

Além dos Muros da Escola: O Processo de Humanização no Espaço Familiar

Rafael Franco Lobo

Como citar: LOBO, Rafael Franco. Além dos muros da escola: O processo de humanização no espaço familiar. *In:* GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes; CARDOSO, Gabriela Pedroso; COSTA, Yngrid Karolline Mendonça; CASTILHO, Isabelle (org.). **Tecnologias na educação:** explorando potenciais e conectando saberes Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p 77-92. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-513-1.p77-92>



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).

ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO NO ESPAÇO FAMILIAR

Rafael Franco LOBO¹¹

Introdução

Com a finalidade de discorrer acerca de um projeto realizado na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Colibri durante a pandemia, o presente trabalho surgiu a partir das discussões realizadas durante a disciplina *Educação e Novas Tecnologias: implicações ao currículo da educação básica e superior*, ministrada pela professora Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, campus de Marília. A disciplina, cursada em julho de 2023, possibilitou-nos refletir sobre como as tecnologias têm impactado o cotidiano escolar da educação básica e, até mesmo, a Educação Infantil, especialmente a de bebês. Assim, o relato narra como, durante o período pandêmico, foi possível estabelecer uma comunicação efetiva com as famílias e oportunizar situações de desenvolvimento aos pequenos no contexto doméstico.

O artigo, primeiramente, contextualiza o período pandêmico e a organização das escolas da rede municipal para atender às demandas decorrentes desse momento; em seguida, apresenta a instituição escolar onde aconteceu o projeto, trazendo um breve histórico dessa instituição recente da rede municipal e as especificidades que permeiam seu cotidiano no trabalho na educação de bebês. Temos, também, um detalhamento do projeto - origem e concretização - e, por fim, a conclusão de todas as reflexões ocasionadas

¹¹ Doutorando em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Marília / SP / Brasil / E-mail: rf.lobo@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-513-1.p77-92>

durante a realização desta iniciativa que procurou contribuir com o desenvolvimento das crianças matriculadas durante esse período.

Contexto Pandêmico

No início do ano de 2020, fomos surpreendidos por algo que veio para mudar a história do mundo: a covid-19, doença causada por um vírus altamente transmissível e de alcance planetário. A pandemia que teve início na China, espalhou-se por todo o planeta rapidamente. No Brasil, o primeiro caso registrado aconteceu em 26 de fevereiro de 2020, quando um homem de 61 anos, morador de São Paulo, ao retornar da Itália, testou positivo para o vírus SARS-CoV-2, causador da covid-19. Após o primeiro caso registrado, a pandemia migrou rapidamente para a transmissão comunitária em direção a todas as camadas da sociedade, mas as classes mais pobres e marginalizadas foram e são as mais afetadas, evidenciando a desigualdade social que se intensifica em nosso país.

Com o aumento de casos e a necessidade de isolamento social, setores como imprensa, cultura, esporte e religião foram afetados; economia e setores de serviços essenciais, também, sofreram as consequências do momento.

Em meio ao prolongado distanciamento social, à multiplicação dos casos e às incertezas diárias, cerca de 190 países fecharam escolas, fazendo com que milhares de crianças e jovens fossem sujeitados à necessária suspensão das aulas para impedir a propagação do novo coronavírus. Em casa, pais e familiares passaram a se desdobrar para dar conta dos afazeres, do trabalho *home office* e da atenção aos filhos que, por sua vez, passaram a ter aula a distância.

Inicialmente, os recessos escolares foram antecipados e os órgãos competentes elaboraram novos meios na tentativa de dar continuidade ao processo de ensino em todas as instâncias. Foram estabelecidas parcerias com empresas como *Microsoft* e *Google* que possibilitaram a criação de salas de aula *on-line*, além de novas plataformas que foram criadas. Mais um desafio para a população desprovida de bens, de modo que grande parte acabou ficando sem acesso à internet e aos conteúdos oferecidos via plataforma *on-line*.

