

# Formação Continuada do Professor: Possibilidades de Materialização da Teoria Histórico-Cultural no Trabalho da Creche

Juliana Guimarães Marcelino Akuri  
Marcelo Campos Pereira  
Elieuzza Aparecida de Lima

**Como citar:** LIMA, Elieuzza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; PEREIRA, Marcelo Campos. Formação Continuada do Professor: Possibilidades de Materialização da Teoria Histórico-Cultural no Trabalho da Creche. *In:* FAVINHA, Maria Aparecida Zambom (org.). **Formação de professoras e professores da educação infantil:** bases científicas, contextos, desafios e possibilidades. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.97-108. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-558-2.p97-108>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## CAPÍTULO 5

### **Formação Continuada do Professor: Possibilidades de Materialização da Teoria Histórico-Cultural no Trabalho da Creche**

*Juliana Guimarães Marcelino Akuri*

*Marcelo Campos Pereira*

*Elieuzza Aparecida de Lima*

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.*

Eduardo Galeano

As palavras do jornalista e escritor uruguaio Eduardo Galeano (1940-2015) nos provocam a pensar o desafio da formação continuada de professores no trabalho diário não apenas com bebês e crianças pequenas na educação infantil, objeto deste texto, mas em todos os níveis de escolaridade.

Não se trata da busca ingênua por estratégias supostamente capazes de resolver lacunas na formação e no trabalho docentes, como se houvesse receitas a serem seguidas, mas da configuração permanente de um caminho de estudos para o desenvolvimento do pensamento teórico capaz de aproximar conscientemente os professores da essência do seu trabalho. No entanto, valendo-nos da metáfora do referido escritor, esse horizonte parece se distanciar de nossos passos, considerando o contexto em que as instituições de educação estão inseridas – como parte de nossa sociedade desagregadora e excludente que minimiza a intelectualidade do trabalho docente e preconiza atividade

“na prática”<sup>8</sup>. Ao professor costuma ser atribuído o papel de executor de currículos e propostas idealizados e organizados por outros, tantas vezes ainda baseados em práticas assistencialistas ou antecipatórias típicas do ensino fundamental (Akuri, 2022).

Com a ousadia necessária para nos aproximarmos desse horizonte utópico, não de forma idealizada, mas em busca da compreensão da realidade em seu movimento dialético, evidenciamos, neste breve texto, aspectos do trabalho de formação continuada realizado em uma escola municipal de educação infantil do interior paulista<sup>9</sup> como possibilidade de materialização dos princípios teóricos que embasam nossos estudos e pesquisas em favor de uma educação capaz de humanizar crianças e os adultos que com elas trabalham.

Esse caminho de estudos, pesquisas e trabalho diário na liderança pedagógica e administrativa da escola vivenciado pelos autores é baseado na Teoria Histórico-Cultural, fundamentada nos preceitos de Karl Marx (1818-1883), que tem o método materialista histórico-dialético como forma de análise e apreensão dos objetos, fatos e fenômenos, orientando-nos à compreensão da realidade em sua totalidade, o que é essencial para avançarmos nos processos de desenvolvimento da consciência crítica e superação da alienação no trabalho docente – e isso pode se dar por meio de sistematizadas ações para a formação teórica dos professores na escola.

Compreender teoricamente a realidade exige um percurso diferente daquele que costumamos trilhar em nosso cotidiano orientado pelo senso comum, por aquilo que achamos ou consideramos certo. Da esfera cotidiana da vida todos nós participamos desde que nascemos. É nela que vamos nos apropriando, a partir das relações espontâneas com os outros, da linguagem, dos valores, costumes e regras sociais; é nela que vamos aprendendo a usar objetos e instrumentos culturais a fim de satisfazer nossas necessidades imediatas. As situações e atividades cotidianas não requerem de cada um de nós uma lógica e um nível de atividade consciente complexos, mas para elas desenvolvemos atitudes naturais e práticas, bastando-nos a lógica formal que se apoia nos aspectos aparentes da realidade e na obviedade (Heller, 2014; Mello, 1993).

