



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Educação infantil no século XXI: o que ainda falta? Suely Amaral Mello

Como citar: MELLO, S. A. Educação infantil no século XXI: o que ainda falta? *In:* PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **As (contra)reformas na educação hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 67-78.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-985-6.p67-78>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO SÉCULO XXI: O QUE AINDA FALTA?

Suely Amaral Mello

Começo por lembrar os avanços na educação das crianças brasileiras de 0 a 6 anos. Ainda que o atendimento às crianças pequenas em creches e pré-escolas seja recente – é a partir dos anos 1980 que este atendimento começa de fato a acontecer –, em 2012 já atendíamos 22% das crianças de 0 a 3 anos e, em 2015, 90% das crianças entre 3 e 6 anos já frequentavam a pré-escola. E, ainda que o atendimento em creches seja bastante discrepante entre as regiões brasileiras – 40% das crianças de Santa Catarina têm uma vaga em creches e apenas 4% das crianças do norte do país tem esse direito garantido –, o avanço no atendimento não pode ser ignorado.

No entanto, este é apenas um lado da questão. Para além da quantidade, está a qualidade, e nisso temos pecado numa questão que é central na definição da qualidade da educação dos pequenos: a formação das professoras e dos professores. E mesmo esta questão aparece camuflada em sua aparência. Segundo dados do INEP, os profissionais atuando em <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-985-6.p67-78>

creches, diplomados com formação em nível superior eram 11% do total em 2000. Em 2013, este número salta para 60%. Na pré-escola, o número de graduados salta de 24% em 2000 para 62% em 2013. Entre 2000 e 2013, os ingressantes nos cursos de graduação cresceu 76%.

No entanto, dos 32 mil cursos de graduação oferecidos pelas 2.391 Instituições existentes no país em 2013, apenas 301 eram públicas, frente a 2090 privadas. Dos 5.373.450 de alunos dos cursos de graduação, 71% deles estavam matriculados em instituições privadas. Do total de matrículas, 15% correspondia a cursos à distância e destes cursos, 86% eram oferecidos por universidades privadas, sendo que a licenciatura é o grau acadêmico que mais registra participantes em EaD.

Não é novidade este quadro da educação em nosso país e o descaso com que, de um modo geral, a educação tem sido tratada pelos governos.

Nossa pátria iletrada, como diz o professor Renato Colistete, da Faculdade de Economia e Administração da USP, fez, desde o início de sua história, uma opção por manter a maior parte de seus habitantes fora da escola. Segundo pesquisa recente deste professor, o desempenho do Brasil na implantação de um sistema fundamental de ensino foi espantosamente ruim e decepcionante, mesmo quando comparado a países semelhantes do ponto de vista de estrutura social e econômica. Segundo o professor, se houvesse um prêmio para a capacidade de deixar crianças fora da escola, o Brasil poderia recebê-lo. Enquanto já em 1830, nos Estados Unidos, 50% das crianças entre 5 e 14 anos estava na escola, em 1870, no Brasil, só 6% dos meninos e meninas frequentavam a escola. Em 1920 – 50 anos depois –, México, Colômbia e Guatemala tinham entre 20 e 25% das crianças na escola; no Brasil, tínhamos apenas 15%. Em 1900, os Estados Unidos tinham mais de 90% das crianças em idade escolar na escola. Esta cifra, o Brasil só atingiria 100 anos depois, na virada para ao ano 2000.

E qual seria a razão do atraso brasileiro na implantação de um sistema educacional? Cresce o interesse por esta discussão, especialmente se consideramos que o país já tinha desde a primeira década da república, ou seja, ainda no século XIX, uma burocracia militar, jurídica e diplomática bem estruturada, além de duas faculdades de di-

reito e, desde a independência, já havíamos criado uma máquina estatal relativamente bem organizada.