A escola, por sua vez, precisou se adequar a este novo cenário, criar estratégias eficazes de ensino para promover o desenvolvimento integral da

criança e garantir o vínculo com as famílias, que a partir deste momento, passaram a ser os protagonistas do processo de ensino. As escolas passaram a disponibilizar materiais impressos para as famílias que não tinham acesso ao ensino remoto. E assim, passamos o ano de 2020 enfrentando os desafios provocados por este novo cenário mundial. Destacamos a distribuição de kit de alimentos às famílias, na tentativa de colaborar na garantia da alimentação das crianças, tendo, em nossa Unidade, um impacto bastante positivo, pois todas as famílias buscaram o kit e relataram a importância dele.

O primeiro caso confirmado de covid-19 no município de Marília ocorreu em 31 de março de 2020. Aproximadamente um mês após, foi constatado o primeiro óbito.

Temos a clareza de que os efeitos diretos e indiretos dessa pandemia não passaram despercebidos, podendo elencar: os prejuízos no processo de ensino, socialização e desenvolvimento; o estresse que tem afetado a saúde mental de crianças e adolescentes, gerando aumento de sintomas de depressão e ansiedade; aumento da violência contra a criança, o adolescente e a mulher e a consequente diminuição da procura pelo atendimento aos serviços de proteção; quedas nas coberturas vacinais em todo o mundo; aumento da epidemia de sedentarismo e obesidade; aumento da fome e do risco alimentar em parte pelo fechamento das escolas e das creches, além de perdas nas receitas familiares; exagero no uso de mídias/telas.

Contudo, o isolamento social certamente foi a medida mais adequada e que contribuiu com a amenização do contágio e mortes. Infelizmente, pesquisadores e especialistas foram ignorados e subestimados em uma “disputa” política, ao que a sociedade, sem diretrizes e exemplos, apenas criticou e negligenciou as orientações que ocasionariam uma situação diferente da que enfrentamos, uma vez que os países que adotaram uma postura diversa e retomaram as atividades e rotinas.

A Secretaria Municipal de Educação de Marília, em parceria com o Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM, instituiu, por meio da plataforma *Google For Education*, o programa “Educação em Casa”, com a finalidade de oportunizar às crianças acesso semanal às aulas remotas, conteúdos pedagógicos, vídeoaulas, além de orientação às famílias. Por meio de computadores, *notebooks* e celulares, estabeleceu-se uma nova forma de in-

teração entre escola e família, e, àquelas que não tinham acesso à internet, o conteúdo fora disponibilizado em formato impresso nas unidades escolares.

Dessa forma, apresento o projeto realizado pela EMEI Colibri que visou que os bebês matriculados na instituição durante o período pandêmico fossem assistidos da melhor forma possível.

EMEI Colibri

A Educação Infantil que abrange as crianças de zero a cinco anos é a primeira etapa da Educação Básica em nosso país. Oferecida em creches e pré-escolas, a caçulinha das etapas de nossa educação é direito de todas as crianças e busca, a partir de práticas indissociáveis de cuidar e educar, oportunizar o desenvolvimento pleno delas.

Por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

As interações e as brincadeiras permeiam o cotidiano escolar nessa etapa, a fim de propiciar, por meio de vivências, experiências que garantam a formação plena da inteligência e personalidade de cada criança.

Em 27 de dezembro de 2012, por meio de uma lei municipal, foi criado e nomeado o “Berçário Municipal Colibri”, localizado à Rua: Salvador Salgueiro, 1265, no Bairro Palmital Prolongamento. O atraso nas obras de construção, entretanto, só permitiu que o funcionamento da escola acontecesse quatro anos mais tarde. Inaugurado em 7 de maio de 2016, o berçário iniciou seus trabalhos atendendo crianças de quatro meses a dois anos e meio. Com uma equipe de vinte e seis educadores, uma média de cinquenta e oito crianças foram atendidas. No ano seguinte, com quatro turmas, o atendimento foi a cinquenta e nove crianças e uma equipe de vinte e cinco pessoas.