---

<sup>8</sup> Referimo-nos às ações docentes desenvolvidas diariamente nas instituições de Educação Infantil fundamentadas por um pensamento embasado no senso comum.

<sup>9</sup> A referida escola, destinada ao trabalho com bebês e crianças menores de 3 anos, foi *lócus* das pesquisas de doutoramento dos autores Akuri (2022) e Pereira (2024).

A perspectiva marxiana ensina que a realidade existe de forma complexa, independente daquilo que dela desejamos ou sabemos de forma imediata. Para compreendê-la, é preciso conhecer a totalidade dos aspectos que a compõem, não nos detendo a sua superficialidade, que é parcial e limita nosso entendimento, mas buscando um caminho teórico para enxergar as múltiplas determinações dessa realidade, conhecendo, assim, sua essência (Kosik, 1976). Essa compreensão inscreve-se na dimensão não cotidiana da nossa vida, da qual fazem parte as atividades humanas mais complexas, tais como a arte, a ciência, a política, a filosofia, a educação. No processo de apropriação das objetivações humanas concretizadas em tais atividades, níveis superiores de consciência são simultaneamente formados e exigidos, o que requer o aprendizado e o exercício da lógica dialética.

Assim, esse caminho teórico para a compreensão da realidade objetiva nos permite enxergar que ela não está posta como algo pronto, imutável e apartada da atividade humana, visto que não é natural. A realidade é histórica – revela-nos o método materialista histórico-dialético –, o que equivale dizer que é feita por homens e mulheres em determinado momento histórico e social, estando, portanto, em constante movimento, o que abre um campo de possibilidades concretas para nela se fazer intervenções e transformações (Marx, 1978; Tonet, 2013).

Com esse entendimento, defendemos que o processo de formação continuada do professor ofereça condições para uma abordagem teórica da realidade, rompendo com o senso comum, posto que esse profissional,

[...] influenciado pela ideologia do capitalismo ao nível da lógica interna do pensar, de um modo geral, dirige sua busca de conhecimento pela lógica formal, insuficiente para uma abordagem consistente do real – que determina, enfim, a própria falta de conhecimento por parte dos educadores do que seja a consciência crítica, condição necessária, ainda que não suficiente, para que o educador possa desenvolver um trabalho intencional e refletido que permita seu desenvolvimento. (Mello, 1993, p.118-119).

A consciência crítica – aqui entendida, na perspectiva marxiana, como compreensão das múltiplas determinações que possibilitam conhecer a totalidade de um fenômeno – não é formada espontaneamente, mas requer, como

processo social, ser desenvolvida. Nesse processo, pela via do pensamento teórico desenvolvido e exercitado em organizadas ações de formação continuada – tais como a Atividade de Estudo teorizada por Davídov (1988), explicitada adiante – o professor pode compreender seu trabalho como atividade complexa, transformando sua relação com ele para a concretização de uma educação conscientemente voltada ao máximo desenvolvimento humano.

No movimento de enxergar a complexidade do processo educativo, as práticas pedagógicas, aspecto mais aparente do trabalho docente, passam a ser compreendidas em sua íntima ligação com a dimensão interna desse trabalho, que o condiciona. A essência da atividade docente abrange o conhecimento de princípios teóricos reveladores e orientadores, por exemplo, de como a criança aprende e se desenvolve, da atividade principal que rege a melhor forma de ela se relacionar com o mundo em cada período da vida, do lugar que a criança ocupa nas relações, bem como do lugar da cultura e o do próprio professor no processo de educar. Esses são conceitos fundamentais à organização do currículo na educação infantil, responsáveis por nortear um trabalho desenvolvente desde o começo da vida.

