é por meio dela que as demais funções psicológicas se entrecruzam.

Segundo Bortolanza, Corrêa e Veronez (2023), ao representar objetos e fenômenos por meio da linguagem, a humanidade superou os limites do campo sensorial-biológico, desenvolvendo a capacidade de pensar, que é de natureza cultural. No caso da criança, embora o desenvolvimento biológico e o cultural sejam distintos em essência, eles ocorrem de forma simultânea e integrada, constituindo um processo único que articula os órgãos naturais (biológicos) aos artificiais (culturais).

Apoiadas nos estudos de Vigotski (2010), Luria (2006) e Mukhina (1996), Bortolanza, Corrêa e Veronez (2023) explicam que o pensamento e a linguagem são funções distintas, mas que se articulam no pensamento verbal, promovendo a reorganização dos processos psíquicos da criança. Ao final da etapa pré-escolar, a criança tende a compreender a estrutura da linguagem verbal, desde que tenha acesso às condições de vida que possibilitem seu pleno desenvolvimento.

Nesse contexto, as autoras ressaltam algumas reflexões de Vigotski (2010) sobre o ensino da leitura e da escrita desde a Educação Infantil. Destacam, inicialmente, a importância de a criança descobrir a função simbólica dos signos ainda na idade pré-escolar. No entanto, criticam a prática comum de introduzir a técnica da escrita antes que a criança tenha vivenciado a linguagem escrita em sua forma viva e funcional. Argumentam que ensinar a ler e escrever de maneira mecânica impede que a criança atue com autonomia e dificulta o desenvolvimento pleno de sua personalidade. Além disso, apontam que o meio social em que a criança está inserida exerce grande influência sobre o processo de aprendizagem da linguagem. Por fim, enfatizam que é necessário organizar etapas de ensino que preparem efetivamente a criança para o domínio da linguagem escrita.

Ao discutir sobre a organização das rotinas na Educação Infantil, Mendes (2021) destaca a importância da formação continuada para a apropriação teórica dos professores(as) e o modo como os estudos compartilhados nos momentos de formação são incorporados aos relatos e às práticas das professoras participantes. A autora ainda sublinha alguns desencontros entre a legislação em vigor e as pesquisas que defendem o processo educativo como possibilidade de desenvolvimento pleno na infância; e faz críticas aos modelos de organização das rotinas nas escolas de Educação Infantil, que, na maioria das vezes, são direcionadas pelas Secretarias de Educação e pela gestão escolar

sem a participação efetiva dos professores(as) e das crianças.

Ao apresentar os conceitos de desenvolvimento humano e do papel do professor, Mendes (2021, p. 80-81) aponta que

[...] a compreensão do desenvolvimento humano na infância está vinculada aos processos de formação em contexto e por esta razão, as práticas formativas devem articular-se com as situações cotidianas profissionais e os saberes docentes devem ser compartilhados e discutidos à luz da Teoria Histórico-Cultural. Logo, se no processo de formação em contexto o professor tem um papel ativo na construção de seus saberes, consequentemente o resultado dessa ação terá implicações na vida das crianças.

Nessa visão, a autora destaca que o professor, como aquele que organiza as ações objetivando o desenvolvimento das crianças, deve garantir a participação destas na organização da rotina de forma que contribuam para as decisões de como, o que, onde e quando as atividades serão executadas bem como opinem nas propostas de agrupamentos.

O tempo institucional, entendido como uma construção social que regula o funcionamento da escola, muitas vezes entra em conflito com o tempo simbólico e subjetivo das crianças. A autora evidencia essa tensão, destacando que o tempo vivido pelas crianças nem sempre dialoga com a organização escolar. No entanto, observa que, quando a rotina é planejada de modo a considerar as necessidades e os ritmos infantis, ocorre uma diminuição dos níveis de ansiedade. Ela afirma: “Com essa forma de organização, constatamos a diminuição do nível de ansiedade das crianças, uma vez que se autorregulam na execução das atividades planejadas” (Mendes, 2021, p. 81).

A qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil requer investimento constante na formação continuada dos profissionais. Planejar, refletir, registrar, executar, avaliar e transformar a prática docente exige uma sólida base teórica e científica. Nesse sentido, ser “intelectual da própria prática” implica compreender que as ações com as crianças devem estar fundamentadas em pressupostos teóricos consistentes, que sustentem o trabalho educativo em suas dimensões ética, estética e política.