Em 2019, o grupo de profissionais foi formado por vinte e sete educadores que acompanhavam as quatro turmas. Entretanto, no segundo semestre, com o aumento da demanda, foi necessária a formação de uma nova turma, que fez aumentar, também, o número de profissionais, chegando a trinta pessoas, atendendo aproximadamente sessenta crianças.

No ano de 2020, após uma mudança nos atendimentos das escolas de

bebês, as três turmas formadas em fevereiro estiveram presencialmente na escola até março, sendo que, no restante do ano, o atendimento aconteceu de forma *on-line*, devido ao isolamento social decretado pelo governo. As quarenta e cinco crianças e suas famílias foram orientadas pelas seis professoras que, por meio da plataforma digital e dos grupos de *WhatsApp*, proporcionaram vivências que tornaram esse período menos tenso e solitário.

Em 2021, em virtude da continuidade do período pandêmico, o atendimento continuou de forma remota. Com o avanço da vacinação da população adulta, em 18 de outubro, iniciou-se o atendimento presencial. Assim, as quatro turmas foram organizadas para atender metade dos bebês em cada período. Algumas famílias optaram em continuar de forma remota e, de forma híbrida, ocorreu o atendimento às quarenta e quatro crianças matriculadas.

O ingresso à Educação de Bebês é o marco da primeira ruptura do bebê com a família e os vínculos afetivos já instituídos. Trata-se do momento em que escola e família estabelecem uma relação de parceria no intuito de proporcionar ao bebê as máximas possibilidades para seu desenvolvimento pleno. Nesse momento, evidenciamos, aos familiares, toda filosofia político-pedagógica que norteia o caminho de nossa instituição, apresentando as concepções de sociedade, homem, mundo, educação, escola, trabalho, conhecimento/cultura, educadores, enfim, as concepções teóricas que o grupo assume, conforme Legislação, documentos e teorias, que são apresentados a seguir.

Embasamento teórico da EMEI Colibri

A Teoria Histórico-Cultural (THC), fruto de uma construção coletiva liderada pelo estudioso bielorusso Lev Semionovitch Vigotski, nos anos 20 do século passado, na antiga União Soviética, por meio de estudos, é adotada pela rede municipal de ensino de Marília para embasar o trabalho da comunidade escolar.

A escolha se deve à forma como ela explica o desenvolvimento infantil e porque, essencialmente, pensa todo esse processo passando dentro da escola, considerando o processo de humanização como educação, que ocorre em casa, na escola, na vida. O trabalho sob bases vigotskianas compreende que a educação ocorre em múltiplos espaços onde existe o encontro de pessoas.

Assim, é vista como a teoria que mais esclarece as possibilidades para esse processo que deve permear as relações no cotidiano escolar.

Na perspectiva da THC, Mello (2017) ressalta que somos seres históricos e culturais, desta forma, como indica o próprio nome, aprendemos a ser humanos de um tempo e uma cultura. Considera-se uma possibilidade a formação da inteligência e personalidade – não é nata –, que depende das experiências vividas na sociedade, com a cultura acumulada e é constituída enquanto aprendemos a usar os objetos criados ao longo da história. Outro aspecto importante na adoção da teoria é a visão da criança como ser capaz, desde os primeiros momentos de vida, de estabelecer relações com o que a rodeia e atribuir um valor àquilo que vive desde o nascimento, isso significa que é capaz de aprender e são as aprendizagens que impulsionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas.

A teoria trata a infância como o tempo em que as crianças estão mais intensamente conhecendo e desvendando o mundo que as rodeia – pleno de criações humanas que elas precisam dominar para viver em sociedade e, ao mesmo tempo, para formar e desenvolver para si as qualidades humanas que a constituirão como pessoa: uma identidade, valores, sentimentos, as funções psíquicas superiores. E, por fim, a teoria nos permite compreender que a intencionalidade educativa deve estar em função do desenvolvimento das crianças nas diferentes atividades criadas na cultura, para que elas possam, nos modos de existir mais plenos de consciência, estar e se relacionar com o mundo dos objetos, da natureza e das pessoas.