Por que, então, seria tão complicado manter professores e escolas pelas vilas e cidades brasileiras? Ou a pergunta correta, neste caso, seria outra? Por que se entendia dispensável espalhar professores e escolas pelas vilas e cidades brasileiras?

O argumento tradicional utilizado para explicar essa situação era a falta de demanda por escolas. No entanto, a pesquisa mostra que eram inúmeros os abaixo-assinados pedindo por escolas no interior do país, alguns inclusive indicando que eram analfabetos os pais que demandavam escolas para seus filhos.

Buscando explicações para este atraso na implantação de um sistema educacional no país, a pesquisa aponta que o problema terá sido a centralização histórica dos impostos e das decisões no Brasil, que ainda hoje pouco estimula, ao contrário, rejeita a participação local.

Nossa pátria (des)educadora desde sempre afasta, em lugar de buscar a participação do povo nas decisões. Assim é que a constituição de 1824 definia que a contratação de professores, a criação de escolas e o financiamento da educação seria feito pela província. Além disso, este financiamento dependia da criação de impostos, que num país de economia rural, viria da propriedade rural. Acontece que quem decidia sobre a criação desses impostos na assembleia geral eram os próprios proprietários de terra, representados e representantes na assembleia, e que se negavam a criar impostos para financiar a educação.

Além disso, os impostos recolhidos eram absolutamente centralizados, como de alguma forma ainda são no Brasil. Para dimensionar esta centralização, basta observar que em 1913, 60% dos impostos recolhidos nos Estados Unidos ficavam no município. No Brasil, 60% ia para o poder central e apenas 15% para os municípios. Essa tradição de poder centralizado vem do Império e tradicionalmente chega ao município sob a forma de favor político – até pouco tempo atrás, favor político dos coronéis e mais recentemente dos políticos de carreira.

Mas se essa foi uma forma inicial e duradoura de exclusão da maioria de suas crianças do sistema educacional brasileiro, certamente não foi a única. Conforme afirma a professora Marisa Meira,

Em princípio expressa na falta de oportunidades de acesso à escola de grandes contingentes de crianças, especialmente nas regiões mais pobres do país, e, mais adiante, em elevados níveis de evasão e repetência, atualmente ela se revela de modo mais sutil, embora não menos violento: a permanência nas escolas por longos períodos de tempo de crianças e jovens que nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares. (MEIRA, 2012, p. 75).

E os dados são alarmantes quando vistos em seu conjunto.

Pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa – criadores do Índice de Alfabetismo Funcional (INAF) – que coleta dados há mais de uma década, atualizou recentemente, com os dados de 2011 e 2012, os números relativos ao domínio da habilidade de leitura, escrita e matemática entre os brasileiros com idade entre 15 e 64 anos. Ao longo dos últimos 10 anos, houve redução do analfabetismo absoluto e também do nível de alfabetização rudimentar, com um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática, devidos em parte à universalização da escola básica e ao aumento do número de anos de estudo. Dados do IBGE para o período de 2000-2010 mostram um aumento de 30 milhões no número de brasileiros com ensino superior e médio.

No entanto, dados para o período, mostram que os avanços no nível de escolaridade da população não têm correspondência com o nível de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática. Somente 62% das pessoas com nível superior e 35% das pessoas com nível médio podem ser consideradas plenamente alfabetizadas e, o que parece agravar ainda mais o quadro, em ambos os casos, essa proporção é inferior à observada no início da década.

Dados do INEP, a partir da Prova Brasil de 2013, revelam que a maior parte dos alunos não aprende o considerado adequado para o ano escolar que frequenta, e o que torna o caso ainda mais sério é que o índice de sucesso cai à medida que os anos de escolaridade avançam. Para dar um

exemplo, no que diz respeito ao aprendizado da língua portuguesa na rede pública de ensino, avalia-se que apenas 40% dos alunos aprenderam o adequado em leitura e interpretação de textos até o 5º. ano, na rede pública de ensino. No 9º. ano, essa proporção cai para 23%.