A gestão escolar, por sua vez, desempenha papel estratégico na articulação entre os diversos setores da escola, sendo essencial para criar condições objetivas que favoreçam o desenvolvimento integral de crianças e educadores. A autora ressalta que os dados coletados a partir dos relatos das professoras revelam a importância da formação continuada na apropriação teórica dos docentes. Tais momentos de estudo e reflexão

compartilhados contribuíram não apenas para o aprimoramento profissional das participantes, mas também para a consolidação de práticas pedagógicas potencialmente mais humanizadoras.

E, por fim, apresentamos as discussões de Santos, Oliveira e Lima (2019) sobre os direitos fundamentais das crianças nas produções sobre formação de professores(as) da Educação Infantil. As autoras discorrem no referido artigo sobre os direitos fundamentais das crianças, entre eles o direito a uma educação desenvolvente. Apresentam aspectos importantes sobre a história da Educação Infantil no Brasil, marcada por um caráter assistencialista e compensatório, com movimentos instituídos em busca de “romper com o modelo assistencialista e remediador e instaurar uma organização escolar comprometida com o desenvolvimento das crianças pequenas segundo suas particularidades e reais necessidades” (Santos; Oliveira; Lima, 2019, p. 115). Em uma perspectiva histórica, apontam a garantia da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, uma importante conquista que visa garantir e promover os direitos fundamentais das crianças.

As pesquisadoras afirmam a “importância de se pensar a formação inicial e continuada de educadores com vistas a garantir que esses profissionais respeitem e assegurem, em suas práticas educativas, os Direitos Fundamentais das Crianças” (Santos; Oliveira; Lima, 2019, p. 117).

As autoras apresentam resultados de um levantamento bibliográfico, a partir do qual organizaram e discutiram os artigos que não tinham relação direta com os descritores pesquisados a partir de seis categorias: 1- O direito de as crianças serem educadas por professores(as) com formação de qualidade; 2- O direito a serem cuidadas com atenção e afeto; 3- O direito à liberdade de expressão, respeito e valorização da diversidade; 4- Os direitos das crianças com deficiência e com dificuldades de aprendizagem; 5- O direito à brincadeira e à liberdade; e 6- O direito ao desenvolvimento humano.

Considerando as categorias elencadas, as autoras destacam que a promoção do desenvolvimento vislumbra a concretização e garantia dos direitos e o respeito às especificidades da infância, um ensino desenvolvente pautado na organização de uma sólida formação de professores(as), que supere o esvaziamento teórico e permita práticas intencionais no trabalho com as crianças; respeito à diversidade, principalmente em relação às crianças com deficiências e/ou dificuldades de aprendizagens; e organização de práticas pedagógicas que contemplem as etapas do desenvolvimento da criança.

Considerações finais

A análise dos estudos selecionados, reunidos a partir do levantamento realizado no Portal de Periódicos da Capes, revela que a Teoria Histórico-Cultural tem oferecido importantes contribuições para a compreensão e ressignificação da formação de professores(as) da Educação Infantil. As produções analisadas evidenciam uma preocupação comum com a superação de modelos formativos esvaziados de fundamentação teórica, fragmentados, tecnicistas e que desconsideram as condições reais dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Entendem que esses modelos decorrem da compreensão da educação como mera preparação técnica para atuar na sociedade neoliberal e não como processo de humanização, constitutiva de personalidades conscientes capazes de transformar essa sociedade.

Os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente os conceitos de mediação, *obutchenie*, Zona de Desenvolvimento Proximal ou iminente e trabalho como atividade transformadora, constituem pilares centrais na defesa de uma formação docente crítica, intencional e humanizadora. Os artigos apontam a necessidade de uma formação que não se restrinja à dimensão técnica, mas que envolva o professor como sujeito ativo, capaz de compreender a realidade educativa e social e intervir nela de modo a transformá-la.

Além disso, outras temáticas recorrentes nas produções – como a valorização do trabalho coletivo, a articulação entre teoria e prática, a concepção de criança como sujeito histórico e o papel do professor como organizador do meio educativo – reforçam a importância de uma sólida formação teórica capaz de permitir que tanto os professores(as) quanto as crianças possam desenvolver-se plenamente.

E, ao retomarmos o ponto de partida desta revisão, não podemos deixar de destacar a relevância das condições objetivas de trabalho e de formação no processo de qualificação do trabalho docente. Assim, dialeticamente, é preciso considerar que, quanto maior a compreensão que os docentes possuem dos múltiplos determinantes do seu trabalho na sociedade capitalista, maiores as possibilidades de transformação. Ou seja, sob essas condições a formação teórica crítica e coletiva se faz ainda mais relevante.