Uma importante e necessária indagação que percorre o interior da escola é como as crianças aprendem e a resposta é obtida pela THC, que defende que esta aprende desde o seu nascimento, sempre que é sujeito ativo participante do processo social de formação da personalidade, apontando que aprende de um jeito próprio em cada idade.

Assim, considerando a faixa etária de nossos bebês, temos duas atividades principais que tornarão possíveis o processo de aprendizagem, de acordo com a teoria. Antes de discorrer acerca das atividades, evidenciamos que, para a equipe escolar, a atividade guia a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento das qualidades humanas, assim requer que a criança esteja envolvida por inteiro com o corpo (fazendo), com a mente (participando,

colaborando, planejando, resolvendo, pensando, sugerindo) e com emoção (comunicação com o adulto, querendo fazer, interessada no resultado).

A primeira atividade principal é a comunicação emocional direta com o adulto. O primeiro ano do bebê é marcado pela absoluta dependência da pessoa adulta, que deve se esforçar para estabelecer comunicações em todos os momentos de cuidado e compreender o que se fala por meio das outras linguagens além da verbal, se revelando à criança. Contribui, de forma demasiadamente significativa, a abordagem Pikler-Loczy (Falk, 2004) que, também, considera a participação das crianças enquanto sujeito ativo e orienta a necessidade de falar com os bebês durante os cuidados diários (trocas de fralda, banho, alimentação) olhando nos olhos deles e percebendo as reações, uma vez que eles captam a emoção das palavras proferidas e mostram-se mais calmos e colaborativos quando antecipamos e anunciamos de maneira clara e simples o que está acontecendo e o que virá a seguir.

Na década de 1930, raras eram as investigações que contemplavam a faixa etária até três anos de idade. A médica pediatra húngara Emmi Pikler foi a primeira a olhar cuidadosamente para essa idade e descobrir capacidades até então desconhecidas. Além de enxergar a possibilidade de se desenvolverem sozinhos em certos domínios, ela criou recomendações práticas para o desenvolvimento dos bebês.

A partir das premissas de respeito e a confiança na capacidade da criança; realização dos cuidados de maneira respeitosa, considerando a criança como parceira, observando e possibilitando sua participação ativa; do olhar atento para a saúde e o bem estar físico da criança; e da relação com os pequenos de maneira positiva e não proibitiva ou punitiva, a abordagem Pikler-Loczy ficou conhecida pela maneira de cuidar de crianças em ambientes coletivos com foco na atenção e interação, bem como na liberação dos movimentos do bebê e orientação de sua autonomia.

Segundo a pediatra, a interação com a criança possibilita o desenvolvimento em todo seu potencial, favorecendo a construção da autoestima, autonomia e segurança afetiva. A partir dos estudos acerca dessa abordagem em nossa Unidade Escolar, procuramos contemplar em nosso cotidiano, os princípios que foram evidenciados pela pediatra.

O bebê é considerado um sujeito competente que necessita vivenciar

a liberdade de movimentos, já que as conquistas motoras se dão de “dentro para fora”, e respeitando seu tempo e seu ritmo. Assim, buscamos tratá-lo com todo respeito, inserindo-o de forma ativa no seu próprio desenvolvimento, a fim de possibilitar a conquista de sua autonomia de maneira segura e com bons referenciais para a vida.

Estabelecemos um vínculo de confiança (segurança afetiva) e respeito procurando dedicar atenção exclusiva e afetiva nos momentos de cuidados, alimentação e higiene que são geradores para criação desse vínculo, além de possibilitarem atividades livres e espontâneas dos pequenos.

O primeiro ano de vida da criança, também, marca a percepção do mundo exterior pelo bebê, graças às experiências de comunicação emocional, funções psíquicas superiores como percepção, memória e pensamento – que, antes da apropriação da fala, acontece na ação – já estão em pleno desenvolvimento (Vygotsky, 1995). Ao final desse primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta da criança com o adulto adquire nova qualidade: cede espaço a uma colaboração prática, pois, a partir da ação dos adultos que apresentam novos objetos, as crianças passam a valorizar a manipulação de objetos.

