

As contribuições da gestão pedagógica para uma educação humanizadora desde o começo da vida: um olhar por dentro da creche

Érika Christina Kohle
Juliana Guimarães Marcelino Akuri
Marcelo Campos Pereira

Como citar: KOHLE, Érika Christina; 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.* **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 97-122. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p97-122>



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).

AS CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA DESDE O COMEÇO DA VIDA: UM OLHAR POR DENTRO DA CRECHE

Érika Christina Kohle
Juliana Guimarães Marcelino Akuri
Marcelo Campos Pereira

Para um início de conversa...

Para construir uma futura sociedade livre, justa e democrática, precisamos organizar a vida na escola para isso
(TEIXEIRA; BARCA, 2017, p.32)

Buscamos neste texto dialogar com os profissionais da Educação Infantil sobre os fundamentos e as práticas de educação dos bebês e de crianças pequenininhas¹², enfocando, especificamente, as contribuições da gestão pedagógica da escola para uma educação humanizadora desde o começo da vida. Falamos de nosso trabalho como diretoras e coordenador pedagógico de escolas municipais de uma cidade do interior paulista. Nosso desafio foi olhar para as práticas sem perder a complexidade de suas relações com a teoria, uma vez que defendemos que o trabalho de todos os profissionais da escola – diretores, coordenadores, professores, auxiliares, profissionais da limpeza e da alimentação – necessita ter uma teoria que o fundamente, cientes de que

¹² Neste texto, consideramos como “bebês” as crianças em seu primeiro ano de vida e como “crianças pequenininhas” aquelas de 1 a 3 anos, idades compreendidas no trabalho desenvolvido na creche.

Todos os nossos atos como professoras e professores se orientam por uma concepção de ser humano, de desenvolvimento humano, por uma concepção de como as crianças aprendem, por uma concepção do papel da educação, do papel da educação escolar, do papel da escola. [...] Quer tenhamos ou não consciência dessas concepções envolvidas nas escolhas que fazemos no processo educativo, elas constituem a teoria que orienta nosso pensar e agir na escola. Por isso, não há prática pedagógica sem uma teoria pedagógica. E, assim, não nos resta senão adotar conscientemente uma teoria para orientar nosso trabalho. Caso contrário, sem estabelecer uma relação consciente com a teoria que nos orienta, seremos adotados por um misto de falsas teorias, mitos, verdades já superadas e que se caracterizam como senso comum. (PDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p.11).

Destacamos que a concretização do projeto político pedagógico da creche, alicerçado em base científica, pode criar condições para que o cuidado e a educação de bebês e de crianças pequeninhas sejam, de fato, uma unidade na prática docente e de outros profissionais da Educação Infantil. Nesse sentido, é fundamental o papel da gestão pedagógica – coordenação e direção – na organização de ações de formação continuada dos educadores¹³ da escola para uma educação que promova o melhor desenvolvimento das crianças desde o começo da vida.

A partir de nossos estudos e pesquisas, queremos discutir práticas que temos realizado em nossas escolas, criando condições para que bebês e crianças pequeninhas vivam experiências que os envolvam e, consequentemente, promovam o desenvolvimento do movimento, da fala, da percepção, do afeto... Isso requer o entendimento de que a formação da inteligência e da personalidade acontecem nas relações que bebês e

¹³ Consideramos como educadores todos os profissionais da escola que se relacionam com as crianças e que educam independentemente de sua função. Apesar de optarmos pela forma masculina do substantivo, compreendemos e respeitamos a diversidade de gênero presente na sociedade.

crianças estabelecem com as outras pessoas, considerando a aprendizagem como um processo que começa no nascimento.

Nossa discussão está organizada da seguinte forma: primeiro apresentamos como bebês e crianças pequeninhas aprendem e se desenvolvem. Em seguida, fazemos uma reflexão sobre as ações de cuidado e educação como unidade do trabalho nas escolas de Educação Infantil e evidenciamos aspectos da organização do trabalho pedagógico na creche.

Desta forma, esperamos contribuir para o aprimoramento de ações e atitudes dos educadores responsáveis pela formação da inteligência e personalidade dos bebês e das crianças pequeninhas.

1.Os bebês nascem humanos?