O exercício de compreender teoricamente o processo educativo na totalidade das determinações que o compõem – aparência e essência – abrange também o entendimento de que a educação, como parte da sociedade, tende a ser reprodutora da lógica que distancia os indivíduos do conjunto das formas superiores das objetivações humanas materiais e não materiais – objetos, instrumentos, valores, língua, arte, lógica, conhecimento científico, dentre tantas outras que fazem parte da cultura criada historicamente pela humanidade.

Outras determinações que compõem a realidade do processo educativo envolvem a desvalorização do trabalho docente traduzida em baixa remuneração, jornada de trabalho exaustiva, adoecimento profissional, precariedade da formação inicial e ausência de ações organizadas de formação continuada, reduzindo as possibilidades de qualificação do trabalho docente por meio da apropriação do conhecimento, o que é direito de todos. Considerar tais determinações nos permite enxergar, ainda, a divisão social reproduzida na organização do trabalho na escola, que faz parecer natural, por exemplo, a separação entre especialistas – responsáveis pela elaboração e definição de currículos e programas – e professores

que apenas os executam sem espaço para crítica e para autoria, elementos fundamentais à atividade docente.

Diante desse cenário, com Akuri (2022, p. 28), defendemos a formação continuada docente como um processo

[...] comprometido com a luta por uma educação para o desenvolvimento humano das crianças desde bebês, o que requer também a humanização dos professores por meio da sua relação consciente com as objetivações do gênero humano, que carregam as qualidades tipicamente humanas das quais toda pessoa precisa se apropriar para desenvolver plenamente sua inteligência e personalidade. Enxergamos essa luta, dialeticamente, como forma de resistência e movimento de superação da exploração e da alienação engendradas na sociedade capitalista, o que só se dará com a superação radical desse tipo de organização social. Compreendemos que, nesse movimento de superação, a educação tem papel fundamental, criando possibilidades para a redução do distanciamento entre indivíduo e gênero humano.

No enfrentamento das condições concretas tantas vezes desfavoráveis à organização e efetivação das ações de formação continuada no espaço e tempo de trabalho na escola, vislumbramos nas ações da liderança pedagógica e administrativa da creche pesquisada possibilidades de materialização de princípios da Teoria Histórico-Cultural, buscando criar as melhores condições objetivas para o desenvolvimento humano dos adultos responsáveis pelas ações indissociáveis de educação e cuidado das crianças para as quais seu trabalho pode ser destinado de forma cada vez mais consciente.

Para isso, o Projeto Político Pedagógico (PPP), que concentra os conceitos científicos essenciais às ações dos profissionais dedicados à escola de educação infantil, configura-se como um valioso documento para todos que fazem parte da comunidade escolar – equipe gestora, docentes, educadores e famílias. Aliado às ações formativas, esse documento redigido com clareza teórica e a simplicidade necessária à compreensão de todos, evidencia os princípios que alicerçam a dinâmica do pensar e agir dos profissionais responsáveis por planejar, desenvolver e avaliar a cultura escolar no que se refere aos seus tempos, espaços, materiais e situações relacionais motivadoras da formação das qualidades humanas em cada criança (Pereira, 2024).

Um princípio que embasa os processos coletivos e colaborativos vividos diariamente na escola como ações de formação continuada, remete-nos à lei genética geral do desenvolvimento proposta por Vigotski (2018), segundo a qual funções psíquicas superiores – que são qualidades especificamente humanas tais como fala, raciocínio, formas de interpretação da realidade, sentimentos, emoções, dentre outras – surgem primeiramente como formas de comportamento coletivo, na relação com outras pessoas, e só depois são internalizadas, tornando-se funções individuais.

Essa teorização ampara nossa compreensão sobre o valor da organização de relações e ações diárias na escola que sejam promotoras de vivências com elementos da cultura mais elaborada, que transcende o cotidiano, não só com e para as crianças, mas também entre os profissionais – o que diz respeito, por exemplo, à participação ativa e constante da liderança pedagógica nas atividades que compõem o currículo em movimento na creche. A partir do que foi vivenciado em momentos de acolhida, desenvolvimento de experiências, alimentação, higienização e repouso, são forjados espaços e tempos com o professor da turma para diálogo, reflexão e avaliação coletivos à luz dos pressupostos teóricos presentes no PPP, com a intenção de que ele possa se apropriar desse movimento teórico-prático e, progressivamente, se objetivar de forma mais autônoma e consciente.