Dessa forma, entre um a três anos, no período considerado primeira infância, com a aquisição do andar, a criança amplia a comunicação que passa a ser mais livre e independente em relação ao mundo que a rodeia e sua esfera de conhecimento adquire novas dimensões. Conforme exploram, experimentam e descobrem os objetos, as crianças elaboram hipóteses e essas ações possibilitam que elas pensem; a atividade principal passa a ser a objetual-manipulatória, que se caracteriza pelo manuseio e exploração de objetos disponibilizados.

Os educadores garantem a qualidade desses momentos quando, de forma intencional, organizam os espaços e materiais para que os bebês descubram características e propriedades que promoverão a ampliação do conhecimento e do meio. A variedade de objetos ocasiona o sucesso do desenvolvimento, assim, os educadores diversificam a oferta e os bebês percebem as diversas propriedades: os que rolam, os que afundam, os que se encaixam, os que fazem barulho, os que flutuam etc.

A singularidade da infância, a valorização das relações sociais, a his-

tória e a cultura de cada família que chega a nós por meio de cada bebê constroem a história e a cultura da EMEI Colibri.

O projeto

A pandemia trouxe inúmeros desafios e levou a possibilidade do desenvolvimento da inteligência e personalidade dos bebês para o interior das residências familiares. O processo de aprendizagem sofreu alteração em sua constituição, a tríade protagonista teve um novo membro: docentes são substituídos pelos responsáveis, que, com a cultura e o bebê, ocupam o papel principal no processo de humanização. Assim, professoras e professores, também em um novo papel, passam a informar e formar essas famílias no intuito de subsidiá-las teoricamente com elementos fundamentais e necessários para realização do processo.

A escola se propôs a realizar o projeto *Além dos muros da escola: o processo de humanização no espaço familiar*, a fim de formar e informar as famílias acerca do processo de desenvolvimento dos nossos pequenos. Sob o pressuposto que a educação humanizada se importa com as relações humanas, as emoções e principalmente as particularidades de cada criança, como sujeito ativo, histórico e cultural, capaz de descobrir e construir seu conhecimento, respeitando-o, é praticar um ensino humanizado.

A relação de acolhimento e escuta – contato individual com as famílias em reuniões - possibilitou a compreensão do papel do responsável como um dos membros do processo de desenvolvimento, uma vez que os responsáveis substituíram as professoras e passaram a integrar a tríade protagonista com os bebês e a cultura.

As docentes tanto em atendimentos individualizados (plataforma digital) e coletivos (grupo de *WhatsApp*) explicaram a importância da organização do espaço, disponibilização de materiais e objetos diversos e gestão de tempo, permitindo o entendimento da cultura como fonte das qualidades humanas que integraram o cotidiano das crianças por meio de vivências significativas.

Como o projeto contemplou toda comunidade escolar, os demais educadores (professora em dedicação parcial, Auxiliar de Desenvolvimento Escolar - ADE, Atendentes de Escola, Auxiliar de Serviços Gerais e equipe gestora) organizaram, confeccionaram e enviaram materiais e objetos a fim

de possibilitar que as atividades principais (comunicação emocional com o adulto e atividade objetal-manipulatória) acontecessem em casa, garantindo o desenvolvimento pleno da inteligência e personalidade, como ilustram as Imagens de 1 a 4, a seguir.

IMAGEM 1 – Bolsas de algodão cru para envio de elementos da natureza



Fonte: Acervo pessoal do autor.

IMAGEM 2 – Elementos da natureza selecionados para propostas de vivências



Fonte: Acervo pessoal do autor.

de acesso bastante restrito à internet; assim o *WhatsApp* foi o meio mais eficaz para garantir a comunicação entre escola e família e, também, as possibilidades de realização das propostas com as crianças.

Além disso, combinamos com as famílias que os celulares seriam manipulados apenas pelos adultos, pois sempre orientamos os responsáveis acerca dos malefícios que as telas causam aos bebês e crianças bem pequenas. Portanto, enviamos propostas de movimento, manipulação e exploração de objetos, entre outras que eram possíveis acontecer no espaço doméstico.