O desenvolvimento humano não é natural, mas resulta de experiências vividas e de aprendizagens que impulsionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças, aquelas que nos diferenciam dos animais como a fala, a atenção e memória voluntárias, o raciocínio, dentre outras. Assim, compreendemos que

a criança não é um adulto em miniatura, o pré-escolar não é simplesmente um escolar pequeno e o bebê não é um pré-escolar menor. Ou seja, de novo, a diferença entre certas idades consiste não simplesmente em que, no degrau inferior, estejam menos desenvolvidas as especificidades que se apresentam mais desenvolvidas nos degraus superiores. A diferença consiste no fato de que a idade pré-escolar, a idade escolar etc., todas elas representam etapas específicas no desenvolvimento da criança. Em cada uma dessas etapas, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade (VIGOTSKI, 2018, p. 29 - 30).

Por esse motivo, entendemos o desenvolvimento como um processo de formação do ser humano, de sua personalidade e de sua inteligência, por meio do surgimento de novas qualidades em cada período da vida. Essas novas qualidades ou formações humanas específicas não se encontram prontas no organismo para serem amadurecidas conforme a pessoa cresce, mas são preparadas por um processo que depende das relações e da atividade do sujeito.

Nesse processo em que a aprendizagem desencadeia o desenvolvimento, as crianças se relacionam com o meio a sua volta e cabe ao adulto organizá-lo intencionalmente, tornando seu mundo cada vez mais amplo e suas relações mais complexas. Dessa dinâmica de apropriação da cultura criada pela humanidade em que a criança exerce o papel ativo resulta a formação das qualidades humanas. Esse processo em que a criança aprende a ser humano é um processo de educação (LEONTIEV, 1978).

Sendo assim, é necessário considerar três elementos constitutivos do processo de educação – a criança como protagonista, a cultura como fonte das qualidades humanas historicamente acumuladas e os professores e professoras como organizadores das relações entre as crianças e os elementos da cultura. Ressaltamos que, nesse processo, esses elementos estão articulados, visto que a personalidade e a inteligência da criança, formadas a partir de suas vivências, condicionam como ela sente, interpreta e se relaciona emocionalmente com certo acontecimento, determinando o papel e a influência do meio sobre o seu desenvolvimento (MELLO, 2010).

Além disso, o fato de cada criança viver uma realidade social específica, composta de peculiaridades, precisa ser considerado no trabalho docente, visto que a formação de sua inteligência e de sua personalidade não se estabelece como um reflexo direto da comunidade a qual pertence,

mas configura-se como uma síntese da influência do meio percebida ativamente por ela.

Desse modo,

A melhor forma de acompanhar o processo de formação social da personalidade humana da criança é criar meios para possibilitar sua expressão. O processo de internalização, isto é, da criança tornar seu aquilo que é social – de apropriar-se, de aprender e se desenvolver – requer dois processos articulados que constituem o próprio processo de humanização, isto é, o processo de formação pelas crianças das qualidades humanas criadas ao longo da história humana. Apropriação e objetivação (expressão) são esses dois processos distintos, mas complementares, o que significa que a criança precisa se expressar para, de fato, se apropriar da cultura e se desenvolver (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p.31).

Assim, compreendendo a infância como um tempo de formação da inteligência e da personalidade, em que processos vivenciados no plano social são ressignificados pela criança em seu plano psíquico, o meio – constituído pelo conjunto das produções da humanidade, desde as regras sociais, os hábitos, os costumes, os objetos, o conhecimento, as obras de arte... – possibilita a apropriação das características especificamente humanas, sendo fonte de desenvolvimento. Isso quer dizer que nos objetos materiais e imateriais da cultura presentes no meio estão incorporadas as capacidades humanas necessárias à criação e ao uso desses objetos. Quando a criança aprende a usar os objetos da cultura, ela reproduz para si essas capacidades, aprende e se desenvolve. Isso acontece na relação com as outras pessoas, com os parceiros mais experientes que revelam para ela o uso dos objetos em ações conjuntas (VIGOTSKI, 2018).

Por isso, o grande desafio para os profissionais da educação de bebês e de crianças pequeninhas é a organização de situações e de ambientes em que eles tenham possibilidades de ser ativos ao manipularem objetos que provoquem seu desejo e sua necessidade de saber, de explorar, de descobrir, protagonizando suas aprendizagens, ampliando seus movimentos, sua percepção das características dos objetos, formando uma memória de suas experiências, e, com isso, se desenvolvendo.

Desse modo, a prática pedagógica orientada para o desenvolvimento humano, possibilita a formação de capacidades que ampliam as relações dos bebês e das crianças com os outros e com os objetos da cultura desde a mais tenra idade. Para isso, é fundamental compreendermos as experiências vividas socialmente como processos de aprendizagem impulsionadores da formação e do desenvolvimento de qualidades humanas nas crianças.