E O QUE TUDO ISTO TEM A VER COM A EDUCAÇÃO INFANTIL?

A apresentação desse conjunto de dados anteriores – seja em relação à qualidade de nosso ensino fundamental, seja em relação à qualidade da formação de nossas professoras e professores – parece nos autorizar a dizer que a formação inicial dos professores e professoras da infância é frágil. Com uma frágil formação de base, é baixo o poder de resistência às pressões, seja dos familiares ou dos professores e professoras do ensino fundamental que pensam a educação infantil como preparatória para o ensino fundamental e para o mercado de trabalho. E tanto na educação familiar como na escola, a expectativa que se tem para a educação infantil é a da antecipação dos conhecimentos ditos escolares.

A realidade de nossa sociedade tem mostrado que viver a infância sendo filho da elite ou filho de trabalhador pobre nas regiões mais pobres do país significa viver duas realidades tão díspares que mais parecem pertencer a situações históricas distantes no tempo e não apenas na geografia social de um país que não distribui sua riqueza. E por isso é preciso falar de infâncias. No entanto, o documentário dirigido por Liliana Sulzbach intitulado “A Invenção da Infância”¹ demonstra uma similaridade nesses dois extremos: as crianças não são donas de seu tempo em nossa sociedade: crianças das classes média alta e alta vivem vida de adulto com agenda cheia: aulas de inglês, natação, música, judô, balé, etc. As crianças da classe trabalhadora também vivem uma vida de adulto, mas, desta vez, no trabalho.

Assim, por uma questão de sobrevivência ou pela preparação prematura para o competitivo mercado de trabalho, os adultos definem o uso do tempo das crianças. E, para todos os que têm acesso à educação infantil, a sociedade tem apoiado uma escola que tende a ser preparatória e antecipadora do ensino fundamental, sob aplauso e, muitas vezes, cobrança dos

¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c0L82N1C7AQ>>. Acesso em: 4 de abr. 2016.

pais. Assim, escola da infância e família coincidem produzindo a infância como tempo de preparação para a vida produtiva. Este abreviamento da infância, acontece contraditoriamente num tempo cuja tendência é de diminuição de postos e de jornada de trabalho, quando a preparação para o mercado de trabalho se faz cada vez mais longa e tende a ampliar a “adolescência” e a vida universitária. No entanto, nem a escola e nem a família parecem atentar para esse fato. Tampouco parecem se mobilizar para as discussões cada vez mais presentes sobre o papel do brincar no desenvolvimento humano na infância (VYGOTSKY, 2007; KISHIMOTO, 1996; MARCOLINO, 2013; COUTO, 2007; ELKONIN, 2009; BRASIL, 2010; SÃO PAULO, 2016). Da mesma forma, parecem ignorar a defesa da atividade autônoma livre e da comunicação no desenvolvimento humano entre 0 e 3 anos (FALK, 2004; MUKHINA, 1995; LIMA, 2005).

À educação infantil do século XXI falta aprender que a qualidade da educação da infância se dá, como afirma Zaporozhets (1987), não pela transformação precoce das crianças pequenininhas em pré-escolares e pela transformação dos pré-escolares em escolares, mas pelo aprofundamento das formas lúdicas, plásticas e práticas da atividade.

Em outras palavras, à educação infantil brasileira no século XXI falta uma identidade que defina sua especificidade e seu papel no desenvolvimento humano.

Por não considerar o papel da atividade na configuração da personalidade humana desde a tenra infância e o papel essencial da infância como o tempo da formação das qualidades humanas, confunde-se qualidade com apressamento e abreviamento da infância que, como afirma Reinach (2013), é também um contrassenso do ponto de vista da própria biologia. Estudos científicos sobre a evolução do cérebro humano demonstram que ao longo dos últimos milênios vem ocorrendo um progressivo retardamento no processo de amadurecimento do cérebro humano – devido ao crescimento do alcance do conhecimento humano e da sofisticação que a atividade humana tem alcançado. Deste ponto de vista, o abreviamento da infância que se concretiza em escolas de educação infantil se coloca na contramão do conhecimento científico sobre o desenvolvimento humano, pois parece tentar “reverter o processo que nos tornou humanos” (REINACH, 2013).