Também é importante indicar os limites desta revisão bibliográfica, especialmente pelo uso de um único repositório. Revisões mais amplas são necessárias para que se possam sistematizar as produções sobre formação de professores(as) sob a Perspectiva

Histórico-Cultural, uma vez que as contribuições desse referencial permitem a defesa intransigente dos docentes como profissionais do ensino e o direito de uma formação teórica sólida como condição para essa profissionalização.

Referências

- ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire; SILVA, Cléia Lino da. Práticas de professores cribiás: representações sociais e formação docente. **Psi Unisc**, Santa Cruz do Sul - RS, v. 5, n. 1, p. 7-20, 5 jan. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/14929> Acesso em: 17 jan. 2025.
- ARAÚJO, Víviam Carvalho de; MACÁRIO, Alice de Paiva. Formação dos profissionais da Educação Infantil: interface Ensino, Pesquisa e Extensão. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 45-57, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19046> Acesso em: 17 jan. 2025.
- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; CORRÊA, Cíntia Resende; VERONEZ, Marisângela Nandi. Desenvolvimento infantil, atividade e linguagem: implicações para a formação e as práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil. **Dialogia**, [S. l.], n. 43, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23879> Acesso em: 29 jul. 2025.
- BOTH, Ilaine Inês; BISSOLI, Michelle de Freitas. Formação docente e trabalho educativo na Educação Infantil: algumas reflexões. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 57, p. e13538, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13538> Acesso em: 17 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 28 mar. 2023.
- BRITO, Karina Daniela Mazzaro de; ARAÚJO, Elaine Sampaio. Princípios e possibilidades da formação docente na perspectiva do trabalho coletivo. **Obutchénie – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 591-617, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47434> Acesso em: 17 jan. 2025.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf> Acesso em 27 jul. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nádia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na Psicologia Histórico-Cultural do Desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/P4BLV9bV3zzMmqJ7bDkjcCc/abstract/?lang=pt> Acesso em: 24 maio 2024.

MARTINS, Maria Audenôra das Neves Silva; ABREU, Tereza Cristina Diniz de. O lúdico na formação de professores de Educação Infantil: tecendo diálogos, aprendendo com as cantigas de roda. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís - MA, v. 14, n. 2, p. 535-557, 8 jul. 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17242> Acesso em: 17 jan. 2025.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini. Organização das rotinas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural para a formação de professores: **Devir Educação**, Lavras – MG, v.5, n. 2, p. 67–85. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/rde.v5i2.346>, Acesso em: 17 jan. 2025.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do meio científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822> Acesso em: 27 jul. 2025.

MUKHINA, Valéria. Desenvolvimento da linguagem na idade pré-escolar. In: MUKHINA, Valéria. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 233-242.

PACÍFICO, Juracy Machado; ARCANJO, Diana Campos Fontes; GUALBERTO, Madma Laine Colares. A formação de professores na Amazônia rondoniense: algumas aproximações. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 10, p. 1-13, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/7417/483> Acesso em: 29 jul. 2025.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-191. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf> Acesso em: 29 jul. 2025.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012a.

PRESTES, Zoia. Vigotski, Lev Semionovitch: algumas perguntas, possíveis respostas. *In*: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012b. p. 57-71.

SANTOS, Marília Alves dos; OLIVEIRA, Ariadni da Silva; LIMA, Elieuzza Aparecida de. Direitos fundamentais das crianças nas produções sobre formação de professores da educação infantil: uma análise à luz da teoria histórico-cultural. **Devir Educação**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 114-135, 2019. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/185> Acesso em: 17 jan. 2025.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 71-84, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4584> Acesso em: 17 jan. 2025.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Prólogo a la versión Russa del libro de E. Thorndike: Principios enseñanza basados a la psicología. *In*: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1997. p. 143-162. Publicação original de 1926.

XIMENES, Priscila de Andrade Silva; SILVA, Altina Abadia da; AMARAL, Cláudia Tavares do. O estágio na formação de professores/as para a Educação Infantil: as significações dos/as discentes do curso de pedagogia. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 182-198, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/74868> Acesso em: 17 jan. 2025.

Enviado em: 09/08/2025.

Aceito em: 15/12/2025.

Publicado em: 31/12/2025.