2. Os bebês aprendem?

Contrariando o que se pensava até pouco tempo, os bebês e as crianças pequeninhas dispõem de muito mais potencialidades psíquicas do que era suposto pela ciência. Entretanto, essas possibilidades se desenvolvem apenas na presença de condições favoráveis tanto de vida, quanto de educação. Assim, por meio de condições que coloquem os bebês e as crianças pequeninhas como sujeito das relações com o outro e com a cultura, eles dominam procedimentos mentais, desenvolvem capacidades práticas e psíquicas, formando suas primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais (ZAPOROZHETS, 1987).

Desse modo,

Para que o trabalho educativo docente tenha êxito, é preciso, antes de mais nada, conhecer as leis do desenvolvimento psíquico da criança, suas particularidades emocionais e intelectuais, suas preferências e interesses. O conhecimento da psicologia infantil facilita para o educador o contato com a criança, ajuda-o a dirigir seu desenvolvimento e a evitar muitos erros na educação (MUKHINA, 1996, p.12).

No nascimento, o bebê se separa fisicamente de sua mãe, mas permanece ligado biologicamente a ela – ou à pessoa que assume seus cuidados, como o pai, os avós para ter atendidas as suas necessidades vitais; nesse momento se dá o início do desenvolvimento de sua personalidade, pois, apesar da vida ser inerente ao bebê desde a gestação, é no período pós-natal que ele se converte em existência individual humana “[...] imersa na vida social das pessoas que o rodeiam¹⁴” (VYGOTSKI, 1996, p.279, tradução nossa).

Por não ser capaz de suprir suas necessidades vitais, o bebê depende inteiramente do adulto. Devido a essa dependência do bebê e da criança pequenininha dos cuidados dos adultos, surgem relações sociais entre eles.

Ademais, estudos constataram a existência de estados de consciência nos bebês, mesmo que nebulosos, confusos, em que os aspectos sensitivos e emocionais se encontram fundidos (VYGOTSKI, 1996).

Diante disso, a defesa de que o cuidar não se separa do educar se dá porque, nesse momento da vida, a criança é um corpo sensível, sentindo nele e por meio dele a relação com o adulto. Pelo tom de voz da pessoa que está com ela, pelo toque, pela forma como é acolhida, a criança percebe o

¹⁴ [...] inmerso en la vida social de las personas que lo rodean.

que lhe dizem sobre o mundo e sobre si mesma. Sua consciência é indiferenciada das demais formas de atividade, isto é, ela “[...] ainda é internamente indiferenciada da percepção afetiva, que ocupa o lugar central de função dominante e determina toda a atividade da consciência” (VIGOTSKI, 2018, p.100) nesse momento de sua vida.

Nesse sentido, quando se enfatiza apenas o cuidado, realiza-se uma educação que limita o desenvolvimento infantil. Sobre esse aspecto,

[...] destacamos que a relação da criança com o mundo se faz a partir da mediação dos objetos, signos e instrumentos culturais, e que nessa relação entre o sujeito e os objetos está, necessariamente, o outro, compartilhando a atividade da criança e a construção das suas funções cognitivas e afetivas (GOMES, 2008, p.156).

O valor da Educação Infantil para os bebês e para as crianças pequeninhas está nas relações estabelecidas com as pessoas e a cultura, provocando novas formações psíquicas que são basilares para as funções psicológicas superiores que serão desenvolvidas ao longo da vida. Se as qualidades emocionais e intelectuais não se desenvolvem plenamente na infância, posteriormente poderão constituir limitações para o desenvolvimento do adulto, visto que “[...] a base sensorial de toda atividade mental do adulto começa a se formar nos primeiros anos de vida e representa um aporte essencial ao processo geral de formação da personalidade humana – tanto no que diz respeito à esfera intelectual, como no que toca à esfera motivacional e emocional” (MELLO, 2007, p.95).

Para que as qualidades emocionais e intelectuais se desenvolvam plenamente na infância, planejamos as experiências em que crianças vão ampliando aquilo que conhecem, em ações conjuntas com os adultos.

As funções psicológicas superiores – como a fala, o pensamento, os valores e sentimentos - surgem a princípio como formas de comportamento coletivo, como formas de cooperação com outras pessoas, para depois se tornarem funções interiores, individuais, da criança (VIGOTSKI, 2018).

O desenvolvimento ideal de determinada função psicológica é o período em que ela, pela primeira vez, se diferencia das demais e se apresenta como função dominante, pois, nesse momento, todo o restante da consciência está a serviço dela.