Relacionado a este, outro princípio teórico materializado nas ações de formação continuada diz respeito ao valor da presença das *formas ideais* das qualidades humanas, das quais fala Vigotski (2018), interagindo com as formas elementares e influenciando o desenvolvimento psíquico não só da criança, mas de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assevera o autor que, sem a presença dessas formas mais desenvolvidas das objetivações humanas no meio em que a pessoa convive e se relaciona, o desenvolvimento das capacidades humanas é limitado. Dessa forma, além de compreendermos o prejuízo causado na formação da inteligência e personalidade da criança desde bebê, podemos pensar no agravo à formação do professor e sua profissionalidade já submetidas à lógica do mercado que limita e empobrece sua relação e consciência sobre o trabalho docente, como discutimos anteriormente.

Com essa compreensão, no processo de formação continuada desenvolvido na escola, as ações e atitudes da liderança pedagógica para com todos

são referência, ou seja, buscam assumir o compromisso de se aproximar da forma culturalmente mais desenvolvida. Podemos citar, por exemplo, a maneira respeitosa de dialogar com os envolvidos para resolver uma situação que trouxe problema à escola, provocando cada um a refletir sobre a sua responsabilidade no interior de um espaço coletivo, tendo em vista o bem de todos. Essas e outras tantas ocorrências presentes no dia a dia da escola requerem consciência crítica para revelar os múltiplos aspectos que condicionam cada situação, além de um permanente esforço de superação das relações burocráticas e autoritárias que facilmente se desenvolvem no interior da escola, parte de uma sociedade que vive esse tipo de relações.

Em nosso entendimento, ações das mais simples e corriqueiras às mais complexas e teóricas compõem o processo formativo na escola e se fortalecem, como afirma Pereira (2024), quando alicerçadas no PPP organizado como um potente instrumento teórico-metodológico que, além de orientar a formação docente, pode sofisticar as relações desenvolvidas na creche, visando à superação do imediatismo para a constituição de ações conscientes e deliberadas para promover relacionamentos humanizadores – entendidos aqui não só na perspectiva do acolhimento, respeito e democracia, mas da promoção do desenvolvimento humano da comunidade escolar como um todo.

Outro princípio norteador das ações de formação continuada nos remete à questão da atividade, tal como teoriza Leontiev (2014). Estar em atividade, na concepção do autor, excede o movimento, a ação, pois envolve processos psíquicos relacionados a percepções, sentimentos, emoções e atribuição de sentido. Assim, para estar em atividade, o indivíduo precisa ser provocado por uma necessidade que orienta a busca do objeto capaz de satisfazê-la; isso deflagra o motivo para ele agir e se envolver, atribuindo sentido ao que está fazendo. Nesse processo, crianças e adultos se desenvolvem psiquicamente.

Esse princípio torna-se um grande desafio no processo de formação continuada na escola, qual seja o de criar condições para que o professor esteja *em atividade*, ocupando o lugar de sujeito nesse processo, lugar que poucas vezes pode ter experimentado no decorrer de sua trajetória escolar desde criança. O objetivo das ações de formação continuada organizadas na escola deve coincidir com aquilo que move o professor a estudar (para satisfazer a necessidade criada): o desejo de saber mais sobre o seu trabalho, sofisticando



sua relação com ele. Assim, segundo Leontiev (2014), é nessa relação coincidente entre a finalidade da ação proposta e o motivo para agir sobre o objeto de estudo que consiste o sentido possível de ser atribuído pelo professor ao processo formativo, podendo se tornar um sentido vital, parte das determinações internas de sua personalidade, capazes de orientar sua ação no mundo.