Como já mencionado, as docentes enviavam semanalmente as propostas de vivências a serem realizadas com as crianças e, também, postavam na plataforma. Assim que liam, as famílias tinham a oportunidade de esclarecer quaisquer dúvidas ou sugerir adequações de acordo com as condições de cada bebê. Esse processo corroborou o estudo que a equipe escolar realizou acerca da segurança afetiva, pois os responsáveis, assim como as crianças no espaço escolar, levaram um tempo para estabelecer uma comunicação efetiva com as docentes e, principalmente, apresentar as dúvidas que tinham sobre as propostas enviadas.

Após o período inicial, professoras e equipe gestora notaram a necessidade em promover vivências com livros e contato com a natureza, pois familiares relataram que estavam preocupadas com a permanência dos bebês diante das telas dos celulares, pois muitas vezes era o único recurso disponível a ofertar aos pequenos. Então, solicitamos que as famílias fossem à instituição escolar e, de acordo com o horário estabelecido, retirassem um kit de livros a fim de que novas oportunidades acontecessem em casa.

Ressalto que, quando realizamos a matrícula, em diálogo com os responsáveis, indagamos se eles costumam ler aos filhos e se se consideram leitores, e a maioria havia respondido de forma negativa às questões, alguns responsáveis não tinham concluído os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, iniciamos um processo de formação às famílias e apresentamos que a literatura infantil oferece às crianças a possibilidade de interagir com diferentes culturas e entrar em contato com esse objeto que carrega significado, imaginação, valor e histórias.

Continuamos na defesa de que ler para crianças é um exercício que pode ter início desde quando ainda estão na barriga das mães. São vários

os ganhos no desenvolvimento, um deles é estabelecer ou fortalecer o contato com a pessoa que está lendo, já que a criança entende que este é um momento de atenção dedicada a ela e à leitura, o que aprimora a comunicação emocional direta com o adulto tão necessária ao desenvolvimento das crianças.

Em seguida, discorremos acerca dos estudos realizados que apresentam que as capacidades dos bebês e das crianças pequenas podem ser aprimoradas por meio da comunicação e organização do pensamento, ocorridas em situações diversas como, por exemplo, naquelas desenroladas em um entorno literário, tais como: diálogos de conversação literária; leitura e contação de histórias; exploração, manuseio e análise de diferentes materiais, incluindo livros literários destinados às crianças. Em todas elas, as funções psíquicas, de forma sistêmica e integrada, são mobilizadas (como a atenção, a memória, a linguagem, a imaginação, o controle de conduta, entre outras), engendrando a inteligência e a personalidade infantis (Mukhina, 1996; Zaporozhets, 1987).

Foi um momento bastante significativo que, além de aproximar famílias e docentes, possibilitou uma mobilização acerca da leitura. Quando as crianças retornaram à escola, presenciamos, de forma surpreendente, os pequenos manipulando os livros com posturas de leitores experientes, o que nos fez compreender que todo o processo foi enriquecedor e profícuo.

Outra ação que realizamos em relação às propostas foi o contato com a natureza; já vivenciávamos um período mais estabilizado da proliferação do vírus e, em conversa com as famílias, notamos que muitos moravam próximos a praças ou espaços que possibilitavam um contato direto com elementos naturais. Assim, iniciamos uma nova formação, defendendo que a natureza é considerada fator favorável à imaginação infantil e potencializa a criatividade das crianças. Dessa forma, em contato com a natureza, as crianças têm mais espaço para se divertirem, brincarem e realizarem descobertas que só o meio ambiente pode oferecer, já que se sentem mais livres e mais à vontade, pois estão cercados de sons, cores, texturas, gostos e cheiros que são novos para eles, possibilitando o desenvolvimento saudável dos sentidos para deixar a imaginação correr solta, deixando as crianças mais interessadas.