Na primeira infância, por exemplo, a percepção se destaca, ocupando uma posição dominante. Nesse momento, a memória e o pensamento encontram-se a serviço dessa função, possibilitando a ela o máximo crescimento e desenvolvimento e a máxima diferenciação interna, a depender das experiências vividas e acumuladas pela criança, o que configura a sua situação social de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018), isto é, o nível de desenvolvimento atingido pela criança até esse momento.

Oportunizamos experiências que contribuam efetivamente para a aprendizagem e para o desenvolvimento psíquico dos bebês e das crianças pequenininhas quando nossas ações como profissionais da Educação Infantil se pautam na compreensão sobre as especificidades do desenvolvimento infantil, bem como sobre o momento do desenvolvimento em que a criança se encontra. Esses conhecimentos possibilitam organizar práticas educativas efetivas para a qualidade da formação humana na infância.

No primeiro ano de vida, a atividade por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo, aprende e se desenvolve é a comunicação emocional (MUKHINA, 1996; VYGOTSKI, 1996). Isto

significa que o modo como o adulto fala com a criança, a toca e a acolhe impacta seu desenvolvimento, uma vez que nesse período são formadas “[...] as primeiras impressões sobre o mundo circundante e as formas elementares de percepção e reflexão, que permitem à criança orientar-se no mundo [...]” (MUKHINA, 1996, p.102).

Ainda no primeiro ano de vida, nos momentos em que não está sendo cuidada, a criança começa a se interessar pela manipulação de objetos, atividade que melhor orientará sua relação com o mundo ao redor entre um e três anos. Ela manipula o objeto com base em suas características externas não percebendo ainda sua função social, ou seja, utiliza uma colher para bater no chão, explora o objeto em si: o som que produz com ele, por exemplo. Essa atividade manipulatória livre se amplia e a criança começa a experimentar mais os objetos, o conjunto das possibilidades de exploração, as relações entre eles. Mais perto dos três anos de vida, ela passa a manipular os objetos de acordo com os usos para os quais eles foram criados, funções determinadas socialmente que a criança percebe por meio das relações com as pessoas mais experientes – adultos ou crianças mais velhas.

No contexto formado por profissionais que conhecem a atividade principal de cada momento do desenvolvimento infantil, a creche pode se tornar o melhor lugar para a educação dos bebês e das crianças pequenininhas, pois lá podem ser organizadas intencionalmente as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas em situações vividas coletivamente e nas quais bebês e crianças são sujeitos ativos.

3. Por dentro da creche: cuidar e educar como unidade da ação docente

Creche é lugar de bebê bem alimentado, sequinho e seguro? Sim, mas não apenas isso. Creche é lugar de bebê ativo para aprender e desenvolver sua inteligência e personalidade.

Se, como vimos, a criança precisa se apropriar da cultura humana desde que nasce para se tornar uma representante do gênero humano, ou seja, precisa recriar para si as qualidades especificamente humanas fixadas nos objetos e instrumentos, na linguagem, nas artes e no conjunto dos elementos historicamente criados, é por meio de sua atividade que ela o faz. Na escola de Educação Infantil, cabe à professora ou ao professor, com seu conhecimento teórico-científico, o planejamento e a organização intencional desse processo: os ambientes em que a criança vive na creche; o tempo que ela passa na instituição e como ele é organizado; as relações que se estabelecem entre as crianças e entre elas e os adultos; as experiências vividas, ou seja, como a criança é acolhida não apenas ao chegar, mas como é tratada no tempo em que permanece na creche; o que faz no tempo que ali permanece e qual seu nível de participação no que acontece com ela ali.

Assim, pegar, experimentar, sacudir, morder, jogar, deslocar-se, escolher, explorar, ser sujeito da comunicação com os adultos, relacionar-se com as pessoas, dentre tantas outras possibilidades, são verbos de ação que integram as propostas educativas para os bebês e as crianças pequenininhas na creche.

Tudo isso faz parte dos direitos das crianças anunciados por Campos e Rosemberg no documento do Ministério da Educação de 1995, reeditado em 2009, denominado *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009). Pouco conhecido pelas professoras e professores do nosso país, esse documento

destaca a essencial relação entre as ações de cuidado e educação das crianças, comprometendo tanto os profissionais que com elas trabalham nas escolas de Educação Infantil quanto os responsáveis pelas políticas públicas e programas que as concretizem.