A formação desse sentido vital que a atividade, na acepção da Teoria Histórico-Cultural, pode proporcionar é a poderosa transformação que se quer ver acontecer no processo de desenvolvimento humano tanto das crianças como dos adultos e isso se relaciona à proposta de vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo no processo de formação continuada vivido na creche em questão.

As elaborações de Leontiev (2014) e Elkonin (1987) sobre os tipos de atividade e sua periodização, trazem a Atividade de Estudo como dirigente do desenvolvimento do psiquismo na idade escolar inicial (dos 7 aos 11 anos, aproximadamente), continuando presente no período da adolescência e, mais tarde, no período escolar avançado, em preparação para a atividade profissional. Recordamos que, segundo os autores, a Atividade de Estudo é precedida pelo jogo de papéis (dos 4 aos 7 anos), atividade objetual manipulatória (de 1 a 3 anos) e a comunicação emocional no primeiro ano de vida.

Davídov (1988) caracteriza a Atividade de Estudo como uma forma especial de atividade cujo objetivo principal é a autotransformação do sujeito que, ao vivenciar as ações para a apropriação do conteúdo teórico da atividade, transforma a si mesmo como sujeito pensante. Isso requer a transformação do objeto de conhecimento, relacionando suas dimensões externas (aparentes) com as internas (essenciais) para a compreensão de sua totalidade. A vivência das etapas dessa atividade cria condições para formar e exercitar capacidades psíquicas superiores de análise, síntese, reflexão e planificação mental, fundamentais ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Assim, com Akuri (2022, p.51), pensamos nas consequências de tal processo para o trabalho docente quando vislumbramos

[...] a possibilidade de cada indivíduo alcançar o desenvolvimento desse tipo superior de pensamento, obtendo a autonomia no processo de apropriação do conhecimento que subsidia sua ação criativa e transformadora do contexto em que vive [...]. A atividade profissional do professor requer

a compreensão da totalidade do seu trabalho para uma atuação consciente nos processos desse trabalho, como sujeito que pensa, escolhe, planeja, desenvolve e avalia. Requer, assim, uma abordagem da realidade subsidiada pela relação superior com o conhecimento, que advém do desenvolvimento e do exercício do pensamento teórico.

Com essa defesa, ações da Atividade de Estudo proposta por Davídov (1988) foram vivenciadas no processo de formação continuada das professoras da creche pesquisada, entre os anos de 2019 e 2020, com cerca de 30 encontros inicialmente presenciais e, posteriormente, de forma remota em razão da pandemia da Covid-19.

Esse trabalho começou com reflexões e diálogos coletivos sobre as concepções das professoras a respeito do currículo na educação infantil, culminando com a escolha do conceito de humanização para ser trabalhado no processo de vivência da Atividade de Estudo. A escolha se justifica pela percepção do grupo sobre a falta de clareza teórica desse conceito comumente expressado de forma ainda superficial, apenas como algo ligado à empatia, amorosidade e respeito. A partir disso, com um motivo claro para as professoras do grupo e com base na necessidade criada de investigar e compreender a essência desse conceito fundamental ao trabalho docente, diversas atividades foram realizadas – leitura e estudo de textos teóricos e documentos oficiais, discussão de filmes e diálogos com parceiros mais experientes – na busca por identificar, por meio da análise, a base geral do conceito de humanização que se pretendia conhecer teoricamente. Aqui vislumbramos o princípio das formas ideais proposto por Vigotski (2018) a guiar os passos das professoras na Atividade de Estudo.