Quando consideramos as implicações da teoria histórico-cultural para a organização do trabalho escolar, percebemos que esse abreviamento da infância obstaculiza o processo de humanização que tem na infância um período essencial de formação das qualidades humanas da pessoa. Diferentemente dos animais que já trazem biologicamente dadas as características essenciais de seu grupo – e que, por isso, estas características se revelam num movimento do interno para o externo –, para os seres humanos – seres históricos e sociais –, a constituição das características humanas se dá num processo ativo em que estas são aprendidas na atividade social, internalizadas num movimento que vai do externo para o interno, do social para o individual. Assim, na infância dos seres humanos, as crianças estão ocupadíssimas formando os “órgãos da sua individualidade” e, como tal, este tempo não pode ser abreviado.

Ainda outro agravante que obstaculiza a promoção de uma educação desenvolvente na educação infantil é que esse apressamento – ou tentativa fracassada de apressar o desenvolvimento humano na infância – não apenas impede que as crianças tenham o seu tempo de apropriação das qualidades humanas, que possam decidir sobre seu tempo e conhecer o mundo por meio das linguagens pelas quais estabelecem relações com o entorno e aprendem (a comunicação emocional, a atividade objetual e a brincadeira de papéis sociais). Elas também internalizam os modos de relação interpessoal, de autoridade e de hierarquia a que são submetidas nas escolas. Como lembra Guattari (1985), as creches são uma iniciação a estes modos autoritários de relação em que a criança, num espaço organizado para atendê-la, não tem vez nem voz.

Por isso, e de um modo geral, temos que concordar com Pinto e Sarmiento (apud LEITE FILHO, 2001) para quem nunca se falou tanto nas crianças e em seus direitos como agora, mas, ao mesmo tempo, temos cada vez menos tempo para elas e as submetemos cada vez mais cedo às regras das instituições que as obrigamos a frequentar cada vez mais cedo.

Sem compreender que o complexo processo de desenvolvimento humano responsável pela formação e desenvolvimento das máximas qualidades humanas em cada criança requer a organização do trabalho escolar sob a forma de atividades que envolvam o corpo, a mente e a emoção da criança, sem perceber que a influência do meio externo é filtrada pela his-

tória subjetiva, pelos afetos e necessidades das crianças em qualquer idade, familiares e professores defendem um ensino como treino de habilidades isoladas, baseado numa relação de autoridade antes que numa relação de comunicação entre adultos e crianças e entre as próprias crianças; defendem uma escola do discurso do adulto sobre o mundo em lugar da atividade da criança com o mundo social e cultural que deve ser apresentado a ela em suas máximas possibilidades. Nestas condições, aprendizagem e desenvolvimento são pobres, pois não se considera a forma e o processo pelos quais a criança aprende.

Assim, podemos dizer que à educação infantil do século XXI falta reconhecer que a apropriação da cultura pelas crianças pequenas é processual e precisa ser reelaborada na dinâmica da vida e não ser imposta num processo de transmissão por meio de atividades fragmentadas que não fazem sentido para as crianças uma vez que não se articulam a um motivo ou desejo que oriente a atividade. As rotinas de fazeres definidos, dirigidos e controlados pelos adultos que ocupam o tempo das crianças na escola da infância acabam por ensinar que a escola é um lugar “onde se faz o que os outros mandam” em lugar de apresentá-la como lugar de encontro com o conhecimento. Este sentido de escola que, com base no senso comum, se cria nas crianças é possivelmente a causa que leva ao elevado índice de jovens brasileiros – em torno de 14% – abandonarem a escola entre 15 e 17 anos². Como lembra Leontiev (1978), os conhecimentos certamente educam, mas para isso é preciso educar antes um sentido para os conhecimentos.