Compreendemos, então, a unidade cuidar-educar como expressão da garantia dos direitos de todas as crianças, desde bebês, a um ambiente seguro e acolhedor para que ela se movimente, brinque, explore com progressiva autonomia e tenha contato com a natureza, aprendendo e se desenvolvendo na relação com adultos e outras crianças de diferentes idades, podendo expressar seus sentimentos e desenvolver sua identidade cultural e racial. As ações indissociáveis de cuidar-educar não apenas garantem o direito à proteção e ao afeto, mas também à higiene, saúde, alimentação saudável e, ainda, a uma especial atenção ao período de inserção, quando ela chega à escola ou à determinada turma, bem como em todos os momentos vividos na creche (BRASIL, 2009).

É comum encontrarmos referência ao binômio cuidar-educar em documentos oficiais – como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) –, nos discursos pedagógicos, projetos político-pedagógicos das escolas de Educação Infantil e planejamentos de professoras e professores. No entanto, na prática, essas ações não são compreendidas em sua essência, o que reduz o valor de cada uma. Sem o entendimento de que cuidar e educar formam uma unidade e se materializam nas relações diárias de acolhimento, de respeito e de atenção à comunicação dos pequenos, o trabalho pedagógico da creche fica esvaziado, não sendo capaz de elevar o desenvolvimento humano dos bebês e das crianças pequeninhas.

Assim, o currículo em movimento nas escolas da infância compreende todas as ações realizadas com os bebês e crianças pequenininhas – e por eles, como sujeitos ativos – desde o momento da chegada até a hora de ir embora. Longe de envolver ações mecanizadas ou voltadas à aprendizagem fragmentada de algum conteúdo, criticadas também no Ensino Fundamental, esse currículo contempla as especificidades do aprender em cada idade (LIMA; AKURI, 2017).

O choro do bebê, por exemplo, quando compreendido como a comunicação de uma necessidade daquela pessoa que ainda não fala, provoca no adulto educador a leitura ou interpretação da necessidade expressa pelo bebê, oferecendo a ele a atenção, o acolhimento e a satisfação dessa necessidade. Para isso, quando a professora ou professor se aproxima do bebê que chora, fala com ele, pega-o no colo, oferece um brinquedo ou percebe que ele precisa ter suas fraldas trocadas e se mobiliza para isso, realiza uma intervenção necessária e educativa que é expressão do binômio cuidar-educar.

A organização dos espaços internos e externos da instituição de Educação Infantil, especialmente preparados para a exploração segura dos bebês e crianças pequenininhas, também expressam as ações de cuidar-educar na creche. Essa organização envolve a seleção cuidadosa de materiais estruturados ou não (como as sucatas e os tecidos), além de elementos naturais como folhas, água, terra, sementes, frutas, disponibilizados de forma completamente acessível às crianças – pendurados no teto e em varões presos às paredes; colocados em caixas ou cestos feitos de material natural; dispostos em estantes baixas ou organizados de forma atraente pelo chão. Materiais assim selecionados e organizados oferecem possibilidades para a manipulação e a experimentação de diversas sensações no contato com diferentes texturas, cores, cheiros, sons, pesos, tamanhos, colocando

em movimento as funções psíquicas superiores que têm, nesse momento da vida, a percepção afetiva como elemento central (VIGOTSKI, 2018).

Uma creche assim estruturada assume o caráter inseparável do cuidar-educar, oferecendo condições para a atividade independente das crianças – nos espaços e com os materiais intencionalmente organizados – e para a relação atenta, respeitosa e de afeto dos educadores com cada criança nos momentos de cuidado como o banho, a troca, a alimentação e o repouso (FALK, 2011), que são igualmente momentos de educação, pois falam de como as pessoas se relacionam e ensinam modos de se relacionar, informam a criança sobre quem ela é e que importância ela tem no grupo, ou seja, criam uma identidade e autoestima.

Com seu bem-estar e a confiança nos adultos garantidos, bebês e crianças pequenininhas se sentem tranquilos e motivados para vivenciar as experiências e situações oferecidas pelos profissionais da creche. Como explica Falk (2011, p.26), “[...] o desejo de atividade da criança [...] depende, em grande medida, da alegria, da intimidade e do sentimento de segurança que a criança experimenta em relação ao adulto, sentimento este que é construído enquanto o adulto se ocupa dela”.

Dessa forma, a professora e o professor não ensinam conteúdos na creche nem se ocupam apenas com a higiene e alimentação das crianças, pois compreendem que aprender não é resultado imediato do processo de ensinar, mas decorre, nos três primeiros anos de vida, das relações humanizadoras estabelecidas entre o adulto e a criança em dois momentos fundamentais da rotina: o da atenção individual, sobretudo nos momentos de cuidado, e o da exploração, de forma independente, do espaço organizado com materiais diversos.