Na oportunidade, também, dialogamos com os responsáveis sobre a sustentabilidade e necessidade em cuidar do planeta, pois quando as crian-

ças vivenciam o crescimento das árvores, como as aves se alimentam, estão experienciando a magnitude da natureza e compreendendo seu funcionamento. Em uma das turmas, surgiu a ideia de plantar pequenas flores, verduras e hortaliças, ações que movimentaram o grupo de *WhatsApp* e, também, o cotidiano das famílias.

Conclusão

Inicialmente, a mudança na tríade protagonista nos causou estranhamento, medo e até desconforto, pois concebemos a escola como espaço privilegiado para garantia dos direitos das crianças, pois, além de respeitá-las, reconhece a possibilidade de inovar e estabelecer-se como ciência que efetivamente contribui como os modos de fazer, pensar e avaliar o que se faz na escola (Fochi, 2017).

Contudo, como sempre buscamos estabelecer com as famílias uma relação de forma horizontal, dialógica e colaborativa; apresentar-lhes, já no momento da matrícula, as especificidades da educação de bebês e toda proposta pedagógica da escola, a fim de acordar que, a partir daquele momento, todos os adultos se tornariam protagonistas na responsabilidade de ocasionar o desenvolvimento pleno dos bebês, foi primordial para que depois tivéssemos os resultados apresentados.

Aos poucos, verificamos e constatamos que todo o percurso se tornou real e possível por meio de formações constantes dos educadores e das famílias. Os estudos, reflexões e diálogos entre si e os parceiros mais experientes permitiram a apropriação de conhecimentos científicos essenciais à prática com os bebês, além do acesso dos pequenos à cultura mais elaborada - música, dança, artes plásticas, literatura, ciências, linguagem -, aos espaços organizados para exploração e movimento livre, aos materiais disponibilizados ao alcance de todos, a relações de respeito e ao desenvolvimento de cuidados essenciais (higiene, repouso, alimentação).

Consideramos, ainda, que as práticas proporcionaram a compreensão de que cuidar e educar são duas ações indissociáveis na escola da infância - que possibilitam, por meio de situações respeitosas de cuidado, a formação da imagem positiva de si mesmo.

Como se trata da educação de bebês, a tecnologia mediou a relação

escola-família e possibilitou que, mesmo em um período tão crítico, o processo de humanização desses sujeitos acontecesse mediado em novos espaços e com novos responsáveis, além de estreitar a parceria escola-família que é tão almejada pelas instituições de ensino.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. Os bebês no berçário: ideias-chave. *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Org.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 57-68. Disponível em < <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>.

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, D.; PEQUENO, S. Cultura, Educação e desenvolvimento humano. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV Editora, 2017. p. 77-86.

BARROS, M. I. A. **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Alana; Criança e Natureza, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy**. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique infantil**. *In*: L. S. Vigotskii; Á. R. Luria e A. Na. Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12.ed. São Paulo: Ícone, 2012, p. 53-83.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A.; RIBEIRO, A. E. M.. Teoria histórico-cultural e desenvolvimento da percepção: fundamentos para educação de bebês. **Ver. Teoria e Prática da Educação**, v.17, n.3, pp.25 - 36, set./dez. 2014.

MARILIA, **Proposta Curricular para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Marília**. OLIVEIRA, Karina Carrião Gomes de (org). Marília; Secretaria Municipal da Educação, 2020.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, pp.41 - 50, 2017.

MELLO, S. A. SINGULANI, R. A. D. As crianças pequeninhas na creche aprendem e se humanizam. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p.37-50, Setembro/Dezembro 2014.

PEDERIVA, P. L. M.; COSTA, S. A.; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, 2017. p. 115-128.

SINGULANI, R. A. D. A organização do espaço da escola de Educação Infantil. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, , 2017. pp.129 - 139.

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. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, 2017. pp.29 - 39.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escojidas**, vol. III, Madri: Visor, 1995.

ZERO, P. e CHILDREN, R. **Tornando visível a aprendizagem - crianças que aprendem individualmente e em grupo**. Phorte Editora. 2014.