À educação infantil do século XXI falta ser laica. Mesmo que não se “ensine” religião sistematicamente nas escolas de educação infantil, as ideias do criacionismo se fazem presentes especialmente nos argumentos dos adultos para reprimir atitudes das crianças³. Da mesma forma, acontece a presença da oração na rotina da turma – defendida sempre com o argumento de que é uma oração ecumênica e ajuda a acalmar as crianças. Sem que tenha a intenção expressa de limitar os horizontes das crianças para pensar o mundo e se colocar nele, este é o movimento resultante des-

² Ver dados da Agência Brasil disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/13-milhao-de-jovens-entre-15-e-17-anos-abandonam-escola-diz-estudo>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

³ Falas do tipo “papai do céu fica triste”, “o anjinho chora quando você faz isso” são observadas mesmo com as crianças bem pequeninas que ainda não falam.

tas atitudes docentes, pois com isso inserem as crianças numa concepção de mundo e de explicação dos fenômenos. Como afirma Dawkins (2008), a definição entre ensinar a visão científica do mundo ou a visão criacionista significa muito mais que a discordância em relação a um detalhe científico. Para dar um exemplo envolvendo a explicação da origem e antiguidade do universo, o autor argumenta que:

Se a história fosse escrita a uma velocidade de uma página por século, qual seria a grossura do livro em questão? Na visão de um criacionista da terra jovem toda a história do universo caberia confortavelmente numa esbelta brochura. E quanto à resposta da ciência para a mesma pergunta? Para acomodar todos os volumes da história, mantendo-se a mesma escala [uma página por século S.A.M.], seria necessária uma prateleira de mais de quinze quilômetros de extensão. Isso nos dá a dimensão do abismo que separa a ciência, de um lado, e de outro o ensino criacionista privilegiado por algumas escolas. (DAWKINS, 2007, p. 108).

E, como acrescenta o autor, o ensino da visão criacionista deveria ser superado por ser “desprovido de imaginação e de poesia, uma visão francamente enfadonha, em comparação com a verdade estremecedora, que é capaz de expandir nossas mentes” (DAWKINS, 2007, p. 109).

Enfim, podemos dizer que falta à educação infantil do século XXI conhecer as crianças e seu desenvolvimento. Sem considerar o complexo processo de humanização que acontece ao longo da infância, de um modo geral, nós adultos temos decidido pelas crianças sem ouvi-las e sem observá-las e sem considerar o significado das opções que fazemos por elas. Decidimos, por exemplo, que o melhor para elas, nessa sociedade competitiva que criamos, é sair na frente para chegar primeiro; decidimos o que elas devem fazer, o que elas conseguem fazer e o que não; o que devem pensar. E há alguns indicadores de que erramos ao tomar as decisões que temos tomado por elas, ao obrigá-las a percorrer os caminhos que as temos levado a percorrer. Dados da Organização Mundial de Saúde apontam que o número de crianças deprimidas aumenta no mundo todo e está associada à violência a que tem sido submetidas – não necessariamente física - e ao excesso de atividades. Dados do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade e do Ministério da Saúde colocam o Brasil como o segundo maior consumidor de drogas para tratar problemas sociais que levam

a dificuldades de aprendizagem – ou dificuldades de ensinar da escola. Tratamos dificuldades de aprendizagem e de adaptação às rotinas impostas e aos comportamentos esperados pela escola como transtornos biológicos que são medicalizados. O consumo destas drogas no Brasil – comercializadas sob os nomes de Ritalina e Concerta – colocam o país como o segundo mercado mundial, com um crescimento de 775% entre 2005 e 2015. Uma sociedade – e uma escola – que produz crianças estressadas e deprimidas e que, em lugar de rever sua atitude em relação à infância, entende que pode tratá-las com drogas tem algo de errado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA TERMINAR

Tudo isso parece deixar claro que falta qualidade na educação infantil do século XXI e que o elemento essencial para promover essa necessária qualidade da educação infantil, para cuidar e educar de crianças “pra brilhar” é a apropriação de uma teoria pedagógica que possibilite a superação do senso comum que orienta hoje o pensar e o agir docentes.