Essas e outras práticas pedagógicas dirigidas pelas ações indissociáveis de cuidar e educar podem promover aprendizagens que formam e colocam em movimento as funções psíquicas dos bebês e crianças pequeninhas.

Só a compreensão do essencial papel da educação no processo de humanização e o conhecimento sobre como os bebês e crianças pequeninhas aprendem e se desenvolvem orientaram o pensar, sentir e agir dos educadores em seu trabalho diário na creche – o que pode se dar por meio de ações organizadas de formação continuada pautadas pelo projeto político pedagógico da escola.

4. Os desafios da organização do trabalho pedagógico com base no projeto político pedagógico da escola

A proposta pedagógica, também denominada de Projeto Político Pedagógico (PPP) concentra os conceitos que fundamentam as ações dos profissionais da Educação Infantil. Compreendido como o plano orientador das ações da escola, torna-se o fundamento do papel da gestão pedagógica em seu contínuo desafio de formação da equipe escolar para a concretização de uma educação que visa ao pleno desenvolvimento infantil.

A gestão pedagógica articula o projeto político pedagógico da instituição, organizando a participação dos profissionais e das famílias (VASCONCELLOS, 2007) para refletir sobre os princípios e fins da educação que se pretende e os meios para sua concretização.

Esse documento é basilar no processo de conscientização sobre a essencialidade do papel de cada profissional como responsável pela formação plena do bebê e da criança pequeninha, já que

São os adultos que com ela convivem, os parceiros mais experientes, que conhecem e fazem uso dos elementos materiais e não materiais da cultura (os instrumentos, objetos, costumes, hábitos, conhecimento, a língua, as formas de relacionamento e tantos outros). Na escola, esses parceiros são os professores e demais educadores que atuam no trabalho direto ou indireto com as crianças. Desta forma, compreendemos o valor da educação e o nosso valor, como educadores. A educação move o desenvolvimento, isto é, a formação da inteligência e personalidade de cada criança. Somos os responsáveis, portanto, pela aprendizagem e desenvolvimento das novas gerações! (EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 2017, p.3).

Em nossa atuação como coordenador pedagógico e como diretoras de escolas de Educação Infantil municipais, nos deparamos com o desafio de promover situações formativas para a apropriação dos conceitos teórico-científicos presentes no PPP dentro do período de trabalho das professoras¹⁵, uma vez que não há, na rede municipal onde trabalhamos, horário de estudo coletivo remunerado nas escolas de Educação Infantil.

Nesse sentido, organizamos ações semanais de formação utilizando os planejamentos e relatos escritos das professoras sobre as práticas desenvolvidas como meio para os diálogos – escritos ou verbais – com a gestão pedagógica. Os diálogos por escrito têm periodicidade semanal, enquanto as conversas individuais ou coletivas com as professoras acontecem com menor frequência, quando é possível superar as dificuldades que envolvem a organização do tempo e o necessário apoio às turmas.

Sendo assim, tomamos os planejamentos semanais e os relatos das professoras como partes essenciais da documentação pedagógica produzida

¹⁵ Usamos a forma feminina deste substantivo quando narramos as práticas desenvolvidas em nossas instituições de Educação Infantil que, até o momento, contam apenas com docentes mulheres.

para análise e reflexão conjunta entre professoras e gestão pedagógica.

Nos planejamentos escritos, as professoras projetam as ações que serão desenvolvidas com as crianças ao longo da semana, orientando-as por intenções pautadas nos princípios do projeto político pedagógico e, também, em textos científicos e documentos discutidos em reuniões pedagógicas.

Nos relatos escritos diariamente ou semanalmente, as docentes narram as experiências desenvolvidas, registram suas impressões e avaliam o que foi vivido, constituindo material pedagógico para a reflexão individual e coletiva sobre o processo educativo, uma vez que “[...] os documentos pedagógicos (registros) criados pelos professores e professoras [...], podem se constituir em matéria prima a ser compartilhada com os/as colegas, base para a discussão, ressignificação e avaliação de práticas” (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2018, p.10).

Ao promover os diálogos, a gestão pedagógica respeita as singularidades e cria condições para que cada docente compreenda que “[...] não é possível documentar sozinho, porque sobre o documentado é necessário um diálogo, é necessário que outros possam compreender, é necessário estar disposto a despir-se e aceitar a crítica. Por isso, na documentação, vemos uma disposição ética do trabalho do professor e da professora.” (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2018, p.16).