Seguindo as ações de estudo explicitadas por Davídov (1988), foi feita a modelação desse conceito no decorrer de um longo caminho de tentativas individuais e coletivas até que o grupo conseguisse fixar num esquema a chamada relação universal, ou seja, os elementos que caracterizam a essência do conceito de humanização deduzidos por meio dos estudos realizados – cultura, atividade do sujeito e parceria mais experiente, tendo a mediação como elemento central. Esse esquema foi analisado, transformado pelo grupo e aplicado, por cada professora, a tarefas particulares que envolveram a elaboração de seus planejamentos e avaliações semanais buscando identificar

se as intenções e propostas planejadas contemplavam ou não os elementos necessários para serem potencialmente humanizadoras. Nesse processo, também foram analisadas propostas anteriormente planejadas e vivenciadas pelas professoras com as crianças a partir do modelo teórico.

Assim, as ações de estudo para o desvelamento do conceito de humanização, nesse rico processo de tomada de consciência e autoria da atividade docente por meio do desenvolvimento e exercício do pensamento teórico, foram criando condições para um pensamento superior sobre a prática pedagógica desenvolvida, numa constante sofisticação da compreensão das professoras, que foi sendo expressada na linguagem e na escrita objetivada nos planejamentos e avaliações de forma mais articulada e embasada teoricamente.

### **Palavras finais com o desejo de continuar a conversa**

O sonho de uma escola comprometida com a emancipação passa necessariamente pela formação humana do professor e de cada educador que nela atua profissionalmente como um representante do gênero humano, ou seja, um indivíduo capaz de se relacionar de forma superior com a cultura e a natureza, com os outros e consigo.

As ações de formação continuada desenvolvidas pela liderança da creche pesquisada, trazidas neste texto como possibilidades de materialização da Teoria Histórico-Cultural, nos revelam o valor de um processo organizado e fundamentado cientificamente, admitido como meta prioritária do Projeto Político Pedagógico da escola, que é o fio condutor do trabalho nela planejado, concretizado e aperfeiçoado num processo coletivo, participativo e orientado ao desenvolvimento da consciência dos profissionais, amparada no conhecimento teórico (Khole; Akuri; Pereira, 2020).

É por meio de diferentes situações formativas que todos os profissionais da escola podem se apropriar desse documento orientador da proposição de uma organização escolar que, em sua riqueza e complexidade, possa efetivamente provocar relações de fato humanizadoras entre os adultos e deles com os bebês e as crianças pequenas sob sua responsabilidade.

Assim, reiteramos que, organizado a partir do conhecimento científico, o trabalho de formação continuada de professores – desenvolvido também com os demais educadores da escola – pode oferecer condições para a

apreensão crítica da realidade, na relação dialética com as práticas desenvolvidas. Esse movimento de apropriação do conhecimento teórico, que possibilita uma compreensão superior da realidade em sua totalidade, pode trazer a clareza necessária para a concretização da práxis educativa capaz de transformar ações e atitudes ainda distanciadas da humanização pretendida, criando as melhores condições objetivas para que cada adulto na escola e cada criança, desde bebê, se desenvolvam plenamente.

## Referências

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Atividade de estudo para a formação teórica de professores**: implicações para a organização de um currículo humanizador na creche. 2022. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/234620>. Acesso em: 07 mar. 2024.

DAVÍDOV, Vasily Vasilovich. **Problemas do Ensino Desenvolvidor**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na Revista Soviet Education, august, v. 30, n. 8, 9, 10, sob o título: “Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research”. 1988.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. *In*: DAVÍDOV, Vasily Vasilovich.; SHUARE, Martha. (org.). **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 83-102.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KHOLE, Érika Cristina; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; PEREIRA, Marcelo Campos. As contribuições da gestão pedagógica para uma educação humanizadora desde o começo da vida: um olhar por dentro da creche. *In*: CORRÊA, Anderson Borges *et al.* (org.). **Educação e humanização de bebês e crianças pequenas**: conceitos e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária, 2020. p. 97-122.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MELLO, Suely Amaral. O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n.19, p. 117-130, 1993.

PEREIRA, Marcelo Campos. **Projeto político-pedagógico de uma creche: contexto para relações humanizadoras**. 2024. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/254325>. Acesso em: 20 mar. 2024.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.