À educação infantil do século XXI falta uma teoria que oriente o pensar e agir docentes numa perspectiva desenvolvente. A fragilidade de nossa educação básica e o aligeiramento que vemos se instalar na formação docente criam uma cultura de ausência de fundamentação teórica para o trabalho docente. Na ausência de uma formação sólida que oriente o trabalho docente na perspectiva de promover uma educação desenvolvente, relações autoritárias marcam as situações típicas das creches e escolas de educação infantil onde as crianças não têm voz e nem vez, ainda que se anuncie a urgência de uma pedagogia da escuta; crianças que esperam em lugar de estar em atividade, fazendo escolhas, tomando iniciativas, participando junto na organização da vida da escola; rotinas orientadas pela satisfação das necessidades dos adultos em lugar de tomarem as crianças e suas necessidades – assim como a criação de novas necessidades humanizadoras – como critério de organização da vida na escola; crianças submetidas a regras rígidas em atividades centralizadas no adulto com o objetivo de educar a obediência em lugar de formar e desenvolver a autodisciplina essencial para toda a vida e que nasce da experiência autônoma e livre das crianças na brincadeira de faz de conta com papéis sociais, assim como

nas atividades de livre escolha durante a gestão autônoma do tempo pelas crianças – o tempo livre.

Uma teoria pedagógica precisa estar fundamentada numa teoria do desenvolvimento humano que considere a educação como uma atividade não-cotidiana, como ciência. Em outras palavras, falta uma teoria pedagógica necessariamente ancorada na compreensão do processo de humanização, e que a partir daí possibilite a redefinição do papel da educação e da escola, a reflexão sobre como as crianças aprendem e, com isso, a redefinição do lugar do professor e da professora, do lugar da criança e da cultura histórica e socialmente acumulada neste processo de ensinar e aprender.

À educação infantil do século XXI falta, finalmente, investimento na formação inicial e continuada de professores e professoras, como intelectuais responsáveis pelo processo de humanização das novas gerações, profissionais que possam se apropriar de uma teoria e objetivá-la em novas bases considerando as muitas infâncias brasileiras. Tais profissionais devem ser formados para, além de professores e professoras, serem também pesquisadores e produtores de conhecimento sobre a educação da infância, que possam produzir uma nova cultura escolar alicerçada na concepção de criança que emerge da teoria histórico-cultural: uma criança potente, ativa, capaz desde que nasce de, por meio das relações sociais em que é inserida, estabelecer relações com o mundo e aprender.

Mas, não nos enganemos, esta tarefa não está apenas na alçada da educação. A luta contra o neoliberalismo que esvazia o trabalho docente e mina a formação dos professores e professoras é pauta conjunta de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. SEB/MEC. Brasília, 2010.

COUTO, N. S. *O faz-de-conta como atividade promotora do desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP, Marília, 2007.

- DAWKINS, R. *Deus, um delírio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FALK, J. (org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy*. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2004.
- GUATTARI, F. As creches e a iniciação. In: *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 50-55.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978.
- LIMA, E. A. *Infância e Teoria Histórico-Cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2005.
- MARCOLINO, S. *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis*. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2013.
- MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural In: FACCI, M. G.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). *A Exclusão dos "Incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2012. p. 75-106.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré -escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- REINACH, F. Neotonia e educação infantil. *O Estado de São Paulo*, p. A32, 25 maio 2013.
- SÃO PAULO. *Currículo Integrador da Infância Paulistana*. SME, São Paulo, 2016.
- VYGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 8, abr. 2007.
- ZAPORÓZHETS, A. Importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.