É essencial a criação intencional de situações didáticas que efetivem a participação das professoras e professores no processo de formação continuada, para que vivenciem o papel de protagonistas que, de fato, têm em seu percurso formativo (LIBÂNEO, 2004).

Nesse sentido, a estratégia do diálogo pedagógico a partir do que foi planejado, desenvolvido e avaliado pela professora cria um espaço de

comunicação efetiva com a gestão pedagógica, orientada pelos princípios anunciados no projeto político pedagógico.

Um dos principais elementos tomados como parâmetro para a prática pedagógica, presente nos diálogos com as professoras, é o entendimento do bebê e da criança pequenininha como sujeitos capazes, que nasceram com uma potencialidade: a de aprender. Convém destacar que

[...] a concepção que orientava a relação com os bebês era de que eles seriam muito pequenos para aprender e, portanto, incapazes de aprender até que alcançassem certo nível de desenvolvimento – desenvolvimento este que aconteceria naturalmente, à medida que os bebês crescessem e manifestassem suas aptidões e capacidades herdadas biologicamente. Por isso, nossas creches estavam ligadas às Secretarias de Promoção Social, e só a partir dos 3 anos de idade as crianças eram atendidas em pré-escolas – estas, sim, ligadas às Secretarias de Educação. Além disso, a responsabilidade da educação infantil em creches e pré-escolas nada tinha a ver com a formação da inteligência e da personalidade, uma vez que estas eram percebidas como naturais, herdadas por cada criança (MELLO, 2012, p.6).

Por isso, nossos diálogos pedagógicos buscam superar a visão assistencialista, que trata a criança como objeto a ser cuidado, buscando meios para promover a compreensão das professoras sobre a relevância do seu papel como profissionais responsáveis pela formação da inteligência e personalidade infantil, e que, para isso, visam à criação intencional e consciente de situações educativas desafiadoras e desenvolventes para esses pequenos sujeitos por meio da unidade cuidar-educar.

Outro elemento norteador do planejamento, desenvolvimento e avaliação da prática, que é evidenciado em nossos diálogos pedagógicos, se

refere ao grau de participação dos bebês e das crianças pequenininhas nas experiências desenvolvidas, princípio teórico anunciado por Leontiev (2014) e declarado no projeto político pedagógico de nossa instituição: “O que cada criança experimenta ao longo da vida dependerá [...] do lugar que ela ocupará nas experiências vividas como sujeito ativo, que pode participar, escolher, explorar, experimentar” (EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 2017, p.2).

As regularidades do desenvolvimento dos bebês e crianças pequenininhas e o entendimento da unidade entre cuidar-educar também estão presentes nos diálogos pedagógicos, buscando, nas escolhas metodológicas e ações docentes planejadas, a consonância com o PPP. Ao dialogar com cada professora acerca da organização da vida de sua turma, buscamos formas de ampliar as propostas, quando necessário, tendo em vista a promoção de experiências humanizadoras às crianças, tais como a possibilidade da criança escolher objetos que atraíam sua atenção, podendo buscá-los de forma independente porque estão colocados na altura do seu olhar e mãos.

O acompanhamento por meio da observação de algumas situações planejadas pela professora e vividas com as crianças é mais um instrumento utilizado pela gestão pedagógica, uma vez que o contato pessoal e próximo com a situação observada permite o olhar do outro que poderá contribuir para a reflexão conjunta. Essa estratégia é realizada a partir de um roteiro que contempla os elementos centrais do currículo na Educação Infantil: o espaço e a forma como ele está configurado, a organização dos tempos da creche, a ocorrência de um tempo que possibilite ao bebê e à criança pequena serem livres em suas escolhas (PEREIRA, 2018), a diversidade dos materiais utilizados e as relações entre as crianças, com os materiais acessíveis, com outras crianças e com os adultos. Após a observação, a

gestão pedagógica dialoga, inicialmente entre si e depois com a professora e com os educadores auxiliares da turma, evidenciando os aspectos que estão em consonância com o projeto político pedagógico da escola de Educação Infantil e os que ainda precisam ser melhor compreendidos para o aprimoramento da prática.

Para que as ações de formação continuada atinjam todos os profissionais da creche, buscamos desenvolver estratégias que destaquem elementos de nossos PPPs: fixamos excertos nas paredes da instituição acompanhados de imagens expressivas e os retomamos como metas do trabalho pedagógico nas reuniões coletivas e nos diálogos sobre as práticas. A seleção contempla princípios essenciais que orientam práticas desenvolventes com os bebês e crianças pequeninhas com o entendimento de que a compreensão da complexidade do processo educativo pelos profissionais é condição necessária para superarmos a percepção de bebês e crianças pequeninhas como objetos do trabalho pedagógico e não como sujeitos nas experiências que vivem.

Para retomar os PPPs de nossas escolas também com os familiares, utilizamos seus elementos teóricos para nortear o nosso diálogo no ato da matrícula e, periodicamente, enviamos informativos e organizamos reuniões entre famílias e professoras, apresentando fotos e relatos de situações vividas pelos bebês e crianças pequeninhas que revelam os princípios que nos orientam, entendendo que a educação da personalidade e da inteligência da criança não se dá apenas na escola da infância, mas é atividade compartilhada com as famílias – parceiras essenciais nesse processo.

Compreendemos o PPP como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se concretiza e aperfeiçoa na caminhada, definindo claramente o tipo de ação educativa

que se quer realizar. Assim, ele é o fio condutor do trabalho pedagógico da escola de Educação Infantil, no sentido de promover o diálogo sobre as práticas de cada professor e educador com a gestão pedagógica, num processo de formação continuada que objetiva desenvolver a consciência desses profissionais amparada no conhecimento teórico.

Nesse sentido, compreender a essencialidade do papel da instituição de Educação Infantil e de cada um que nela trabalha na organização e oferta das melhores condições para o desenvolvimento humano das crianças, desde bebês, é promover, por meio de ações intencionais de cuidado e educação, a formação de sua autonomia, inteligência e personalidade em cada relação vivida na creche, garantindo seu bem-estar e seus direitos fundamentais.

Para finalizar nossa conversa...

Reafirmamos o papel essencial da aprendizagem como elemento impulsionador da formação da inteligência e da personalidade na criança, em sua relação ativa com o mundo ao redor por meio do olhar, do gesto, do movimento: vendo, pegando, levando um objeto à boca, explorando (MELLO, 2014).

Nesse processo, destacamos a figura dos profissionais da Educação Infantil como criadores de situações que possibilitem relações entre a criança e a cultura, uma vez que é a partir das experiências vividas que as crianças aprendem desde o começo de suas vidas. Dessa forma, o interesse da criança pelo mundo cresce, suas possibilidades comunicativas alcançam novos níveis de complexidade, ela descobre, por meio da sua relação com o adulto, os objetos e vai cada vez mais se apropriando de sua função social, base para o brincar de faz de conta que será a linguagem pela qual as

crianças seguem aprofundando sua relação com o mundo que vão conhecendo.

Na creche, os bebês e crianças pequenininhas são sujeitos de uma educação potencialmente humanizadora quando esta contempla o cuidar-educar como uma unidade, em todos os momentos do dia, de sua entrada à saída da creche. Com espaços, materiais, tempos e relações intencionalmente planejados pelas professoras e professores e desenvolvidos com o apoio de outros educadores, o currículo na Educação Infantil pode garantir os direitos fundamentais das crianças promovendo a plenitude de sua formação desde bebês.

O projeto político pedagógico da escola e as ações frequentes de acompanhamento, diálogo e formação continuada devem oferecer condições para que os educadores da creche compreendam a unidade cuidar-educar em suas diversas expressões na prática diária.

Referências

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2020.

EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA. **Projeto Político Pedagógico 2017-2020**. Marília, 2017. (Digitado).

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014, p. 59 - 83.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, E. A. de; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 115 - 128.

MELLO, S. A. **Atualização da proposta curricular da Educação Infantil**: uma visão geral e um roteiro. Pompeia, 2012. (Digitado).

_____. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. **Revista Magistério**, São Paulo, n. 3, p. 46 - 53, set./dez. 2014.

Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Revista-Magisterio-1>. Acesso em: 29 fev. 2020.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83 - 104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 9 fev. 2020.

_____. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 183 - 197, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1525>. Acesso em: 9 fev. 2020.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. Documentação pedagógica: outro modo de escutar as crianças e a prática pedagógica refletindo sobre a formação continuada de professores e professoras. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 7 - 24.

MUKHINA, V. O desenvolvimento da criança no primeiro ano. In: MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 73-102.

PEDERIVA, A.; COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docente na Educação Infantil. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 11 - 24.

PEREIRA, M. C. **Tempo livre na Educação Infantil**: concepções teóricas e implicações pedagógicas a partir da Teoria Histórico-Cultural. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 29 - 39.

VASCONCELLOS. C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

_____. El primer año. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996. p. 275 - 318.

ZAPOROZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de vida em laformacion de la personalidad infantil. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 228 - 249.